



ANA MARIA PEREIRA CASTELO

**NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE
CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O
CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI**

10.639/2003

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
NOVEMBRO / 2024**

ANA MARIA PEREIRA CASTELO

**NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA:
PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI**

10.639/2003

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade do Estado da Bahia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientação: Prof.^a Dra. Cláudia Pons Cardoso

SALVADOR

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB.
Dados fornecidos pelo próprio autor.

CASTELO, ANA MARIA PEREIRA

NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA
FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E
ASSEGURAR A LEI 10.639/2003 / ANA MARIA PEREIRA CASTELO.
Orientador(a): Prof.^a Dra. Cláudia Pons Cardoso. Cardoso. Salvador,
2024.

196 p : il.

Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade do Estado da
Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História -
PROFHISTORIA, Salvador. 2024.

Contém referências, anexos e apêndices.

1. Ensino de História. 2. Mulheres negras. 3. Curriculo decolonial.
4. Educação antirracista. 5. Lei 10.639/2003. I. Cardoso, Prof.^a Dra.
Cláudia Pons . II. Universidade do Estado da Bahia. Salvador. III. Título.

CDD: 907

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho e todas as conquistas da minha vida a minha mãe Edith Pereira Castelo e ao meu pai Pedro Castelo. É difícil colocar em palavras a gratidão imensa e o amor eterno que sinto por vocês. Vocês me deram muito mais do que poderia pedir: amor incondicional, cuidado incansável e a segurança de um lar cheio de carinho e apoio. Cada passo que dou é guiado pelos ensinamentos que vocês me deixaram, pela força que me deram, e pela sabedoria que transmitiram em cada gesto e palavra.

Sinto uma saudade profunda e constante da presença de vocês, do abraço, da risada, dos conselhos sempre tão cheios de verdade e de amor. Hoje, não os tenho ao meu lado para celebrar mais uma conquista na vida acadêmica, uma vez que a educação sempre foi muito valorizada por vocês, mas sinto, em cada conquista, que vocês estão aqui, próximos e conectados comigo. Sei que, do céu, vocês acompanham meus passos e torcem por mim. Ser filha de Edith e Pedro é a maior honra que carrego, e espero que meu caminho siga sempre iluminado pela força e pelo exemplo que vocês me deram. Obrigada, por tudo.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que ninguém caminha sozinho, especialmente em uma jornada tão intensa e transformadora como essa. É também reconhecer a beleza da generosidade daqueles que me estenderam a mão e compartilharam seu tempo, saberes e afetos comigo. Tenho certeza de que, sem o apoio dessas pessoas especiais, a conclusão deste mestrado seria apenas um sonho distante. E, embora seja impossível citar cada nome, quero expressar minha gratidão profunda a todas e todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha formação e para a realização deste trabalho.

Ao ProfHistória, deixo meu mais sincero reconhecimento. Este Programa é muito mais que uma etapa acadêmica: ele representa um espaço de resistência e transformação para nós, professoras e professores, que buscamos reavaliar e aprimorar nossas práticas pedagógicas. O ProfHistória reforça em mim a importância de educar para a mudança, valorizando a trajetória de educadoras negras como eu e oferecendo recursos para expandir nosso impacto na sala de aula.

Agradeço imensamente aos colegas da turma de 2022, com quem compartilhei vivências, desafios e tantas descobertas. Ter caminhado ao lado de vocês tornou essa experiência mais rica e transformadora. Cada diálogo, cada troca, cada momento de superação me motivou a seguir com ainda mais coragem e determinação.

Aos professores e professoras do programa, minha gratidão por cada conversa, cada provocação e cada desafio. Vocês me inspiraram a ir além, a ampliar minha visão sobre a docência, a educação e o papel que assumo como educadora negra. Em especial, quero deixar meu profundo agradecimento à minha orientadora, professora Dra. Cláudia Pons Cardoso. Sua orientação foi um presente, marcado pela paciência, pelo rigor acadêmico, pela dedicação e pelo carinho com que me guiou a cada etapa desse percurso. Suas palavras e seu exemplo me ajudaram a refletir mais profundamente sobre minha própria trajetória e sobre a contribuição que desejo deixar no campo da educação. Seu compromisso com a orientação e sua competência me proporcionaram um crescimento que levo para a vida.

Agradeço também à minha família, sempre ao meu lado com amor, incentivo e apoio incondicional, fundamentais para que eu mantivesse a força e a esperança. Aos amigos e colegas de trabalho, que tantas vezes me encorajaram e acreditaram em mim, elevando minha confiança

a novos patamares, minha gratidão eterna. Saber que eu podia contar com vocês foi um apoio essencial.

A todas as entrevistadas, que confiaram em mim, dividindo comigo suas histórias. Sem vocês, este trabalho não existiria.

Este mestrado é para todas nós mulheres negras, para todas e todos, para cada uma e cada um que fez parte dessa conquista. Obrigada por acreditarem e caminharem ao meu lado.

“No momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover contra a dominação, contra a opressão. No momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover em direção à liberdade, a agir de formas que libertam a nós e aos outros”.

bell hooks

RESUMO

A dissertação propõe uma reflexão sobre a importância da educação antirracista e da decolonização do currículo escolar de História, com foco, para isso, na valorização da história das mulheres negras. Tomando como lócus o município de Conceição da Feira, Bahia, tem como proposta responder à indagação “A escrita e disseminação da história das mulheres negras contribui para a implementação da Lei 10639/2003 e fortalecimento de uma educação antirracista no currículo escolar?”. E como principal objetivo apresentar a história e as mobilizações políticas, sociais e culturais das mulheres negras em Conceição da Feira, como uma contribuição fundamental para a implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares e representa uma conquista importante na luta contra o racismo no Brasil. Através da análise de documentos e realização de entrevistas são narradas trajetórias de ativistas, todas representantes do protagonismo feminino negro local nas esferas política, social e cultural, visando romper com a invisibilidade histórica imposta a nós mulheres negras e destacando nossa importância na luta por uma sociedade equitativa. Ao apresentá-las, a pesquisa demonstra como a história das mulheres negras tem potencial teórico e epistêmico para garantir a implementação da lei 10.639/2003 e para o fortalecimento de uma educação antirracista, que ainda em sua efetivação enfrenta desafios significativos, principalmente no que diz respeito à sua aplicação prática nas escolas e à resistência às mudanças curriculares que promovem a decolonialidade e uma educação antirracista. A pesquisa resulta na proposição da criação de uma plataforma digital antirracista para apoio pedagógico. Como parte desse recurso digital, é disponibilizado o e-book “Nós, Mulheres Negras de Conceição da Feira, registro da história das entrevistadas e das contribuições das mulheres negras para a história local e para a educação”. Com essa ferramenta, a dissertação visa estimular o letramento racial no ambiente escolar e promover uma educação inclusiva, reafirmando o papel da educação como um espaço de luta e transformação social, fundamental para a construção de uma sociedade que respeite a diversidade étnico/racial, de gênero e cultural na escola.

Palavras-chave: Ensino de História. Mulheres negras. Currículo decolonial. Educação antirracista. Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

The dissertation proposes a reflection on the importance of antiracist education and the decolonization of the History curriculum, focusing specifically on the appreciation of Black women's history. Using the municipality of Conceição da Feira, Bahia, as its locus, it aims to address the question of whether the writing and dissemination of Black women's history contributes to the implementation of Law 10.639/2003 and strengthens an antiracist education within the school curriculum. The primary objective is to present the history and the political, social, and cultural mobilizations of Black women in Conceição da Feira as a fundamental contribution to the enforcement of Law 10.639/2003, which mandates the inclusion of Afro-Brazilian history and culture in school curricula and represents a significant achievement in the fight against racism in Brazil. Through document analysis and interviews, the research narrates the trajectories of activists, all representing the local Black female leadership in political, social, and cultural spheres, aiming to break the historical invisibility imposed upon Black women and highlight their importance in the struggle for an equitable society. By showcasing these women, the research demonstrates how Black women's history holds theoretical and epistemic potential to ensure the implementation of Law 10.639/2003 and to strengthen antiracist education, which, despite its importance, still faces significant challenges in its practical application in schools, especially regarding resistance to curricular changes that promote decoloniality and antiracist education. The research culminates in the proposal to create an antiracist digital platform for pedagogical support. As part of this digital resource, the e-book "Nós, Mulheres Negras de Conceição da Feira" (We, Black Women of Conceição da Feira) is made available, documenting the history of the interviewees and the contributions of Black women to local history and education. With this tool, the dissertation aims to foster racial literacy in the school environment and promote inclusive education, reaffirming the role of education as a space for struggle and social transformation, essential for building a society that respects ethnic/racial, gender, and cultural diversity within schools.

Keywords: History education. Black women. Decolonial curriculum. Antiracist education. Law 10.639/2003.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - MARCHA ZUMBI DOS PALMARES -1995	43
IMAGEM 2 - JORNAL DA MARCHA	44
IMAGEM 3 - O SECRETÁRIO-GERAL KOFI ANNAN DISCURSA NA ABERTURA DA CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO RACIAL, A XENOFOBIA E A INTOLERÂNCIA CONEXA	45
IMAGEM 4 - MAPA DESCRIPTIVO DE CONCEIÇÃO DA FEIRA.....	93
IMAGEM 5 - SERRA DA PUTUMA.....	94
IMAGEM 6 - PRÉDIO DO ANTIGO ARMAZÉM DE FUMO.....	99
IMAGEM 7 - IGREJA MATRIZ DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO	100
IMAGEM 8 - CENTRO CULTURAL ARISTON M. CARDOSO – ANTIGO CINE TAPAJÓS	102
IMAGEM 9 - COLÉGIO ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL DE CONCEIÇÃO DA FEIRA.....	104
IMAGEM 10 - CAMINHADA DA CONSCIÊNCIA NEGRA -2018.....	105
IMAGEM 11 - CAMINHADA DE VALORIZAÇÃO DA ESTÉTICA NEGRA - 2018.....	106
IMAGEM 12 - ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO FALANDO SOBRE IMPORTÂNCIA DAS MULHERES NEGRAS 2018.....	106
IMAGEM 13 - DONA MENININHA	109
IMAGEM 14 - DIPLOMA DA FEDERAÇÃO BAIANA DE CULTO AFRO-BRASILEIRO	111
IMAGEM 15 - ALVARÁ DO TERREIRO DE DONA MENININHA	111
IMAGEM 16 - SEDE TERREIRO CABOCLO GENTIL	113
IMAGEM 17 - MUTIRÃO DA SOLIDARIEDADE SENDO REALIZADO NO CEYBC EM CONCEIÇÃO DA FEIRA	118
IMAGEM 18 - CHINHA, MULHER NEGRA ABRAÇADA PELA EQUIPE DO MUTIRÃO NA COMEMORAÇÃO DO PRIMEIRO ANO DE FUNDAÇÃO DO MUTIRÃO DA SOLIDARIEDADE DE CONCEIÇÃO DA FEIRA.....	118
IMAGEM 19 - TV SUBAÉ ENTREVISTANDO PARTICIPANTES DO MUTIRÃO DA SOLIDARIEDADE EM CONCEIÇÃO DA FEIRA	122
IMAGEM 20 - REPORTAGEM DO JORNAL A TARDE SOBRE MUTIRÃO DA SOLIDARIEDADE EM CONCEIÇÃO DA FEIRA – 1999	122
IMAGEM 21 - MESTRA NZINGA EM APRESENTAÇÃO NO GRUPO ACARBO	123
IMAGEM 22 - MESTRA NZINGA PRATICANDO CAPOEIRA DURANTE O TRATAMENTO DO CÂNCER	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - LEI 10.639, DECOLONIALIDADE DE CURRÍCULOS E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	39
1.1 - PARECER CNE/CP N.º 3/2004, LEI 10.639/2003 - AS BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	52
1.2 - A LEI 10.639/2003 PARA UM CURRÍCULO DECOLONIAL.....	56
1.3 - POLÍTICA NACIONAL DE EQUIDADE, EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (PNEERQ)	63
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO DECOLONIAL	66
2.1 - AS ORIGENS DO PENSAMENTO DECOLONIAL E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	67
2.2 - AS MULHERES NEGRAS PROTAGONIZANDO A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL	76
2.3 - DECOLONIZANDO CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	85
CAPÍTULO 3 - MULHERES NEGRAS PROTAGONIZANDO NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA	91
3.1 - CONCEIÇÃO DA FEIRA, MUNICÍPIO EMINENTEMENTE NEGRO.....	92
3.2 - DO CENTRO EDUCACIONAL YEDA BARRADAS CARNEIRO AO COLÉGIO ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL DE CONCEIÇÃO DA FEIRA – 39 ANOS FAZENDO HISTÓRIA	104
3.3 - MULHERES NEGRAS FAZENDO HISTÓRIA EM CONCEIÇÃO DA FEIRA	107
3.4 - DONA MENININHA, SACERDOTISA DO CANDOMBLÉ	108
3.5 - TIA CHINHA E O MUTIRÃO DA SOLIDARIEDADE.....	116
3.6 - MESTRA NZINGA: CAPOEIRA E RESISTÊNCIA CULTURAL. UMA MULHER COMANDANDO A RODA DE CAPOEIRA	123
CAPÍTULO 4 - PLATAFORMA DIGITAL DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, SUBSÍDIO À PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA	129

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES.....	169

INTRODUÇÃO

Após mais de vinte e cinco anos de dedicação ao magistério, à militância social e às lutas políticas, não imaginava o quanto desafiador seria refletir sobre mim mesma e sobre a importância de minhas vivências nesse percurso. Desde a minha juventude, sempre fui uma voz de denúncia e representação, e pouco me dei à oportunidade de valorizar o quanto é fundamental não apenas lutar, mas também narrar a minha própria história. Com o ingresso no Mestrado Profissional em História, fui instigada a revisitar minha prática docente e a registrar quem sou, como educadora que se compromete em construir uma educação antirracista e, ao mesmo tempo, a trazer à luz as histórias de outras mulheres negras que, como eu, atuam e resistem.

Neste sentido, me inspiro na escrevivência, como define a escritora Conceição Evaristo. Escrevivência é a prática de escrever a partir da própria experiência de vida, de registrar histórias que o mundo insiste em desconsiderar. Para Evaristo (2020, p.35), “Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me auto inscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha”.

A escrevivência, reflete uma prática de escrita que não se limita à ficção, se baseia na experiência vivida, especialmente das mulheres negras, como um ato político e social de autoafirmação e resistência. Este conceito se alinha intimamente com o projeto decolonial, aqui apresentado, “Nós, mulheres negras na história de Conceição da Feira: para decolonizar o currículo de história e assegurar a lei 10.639/2003”, que busca inserir as histórias e experiências das mulheres negras no currículo do Colégio Estadual de Conceição da Feira. É um ato de decolonialidade na educação, pois traz à tona histórias e conhecimentos historicamente marginalizados, resgatando uma memória coletiva que, como diz Evaristo, permite a "auto-inscrição" das mulheres negras, que rompem a tentativa de silenciamento, no mundo.

Para Evaristo, escrevivência “não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida”, ou seja, é uma forma de resgatar as realidades e subjetividades das mulheres negras, oferecendo uma literatura que serve tanto de espelho quanto de janela para a sociedade. O projeto “Nós, mulheres negras na história de Conceição da Feira: para decolonizar o currículo de história e assegurar a lei 10.639/2003”, busca essa mesma

representação e legitimação das existências negras na educação formal, possibilitando que as estudantes e os estudantes não apenas conheçam essas histórias, mas as vivenciem e as integrem em suas visões de mundo. A "letra" da escrevivência, como propõe Evaristo, "não é só minha", enfatizando a ideia de que essa prática representa a coletividade das mulheres negras e suas lutas, tornando-se um movimento de emancipação e resistência coletiva.

Assim, ao trazer a escrevivência para o currículo escolar, o projeto promove um espaço de aprendizagem onde a experiência e a vivência das mulheres negras não apenas são valorizadas, mas são fundamentais para a compreensão crítica da sociedade e da história local. Esse processo de decolonização do currículo permite que as estudantes e os estudantes vejam na escrita e no ensino a diversidade de epistemologias e histórias que formam a sociedade brasileira, rompendo com o eurocentrismo e as narrativas coloniais que predominam no ensino tradicional.

Nesse movimento de escrever a partir da própria experiência de vida e de registrar histórias que o mundo insiste em desconsiderar, deixe que eu me apresente. Sou Ana Castelo, filha de Pedro e Edith Pereira Castelo, um casal negro que enfrentou desde cedo as adversidades da vida, trabalhando para sustentar a família e abrir caminhos para o futuro dos filhos. A história de meus pais, que encontraram dificuldades para estudar, nas décadas de 1930 e 1940, devido à escassez da oferta de escolas e a necessidade de trabalhar para se sustentar, os levou a trabalhar como motorista e trabalhadora do lar para uma família influente da cidade de Conceição da Feira, remete à análise decolonial de Aníbal Quijano (2005), que aponta como a colonialidade do poder perpetua hierarquias sociais e raciais, associando o trabalho manual à população negra. Foi nesse ambiente de trabalho que meus pais se conheceram e, mais tarde, se casaram. Após o casamento, minha mãe deixou o trabalho doméstico para se dedicar à nossa casa e à criação dos filhos.

Sou a caçula de seis filhos, mas nossa família se expandiu vinte anos depois, quando acolhemos uma irmã adotiva de nove anos, que nos trouxe muita alegria, mas partiu precocemente, aos 38 anos. Nossa casa sempre foi um lar de paz, amor e união, onde meus pais nos transmitiram uma forte crença na educação como o principal meio para conquistar independência e uma vida melhor. A compreensão que meus pais tinham da educação se conecta diretamente com o pensamento de bell hooks, que defende a educação como prática de liberdade. Para hooks (1994), a educação é um ato de resistência às estruturas que tentam manter as pessoas negras nas margens, e foi nessa perspectiva que fui educada, nesse espírito

de lutar por uma vida melhor e mais digna através do estudo. Estudar era, para nós, mais do que um dever: era um compromisso sagrado, que nos incentivava a ser referência na escola e a buscar excelência.

Como estudante negra enfrentei o preconceito racial em diferentes formas, tanto por parte de alguns professores e diretores, quanto de colegas. Essas experiências moldaram minha visão de mundo. Aos 14 anos, comecei a participar de grupos de jovens da Igreja Católica, onde encontrei um espaço de acolhimento e reflexão. Ali, envolvi-me com trabalhos pastorais que questionavam as injustiças sociais e mobilizavam mulheres para a luta por melhores condições de vida. A minha experiência enfrentando discriminação racial ecoa no que Audre Lorde chama de "supervivência" (Lorde, 1984), que implica não apenas a resistência às microagressões cotidianas, mas também a transformação dessas experiências em força e liderança.

A participação em grupos da igreja católica, como a Pastoral da Criança, onde encontro espaço para refletir e agir sobre questões sociais relacionadas às crianças e suas mães, que eram na sua imensa maioria mulheres negras pobres, foi uma forma de ativismo que, para Lélia Gonzalez (1988), representa a articulação de um feminismo negro que se constrói a partir da vivência concreta das mulheres negras no Brasil.

Depois de concluir o curso de magistério, passei em um concurso para professora da rede estadual de ensino, aos 21 anos. Iniciei minha carreira aos 22, lecionando para turmas do ensino fundamental na Escola Antonio Trajano Alves, em Conceição da Feira. Paralelamente, ingressei no curso de História na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), após ser aprovada no vestibular. Meu amor pelo ensino e pela história se consolidou desde cedo, e essa dualidade entre a prática docente e o aprendizado contínuo sempre guiou minha trajetória, simbolizando o que Maria Lugones (2008) descreve como a busca pela decolonização do saber.

Ao longo de cinco anos na Escola Antonio Trajano Alves, desenvolvi uma sólida base pedagógica. Em 1996, fui transferida para o Centro Educacional de Conceição da Feira, onde permaneço até hoje. Uma escola que, com o tempo, passou a se chamar Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro e, mais recentemente, Colégio Estadual de Tempo Integral de Conceição da Feira. São mais de 25 anos de dedicação a essa instituição, onde tive a oportunidade de ensinar e aprender com inúmeras gerações de estudantes, professoras e professores.

Minha prática pedagógica ao longo dessas décadas sempre foi pautada pela construção de um pensamento crítico. Busquei incentivar meus alunos a questionarem as estruturas sociais vigentes e a se envolverem em ações que promovessem a transformação. Acredito que a

educação deve amplificar a voz daqueles que foram historicamente silenciados, trazendo-os ao centro das discussões e lutando por mudanças concretas.

Além da docência, minha atuação se expandiu para a política. Assumi mandatos eletivos como vereadora do município de Conceição da Feira e participei de disputas eleitorais para deputada estadual em 2006 e para prefeita de Conceição da Feira em 2016, sempre buscando imprimir no cenário político local um olhar inovador e comprometido com a educação e justiça social. Esses diferentes campos de atuação se complementam, reforçando meu compromisso com a transformação social, seja nas salas de aula ou nas arenas políticas, sempre com a mesma paixão pela educação e pela construção de um mundo mais justo.

A minha vida política é marcada pela atuação em mandatos eletivos, em disputas eleitorais, e assumindo funções no executivo estadual baiano como a primeira Superintendente de Políticas para as Mulheres da SEPROMI de 2007 a 2008 e como Secretária Municipal de Educação de Conceição da Feira por duas gestões, demonstra a articulação entre a minha prática educacional e uma postura crítica em relação às estruturas de poder locais. Isso se alinha com o pensamento de Grada Kilomba (2016), que reflete sobre a necessidade de as mulheres negras ocuparem espaços de poder e liderança, rompendo com a invisibilidade imposta pelo racismo e pelo patriarcado.

Em consonância com bell hooks (2017), acredito que "ensinar é um ato de amor e liberdade" e que o espaço educacional deve ser um local de emancipação, onde o saber crítico e a experiência de vida das estudantes e dos estudantes são valorizados. hooks defende que a educação pode ser um espaço radical de liberdade, onde professores e alunos podem "sonhar com novas possibilidades" para uma sociedade mais justa. Essa concepção de educação como prática da liberdade sempre esteve no centro da minha atuação docente, ao incentivar as estudantes e os estudantes a questionarem o racismo, o sexismo e as desigualdades sociais.

Assim como Evaristo transformou as experiências de mulheres negras em narrativa literária, acredito que minha trajetória enquanto professora e vereadora também é uma forma de escrevivência, onde a minha história de vida, marcada por desafios e superações, se torna um instrumento de luta e inspiração. Ao longo de décadas de docência, fiz questão de trazer para a sala de aula as histórias de resistência de nossos ancestrais, e de destacar a importância de ocuparmos nossos lugares de direito na sociedade.

Sueli Carneiro, ao discutir o feminismo negro e a interseccionalidade, nos lembra da urgência de uma "insurgência epistêmica", que não apenas desafia o racismo e o patriarcado,

mas propõe uma reconstrução dos espaços de poder e do saber. Minha atuação política, tanto como vereadora quanto nas disputas eleitorais para deputada e prefeita, sempre foi norteada por esse compromisso de abrir caminhos para que mulheres negras ocupem posições de liderança e se façam visíveis em um espaço historicamente negado a nós.

Nilma Gomes (2019) reforça que a educação antirracista deve ser um dos pilares de uma prática pedagógica transformadora. Inspirada por essa visão, sempre busquei promover debates sobre diversidade, inclusão e igualdade racial nas escolas onde atuei e durante minhas duas gestões como Secretária Municipal de Educação de Conceição da Feira, em que pude implementar políticas educacionais que visavam à valorização da cultura afro-brasileira e ao combate ao racismo institucional nas escolas.

Angela Davis¹ nos ensina que "quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela". Minha trajetória na política reflete esse movimento. As lutas que enfrentei ao longo da minha jornada política, muitas vezes difíceis, foram também um reflexo da resistência e resiliência que marcam a experiência de mulheres negras em espaços de poder.

Como menciona Grada Kilomba, a ocupação de espaços de poder por mulheres negras é uma forma de rompimento com a invisibilidade imposta pelo racismo e pelo patriarcado. Minha atuação, tanto na sala de aula quanto nos espaços de tomada de decisão, é uma tentativa de questionar essas estruturas opressoras e de criar um horizonte para as futuras gerações. Reescrever a minha história significa reafirmar meu compromisso com uma educação libertadora e com a decolonização das estruturas que sustentam o racismo e o patriarcado.

Minha experiência como professora e política reflete uma tradição de resistência e insurgência que articula raça, classe e gênero na luta por uma sociedade mais justa. Como muitas antes de mim, e ao lado de tantas outras que continuam na batalha, sigo acreditando que a transformação começa na educação, e que a mudança só será completa quando aquelas e aqueles historicamente silenciados ocuparem, finalmente, o centro da história.

Neste sentido, a presente dissertação insere-se na linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, tendo como questão de pesquisa a pergunta: A escrita e disseminação da história das mulheres negras em Conceição da Feira contribui para a

¹ DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Trad. de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

implementação da Lei 10.639/2003 e fortalecimento de educação antirracista no currículo do Colégio Estadual de Conceição da Feira?

E como principal objetivo, apresentar a história e as mobilizações políticas, sociais e culturais das mulheres negras em Conceição da Feira, Bahia, como uma contribuição fundamental para a implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, representa uma conquista importante na luta contra o racismo no Brasil. Ao apresentá-las, busco demonstrar como a história das mulheres negras tem potencial teórico e epistêmico para garantir a implementação da lei 10.639/2003 e para o fortalecimento de uma educação, que ainda em sua efetivação enfrenta desafios significativos, principalmente no que diz respeito à sua aplicação prática nas escolas e à resistência às mudanças curriculares que promovem a decolonialidade e uma educação antirracista.

A escolha do tema da pesquisa parte de algumas inquietações pessoais que marcam a minha trajetória como professora. A minha primeira inquietação diz respeito a não aceitação do lugar que se tentou, historicamente colocar a população negra, em especial as mulheres negras. Tal inquietação sempre me levou a uma prática pedagógica questionadora de estruturas excludentes e trazer à discussão o papel importante e transformador que as mulheres negras sempre tiveram.

A inquietação sobre como as políticas públicas são pensadas e elaboradas, sempre foi e é algo que atravessa profundamente as minhas ações, por entender que quando os estudantes se apropriam desse conhecimento, eles passam a compreender como a sociedade se estrutura e tem condições de questionar e propor ações que possam melhorar efetivamente suas vidas. A inquietação sobre a compreensão do espaço que ocupamos na sociedade e de que podemos e devemos combater as desigualdades sociais, incentivando sempre o lado transformador dos meus alunos, é com certeza a grande marca que trago na minha vida profissional.

Neste sentido, a sala de aula para mim é o lugar privilegiado para promover a transformação social, na medida em que, ao se proporcionar o desenvolvimento cognitivo, este deve ter como base a compreensão do papel social que esse ser ocupa e desempenha na sociedade. Assim, trazer e dar relevância à história daqueles e daquelas que foram invisibilizados, é a única forma de assegurar e promover uma educação para todas e todos.

Como objetivos específicos, discutir a importância da lei 10.639/2003 na implantação de um currículo decolonial para oportunizar o resgate das contribuições de grupos sociais

subalternizados e invisibilizados; escrever a história das mulheres negras de Conceição da Feira e suas contribuições para a história do município, em especial a luta pela educação e para a construção de uma educação antirracista; construir uma plataforma digital de Educação Antirracista inserindo a história das mulheres negras de Conceição da Feira e suas contribuições para a implementação da lei 10.639/2003, como solução mediadora de aprendizagem para os alunos e alunas do Ensino Médio.

A Plataforma Digital de Educação Antirracista disponibiliza para toda a comunidade escolar uma educação antirracista e feminista, além de instrumentalizar também a escola no combate ao racismo por meio do letramento racial, dando visibilidade às mulheres negras de Conceição da Feira, deixando registradas suas lutas e contribuições sociais.

Entendo que as práticas docentes que alargam concepções de conhecimento e de direito ao conhecimento, pondo o foco nos educandos e suas vivências, que alargam fronteiras restritivas que não fogem de ensinar os conhecimentos curriculares, mas se sentem forçados a transcendê-los. Assim, o avanço da identidade educadora enriquece a identidade docente, pondo outros currículos em disputa (Arroyo, 2013).

Minha opção pelo Mestrado Profissional em História se justifica pela necessidade de cada vez mais ampliar, atualizar os conhecimentos teóricos metodológicos inerentes ao ensino e aprendizagem da história, discutir sobre o lugar do ensino de história nos tempos atuais, bem como dialogar sobre as demandas sociais e o ensino de história, como forma de aprimorar e revisitá-las as práticas cotidianas na sala de aula.

A proposta toma como referência a perspectiva decolonial, que em sentido mais amplo comprehende a existência de um duradouro processo de colonialidade, que reproduz as lógicas econômicas, políticas, cognitivas forjadas no período colonial, que requer uma resistência política, econômica e epistêmica. A decolonialidade reconhece os processos de resistência e a luta pela reexistência da população negra brasileira, neste movimento destaca a importância da lei 10.639/2003, pois esta, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas grades curriculares dos ensinos fundamental e médio traz intrínseca em seu bojo uma perspectiva decolonial ao propor a inclusão dos saberes e contribuições de grupos sociais marginalizados e historicamente invisibilizados.

Anibal Quijano (2005) propõe o conceito de colonialidade do poder para referir-se a estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da conquista dos colonizadores. O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua

ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Ele chama atenção que o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário.

Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado, e impõe novas estruturas. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (Quijano, 2005).

O estudo toma como concepção a Interculturalidade crítica no seu diálogo constante com o pensamento decolonial. Fornece elementos para abordar a necessidade da decolonização dos currículos, na perspectiva de Walsh (2007), Santos (2010) e Ballestrin (2013). Esta é uma escolha necessária e imperiosa, diante da necessidade de um currículo e de uma prática pedagógica comprometidos com outras formas de ser, agir e conhecer, distintas daquelas indicadas pela perspectiva eurocêntrica, apontando para a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2012).

A necessária articulação entre perspectiva decolonial e educação intercultural crítica, como nos diz Fleury (2017), aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América.

Como forma de discutir um pouco mais sobre os conceitos de interculturalidade crítica e sua incidência no campo educacional e a pedagogia decolonial, trazemos o pensamento de Catherine Walsh, a qual coloca que a interculturalidade significa:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um

intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar (Walsh, 2001, p. 10-11).

Em outro estudo da autora, esta destaca:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (Walsh, 2005, p. 25).

Busco superar a educação intercultural muitas vezes reduzida à mera visibilização de diversos grupos socioculturais, utilizando o conceito de interculturalidade crítica e decolonialidade. Para Catherine Walsh (2007), a interculturalidade crítica está intrinsecamente relacionada à perspectiva decolonial e deve ser compreendida como um processo e projeto social, intelectual, educacional, político, ético e epistêmico orientado à construção de modos outros de poder, saber e ser. Assim, define o que entende por decolonialidade:

É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que posicionam de modo diferenciado grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo ainda é racial, moderna e colonial. Uma ordem da qual todos de alguma forma participamos. Assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial, dirigido a romper cadeias e desescravizar as mentes (como afirmavam Zapata Olivella e Malcolm X); a desafiar y destruir as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade-estruturas até agora permanentes que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É isto a que me refiro quando falo da decolonialidade (Walsh, 2007, p. 9).

Estudiosos da decolonialidade (Walsh, 2008, 2009, 2013, Maldonaldo Torres, 2007, 2009, Grosfoguel, 2009, Quijano, 2009, Silva, 2013) apontam que a colonização aconteceu e continua acontecendo em várias frentes, como a colonialidade do poder, colonialidade do ser, colonialidade do saber e colonialidade da natureza. Tais conceitos são fundamentais para compreender a colonialidade como outra face da modernidade.

Assim, entendemos que a decolonização deve ser um processo de (des)aprendizagem de tudo que foi imposto e assumido pela colonização, e desumanização, para que homens e mulheres reaprendam a ser sujeitos de si. Para que ocorra a decolonização é preciso assumir a

perspectiva epistemológica decolonial, como um processo de ação e pedagógico para a transformação social e caminho possível para a construção de um outro mundo (Walsh, 2013). Só assim é possível construir outros modos de viver, de ser e de saber. A decolonização é também uma estratégia de construção e criação (Candau, 2013).

Como forma de avançar nas discussões de gênero na perspectiva racializada, utilizei as análises das obras de bell hooks (hooks, 1981, 2015) e Sueli Carneiro (Carneiro, 1987, 2003, 2006) que apontam a necessidade de incluir raça nos estudos de gênero como um importante eixo para compreender as especificidades das mulheres negras e analisar criticamente o lugar subalterno ocupado, historicamente, por elas na sociedade.

A tese de doutorado escrita por Claudia Pons Cardoso, intitulada “Outras Falas: Feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras” (2012), é exemplo da vasta possibilidade de pesquisa no campo da representatividade de mulheres negras. Cardoso investiga a trajetória de mulheres negras ativistas brasileiras para compreender como as desigualdades de raça, gênero, classe e sexualidade são transformadas em instrumentos para a construção de pensamento e organização própria, espaço de protagonismo e exercício de experiências exitosas no desafio aos poderes constituídos (Cardoso, 2012, p. 7). Ao optar por violar o silenciamento histórico sobre a história das mulheres negras, Cardoso irrompe contra a narrativa hegemônica.

Conforme coloca Cardoso (2012, p.22), as investigações acerca das mulheres negras no Brasil, embora apontem para o aumento do número de pesquisas, ainda são tímidas. No que tange à atuação política na contemporaneidade e suas contribuições para os movimentos de mulheres, as pesquisas também são reduzidas. Já a produção acadêmica sobre feminismo negro brasileiro, embora pequena, possui importantes trabalhos. Neste sentido, pretende essa pesquisa contribuir para a elevação dessas investigações, a partir do registro da atuação das mulheres negras de Conceição da Feira.

Busco sustentação teórica para escrever sobre a história das mulheres negras, nas produções de Patricia Hill Collins (2020), segundo a autora, a epistemologia feminista negra se apresenta como um dos fundamentos do pensamento feminista negro. A epistemologia feminista negra comprehende quatro pilares em sua constituição, a saber: (1) a experiência vivida como critério de significado, isto é, a experiência como produtora de conhecimento; (2) o uso do diálogo na avaliação de reivindicações de conhecimento; (3) a ética do cuidado – expressividade pessoal, emoções e empatia são centrais no processo de validação do

conhecimento, o sentir como crucial na validação; e, por fim, a (4) a ética da responsabilidade pessoal – responsáveis em relação a suas reivindicações de conhecimento – e nossa responsabilidade pelo que produzimos.

Desse modo, a epistemologia feminista negra coloca no cerne da discussão a subjetividade de mulheres negras como fundantes para o conhecimento. Em nosso cotidiano, estamos construindo saberes localizados. E assim, a epistemologia feminista negra alicerça a resistência de nossa vivência (Collins, 2020, p. 148-160).

Entendo que o ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade ao incorporar a reflexão sobre o indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturais, valores e com gerações passadas e futuras.

E que o ensino de história local se apresenta como um ponto de partida para a aprendizagem histórica, pela possibilidade de trabalhar com a realidade mais próxima das relações sociais que se estabelecem entre educadora / educanda / sociedade e o meio em que vivem e atuam.

Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem da História Local configura-se como um espaço-tempo de reflexão crítica acerca da realidade social e, sobretudo, referência para o processo de construção das identidades destes sujeitos e de seus grupos de pertença. É a partir do local que a estudante e o estudante começam a construir sua identidade e a se tornar membro ativo da sociedade civil, no sentido de que faz prevalecer seu direito de acesso aos bens culturais, sendo eles materiais ou não materiais.

Assim sendo, ensino de História Local pode configurar-se como um espaço que o local e o presente são referentes para o processo de construção de identidade. Segundo Magda Madalena Tuma e Marlene Rosa Cainelli “É preciso que o ensino de história consiga estabelecer um elo entre o que se ensina na escola e os saberes que circundam o meio onde vive este aluno no presente vivido” (Cainelli e Tuma, 2009, p.219).

Assim, ao se introduzir o estudo da História Local no trabalho com o ensino de História, cria-se a oportunidade para o indivíduo conhecer a história do seu bairro e da sua cidade, além de reconhecer-se como indivíduo integrante desse grupo. Reznik (2010) considera a abordagem pela História Local como campo privilegiado para a análise dos imbricados processos de sedimentação das identidades sociais, em particular dos sentimentos de pertencimento e dos vínculos afetivos que agregam homens, mulheres e crianças na partilha de valores comuns, no

gosto de se sentir ligado a um grupo (Reznik, 2010, p.4). É nesse sentido que busco registrar e dar visibilidade às histórias das mulheres negras de Conceição da Feira, como parte do construto da educação antirracista, preconizada pela lei 10.639/2003.

Concordo com o poeta Ferreira Goulart quando ele diz que

a história humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas. Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta as pessoas e as coisas que não têm voz (Goulart *apud* Khoury, 1995, p.12).

A História Local na pesquisa permite o entendimento do “local” como um lugar de sociabilidades, marcado pela proximidade e pela contiguidade das relações entre os sujeitos que as estabelecem. Nesse sentido, o “local” seria um recorte eleito por aquele que desejasse refletir sobre as experiências dos sujeitos em espaços sociais delimitados. Portanto, o local, nessa acepção, está sendo instituído pelo professor/pesquisador (Bourdin, 2001).

Seguindo essa linha, é oportuno trazer Michel de Certeau à discussão quando ele afirma que a relação que liga “as discussões aos lugares” é uma ação propriamente do historiador. Em suas palavras, “o gesto que liga as ‘ideias’ aos lugares é, precisamente, um gesto de historiador. Compreender, para ele, é analisar, em termos localizáveis, o material que cada método instaurou inicialmente segundo seus métodos de pertinência” (Certeau, 2007, p.65).

Na pesquisa, o local assume centralidade na medida em que ilumina a abordagem social que procura reconstruir as condições de vida dos diversos grupos sociais de uma determinada localidade (Horn, Germinari, 2006), como os processos de mobilização a construção de uma sociedade e educação antirracista.

Para Circe Bittencourt (2009, p.169) “a questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local”, mesmo que muitos trabalhos, enfatiza ela, se constituam mais como um trabalho de memória do que de História. Neste sentido, a história local e a memória se encontram interconectadas, sobretudo quando esta se constitui como fonte documental e/ou objeto de pesquisa daquela.

Considerando a Educação das Relações Étnico-raciais, a pesquisa buscará analisar o processo de implementação da lei 10.639/03, que no ano de 2023 completou 20 anos da sua implementação. A Lei nº 10.639/03 alterou o artigo 26 da Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Criou o artigo 26-A, que tornou obrigatório o ensino

de História e cultura afro-brasileira e africana na educação brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Em 2008 a lei 10.639 foi alterada pela lei 11.645 para que fosse acrescentada a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena.

A efetivação da legislação antirracista trouxe contribuições relevantes para “a superação de construções ideológicas de dominação racial presentes na escola e na sociedade brasileira”, visto que essa lei “permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica” (Oliveira; Candau, 2010). No entanto, é notório que a referida lei ainda não conseguiu dar início a um processo consistente de alteração da cultura da discriminação racial presente na maioria das escolas brasileiras.

A Lei 10.639/03, as diretrizes curriculares nacionais e o plano para uma educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, por si só não são suficientes para assegurar uma educação antirracista na sua plenitude, como coloca Nilma Lino Gomes:

O desencadeamento desse processo não significa o seu completo enraizamento na prática das escolas da educação básica, na educação superior e nos processos de formação inicial e continuada de professores(as). A lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais (Gomes, 2011, p 109-121).

Os avanços que temos nos documentos legais sobre a implantação de uma educação antirracista precisam ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial, realizados de forma aleatória e descontínua para se concretizarem no dia a dia das escolas públicas e privadas. Assim, para que ocorra a efetivação de uma educação antirracista como propõe a lei 10.639/2003, é preciso a “inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola, nas práticas pedagógicas e curriculares e na formação inicial e continuada de professores(as)” (Gomes, 2011, p.117).

É necessário destacar também a complexidade do racismo que temos na sociedade brasileira, considerando-a como um grande desafio a ser vencido:

O Brasil construiu, historicamente, um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. Sua característica principal é a aparente invisibilidade. Essa invisibilidade aparente é ainda mais ardilosa, pois se dá via mito da democracia racial, uma construção social produzida nas plagas brasileiras. Através da narrativa do mito, que é extremamente conservadora – porém transfigurada em discurso democrático –, a igualdade das raças

é destacada. Trata-se, no entanto, de uma falsa igualdade, pois ela se baseia no apagamento e na homogeneização das diferenças (Gomes, 2017, p. 51).

Kabelenge Munanga, no seu livro *Superando o Racismo na Escola*, diz:

com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. (Munanga, 2005, p.17).

Assim, é preciso pensar a escola com mais intensidade, como produtora de conhecimentos mais igualitários. É preciso que a pauta antirracista faça parte do projeto político pedagógico (PPP) da escola, e que efetivamente, seja trabalhada em sala de aula e por toda a comunidade escolar. A lei 10.639/03, bem como outros mecanismos legais e ações educacionais, políticas, sociais e econômicas são as bases precípuas para uma sociedade sem racismo e que supere as gritantes desigualdades sociais no Brasil.

Enegrecendo o feminismo é a expressão utilizada para designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro (Carneiro, 2003). A partir das análises sobre o Movimento de Mulheres Negras, destacaremos que a investigação feminista negra requer que intelectuais aprendam a confiar em suas próprias biografias pessoais e culturais como importantes fontes de conhecimento (Gonzalez, 1998).

Sabemos que as dificuldades para um estudo no qual as mulheres negras apareçam como sujeitos passa por inúmeros percalços, como escassa documentação, em que elas narram suas próprias experiências, que são muitas e diversas que contribui e tem contribuído para construção da história. As mulheres forçadas ao anonimato, através do silenciamento e invisibilização, construíram e constroem história através das suas insurreições.

É importante colocar que bell hooks (1984) afirma que, ao contrário do que as feministas brancas defendem, as mulheres que vivem diariamente em situações opressivas possuem consciência da política patriarcal a partir de sua experiência vivida, à medida que desenvolvem estratégias de resistência, ainda que não estejam totalmente organizadas.

No entanto, as propostas e saberes das mulheres negras e pobres, bem como as experiências das mulheres negras foram subestimadas nos grupos feministas, porque nestes grupos eram as mulheres brancas que legitimavam o processo. “As mulheres negras, as

trabalhadoras não foram vistas e aceitas como iguais, tampouco suas experiências foram respeitadas” (Cardoso, 2012, p.247).

A tentativa de silenciamento das mulheres negras no Brasil pode ser muito bem retratada através da obra de Grada Kilomba, em seu ato de “erguer a voz”, por meio de sua tese de doutorado, que se tornou um livro referência para se debater o racismo e a colonização, bem como o papel das mulheres negras nesse contexto. Kilomba disse ousadamente que escrever seu livro/tese foi uma forma de se transformar, pois no livro ela não era a “outra”, mas ela própria. Não era o objeto, mas o sujeito: “Eu sou quem descreve minha própria história, não quem é descrita” (Kilomba, 2019, p. 28). Fica evidenciado assim a necessidade de lançarmos mão daquilo que nos foi renegado desde muito tempo, ou seja, o ato de “erguer a voz” e nos posicionarmos como sujeitos da história.

A defesa da educação como campo estratégico para a emancipação e garantia dos direitos humanos e a consolidação da democracia sempre foi bandeira histórica de ativistas, professores(as), pesquisadores(as) ligado(as) ao movimento negro. Esse posicionamento do movimento negro, especialmente das mulheres negras foi determinante para assegurar as bases para a construção de uma educação antirracista.

Assim, com base na militância, produção científica e a atuação em esferas governamentais de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1986), Nilma Lino Gomes (2017), que com o movimento negro assumiram a condição de vozes insurgentes (hooks, 2013) do campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, como também na proposição de medidas que façam frente ao racismo e à discriminação recorrentes principalmente nas instituições de ensino básico e superior. Também a partir de Sueli Carneiro (2020), é que discutimos o papel do movimento negro brasileiro na garantia do acesso à educação e na construção de uma agenda político-pedagógica rumo a um currículo e uma prática educacional antirracistas e corroboramos com o que nos diz Gomes

Importa-nos compreender a potência desse movimento social e destacar as dimensões mais reveladoras do seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo que o caracterizam como um importante ator político e como educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações (Gomes, 2017, p. 23).

O Movimento Negro inaugura a tomada de consciência coletiva entre negros e negras, por se entenderem como sujeito de direitos, e inaugura as chamadas subjetividades desestabilizadoras forjadas na luta contra o racismo. Esse movimento caracteriza-se “como um

importante ator político e educador de pessoas, coletivos e instituições sociais”, e por sua atuação emancipatória, reivindicativa e afirmativa representada por “diversas formas de organização e articulação de negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade” (Gomes, 2017, p. 23).

A ação do Movimento Negro em prol da educação no Brasil, tem sido determinante para a construção de um projeto educativo emancipatório, que nos desafia a trilhar um caminho epistemológico e político que construa um pensamento outro e uma pedagogia decolonial.

Como pesquisa decolonial, utilizo outras epistemologias que não se centrem no pensamento europeu, no que poderíamos chamar de "desobediência epistêmica" (Mignolo, 2010). Para Mignolo, é necessário superar "a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade". Na mesma linha, para Fals Borda (2015), devemos nos afastar dos pressupostos da ciência eurocêntrica para construirmos conhecimentos a partir da realidade latino-americana. Argumentando a existência de um “ser sentipensante” como parte da sua proposta filosófico-política-pedagógica.

Para escrever a história das mulheres de Conceição da Feira recorro à história Oral, através de entrevistas para assegurar uma investigação que valorize e recupere diversificadas vivências de mulheres negras invisibilizadas pela história oficial. Neste sentido, a característica da História Oral, como colocam Marieta Ferreira e Janaína Amado, se constitui vinculada à história dos excluídos/as, é o que mostra Cláudia Cardoso, “histórias de movimentos sociais populares, de lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões menosprezadas” (Cardoso, 2012).

A História Oral cumpre um papel social de resgate às vozes silenciadas, sendo utilizada na pesquisa com dupla dimensão. Primeiro como procedimento metodológico que busca construir fontes através de narrativas intencionalmente induzidas para fins de pesquisa. Segundo, como a produção resultante desse método. E como opção epistemológica, como coloca Paul Thompson

a História Oral pode oferecer outras possibilidades e outros pontos de vista, pois “a realidade é complexa e multifacetada; e um mérito principal da história oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes, permite que se recrie a multiplicidade original dos pontos de vista (Thompson, 1992, p. 25).

Assim, utilizamos a História Oral para registro e memória da atuação das mulheres negras de Conceição da Feira, conforme nos coloca Cláudia Pons Cardoso “A História Oral, por tais razões, traz à tona dimensões do protagonismo das mulheres negras e resgata pontos de

vista e reflexões teóricas do feminismo negro desconhecidos, porque menosprezados em geral” (Cardoso, 2012, p.30).

É utilizada ainda a pesquisa bibliográfica e documental, tendo como principais fontes documentais os marcos legais que asseguram a implementação de uma educação antirracista, como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a lei 10.639 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96.

Nos artigos 26-A, em que a temática de História e Cultura Afro-brasileira se torna obrigatória no currículo educacional e no artigo 79-B, que estabelece no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 1/2004. E documentos pessoais pertencentes às entrevistadas e seus familiares, além de fotos de arquivo pessoal.

A pesquisa registra e dialoga com memórias que estão fora da grande História (Pereira, 2017), memórias contra-hegemônicas, que tentaram ser silenciadas, mas que foram e são fundamentais para implementação de educação antirracista proposta na lei 10.639/03, no Colégio Estadual de Tempo Integral de Conceição da Feira.

Neste sentido, registro a história de mulheres negras de Conceição da Feira que se destacaram com realização de ação nas áreas da promoção da cidadania e direitos sociais, saúde e das manifestações culturais e religiosas, cujo projeto de entrevistas foi aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP da UNEB, através do parecer nº 6.929.8637.

Levando em consideração as mulheres de destaque que atuaram e atuam na área da religiosidade de matriz africana e em prol de políticas públicas sociais e culturais, buscamos através de entrevistas registrar a atuação de Alexandrina Amorim, conhecida como Dona Menininha, com ações de religiosidade de Matriz Africana, através da escuta das memórias de 3 (três) netas e 2 (duas) filhas da sacerdotisa; de Maria Alves Dias, conhecida como Tia Chinha, que criou o Mutirão de Solidariedade com ações de saúde, através de entrevista e das análises dos arquivos do Mutirão da Solidariedade; e de Maria Cristina dos Anjos Ramos, Mestra Nzinga, primeira mestra de capoeira do Grupo ACARBO e de Conceição da Feira, através de entrevista.

Pretendemos, dessa forma, possibilitar práticas de ensino de história que visibilizem as ações e participações das mulheres negras que, historicamente, foram invisibilizadas nos

currículos e materiais didáticos, possibilitando um ensino de história decolonial ao reformular os conteúdos tradicionais, valorizando as vivências e as contribuições das mulheres negras. Esse enfoque local contribui para que o ensino da história seja significativo, realçando os vínculos entre o conteúdo ensinado e a realidade das estudantes e dos estudantes. Esse resgate identitário oferece uma alternativa decolonial à história “oficial” que, frequentemente, exclui vozes negras e femininas.

O ensino de história tradicionalmente reforça uma visão eurocêntrica e patriarcal que marginaliza a experiência de grupos subalternos, particularmente das mulheres negras. Segundo Circe Bittencourt (2004), “a historiografia escolar reflete e reproduz as hierarquias do conhecimento, deixando pouco espaço para vozes que escapam às narrativas dominantes de poder”. O currículo escolar muitas vezes omite as lutas, resistências e contribuições das mulheres negras, o que cria um apagamento histórico que reduz a complexidade do passado. Nesse sentido, o feminismo negro, liderado por pensadoras como hooks (1981) e Collins (1990), fornece a base teórica necessária para desafiar essas omissões ao afirmar que raça, gênero e classe se entrelaçam em uma estrutura de opressão que impacta a experiência das mulheres negras de forma particular.

hooks (1981) argumenta que o feminismo negro vai além das questões de gênero, abordando a intersecção entre racismo e sexismo que exclui e marginaliza as mulheres negras, não só na sociedade em geral, mas também nos espaços educacionais e acadêmicos. No contexto brasileiro, Carneiro (2003) contribui com uma crítica ao epistemicídio, que apaga as epistemologias negras e indígenas e afirma que o feminismo negro no Brasil busca, entre outros objetivos, promover a valorização das histórias e saberes das mulheres negras. Essa perspectiva é crucial para repensar o ensino de história de forma a incluir essas experiências e romper com o eurocentrismo.

A inclusão da história das mulheres negras no currículo escolar, alinhada à Lei 10.639/2003, é um passo essencial para decolonizar o ensino de história. Conceição Evaristo, com seu conceito de escrevivência, propõe uma forma de narrativa que parte das experiências vividas, especialmente das mulheres negras, como uma forma de resistência e autovalorização (Evaristo, 2011). A escrevivência é um recurso pedagógico que permite que as histórias de mulheres negras sejam narradas por suas próprias perspectivas, enriquecendo a compreensão histórica com uma pluralidade de vozes.

Assim, “Nós, Mulheres Negras na História de Conceição da Feira” exemplifica essa prática decolonial ao introduzir as narrativas e contribuições de mulheres negras locais no currículo. Segundo Gomes (2017), a inclusão de conteúdos afro-brasileiros no currículo escolar é um elemento central para uma educação mais equitativa e crítica. Gomes argumenta que o ensino de história precisa visibilizar as trajetórias das mulheres negras para que a educação possa contribuir para a desconstrução do racismo e do sexismoe estruturais.

E representa uma proposta de ensino de história que ultrapassa os limites de uma simples adição de conteúdo. Ele transforma o currículo em um espaço de resistência e de reconhecimento das contribuições das mulheres negras, alinhando-se às teorias decoloniais e ao feminismo negro. Segundo Nilma Lino Gomes (2017), para que a educação seja verdadeiramente transformadora, ela deve ser capaz de questionar e romper com as estruturas opressivas, promovendo a igualdade e o respeito à diversidade, criando um espaço para que as estudantes e os estudantes reconheçam a importância da resistência das mulheres negras e desenvolvam uma consciência crítica que valorize a pluralidade cultural e étnica do Brasil.

A criação de uma plataforma digital de educação antirracista no Colégio Estadual de Tempo Integral de Conceição da Feira, que disponibiliza o e-book “Nós, Mulheres Negras de Conceição da Feira”, representa um passo significativo no fortalecimento do ensino de história decolonial e antirracista, transforma o currículo em um espaço de resistência e reconhecimento das contribuições das mulheres negras, alinhando-se com teorias decoloniais e princípios do feminismo negro.

O estudo toma como concepção a Interculturalidade crítica. Ao disponibilizar o e-book em uma plataforma digital acessível, o projeto torna possível que as histórias das mulheres negras locais sejam amplamente disseminadas e valorizadas, alcançando tanto a comunidade escolar do colégio quanto a comunidade em geral. Isso permite que o ensino de história ultrapasse a adição de conteúdo para transformar a maneira como as narrativas históricas são construídas e compreendidas, dando voz a histórias de resistência e superação que refletem as realidades e experiências vividas pelas mulheres negras.

A plataforma digital facilita o acesso constante ao material e possibilita que o conteúdo seja revisitado e refletido pela comunidade escolar a qualquer momento, promovendo uma prática pedagógica inclusiva e permanente. O e-book destaca-se como um recurso essencial para cumprir a Lei 10.639/2003, que exige o ensino da história e cultura afro-brasileira, mas vai além do cumprimento legal, criando uma experiência de aprendizagem que humaniza e

valoriza a identidade negra. O acesso a essas narrativas enriquece a formação crítica das estudantes e dos estudantes, oferecendo um ensino de história que, como sugere Nilma Lino Gomes (2017), é capaz de questionar e romper com estruturas opressivas.

A escrevivência é utilizada no e-book para permitir que as histórias das mulheres negras sejam narradas a partir de suas próprias perspectivas, revelando uma pluralidade de vozes e experiências que contrasta com as narrativas eurocêntricas, torna o ensino de história mais humano e acessível, permitindo que toda a comunidade escolar desenvolva empatia e respeito pela pluralidade cultural. Ao se verem representados nas histórias dessas mulheres, as estudantes e os estudantes, especialmente os negros, experimentam um reforço positivo de sua própria identidade e sentem-se parte integral da construção do conhecimento.

A plataforma digital de educação antirracista do Colégio Estadual de Tempo Integral de Conceição da Feira, ao disseminar o e-book de forma acessível e interativa, o Glossário Antirracista, entre outros materiais que contribuem para uma educação decolonial antirracista, democratiza o conhecimento e rompe barreiras de acesso, fomentando uma educação que valoriza e respeita a diversidade.

Assim, o projeto e a plataforma digital de educação antirracista do Colégio Estadual de Conceição da Feira representam mais do que uma adição ao currículo. São um marco na construção de uma educação transformadora e comprometida com a pluralidade e com a justiça social, em que as vozes e as histórias das mulheres negras ocupam um espaço central no processo de ensino e aprendizagem.

O **primeiro capítulo**, intitulado A Lei 10.639/2003, Decolonialidade de Currículos e a Educação Antirracista, estabelece as bases legais e teóricas para esta investigação. A partir da análise do parecer CNE/CP n.º 3/2004, o capítulo examina o papel central da Lei 10.639/2003 na promoção de um currículo decolonial e antirracista, alinhando-se ao pensamento de autores como Gomes (2012) e Munanga (2005), que defendem uma educação comprometida com a superação do racismo e com a inclusão de narrativas historicamente silenciadas e apresenta a recém-criada Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Este capítulo fundamenta a necessidade de decolonizar o currículo, inserindo o conhecimento de grupos subalternizados, como as mulheres negras, para a transformação das práticas educacionais (Gomes, 2010; Walsh, 2006).

No **segundo capítulo**, Educação Antirracista: A Construção de um Currículo Decolonial, são exploradas as origens do pensamento decolonial, com ênfase na participação

das mulheres negras na construção de uma educação transformadora. A teórica Maria Lugones (2008) é uma referência fundamental ao abordar a interseção entre colonialidade e gênero, revelando como as mulheres negras ocupam um lugar central na luta pela decolonização do saber. Além disso, a perspectiva de autoras como Lélia Gonzalez (2011) ilumina o papel de liderança que mulheres negras desempenham na construção de uma educação que combate o racismo estrutural, como demonstrado por suas mobilizações políticas e culturais. Este capítulo sublinha a importância de decolonizar currículos e práticas pedagógicas, destacando a voz e a história das mulheres negras de Conceição da Feira como agentes de transformação social.

O terceiro capítulo, Mulheres Negras Protagonizando na História de Conceição da Feira, resgata a história de mulheres negras que se destacaram no cenário local. A partir de uma abordagem que reconhece Conceição da Feira como um município com uma forte presença negra, o capítulo detalha as trajetórias de figuras como Dona Menininha, sacerdotisa do Candomblé, Maria Alves, criadora do Mutirão da Solidariedade, e Mestra Nzinga, capoeirista e símbolo de resistência cultural. As mulheres exemplificam o protagonismo feminino negro nas esferas religiosas, sociais e culturais, rompendo com a invisibilidade histórica que lhes foi imposta. Por meio de fontes documentais, entrevistas e registros orais (Amorim, 2024; Sacramento, 2024), o capítulo dá voz a essas protagonistas e reforça a importância de suas contribuições para a história do município e para a luta por uma educação antirracista.

Finalmente, **o quarto capítulo,** Plataforma Digital de Educação Antirracista: Subsídio à Prática Docente no Ensino de História, propõe a criação de uma ferramenta digital que visa apoiar a prática pedagógica e ampliar o acesso à educação antirracista no Colégio Estadual de Tempo Integral de Conceição da Feira. A plataforma é concebida como um instrumento para a implementação de um plano escolar de educação antirracista, incorporando conceitos-chave como racismo, preconceito, decolonialidade, feminismo negro e letramento racial (Munanga, 1999; Ribeiro, 2019; Gonzalez, 2019). Além disso, a plataforma resgata e registra a história das mulheres negras do município por meio de um e-book, consolidando a memória das figuras centrais na luta por direitos e na promoção de uma educação inclusiva e decolonial.

A plataforma digital de educação antirracista do Colégio Estadual de Tempo Integral de Conceição da Feira, ao disponibilizar o e-book “Nós, Mulheres Negras de Conceição da Feira”, se propõe a ser um espaço central não apenas para a transmissão de conhecimentos, mas também para a construção coletiva de um plano escolar de educação antirracista. Esse plano, elaborado com a participação ativa de toda a comunidade escolar, visa tornar o antirracismo

uma prática cotidiana e transversal no ambiente escolar, envolvendo gestoras, gestores, professoras, professores, funcionários, funcionárias, estudantes e famílias.

A elaboração de um plano escolar de educação antirracista requer o envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade escolar. A plataforma pode facilitar essa construção coletiva ao permitir espaços de diálogo e interação, como fóruns, grupos de discussão e compartilhamento de ideias. Essa participação ativa é essencial para garantir que o plano escolar de educação antirracista reflita sobre as necessidades e expectativas da comunidade, para fortalecer o compromisso de todos em implementá-lo de forma contínua e consistente.

Assim, esta dissertação não apenas busca contribuir para o fortalecimento da Lei 10.639/2003, mas também para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e a igualdade racial.

Ao trazer à tona as histórias das mulheres negras de Conceição da Feira e ao propor uma ferramenta digital para a educação antirracista, este trabalho almeja fomentar o letramento racial no contexto escolar e promover uma educação verdadeiramente inclusiva, conforme defendido por autores como Nilma Lino Gomes (2011) e Kabengele Munanga (2005). Este trabalho, portanto, reafirma o papel da educação como um espaço de luta e transformação, essencial para a construção de uma sociedade inclusiva e com respeito às diversidades étnicas, de gênero, geracionais e sociais existentes na educação escolar.

CAPÍTULO 1

LEI 10.639, DECOLONIALIDADE DE CURRÍCULOS E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

"A educação é um dos principais veículos de imposição do pensamento colonial. No entanto, ela também pode ser transformada em um instrumento de libertação, desde que as relações de poder que permeiam os processos educativos sejam questionadas e transformadas" (Gonzalez, 1983, p. 223).

Este capítulo tem por objetivo contextualizar a criação da lei 10.639/2003, destacando o parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, elaborado pela professora doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, alterando a Lei de Diretrizes e da Educação brasileira. Ressaltar a importância da decolonialidade dos currículos nas escolas para a oferta de uma educação inclusiva, crítica e comprometida com a justiça social.

A sociedade brasileira convive com problemas crônicos como racismo estrutural, sexismos e outras formas de opressão. As marcas deixadas pelo longo período da escravização da população negra precisam de ações efetivas e transversais que abarquem múltiplas áreas como: educação, saúde, segurança, justiça e cultura. A transversalidade das ações se torna essencial para abordar as interseccionalidades entre raça, gênero, classe e outros marcadores sociais de diferenciação e é essencial para promover a justiça social, assegurar direitos iguais e construir uma sociedade mais equitativa, onde as diferenças étnico-raciais, de gênero e de classe sejam respeitadas e valorizadas para romper com as estruturas de poder desiguais, que perpetuam desigualdades, e para promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados, como a população negra e as mulheres.

A educação é espaço privilegiado para superação de tais problemas, pois é na escola que as crianças e os adolescentes constroem os primeiros aprendizados, bem como vivenciam situações de preconceitos e violências. A escola precisa ser um espaço seguro e integrador que valorize e respeite as diferenças étnicas, de gênero, geracionais, de necessidades especiais,

religiosas e culturais. Só a educação antirracista, antissexista é capaz de construir uma sociedade equitativa.

Como nossos passos vem de longe faço aqui, um retrospecto dos caminhos trilhados para a implementação da Educação Antirracista no Brasil. Tomo como referência alguns marcos históricos que foram fundamentais para o enfrentamento ao racismo, como: a criação da Fundação Palmares, em 1988, a 1ª Marcha Zumbi contra o Racismo pela Cidadania e pela Vida, em 1995, a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, que culmina com a aprovação da lei 10.639, em 2003, que foi alterada em 2008 pela lei 11.645, que incluiu ao lado da cultura afro-brasileira a cultura indígena nos currículos da educação básica brasileira, reconhecendo e valorizando os aspectos herdados da história do negro africano e dos indígenas na formação do povo brasileiro e construção do Brasil que temos.

Destacamos nesse sentido, a Fundação Cultural Palmares, criada através da Lei nº 7.668 de 22 de agosto de 1988, devido a luta do movimento negro. A Fundação Cultural Palmares (FCP) é a primeira instituição pública com o objetivo de promover e preservar os valores culturais, históricos, sociais e econômicos advindos da influência negra na formação da sociedade brasileira, tendo como protagonistas na luta pela sua criação, parlamentares e personalidades como Abdias Nascimento, Benedita da Silva, Paulo Paim, Edmilson Valentim e Carlos Alberto Caó. Ferreira coloca sobre a criação da FCP que:

Em 1987 foi criada uma chamada comissão do centenário da abolição da escravatura. Essa Comissão de celebração do centenário, eu fiz parte dessa comissão, porque eu era aqui na Bahia, diretor de intercâmbio e ações regionalizadas [...] Essa Comissão do centenário da abolição, tinha a intenção de criar um organismo nacional que fosse, no aparelho do Estado, porque até aquele momento não havia nenhuma instituição nacionalmente que cuidasse de qualquer coisa relativa à questão racial, fosse no campo da cultura, fosse no campo da política, fosse no campo religioso, não havia. Só havia por parte da sociedade civil e as organizações, as instituições, melhor dizendo, das universidades [...] É daí que surge o embrião da Fundação Cultural Palmares, ou seja, a reunião de ao mesmo tempo pessoas que ocupavam cargos públicos num processo de redemocratização que o país vivia já naquele momento, Sarney já era presidente. Era um momento de redemocratização do país, aqui na Bahia houve um seminário importantíssimo chamado Brasil: Crises e Soluções, realizado em conjunto com essa comissão do centenário da abolição. Teve um fato inclusive importantíssimo, histórico, porque o cartaz era Mário Guskão nu de braços abertos sobre o mapa do Brasil e esse cartaz causou um impacto muito grande e uma tentativa de censura, inclusive [...] Desse seminário Brasil: Crises e soluções havia uma exigência de que a escravidão e as consequências da escravidão tinham sido produzidas pelo Estado brasileiro, então cabia ao Estado brasileiro também dar sua contribuição para a remoção de todas essas consequências e é daí que surge a ideia da Fundação Cultural Palmares (Ferreira, 2017).

A estrutura da Fundação Cultural Palmares, desde sua criação composta pelo Departamento de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro, pelo Departamento de Fomento e Promoção da Cultura Afro-Brasileira e pelo Centro Nacional de Informação e Referência da Cultura Negra, reflete a amplitude de seu compromisso com a preservação, valorização e promoção da cultura afro-brasileira. Essa estrutura administrativa está, em teoria, bem-alinhada com as metas da fundação, que incluem tanto a proteção e o reconhecimento do patrimônio cultural afro-brasileiro quanto o incentivo à produção cultural e a disseminação de informações sobre a cultura negra no Brasil.

A estrutura é abrangente e cobre áreas importantes para a valorização da cultura afro-brasileira. No entanto, a efetividade dessa estrutura depende da integração entre os departamentos, do apoio contínuo do governo e da alocação adequada de recursos para que todos os setores possam funcionar plenamente.

Desde a sua criação, a Fundação Cultural Palmares é referência no apoio e difusão da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História da África e Afro-Brasileira nas escolas públicas e particulares no Brasil. A Fundação Palmares se tornou referência nacional e internacional na formulação de políticas para o desenvolvimento dos afrodescendentes no Brasil. Durante anos, a Fundação vem se consolidando no reconhecimento da importância das Ações Afirmativas, como princípio do resgate da dívida histórica para com os negros brasileiros e tem grande destaque, também, o trabalho realizado com as comunidades remanescentes de quilombo.

Com o mais nefasto governo desde a redemocratização do Brasil, que disseminou o fascismo, o discurso e a política de ódio, da intolerância, do negacionismo, da misoginia, que se instaurou no Brasil de 2019 - 2022, a Fundação Cultural Palmares viveu graves reveses, com a nomeação de Sérgio Camargo, um também nefasto presidente, que propôs medidas polêmicas como a exclusão de figuras históricas da lista de personalidades homenageadas pela Fundação, dentre os quais, a escritora Conceição Evaristo, os cantores Gilberto Gil e Elza Soares².

² Novembro/2019 – Nomeação - Sérgio Camargo substitui Vanderlei Lourenço no cargo da presidência da Fundação Cultural Palmares. A nomeação causou polêmica por conta de declarações do novo presidente, que já havia dito que no Brasil existe um "racismo nutella" e que "a negrada daqui reclama porque é imbecil e desinformada pela esquerda". Em outra fala controversa, o jornalista disse que a escravidão foi "terrível, mas benéfica para os descendentes" porque negros viveriam em condições melhores no Brasil do que na África.

30/4/20 - 'Escória maldita' - Em reunião a portas fechadas com servidores da Fundação Palmares, Sérgio Camargo ironizou o Dia da Consciência Negra, disse que Zumbi era "filho da puta que escravizava pretos" e chamou o Movimento Negro de "escória maldita". Na mesma gravação, divulgada pelo jornal O Estado de S. Paulo, Camargo afirmou que "não vai ter nenhum centavo pra macumbeiro".

15/6 /20 - Novo ataque aos Movimentos Negros

O jornalista volta a atacar o Movimento Negro, classificando-o como "conjunto de escravos ideológicos de esquerda".

O presidente nomeado para Fundação, seguiu protagonizando um quadro de horror com declarações e ações bizarras, indicando que no Brasil não existia racismo, chegando a defender a mudança do nome da instituição, que homenageia Zumbi dos Palmares, para Princesa Isabel³. A afirmação de que "no Brasil não existe racismo" revela uma postura de negação da realidade histórica e contemporânea do país, pois o racismo estrutural no Brasil é amplamente documentado e se manifesta em diferentes esferas da sociedade, como na educação, no mercado de trabalho, no acesso a direitos e na violência policial.

Negar sua existência não apenas ignora esses fatos, mas também deslegitima as experiências diárias de milhões de brasileiros negros e negras que sofrem com as consequências de uma sociedade desigual.

As propostas do presidente da Fundação Palmares revelam uma tentativa de reescrever a história de forma equivocada, e minimiza a importância da resistência e da autonomia da população negra na luta contra a opressão.

Renomear a Fundação para homenagear a Princesa Isabel seria um retrocesso simbólico, pois deslocaria o protagonismo da luta negra para uma figura da elite branca, reforçando a narrativa de que a abolição foi uma concessão, em vez de uma conquista dos próprios escravizados e dos movimentos abolicionistas.

Desde sua criação, a Fundação esteve vinculada ao Ministério da Cultura, mas com a extinção da pasta, pelo nefasto governo, em 2019, passou para o Ministério do Turismo. Em 2023, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), o Ministério da Cultura foi recriado e a Fundação Cultural Palmares voltou a estar vinculada a essa pasta. A ministra da cultura, Margareth Menezes, nomeou um dos fundadores do bloco afro Olodum, de

11/6/20 - Tentativa de 'limpa' no acervo

A Fundação anunciou decisão de excluir parte dos livros de seu acervo, sob a alegação de que as obras "não correspondem à ideologia do órgão, são marxistas, estão velhas e em desacordo ortográfico". No Twitter, o presidente do órgão defendeu a medida: "Tudo será doado; são livros que nada têm a ver com a missão institucional da Palmares. Cursos de humanas das Federais são o lugar certo. É tudo a cara deles!". Dias depois, no entanto, a Justiça proibiu que a Palmares se desfizesse das publicações. As obras foram então guardadas em separado numa sala, marcada com um cartaz na porta, onde se lê "Acervo da vergonha", junto do símbolo do comunismo.

Fonte:<https://oglobo.globo.com/cultura/leia-integra-das-declaracoes-em-que-sergio-camargo-da-fundacao-palmares-chama-movimento-negro-de-escoria-maldita-24462253>

³ 9/1/22 – Mudança do nome da Fundação Palmares

O presidente da Fundação Cultural Palmares Sergio Camargo voltou a declarar que pretende mudar o nome da instituição. A manifestação aconteceu em suas redes sociais no último domingo (9). "Defendo que o nome da Palmares seja mudado para Fundação André Rebouças ou Fundação Princesa Isabel. Não faz sentido homenagear Zumbi, um líder tirano e escravocrata", escreveu. Fonte: https://cultura.uol.com.br/noticias/45613_sergio-camargo-volta-a-dizer-que-quer-mudar-o-nome-da-fundacao-palmares-para-princesa-isabel.html.

Salvador/BA, João Jorge Rodrigues, para ser o presidente da Fundação, retomando assim aos princípios e ideais para os quais a Fundação foi criada.

Seguindo a linha da retrospectiva para destacar os grandes marcos para construção de uma Educação Antirracista no Brasil, trago a 1ª Marcha Zumbi contra o Racismo pela Cidadania e pela Vida, identificada na imagem 1, que no dia 20 de novembro de 1995, “reuniu cerca de 30 mil pessoas em Brasília para denunciar o preconceito, o racismo e a ausência de políticas públicas para a população negra” (Santos, 2005, p. 136). Para Domingues (2007),

A Marcha Zumbi dos Palmares, realizada em 1995, foi um marco no movimento negro brasileiro, simbolizando a resistência e a luta contínua contra o racismo estrutural e pela igualdade racial no país. Este evento reuniu mais de 30 mil pessoas em Brasília, destacando a necessidade de políticas públicas específicas para a população negra e reforçando a figura de Zumbi como um símbolo de resistência e liberdade. (Domingues, 2007, p. 85).

Imagen 1 - Marcha Zumbi dos Palmares - 1995



Fonte: Página da Fundação Perseu Abramo⁴

A marcha aconteceu no aniversário de 300 anos do assassinato de Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência escravista e da consciência negra no Brasil. Como parte das ações da marcha, aconteceu a audiência com o Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, para assinatura do decreto presidencial que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. A marcha foi um ponto de virada no reconhecimento das injustiças históricas sofridas pela população negra, cujas experiências de escravidão, marginalização e exclusão foram por muito tempo ignoradas ou minimizadas pelo discurso oficial.

⁴Disponível em <<https://acervo.fpabramo.org.br/index.php/marcha-zumbi-dos-palmares-brasilia-df-20-nov-1995-credito-fernando-cruz>> Acesso em 28 out.2024

O evento ajudou a destacar o legado de discriminação e a necessidade de ações reparatórias por parte do Estado. O movimento negro brasileiro havia conseguido influenciar mais uma vez os rumos da luta contra o racismo no Brasil.

A Marcha Zumbi dos Palmares foi um marco na luta por direitos raciais no Brasil. Seu legado reside na capacidade de articular as demandas históricas da população negra com ações políticas concretas, promovendo a inclusão racial e o enfrentamento do racismo. A partir dessa marcha, (DUARTE, 2008), a luta por justiça racial tornou-se um elemento permanente da agenda política e social do país, levando a avanços, como as políticas de ação afirmativa, e à conscientização sobre a importância do combate às desigualdades raciais. A marcha foi fundamental para a elaboração por parte dos governos – Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva - de uma política afirmativa em relação à questão racial no Brasil.

A Marcha Zumbi dos Palmares, conforme a imagem 2, se apresenta como uma crítica contundente às estruturas de opressão racial, econômica e de gênero que perpetuam a exclusão do povo negro no Brasil.

Imagen 2 – Jornal da Marcha



Fonte: Disponível em:
<http://www.cpvsp.org.br/upload/periodicos/pdf/PJOMASP10199500X.pdf>

Ao denunciar no Jornal da Marcha o mito da democracia racial, e reconhecer a interseccionalidade da luta, o Movimento Negro deixa nítido que a verdadeira justiça social só será alcançada com o enfrentamento conjunto do racismo, da exploração e da opressão de gênero. Essa abordagem integradora é um dos grandes legados da marcha, que trouxe à agenda

política nacional a necessidade de uma luta ampla e articulada, com a participação de diversos setores da sociedade.

Outro evento marcante e orientador para a implantação do antirracismo, foi a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, organizada pela ONU em 2001, reuniu 2.300 delegados de 163 países, incluindo 16 Chefes de Estado ou de Governo, 58 ministros de Relações Exteriores, 44 ministros de outras pastas, além de 4.000 representantes de organizações não governamentais, 1.100 jornalistas e mais de 16.000 participantes. Ver imagem 3, foto de abertura da conferência..

Essa conferência teve como objetivo discutir fatores políticos, históricos, econômicos, sociais e culturais relacionados ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e às intolerâncias associadas. Também procurou formular medidas eficazes para enfrentar essas questões em níveis nacional, regional e internacional. Temas importantes foram abordados, como o tráfico transatlântico de “escravizados”, o antisemitismo e a islamofobia (Alves, 2002).

Imagen 3 - O Secretário-Geral Kofi Annan discursa na abertura da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Conexa



Fonte: Foto da ONU/Evan Schneider

Esse evento foi um marco nas discussões globais sobre a promoção da igualdade e o combate às várias formas de discriminação e intolerância. A mobilização brasileira para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, ocorreu através de diversas reuniões preparatórias, desde as plenárias de organização do Movimento Negro, à Conferência Estadual do Rio de Janeiro, à Conferência

Nacional Brasileira, e à II Reunião Preparatória-PrePcon, em Genebra. A delegação brasileira foi a maior do evento, e era constituída majoritariamente por militantes do Movimento Negro.

A III Conferência foi também um marco significativo no aumento do protagonismo das mulheres negras na luta contra o racismo e a discriminação racial, tanto no âmbito nacional quanto internacional. Entre as várias iniciativas desenvolvidas, destaca-se a Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras Pró-Durban. Essa articulação envolveu mais de uma dezena de organizações de mulheres negras de todo o Brasil e foi coordenada por três organizações: a Organização Criola, do Rio de Janeiro, o Geledés/Instituto da Mulher Negra, de São Paulo, e a Maria Mulher, do Rio Grande do Sul (Carneiro, 2002, p.2).

A conferência contou com uma participação massiva de mulheres negras, sobretudo brasileiras, ativistas e intelectuais. Algumas foram como delegadas, membros da delegação oficial, outras como representantes de organizações da sociedade civil, pesquisadoras e consultoras.

A articulação das mulheres negras, mais do que representar a união de várias organizações, simboliza a capacidade das mulheres negras de se organizarem e reivindicarem, com força e legitimidade, a igualdade racial e a equidade de gênero. Ela reforçou o papel central das mulheres negras como agentes transformadoras na sociedade brasileira e colocou suas demandas e contribuições no centro das discussões sobre os direitos humanos no cenário internacional.

As mulheres negras, ao enegrecer o movimento feminista e estabelecer novas parcerias e solidariedades entre as mulheres, trouxeram para o movimento negro uma nova agenda política para a questão racial: a participação nas conferências promovidas pela ONU que marcaram a década de 1990, em especial a Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993, a Conferência de Beijing, em 1995, e a Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban em 2001 (Santos, 2013).

Sueli Carneiro (2002), denomina a Conferência Mundial de Durban como “A batalha de Durban” ao caracterizá-la da seguinte forma:

Sob muitos aspectos, poderíamos, sem exagero, falar na ‘batalha de Durban’. Nela aflorou, em toda a sua extensão, a problemática étnico/racial no plano internacional, levando à quase impossibilidade de alcançar um consenso mínimo entre as nações para enfrentá-la. O que parecia retórica de ativista anti-racista se manifestou em Durban como de fato é: as questões étnicas, raciais, culturais e religiosas, e todos os problemas nos quais elas se desdobram - racismo, discriminação racial, xenofobia, exclusão e marginalização social de grandes contingentes humanos considerados ‘diferentes’ - têm potencial para polarizar o mundo contemporâneo. Podem opor Norte e Sul, Ocidente e não-Ocidente, brancos e não-brancos, além de serem responsáveis, em grande medida, pelas contradições internas da maioria dos países. Essa carga explosiva esteve presente até os últimos momentos da Conferência, ameaçando a aprovação de seu documento final e a permanência nela de diversos países (Carneiro, 2002, p. 213).

A Conferência aflorou, em toda a sua extensão a problemática étnico/racial no plano internacional, levando a quase impossibilidade de alcançar um consenso mínimo entre as nações para enfrentá-la. Resultou em uma Declaração e um Plano de Ação que expressam o compromisso dos Estados na luta contra os temas abordados. A ação de Durban criou outra oportunidade para se concentrar em como prevenir e combater o racismo e a discriminação racial em todas as suas manifestações. A referida Conferência está entre os eventos internacionais mais importante no combate ao racismo, e é um marco para a implantação das políticas afirmativas no Brasil, tendo sido um dos determinantes para a criação da Lei 10.639/2003.

Neste sentido, quando celebramos vinte e um anos da lei 10.639, importante mecanismo que oficializou a Educação Antirracista para a correção da lacuna da história e cultura afro-brasileira na matriz curricular de ensino fundamental e médio de todas as escolas públicas e particulares do Brasil, e reconhecimento da participação dos africanos e seus descendentes como sujeitos em nossa história, não podemos deixar de destacar que a aprovação da lei foi uma demanda histórica da luta do movimento negro contra o racismo no Brasil, atendida pelo governo federal com a aprovação da lei 10.639, sancionada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva no dia 09 de janeiro de 2003, que alterou a lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. É importante destacar a alteração da lei 10.639 em 2008 com a lei 11.645 para inserção também da cultura indígena nos currículos (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008).

Resgatar e divulgar os caminhos trilhados para construção de uma Educação Antirracista, é oportunizar cada vez mais nas nossas escolas a ampliação da compreensão de tal processo por parte dos professores e estudantes fundamentando cada vez mais a ideia de que a sociedade se movimenta e muda a partir das interações que promovemos no nosso meio social. É importante destacar que os avanços que temos na luta para a construção de uma sociedade antirracista é fruto de lutas e movimentos históricos que ocorreram no Brasil.

Nesse sentido é que temos o Movimento Negro Unificado (MNU), que surgiu em 1978, durante um período em que diversas organizações negras se formaram para articular cultura e política como formas de luta contra o racismo no Brasil. Essas organizações tinham como objetivo combater o mito da democracia racial, que mascarava a discriminação racial presente nas relações sociais do país. O MNU, inicialmente chamado Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), trouxe a cultura para o centro de sua luta e adotou a educação antirracista como um dos seus principais eixos. O movimento defendia que a história

do Brasil deveria ser recontada, reconhecendo a resistência negra e as culturas africanas como pilares fundamentais da formação da sociedade brasileira (Pereira, 2010).

Conforme Pereira (2010), o aparecimento do Movimento Negro Unificado (MNU) no final dos anos 1970, com um discurso consolidado, só se concretizou devido à formação de uma rede de organizações e lideranças em diferentes estados do Brasil na primeira metade daquela década. Entre essas organizações, destacam-se o Grupo Palmares, criado no Rio Grande do Sul em 1971; o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN), o Núcleo Negro Socialista e o grupo de teatro Evolução, fundados entre 1971 e 1974, em São Paulo; o Bloco Afro Ilê Aiyê, surgido em 1974, e o Núcleo Cultural Afro Brasileiro, em 1976, na Bahia; além do Instituto de Pesquisa sobre Cultura Negra e o Centro de Estudos Brasil-África, ambos estabelecidos no Rio de Janeiro em 1975.

Além disso, Moura (1980) e Gonzalez (2022) também reconhecem que o MNU emergiu dessas articulações, fruto de atividades culturais, sociais e recreativas que, progressivamente, adotaram uma postura política de combate ao preconceito racial e ao racismo no país.

A Carta de Princípios do Movimento Negro Unificado (MNU), elaborada em 1978, foi um documento fundamental que definiu as diretrizes e objetivos do MNU na luta contra o racismo no Brasil. Ela serviu como uma base ideológica e organizacional para o movimento, articulando as demandas da população negra por igualdade de direitos, valorização cultural e combate ao racismo estrutural. Segundo Pereira (2010, p. 165), a criação da Carta de Princípios consolidou um "discurso que expressava a necessidade de organização autônoma da população negra, visando à luta contra o racismo e a discriminação racial". A carta explicitava a rejeição do mito da democracia racial, a ideia de que o Brasil vivia em uma sociedade sem racismo, uma concepção que servia para ocultar as desigualdades profundas vividas pela população afro-brasileira.

Para Nascimento (1982, p. 84), a Carta de Princípios também foi crucial para "estabelecer um plano de ação que incluía a luta por uma educação antirracista, a denúncia da violência policial contra a população negra e a reivindicação de políticas públicas que reconhecessem o racismo como um problema estrutural". A educação, em particular, era vista como um eixo estratégico para a transformação social, tendo como base a promoção de uma narrativa histórica que valorizasse a contribuição afro-brasileira na formação do país.

Outro ponto de destaque foi a defesa da cultura negra como um elemento essencial na construção da identidade nacional. Gonzalez (2022, p. 63) aponta que a Carta do MNU

"procurava resgatar e valorizar as expressões culturais negras como forma de resistência e autoafirmação, além de combater a marginalização dessas culturas nas esferas públicas e privadas".

A Carta de Princípios também preconizava a necessidade de ações conjuntas e solidárias entre diferentes grupos e movimentos negros, estabelecendo uma unidade estratégica para o enfrentamento do racismo em todas as suas formas. Segundo Moura (1980, p. 121), a carta "foi um divisor de águas na organização do movimento negro, garantindo uma base comum para a ação política e cultural de diversas frentes de luta que emergiram no final dos anos 1970".

As reivindicações do Movimento Negro no Brasil foram cruciais para a conquista de direitos da população negra, no que tange a educação, a ação do Movimento foi ainda mais intensa, trazendo a importância da questão racial para o centro das discussões, uma vez que o campo educacional é um espaço de grande disseminação do racismo, que requer ações afirmativas.

De acordo com Gomes:

O terceiro milênio traz uma inflexão em relação ao lugar da questão racial na política pública, sobretudo no campo educacional. A 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, é considerada um marco. Precedido, no Brasil, pelas pré-conferências estaduais e pela Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, em julho de 2001, na UERJ, esse momento marca a construção de um consenso entre as entidades do Movimento Negro sobre a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil. A educação básica e a superior e, ainda, o mercado de trabalho são as áreas mais destacadas (Gomes, 2011, p. 109-121).

E ressalta, ainda:

O debate realizado na 3ª Conferência de Durban, a denúncia da educação como um setor que contribui para a construção de um quadro de desigualdades raciais, visualizada pelas primeiras associações negras e suas lutas em prol da educação dos negros no século XIX e demandada publicamente pelo Movimento Negro no século XX, ganha agora contornos políticos nacionais e internacionais. Passa finalmente a fazer parte da agenda política e do compromisso do Estado brasileiro, com todos os avanços e as contradições possíveis (Gomes, 2011, p. 109-121).

Desse modo, no alvorecer do terceiro milênio, a Conferência Mundial Contra o Racismo, realizada em Durban em 2001, representou um marco de coragem e transformação ao colocar, pela primeira vez, o peso da história no centro das discussões sobre justiça e igualdade. Durban não só reconheceu a escravidão e o tráfico de escravizados como crimes contra a humanidade, mas lançou um apelo ao mundo por ações reais de reparação e combate às desigualdades, reverberando especialmente em países como o Brasil.

Nesse contexto, as mulheres negras assumiram um papel fundamental e inspirador, conduzindo e defendendo essas agendas com uma força histórica que culminou em políticas afirmativas e na criação de marcos legislativos, como a Lei 10.639/2003. Cada avanço conquistado carrega a marca de sua luta, reafirmando a importância de contar uma nova história, onde a resistência e a dignidade se destacam como pilares da nossa sociedade.

O protagonismo das mulheres negras no Brasil, especialmente a partir dos anos 1990, ganhou força em diferentes frentes de ação e debate, tanto no campo político quanto no acadêmico e cultural. Ao longo desse período, elas se posicionaram como vozes fundamentais na luta por igualdade racial e de gênero, questionando a invisibilidade histórica das mulheres negras e denunciando a interseccionalidade entre racismo e sexism.

Segundo Carneiro (2003, p. 18), "as mulheres negras, a partir de suas organizações, foram determinantes na articulação de políticas públicas que reconhecessem a dupla opressão racial e de gênero, promovendo um olhar mais profundo e crítico sobre as desigualdades estruturais no Brasil". As mulheres negras começaram a conectar as discussões sobre racismo com as demandas de gênero, apontando que a luta antirracista não poderia ser dissociada da luta feminista, e que ambas deveriam caminhar juntas para que houvesse uma verdadeira transformação social.

A Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, é um dos marcos dessa luta. O movimento de mulheres negras foi fundamental para sua aprovação, articulando-se em diversas esferas – do ativismo ao diálogo com instituições políticas e educacionais. Essa lei representa um avanço na construção de uma educação antirracista, que visa combater o apagamento histórico e cultural da população negra no Brasil e promover uma maior consciência sobre as contribuições dos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro foram vozes decisivas nessa articulação. Gonzalez, uma das pioneiras na luta feminista negra no Brasil, entendia que o racismo, além de estrutural, tinha uma dimensão de gênero que precisava ser combatida com políticas específicas para as mulheres negras. Sua influência ajudou a consolidar um discurso que tornava inegável a importância de políticas afirmativas voltadas para as mulheres.

Sueli Carneiro coloca que "as mulheres negras têm um lugar estratégico na luta antirracista e feminista, pois enfrentam um conjunto de opressões que as coloca numa posição privilegiada de análise e enfrentamento das desigualdades sociais" (Carneiro, 2011, p. 25).

O impacto da Conferência de Durban foi decisivo para consolidar o compromisso do Brasil com a agenda antirracista. No pós-Durban, houve uma intensificação das pressões sobre o governo brasileiro para que implementasse políticas públicas que reconhecessem o racismo como um problema estrutural. As mulheres negras estiveram na linha de frente dessas discussões, apontando a necessidade de enfrentar o racismo e o sexismode maneira integrada.

A fim de assegurar e orientar a implementação da lei 10.639, o Ministério da Educação publicou em 2004 a Diretriz Nacional para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa diretriz é uma importante norteadora para a efetivação da lei e para a prática dos professores, no que diz respeito ao trabalho com as relações étnico-raciais em sala de aula. Sobre essa questão, Gomes nos diz que

[...] A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionam a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e dominação (Gomes, 2010, p.83).

A alteração da LDB pela lei 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana é resultado das lutas e do aprofundamento de debates sobre o racismo e combate à desigualdade racial no Brasil. O cumprimento da lei 10.639 é essencial para a construção de uma sociedade que valorize e reconheça as contribuições dadas pela população negra e que assegure a sua identidade. O respeito à diversidade existente na escola e a valorização dos diferentes sujeitos são bases para uma educação antirracista, como nos coloca Gomes:

Abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, con quanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências (Gomes, 2012, p. 105).

Em 2008, o Ministério da Educação promulga uma nova Lei visando incluir no currículo também a história indígena, a Lei 11.645/2008 altera o Artigo 26A da LDB (Lei 9.394/96) e estabelece que: “§2º- Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira” (BRASIL, 2008).

Ao longo de mais de vinte anos da vigência da lei 10.639/2003, tivemos avanços na implementação da Educação Antirracista, como atualização dos livros didáticos e produção de materiais didáticos, mas ainda persistem obstáculos que vem sendo enfrentados pelos professores em todo o país, principalmente os que dizem respeito às insuficientes ações das instituições de ensino superior que formam professores, do poder público na formação dos educadores, das escolas que pouco se envolvem com a temática, deixando que apenas pequenos grupos de professores engajados tratem da questão. Enfim, vemos que os princípios e diretrizes pautados pelo Parecer CNE/CP n.º 3/2004 da Resolução CNE/CP 1/2004, para implementação da lei 10.639, carece de uma maior divulgação e aplicação.

Cabe ressaltar que, para que haja a efetividade da lei, faz-se necessário incluir a questão racial nas metas educacionais do Plano Nacional da Educação, e dos planos subnacionais dos estados e municípios, bem como comprometer os conselhos estaduais e nacionais no acompanhamento da implementação da lei. É preciso que as gestões das escolas tragam para as práticas pedagógicas e curriculares a educação antirracista, estimulando a formação inicial e continuada de professores e professoras.

1.1 – PARECER CNE/CP N.º 3/2004, LEI 10.639/2003 - AS BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Mas o que é o parecer CNE/CP n.º 3/2004? É o documento que regulamenta a lei 10.639/2003 e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos termos do Artigo 26A da Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O parecer foi elaborado pela professora doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva a convite do Movimento Negro, para regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica:

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às

relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL CNE/CP3/2004).

O Parecer CNE/CP n.º 3/2004, que deu origem à Resolução CNE/CP n.º 1/2004, estabelece as diretrizes para a implementação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Embora os princípios deste parecer não tenham sido explicitamente formulados dentro do arcabouço teórico de uma proposta decolonial, suas diretrizes e fundamentos oferecem elementos que podem ser interpretados e analisados como parte de uma abordagem decolonial no contexto educacional.

A proposta de uma educação antirracista presente no documento busca desconstruir narrativas hegemônicas que excluem ou subalternizam a contribuição da população negra na formação da sociedade brasileira. O parecer orienta para a inserção de conteúdos que valorizem a história e cultura afro-brasileira, promovendo uma revisão crítica do currículo tradicional, historicamente marcado pela centralidade eurocêntrica. Nesse sentido, ao propor a inclusão de novos conhecimentos e a valorização de outras perspectivas históricas, o documento sugere uma reorientação curricular que dialoga com a noção de uma educação decolonial, embora essa terminologia não seja utilizada explicitamente.

Neste sentido, faremos uma apresentação didática do parecer, visando demonstrar que o mesmo traz abordagens importantes para orientar a implementação da lei 10.639. Apresentaremos as Questões introdutórias, a Educação das relações étnico-raciais e a História e cultura afro-brasileira e africana – determinações.

O parecer é uma resposta na área de educação à demanda da população negra através de políticas, ações afirmativas, de políticas de reparações e de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade da população negra. O parecer propõe que a política curricular das escolas que combata o racismo e que divulgue a produção de conhecimentos, estimule a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial. O parecer ressalta, ainda: “É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (BRASIL, 2004).

As políticas de reparação para a população negra, destacada no parecer:

devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (BRASIL, 2004).

O Parecer CNE/CP n.º 3/2004 reconhece e exige a adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial no Brasil, com foco na história e cultura afro-brasileira e africana. Essa diversidade refere-se principalmente à inclusão e valorização dos saberes, tradições, culturas e contribuições históricas dos povos de ascendência africana, que, até então, foram marginalizados ou sub-representados no currículo escolar brasileiro. A educação para as relações étnico-raciais é designada no parecer como a reeducação das relações entre negros e brancos que: depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004).

Fica evidente a necessidade do envolvimento da sociedade para desconstruir relações com marcas violentas, depreciativas, baseadas na exploração e supremacia branca, patriarcal que tem a cultura europeia como centro. A sociedade brasileira ainda é fortemente impregnada pelos valores culturais europeus.

Não é tarefa única e exclusiva da escola combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial e empreender reeducação das relações étnico-raciais. No entanto, o racismo, as desigualdades e discriminações recorrentes na sociedade brasileira, perpassam pela escola. Assim, é imperioso que a escola seja espaço de combate às discriminações e racismo.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos (BRASIL, 2004).

A escola, pois, tem papel preponderante a eliminações das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados, uma vez que, é função da escola dar acesso aos conhecimentos científicos e registros culturais diferenciados. A escola tem o papel de discutir e problematizar as questões da sociedade que impactam na vida dos indivíduos, pois não se pode dissociar sociedade e escola. A obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com

fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professoras e professores.

Essa proposta propõe que se repense as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino e condições oferecidas para aprendizagem pelas escolas. É importante ofertar às escolas, às professoras, aos professores, às alunas e alunos materiais bibliográficos e outros materiais didáticos adequados e acompanhamento para verificar como a contribuição dos africanos que foram escravizados, e de seus descendentes, para a construção da nação brasileira, está sendo abordada nas escolas, evitando assim que os alunos negros e alunas negras deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas na escola.

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis (BRASIL, 2004).

Apesar de muito ainda precisar ser feito, temos variados avanços, seja nas discussões teóricas, produções acadêmicas, projetos escolares, pesquisas, estudos e ações que tratam da lei 10.639. O desafio da maior implementação da lei, ainda é grande, o que nos desafia a divulgar e debater nos espaços escolares e acadêmicos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana composto pelo Parecer CNE/CP n.º 3/2004 e a Resolução CNE/CP 1/2004, que são os orientadores para a devida implementação da lei 10.639/2003.

Embora o Parecer CNE/CP n.º 3/2004 não tenha sido concebido explicitamente dentro de uma perspectiva decolonial, ele apresenta elementos que permitem uma interpretação nesse sentido. Ao propor a inclusão de conteúdos afro-brasileiros e africanos, valorizar outras epistemologias e combater o racismo estrutural, o documento abre espaço para a desconstrução das narrativas hegemônicas que sustentam a colonialidade no currículo escolar. Essa análise permite afirmar que, mesmo sem o uso do termo "decolonial", o parecer oferece uma base para práticas pedagógicas que podem ser vistas como parte de uma abordagem decolonial da educação.

1.2 – A LEI 10.639/2003 PARA UM CURRÍCULO DECOLONIAL

A escola como espaço de construção, troca e interação de conhecimentos, vem passando por grandes mudanças, sejam elas estimuladas pelo avanço da incorporação, a partir de dispositivos legais, de temáticas importantes como as estabelecidas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, que antes não eram trabalhadas devidamente no espaço escolar, ou estimuladas pelo próprio fazer docente, que compreende o currículo como:

Um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. O currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder (Silva, 1997, p. 23).

E segundo Arroyo:

O currículo escolar tem sido hegemonicamente concebido como um território técnico, neutro, homogêneo e universal. Ao ser construído dessa forma, exclui outras culturas, outros saberes, outras práticas educativas. Oculta as diferenças sociais, culturais e de gênero dos sujeitos que passam pela escola (Arroyo, 2011, p. 15).

Pensar em currículo é pensar na diversidade de identidades que existe na escola, que faz desse espaço um lugar privilegiado do respeito, da valorização, das práticas democráticas. A escola não cabe em si mesma se não for espaço de construção, reconstrução e respeito à diversidade que a constitui. O currículo aqui compreendido à luz de Arroyo como território em disputa não pode ser aquele que deixa ausente sujeitos sociais. A ausência dos educadores e dos educandos dos currículos nega o direito a conhecer-se, a saber de si e de seus coletivos (Arroyo, 2013).

É preciso construir currículos outros, currículos contra-hegemônicos (Paim; Araújo, 2021, p. 20). Um currículo decolonial é um caminho aberto no chão da escola, para contribuir com a construção de outras sociedades. É importante que a escola e docentes compreendam que, em grande medida, identidades e histórias foram invisibilizadas:

Rostos apagados, será fácil descobrir que os currículos favorecem que os rostos de alguns coletivos apareçam na história, e que os rostos de outros coletivos humanos segregados se apaguem, se percam. Que seu passado perca relevância. Pior, que as novas gerações não se impressionem com essas desaparições, com as ausências de tantos sujeitos, de tantas histórias e de tantos coletivos que também fazem parte de nossa história (Arroyo, 2013, p.262).

O currículo é o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração (Moreira; Candau, 2007, p. 19). O currículo é a própria escola em movimento. É inconcluso, porque se faz e se refaz todos os dias no chão da escola.

Pensar uma educação decolonial é entender que “a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (Oliveira; Candau, 2010, p. 24). O pensamento decolonial surge como uma ferramenta política para ensinar histórias outras. Propõe romper com os pensamentos tradicionais eurocentrados, incorporando o pensamento dos povos originários (indígenas) e da diáspora forçada (negros). Consagrando-se como epistemologias legítimas para a cultura dos povos colonizados.

A Lei 10.639/2003, que traz a obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica só irá cumprir seu objetivo ou essência de ser, com um trabalho fundamentado na decolonialidade que se desprende de uma lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para um pensamento-outro.

A perspectiva negra decolonial brasileira, segundo Nilma Lino Gomes (2018), tem protagonizado e articulado ações que buscam romper com a colonialidade do saber, visto que a mesma, ao instituir o saber eurocêntrico como universal, tem relegado outros saberes ao ocultamento. A superação do eurocentrismo no Brasil começou a ganhar destaque com a lei 10.639/03.

A efetivação da legislação antirracista trouxe contribuições relevantes para “a superação de construções ideológicas de dominação racial presentes na escola e na sociedade brasileira”, visto que a lei “permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica” (Oliveira; Candau, 2010).

No entanto, é notório que a referida lei ainda não conseguiu dar início a um processo consistente de alteração da cultura da discriminação racial presente na maioria das escolas brasileiras. Assim, é preciso começar a pensar a escola como produtora de conhecimentos plurais e mais igualitários. Após a publicação da Lei 10.639/03, ocorreu um aumento de cursos de especialização sobre História da África, relações étnico-raciais e educação em diversas

universidades, assim como grupos de pesquisa e disciplinas vinculadas a diferentes Programas de Doutorado e Mestrado que abordam questões vinculadas e essa temática.

Na mesma linha de ampliação dos debates da Educação para as Relações Étnico-raciais, o projeto “A Cor da Cultura”, iniciado em 2005 e veiculado pela TV Futura, em parceria com o Governo Federal, através de programas educativos, contribuiu para divulgar ações e iniciativas de educadores, escolas e ONGs no campo das relações raciais e da educação, dando prioridade às metodologias pedagógicas para aplicação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais.

O projeto A Cor da Cultura⁵ foi lançado em 2005 e é uma das mais importantes iniciativas no Brasil voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira e a promoção da educação para as relações étnico-raciais. Através de conteúdos audiovisuais, materiais pedagógicos e formações para educadores, o projeto visava implementar os princípios da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

Uma das frentes mais visíveis do projeto foi a exibição de uma série de programas educativos na TV Futura, com foco em temas relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana. Esses programas abordavam desde o período colonial e a escravidão, até a influência das tradições africanas na culinária, religião, música e costumes do Brasil contemporâneo.

Outra importante iniciativa de "A Cor da Cultura" foi a promoção de oficinas pedagógicas voltadas para professores e educadores. O objetivo dessas formações era capacitar os profissionais da educação a aplicarem de forma eficaz as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Como exemplo, tivemos uma oficina focada na implementação de atividades em sala de aula que tratavam da contribuição das religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda, nas aulas de história e sociologia.

O projeto também incluiu o desenvolvimento de um portal online, oferecendo recursos didáticos e metodológicos, como vídeos, livros e sugestões de atividades pedagógicas, que pudessem ser usados por professores e gestores escolares. Esses materiais eram voltados para

⁵ O Projeto “A Cor da Cultura” foi desenvolvido por meio de uma parceria entre a Fundação Roberto Marinho, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a TV Globo, o Canal Futura e outras instituições públicas e privadas.

todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio, e exploravam diferentes aspectos da cultura afro-brasileira.

O portal disponibilizou um material didático sobre heróis negros, como Carolina Maria de Jesus, Milton Santos e Sueli Carneiro, figuras históricas e intelectuais que tiveram um impacto significativo no Brasil, mas cujas contribuições eram frequentemente omitidas dos currículos tradicionais. Isso ajudava a equilibrar a narrativa histórica e a dar visibilidade ao legado afro-brasileiro.

A Cor da Cultura também produziu um kit pedagógico multimídia distribuído para escolas públicas e organizações sociais. O kit incluía DVDs com documentários, CDs com músicas tradicionais afro-brasileiras e africanas, livros infantis, e um guia para professores com sugestões de atividades práticas para serem aplicadas em sala de aula.

O Projeto A Cor da Cultura foi um marco na democratização da educação e na valorização da diversidade cultural no Brasil, sendo um exemplo de como a mídia e as parcerias com instituições públicas e privadas podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Como vemos, ao longo de mais de vinte anos da lei 10.639, vem se desenvolvendo e afirmado redes, envolvendo instituições acadêmicas, pesquisadores, educadores e movimentos sociais que há anos priorizam essas discussões (Oliveira, 2010).

Importante destacar que a lei 10.639, provocou uma ressignificação de termos como negro e raça, ao propor a superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira, através da desconstrução de mentalidades e visões sobre a história da África e dos afro-brasileiros.

A proposta de uma pedagogia decolonial que a lei traz requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais.

A Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, com sua proposta de pedagogia decolonial, desafia os padrões epistemológicos hegemônicos, propondo a inclusão de saberes historicamente marginalizados e criando espaços de enunciação epistêmica, tanto na academia quanto nos movimentos sociais. pois ela propõe uma ruptura com o currículo escolar tradicional, que até então privilegiava a história e a cultura europeia, minimizando ou invisibilizando a contribuição afro-brasileira.

Ao exigir a inclusão de conteúdos afro-brasileiros e africanos nos currículos, a lei desafia diretamente o que Santos (2010) chama de "epistemologias do Norte", que hegemonizaram o pensamento e a educação no Brasil. A pedagogia decolonial busca exatamente essa superação das epistemologias que negam a diversidade de saberes e formas de ser no mundo. A lei propõe um novo olhar sobre a história e cultura brasileiras, reconhecendo o protagonismo da população negra na construção da nação. Além da superação de padrões eurocêntricos, a Lei 10.639 também cria novos espaços de enunciação epistêmica, ou seja, abre espaço para que outros sujeitos históricos – especialmente os afrodescendentes – possam ser reconhecidos como produtores de conhecimento.

Sueli Carneiro (2005), uma das principais intelectuais negras no Brasil, argumenta que a educação precisa ser um lugar de afirmação das identidades e das culturas que foram marginalizadas. Segundo ela, "a negação do protagonismo negro no processo histórico brasileiro, e seu papel central na resistência ao sistema escravocrata, é parte de um projeto maior de silenciamento de vozes subalternas". A Lei 10.639, ao instituir o ensino da história e cultura afro-brasileira, é um passo importante para romper com esse silenciamento, possibilitando a criação de um espaço onde essas vozes possam finalmente ser ouvidas.

Os referenciais presentes na lei 10.639, possibilitam a abertura a uma crítica decolonial ao racismo epistêmico, ou seja, a operação teórica que privilegiou a afirmação dos conhecimentos produzidos pelo ocidente como os únicos legítimos e com capacidade de acesso à universalidade e à verdade. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores. No entanto, atualmente já não é possível negar a existência de histórias e epistemes fora dos marcos conceituais e historiográficos do ocidente (Oliveira, 2010).

O pensamento decolonial, na perspectiva da interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política.

É importante destacar que a epistemologia intercultural tem possibilitado o questionamento da estrutura dominante de poder, contestando assim o conhecimento eurocêntrico, historicamente reconhecido como universal e científico, sendo, por isso, "superior" aos demais saberes considerados "periféricos", "ultrapassados" e "folclorizados".

La interculturalidad es práctica política y contrarrespuesta a la geopolítica hegemónica del conocimiento; es herramienta, estrategia y manifestación de una manera 'otra' de pensar y actuar. Una manera otra que también cuestiona los supuestos que posicionan los conocimientos de manera siempre desigual, por ejemplo, el conocimiento indígena o afro como algo local asociado con el pasado y lo tradicional, al frente del no lugar y la no temporalidad del conocimiento occidental (Walsh, 2005, p. 47).

A interculturalidade crítica constitui-se, pois, como processo e projeto intelectual e político voltado para a construção de modos outros de poder, saber e ser, permite ir muito mais além de suposições e manifestações atuais da educação intercultural.

Conforme nos diz Walsh (2013), a “[...] decolonialidade não é uma teoria a seguir, mas um projeto a assumir”. Entendemos ser urgente assumirmos essa postura como resposta a uma sociedade que ainda vive a sombra do preconceito – de classe, de raça e de gênero.

O pensamento decolonial situa-se dentro da proposta central do grupo modernidade/colonialidade. É a busca de “formas outras” de produzir conhecimento, e outros aspectos da vida a partir da América Latina.

Santos (2010) coloca a necessidade de uma abordagem decolonial que gere maior “justiça cognitiva ou justiça epistemológica” a favor de histórias e memórias por séculos apagadas, invisibilizadas pelo poder dominante. Para Santos, o processo colonial moderno produziu uma “linha abissal” que separa e ordena culturas e grupos sociais. De um lado o norte imperialista dominador, do outro lado o sul dominado, colonizado, oprimido e silenciado. Essa linha, severamente abissal, produziu e continua a produzir a invisibilidade dos povos do sul e de diversos grupos subalternizados, mesmo pelos colonialismos internos, estes provocados pela forma desigual de desenvolvimento de regiões e grupos sociais dentro de um mesmo Estado.

Nesse sentido, o autor coloca a necessidade da superação dessa linha, que só seria possível a partir do reconhecimento de sua existência e pela confrontação ao pensamento monocultural moderno europeu, e a partir de epistemologias do sul, aqui colocada como uma proposta epistemológica que pretende identificar, validar os conhecimentos outros nascidos nas lutas, nas lutas sociais, lutas políticas, lutas das mulheres, lutas dos trabalhadores contra a opressão que, na época moderna, que foram fundamentalmente produzidas por três formas de dominação: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. São epistemologias porque procuram validar conhecimentos, conhecimentos outros, que não aqueles que estão validados pelas epistemologias do Norte, que criaram o monopólio da ciência, o monopólio do conhecimento verdadeiro.

Os pressupostos do pensamento decolonial nas suas múltiplas possibilidades são aqui utilizados para dialogar com histórias e memórias dos grupos subalternizados de forma a acabar com o silenciamento imposto ao conhecimento popular e seus marcos de memória contra-hegemônica de forma a ter o cuidado de não os conceber como exóticos, crenças, misticismo ou menores, subvertendo assim, a lógica continuada do esquecimento e invisibilizações de memórias contra-hegemônicas.

Neste sentido, o conhecimento produzido pelo movimento de mulheres negras no Brasil tem sido fundamental para ampliar e aprofundar os debates sobre a educação, especialmente no contexto da implementação da Lei 10.639/2003. A contribuição das mulheres negras está enraizada em uma trajetória histórica de resistência ao racismo e ao sexism, articulando essas duas formas de opressão de maneira única e transformadora. Ao conectar esse legado com a proposta decolonial na educação, é possível perceber que o conhecimento produzido por essas ativistas e intelectuais negras oferece uma base teórica e prática essencial para a reformulação dos currículos escolares, rompendo com epistemologias hegemônicas e coloniais.

A contribuição do movimento de mulheres negras para a educação, especialmente no contexto da Lei 10.639, vai além da simples inclusão de novos conteúdos. Ela representa uma ruptura com a colonialidade do currículo e uma proposta decolonial que valoriza a pluralidade de saberes e experiências. Ao propor uma educação que desafie as estruturas de poder e promova o reconhecimento das epistemologias negras, o movimento de mulheres negras traz uma perspectiva inovadora e transformadora para a educação no Brasil.

A Lei 10.639 vai além de uma simples diretriz; ela é a oportunidade viva de refundar o currículo escolar e, sobretudo, de transformar práticas pedagógicas a partir de uma verdade que há séculos vem sendo silenciada. Esta lei carrega em si o eco das vozes que o racismo tentou calar e representa a sabedoria e o legado que os movimentos sociais construíram, especialmente a luta incansável das mulheres negras. São as mulheres negras que, com suas histórias e resistência, reivindicam o direito de ver o Brasil aprender e ensinar a partir de suas raízes africanas, de acolher os feitos e as dores de um povo que formou este país.

A educação antirracista e decolonial que a lei propõe não é apenas uma teoria ou um ideal distante. É uma prática que pulsa, que nasce da "escrevivência" de mulheres negras que são a memória viva, os olhos que recontam a história e que, em cada sala de aula, tornam possível uma educação antirracista e decolonial.

1.3 – POLÍTICA NACIONAL DE EQUIDADE, EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (PNEERQ)

Novas iniciativas vêm sendo implementadas no Brasil, como forma de promover uma educação antirracista. Nesse sentido, recebemos com esperança mais uma recente iniciativa do Ministério da Educação (MEC), que em 14 de maio de 2024 publicou a portaria nº 470 que cria a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), fundamental para a promoção de uma educação que valorize a diversidade cultural e racial, e para o enfrentamento das desigualdades históricas que afetam a população negra e quilombola no Brasil. A portaria se insere em um contexto mais amplo de políticas educacionais voltadas à inclusão e ao combate ao racismo estrutural, abordando diretamente questões relacionadas às desigualdades étnico-raciais no sistema educacional brasileiro.

Esta política se alinha com a implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. A PNEERQ busca garantir que o currículo escolar conte com essas perspectivas, promovendo uma educação antirracista e decolonial que reconheça a contribuição dos povos negros e indígenas para a formação da sociedade brasileira.

A política também abrange a Educação Escolar Quilombola, que é direcionada às comunidades quilombolas, grupos historicamente marginalizados e cujas tradições, modos de vida e necessidades educacionais específicas devem ser respeitados e integrados ao currículo escolar. A PNEERQ reconhece a importância de uma educação contextualizada que valorize o conhecimento tradicional quilombola, a preservação de suas identidades culturais e o direito à educação em territórios quilombolas.

A PNEERQ é uma ferramenta essencial para enfrentar o racismo institucional nas escolas e nas políticas públicas, promovendo ações afirmativas, formação de professores e gestores, e a criação de ambientes educativos inclusivos e equitativos. A política visa garantir que o espaço escolar seja um local de respeito e valorização das diferenças raciais e culturais.

A política reforça a construção de uma educação antirracista que não só combate preconceitos, mas que também promove o letramento racial, ou seja, o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as relações raciais e a luta contra as desigualdades raciais no Brasil.

Ela se articula com o pensamento de autoras como Nilma Lino Gomes e Grada Kilomba, que destacam a importância de currículos que desafiem as estruturas coloniais do saber e promovam uma educação emancipatória e inclusiva.

A PNEERQ é crucial porque reconhece que a equidade racial não pode ser alcançada sem uma educação que aborde diretamente as questões raciais, históricas e culturais que afetam a população negra e quilombola no Brasil. A educação para as relações étnico-raciais e a educação escolar quilombola são estratégias fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e para a erradicação do racismo. Ela incentiva a transformação do espaço escolar em um lugar em que as narrativas negras e quilombolas sejam visibilizadas, respeitadas e celebradas.

Além disso, a PNEERQ contribui para a decolonização do currículo, incentivando a incorporação de saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas, e promovendo a formação de cidadãos mais conscientes e críticos das desigualdades raciais. Ao valorizar as histórias e culturas afro-brasileiras e quilombolas, essa política é mais um passo importante para a superação de preconceitos e para o fortalecimento de uma educação que fomente o respeito às diferenças e a construção de uma sociedade antirracista.

O Ministério da Educação (MEC), se propõe através da PNEERQ a adotar diversas estratégias para implementar ações de assistência técnica e financeira relacionadas à educação escolar quilombola (EEQ) e à promoção da equidade étnico-racial (ERER).

O Selo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, de Educação para as Relações Étnico-Raciais, criado pela PNEERQ, é uma iniciativa de grande relevância para promover e valorizar publicamente escolas que adotem ações pedagógicas e de gestão focadas na Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). O selo será concedido às redes públicas de ensino que se destacam no diagnóstico e na implementação das diretrizes curriculares estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Ele também reconhece instituições que avançam na adoção de práticas educacionais antirracistas e contribuem para a redução das desigualdades étnico-raciais na educação. Esse reconhecimento público é crucial para incentivar e dar visibilidade a iniciativas que efetivamente combatem o racismo e promovem a equidade racial no contexto escolar, ajudando a transformar o ambiente educacional e a fortalecer a implementação de uma educação decolonial e inclusiva.

O futuro da educação brasileira, ancorado em políticas como a PNEERQ, o Selo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e em todas as ações de educadoras e educadores que em

cada escola espalhadas pelo Brasil desenvolvem projetos antirracistas representam uma esperança concreta de que as próximas gerações terão a oportunidade de aprender. No próximo capítulo, serão abordadas questões cruciais para a compreensão e desenvolvimento de uma educação antirracista e a construção de um currículo decolonial, com destaque para o protagonismo das mulheres negras nesse processo. O capítulo visa aprofundar a análise sobre como as mulheres negras têm sido protagonistas na construção de uma educação antirracista e de um currículo decolonial.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO DECOLONIAL

"Educar é um ato político, porque implica na desconstrução do racismo institucionalizado que estrutura nossa sociedade. A educação antirracista requer que não apenas se repense o currículo, mas também as práticas pedagógicas, de forma a trazer as vozes silenciadas para o centro do processo de aprendizagem." (Kilomba, 2019, p. 98).

Neste capítulo faremos uma breve análise das bases que fundamentam o pensamento decolonial e que sustentam a construção da educação antirracista nas escolas. É importante destacar que aqui serão elencadas as contribuições do pensamento decolonial para educação antirracista, destacando que a decolonialidade não é uma abordagem nova, pois ela existe como contrarreação desde a imposição da colonização e escravização dos povos americanos, africanos e asiáticos. A decolonização representa a luta dos povos dominados/explorados contra a violência estrutural que foi pensada e realizada pelas elites nacionais como projeto político, social, cultural, religioso, econômico e epistêmico para subjugar e dominar os povos não europeus.

Em todas as análises aqui propostas destaco o pensamento das mulheres negras como promotor epistêmico afrodispórico, evidenciando a participação das mulheres negras como protagonistas e articuladoras da construção de uma educação antirracista e decolonial. Assim, queremos contribuir para que as professoras, os professores da educação básica, estudantes e toda a comunidade escolar possam acessar de forma rápida os fundamentos e bases da educação antirracista e da decolonialidade para propor cada vez mais nas nossas escolas currículos e práticas decoloniais, que valorizem a diversidade dos sujeitos presentes nas escolas.

2.1– AS ORIGENS DO PENSAMENTO DECOLONIAL E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A partir do século XX, como forma de rompimento com as colonialidades sofridas pelos povos da América, Ásia, África e Oceania, na ação colonizadora dos povos europeus, firma-se o pensamento decolonial. No contexto do pensamento latino-americano e caribenho, ele questiona as hierarquias de poder que foram estabelecidas durante o período colonial e que continuam a operar no que se chama de "colonialidade", ou seja, a lógica de controle e exploração que transcende a colonização formal.

O pensamento decolonial emerge como uma resposta profunda e urgente às feridas abertas pelo colonialismo, que impôs, ao longo dos séculos, estruturas de dominação e exclusão que ecoam até hoje nas nossas relações, nas instituições e na cultura. Mais do que uma crítica teórica, o pensamento decolonial busca reconstruir as bases do saber e do poder, reconhecendo o sofrimento e a resistência dos povos que foram historicamente silenciados. Ele é uma tentativa de restituir as vozes e as histórias que o colonialismo tentou apagar, abrindo espaço para que novas formas de conhecimento e existência floresçam.

Esse pensamento não quer apenas questionar; ele quer curar, transformar e reinventar. Trata-se de uma prática de empatia e justiça, que nos convida a olhar o mundo e a história sob a perspectiva de quem sofreu as consequências do colonialismo, de quem foi excluído, especialmente a mulher negra, mas nunca deixou de lutar. No contexto brasileiro, ele é especialmente poderoso, pois desafia a nação a encarar suas raízes e a promover uma educação, uma cultura e uma política que realmente representem toda a sua população, em toda a sua diversidade. Assim, o pensamento decolonial é uma promessa de futuro onde todos possam finalmente existir e ser valorizado em sua plenitude.

Catherine Walsh (2010), uma das principais vozes do pensamento decolonial na América Latina, especialmente com relação à educação e ao conhecimento, questiona as epistemologias dominantes, ou seja, as formas de conhecimento eurocêntricas que deslegitimam saberes indígenas, afrodescendentes e outras formas de conhecimento subalternizadas, defendendo uma educação decolonial que valorize as epistemologias locais e que permita a articulação de sujeitos historicamente marginalizados.

Descolonizar o conhecimento envolve um processo de reestruturação epistemológica, que desafia a hegemonia do conhecimento ocidental e promove uma visão plural e diversa das formas de saber. Isso requer uma revalorização dos saberes tradicionais, comunitários e não-ocidentais, que foram historicamente silenciados e marginalizados (Walsh, 2010).

A colonialidade do gênero, trazida por Maria Lugones (2008), explora como a opressão de gênero foi moldada pela colonialidade, evidenciando o impacto do colonialismo na construção de gênero e sexualidade, sua teoria vai além do feminismo eurocêntrico ao reconhecer a interseccionalidade das opressões de raça, classe, sexualidade e gênero no contexto colonial. Ela chama atenção que o sistema de gênero nas colônias era imposto para justificar a dominação, retratando as mulheres negras e indígenas como seres sub-humanos e, assim, apropriáveis e exploráveis. O gênero, nesse contexto, é racializado e hierarquizado de forma diferente do gênero nas metrópoles europeias.

Nesse sentido, Lugones (2008) propõe uma crítica feminista decolonial que resgata as formas de gênero e sexualidade pré-coloniais, que resista às categorias impostas pelo colonialismo, colocando que a desconstrução do sistema binário de gênero eurocêntrico é central para a luta anticolonial. Esta abordagem feminista decolonial, que leve em conta a complexidade das opressões vividas por mulheres negras e indígenas, que foram submetidas a uma normatividade eurocêntrica e patriarcal, é importante para romper com a colonialidade de gênero.

Miranda (2016) aponta que o sistema educacional brasileiro ainda está profundamente enraizado em uma visão colonial, que perpetua desigualdades e marginaliza saberes não ocidentais. A educação precisa romper com essas estruturas para se tornar verdadeiramente inclusiva e democrática, uma vez que as práticas pedagógicas no Brasil, ainda são influenciadas pela colonialidade que domina e hierarquiza os saberes coloniais sobre os saberes indígenas, afrodescendentes e populares. Nesse sentido, o desenvolvimento de políticas e práticas pedagógicas que não apenas reconheçam a diversidade racial, mas que ativamente combatam o racismo estrutural na educação, com um currículo que contemple a história e as contribuições das populações negras e indígenas no Brasil é essencial.

Assim, o pensamento decolonial é a chave para a consolidação de outras visões sobre nossa autoformação e aprendizagens possíveis a partir das proposições que saem das configurações de resistência antirracista.

Desenvolvido principalmente por estudiosas e estudiosos latino-americanos no Grupo Modernidade/Colonialidade, o pensamento decolonial é a chave para a consolidação de outras visões sobre nossa autoformação e aprendizagens possíveis a partir das proposições que saem das configurações de resistência antirracista. O pensamento decolonial como abordagem epistêmica, em contraposição a todas as formas de colonialidade, como a colonialidade do poder, a colonialidade do ser e a colonialidade da natureza, constitui-se em uma virada epistemológica na produção de conhecimentos e na aceitação e diálogos com saberes outros para além daqueles de origem acadêmica e principalmente eurocêntrica (Ballestrin, 2013).

As Epistemologias do Sul explicam de que maneira se constituiu a supremacia colonial branca nas estruturas de poder nos diferentes aspectos da existência dos subalternizados da América Latina, a partir dos elementos das diferentes manifestações da colonialidade em três campos distintos, que são: Poder, Saber e Ser. A Colonialidade do Poder se refere à constituição de poder na economia, na política e nas instituições; a Colonialidade do Saber se concentra na esfera epistêmica, filosófica, científica, domínio da língua, cultura e saberes; e a Colonialidade do Ser incide nas subjetividades, domínio de gênero e sexualidade (Sousa, 2011).

O conceito de colonialidade, introduzido por Quijano (2005), denuncia e critica o prosseguimento das relações político-econômicas mesmo depois do encerramento das atividades comerciais coloniais. Tais relações, em consequência, tornam-se produtoras, reproduutoras e difusoras do “racismo estrutural”, que está presente nas relações sociais como algo complexo e multifacetado.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Funda-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2005).

Segundo Quijano (2005), a colonialidade organiza e classifica as relações do sistema-mundo entre periferia e centro, por meio de dimensões do poder, saber, ser, divisão internacional do trabalho e dos marcadores de raça e sexo. Por isso, a luta anticolonial da sociedade latino-americana, em contraposição ao status estabelecido, prescinde de uma democratização e redistribuição do poder.

As epistemologias do sul e o pensamento decolonial revelam que a colonialidade é, na verdade, a face oculta e persistente da modernidade, uma marca que atravessa gerações e

realidades. A colonização não é uma lembrança distante; ela se refaz diariamente, com novas máscaras e nuances, perpetuando-se na colonialidade do poder, que organiza o mundo em hierarquias desiguais e concentra decisões nas mãos de uma minoria que nunca viveu a exclusão. Essa mesma força age na colonialidade do ser, onde a identidade de tantos é moldada e esmagada sob padrões alheios, negando aos povos colonizados o direito de existirem em sua plena verdade.

Na colonialidade do saber, vemos o apagamento dos conhecimentos ancestrais, uma violência sutil que desqualifica saberes indígenas e afrodescendentes, restringindo o que é considerado conhecimento válido. A colonialidade se alastra ainda à nossa relação com o planeta, na chamada colonialidade da natureza, onde a visão utilitarista submete a terra à exploração contínua, ignorando os modos sustentáveis e integradores dos povos originários.

Reconhecer essas dimensões é abrir os olhos para a profundidade das feridas coloniais que ainda sangram e impedem o florescimento pleno de uma sociedade justa e plural. O pensamento decolonial nos convoca a transformar essa realidade, a criar um mundo onde todos os saberes, todas as vidas e todas as histórias possam finalmente existir com dignidade e verdade. É um chamado para reescrevermos a história e, ao fazê-lo, reescrevermos também nosso próprio futuro. Vejamos com mais detalhes sobre essas colonialidades.

Colonialidade do poder

Essa perspectiva de análise foi cunhada pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, e indica a permanência do domínio colonial iniciado com a chegada dos europeus no continente americano em 1492. Quijano (2005) vai propor o conceito de colonialidade do poder para referir-se à continuidade de estruturas de dominação e controle estabelecidas com a colonização europeia, que permanecem operantes mesmo após o fim formal das colônias. Esta seria uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da conquista.

A colonialidade do poder é a invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Ocorre, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu,

a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus.

A consolidação da colonialidade do poder se assenta em alguns eixos, como um sistema de classificação social, que toma por base uma hierarquia racial e sexual, e na distribuição de identidades sociais em superiores e inferiores (Maldonado-Torres, 2007).

O colonialismo, na forma de colonialidade, penetra profundamente nas raízes de uma população que sofreu o processo de colonização, sobrevivendo apesar da descolonização ou emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. Destacamos que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade persiste.

Colonialidade do saber

A colonialidade do saber, segundo Quijano (2005), pode ser definida como uma forma de colonialidade que se estende ao conhecimento e a subjetividade sobre os outros, na tentativa de manter o domínio econômico, político e cultural. Ela também é entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, negando o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, por pertencerem a “outra raça”.

Assim, essa afirmação da dominação epistemológica da modernidade europeia, se traduz num racismo epistêmico ou, como afirma Grosfoguel (2007), sobre como a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (Grosfoguel, 2007, p. 35).

A colonialidade do saber se impôs sobre os não-europeus, evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado, única e exclusivamente na Europa.

Carneiro (2003) coloca que o epistemicídio refere-se à deslegitimização e à marginalização do conhecimento produzido por grupos historicamente oprimidos. Isso ocorre quando as vozes, saberes e experiências de um grupo são sistematicamente silenciados ou considerados irrelevantes em relação a paradigmas dominantes de conhecimento. O epistemicídio do pensamento negro é um reflexo das estruturas de opressão que historicamente subalternizaram a população negra, no contexto das colonialidades. A educação é muito

importante na luta contra o epistemicídio, e nesse sentido a educação antirracista deve incluir a valorização e a inclusão do pensamento negro, promovendo uma perspectiva que reconheça e celebre a diversidade das experiências. Isso implica também a revisão dos currículos escolares, que frequentemente omitem ou distorcem a contribuição intelectual de mulheres negras como também impede que suas experiências e saberes sejam incorporados ao cânone da produção histórica e acadêmica.

Filósofas como Sueli Carneiro e bell hooks têm argumentado sobre o impacto profundo do epistemicídio para a identidade negra feminina. Sueli Carneiro, no livro “Racismo, sexism e desigualdade no Brasil”, analisa como essa invisibilidade histórica leva a uma internalização de valores que subjugam as mulheres negras, tornando suas narrativas de vida e de resistência desconhecidas no espaço público e acadêmico. hooks fundamenta essa discussão ao destacar que a historiografia dominante falha em captar as complexas experiências das mulheres negras, muitas vezes relegadas a notas de rodapé. hooks mostra como o racismo e o sexism trabalham juntos para excluir as mulheres negras tanto dos movimentos feministas quanto das narrativas antirracistas, fazendo com que suas histórias e perspectivas permaneçam em silêncio, uma perda não só para a comunidade negra, mas para o próprio avanço do conhecimento humano.

Colonialidade do ser

Na colonialidade do ser, Catherine Walsh (2005) vai recordar as palavras de Frantz Fanon (1983) para relacionar colonialismo a não-existência:

Em virtude de ser uma negação sistemática da outra pessoa e uma determinação furiosa para negar ao outro todos os atributos de humanidade, o colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: em realidade quem eu sou? (Fanon *apud* Walsh, 2005, p. 22).

E mais:

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta-essência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores (...) O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. E, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas (Fanon, 2003, p. 35-36).

A colonialidade do ser é pensada, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial. Essa negação, segundo Walsh (2006), implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica, que desconsidera o Outro e a cultura de países subdesenvolvidos.

A "colonialidade do ser" refere-se a como as relações coloniais ultrapassaram o domínio territorial e continuam a moldar a subjetividade, o valor humano e a estrutura das relações sociais em tempos pós-coloniais. Esse conceito, discutido pelo filósofo peruano Aníbal Quijano e ampliado por pensadoras negras, analisa como as hierarquias raciais e de gênero afetam profundamente a percepção e existência dos sujeitos racializados.

Pensadoras negras como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Conceição Evaristo trouxeram contribuições fundamentais ao entender e descrever como essa colonialidade impacta as experiências de mulheres negras, criando para elas realidades únicas de resistência e de criação de saberes que desestabilizam as noções ocidentais de ser e de viver.

Lélia Gonzalez utiliza o conceito de "ameficanidade" para nomear a experiência das mulheres negras da América Latina e Caribe, cuja história foi diretamente impactada pelo colonialismo e pela diáspora africana. Gonzalez argumenta que a colonialidade do ser constrói identidades racializadas que subjugam os corpos negros a um lugar de desumanização. Em seus escritos, como no ensaio "Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira", Gonzalez explica como as mulheres negras são alocadas a uma posição de servidão e marginalidade, posição perpetuada pela estrutura colonial que, mesmo no período pós-colonial, continua a condicionar suas identidades e existências (Gonzalez, 1982).

Sueli Carneiro (2019), expande essa ideia ao discutir o conceito de "epistemicídio", a supressão dos saberes das mulheres negras e de suas epistemologias. Ela conecta esse processo de apagamento ao fenômeno da colonialidade do ser, argumentando que as mulheres negras são construídas pelo olhar hegemônico como "não-ser". Carneiro sugere que a resistência ao epistemicídio passa pela afirmação de uma "escrevivência", termo que define o exercício de escrever a própria história, quebrando o silêncio e a invisibilidade impostos pela colonialidade. Para Carneiro, a escrevivência é tanto um ato de memória quanto de resistência, um meio pelo qual as mulheres negras resgatam e validam seus saberes e experiências.

Conceição Evaristo cunhou o termo "escrevivência" para descrever uma prática de escrita que transcende o simples narrar e assume um compromisso com a experiência de vida

de quem escreve. Evaristo explora como as mulheres negras, ao se tornarem sujeitos de suas próprias histórias, desafiam a colonialidade do ser. A escrevivência, na visão de Evaristo, é uma forma de “romper com o papel de subalterno” que a colonialidade impôs às mulheres negras, transformando-as em protagonistas de suas narrativas, uma autovalidação de sua existência e subjetividade.

Assim, a escrevivência emerge como uma resposta ativa à colonialidade do ser. Em vez de serem definidas apenas pelo olhar colonial, as mulheres negras reescrevem suas vidas e suas perspectivas sobre o mundo. Este processo de autoinscrição nos permite resistir à desumanização e à objetificação que são produtos da colonialidade, criando novas epistemologias enraizadas em suas próprias experiências e realidades.

O pensamento decolonial objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial.

As mulheres negras ocupam um lugar central tanto no pensamento afrodispórico quanto na decolonialidade. Elas são portadoras de histórias de luta e resistência contra múltiplas formas de opressão, que incluem racismo, sexism e a opressão de classe. O feminismo negro, uma das principais vertentes do pensamento decolonial, parte da experiência vivida de mulheres negras para desafiar as limitações do feminismo tradicional (que frequentemente ignora questões raciais) e do movimento negro (que muitas vezes minimiza as questões de gênero).

Intelectuais como Angela Davis, bell hooks, Patricia Hill Collins, Audre Lorde e, no contexto brasileiro, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Beatriz Nascimento, cada uma em seu tempo, têm sido fundamentais para a construção de uma crítica interseccional que reconhece como raça, gênero, sexualidade e classe se cruzam e se entrelaçam na vida das mulheres negras.

O feminismo decolonial se diferencia ao priorizar as experiências das mulheres racializadas e subalternizadas pela história colonial. Lélia Gonzalez, uma das precursoras no Brasil, introduziu o conceito de "amefrikanidade" para se referir à singularidade da experiência afro-latina e às influências africanas que formaram as culturas no continente. Ela também abordou a "colonialidade do ser", que marginaliza corpos negros e indígenas, mostrando que as mulheres negras ocupam uma posição de resistência que, por si só, representa um ato de enfrentamento ao epemicídio e ao silenciamento, mesmo sem assim nomear.

Cardoso (2012), diz em sua pesquisa, que “o feminismo negro é um fazer coletivo em torno de nós, mulheres negras, visando a realização da autonomia” (Cardoso, 2012, p.324). E seu espaço de atuação “para que a tomada de consciência ocorra coletivamente, é delimitado pelas nossas atividades diárias, é, na verdade, ilimitado, na medida em que decorre da responsabilidade de cada uma de nós com o crescimento coletivo das mulheres negras”. (Cardoso, 2012, p.324).

A autora sublinha, a partir de entrevista realizada com a ativista Vilma Reis, uma referência política para o movimento de mulheres negras brasileiro, que poder é a capacidade de reconhecer e reagir contra os processos de dominação/opressão (Cardoso, 2012). Ou seja, conforme as palavras de Vilma Reis:

Não importa se isso é na universidade, em um departamento da universidade, na sala de aula... num espaço em que nós estivermos, a primeira coisa que a gente tem que fazer é partilhar esse poder que a gente tem com outras mulheres que não estão convencidas, ainda não têm notícia do seu próprio poder (Cardoso, 2012, p.224).

Neste sentido, o pensamento afrodispórico decolonial traz contribuições cruciais para a reconstrução de identidades negras femininas e para o questionamento das estruturas de poder. Ele não apenas visa dar visibilidade às mulheres negras, mas também desafia as formas eurocêntricas de pensar o feminismo e a própria estrutura do conhecimento.

Assim, o giro decolonial é extremamente necessário para que possamos experimentar uma virada epistemológica na produção de conhecimentos e na aceitação/diálogos com saberes outros. Sem ele, torna-se inviável o resgate, valorização e reconhecimento dos diversos saberes e conhecimentos que a colonialidade busca sufocar, menosprezar e destruir.

O pensamento decolonial busca a desconstrução das metas narrativas sobre a modernização, racionalização e progresso, procurando restaurar as vozes, as experiências, as identidades, as histórias dos subalternos e a importância das comunidades periféricas e das memórias coletivas. O pensamento decolonial desfaz e busca superar as profundas marcas da colonialidade inscrita na memória social dos povos colonizados, dando visibilidade aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas parando de tratá-los como crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos.

A decolonização tem por base uma epistemologia que abrange todos os saberes, estabelecendo as condições da sua produção e validação sem hierarquização, alargando o repertório de saberes científicos. A perspectiva epistêmica decolonial requer um pensamento mais amplo que o cânone ocidental. Decolonizar os conhecimentos exige levar a sério as

perspectivas/ cosmologias/ visões das pensadoras a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados, acabando com a monocultura do saber. É importante destacar que o pensamento decolonial e a lógica da decolonialidade não são abordagens novas, elas existem desde quando teve início a imposição da colonização e escravização dos povos americanos, africanos e asiáticos. A colonialidade sempre coexistiu com a decolonialidade como resistência.

O pensamento decolonial centrado nas mulheres negras propõe um olhar radicalmente transformador sobre como pensamos sobre conhecimento, poder e identidade. Ao valorizar as experiências e saberes das mulheres negras, ele desafia a hegemonia colonial e oferece novas perspectivas de resistência e emancipação, tanto para o presente quanto para o futuro. O pensamento decolonial tem um papel crucial na educação antirracista, pois ajuda a desafiar e desmantelar as estruturas de poder e conhecimento que perpetuam o racismo e a desigualdade racial.

2.2 – AS MULHERES NEGRAS PROTAGONIZANDO A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL

Para destacar o protagonismo das mulheres negras na construção da educação antirracista e decolonial, destacamos o feminismo decolonial como uma corrente dos feminismos subalternos, contra-hegemônicos, que inclui também os feminismos pós-coloniais, negro, comunitário e indígena.

O feminismo decolonial surge chamando a atenção para a interseção dos conflitos entre sexo/gênero, classe e raça. As intelectuais negras representantes do feminismo decolonial denunciam o racismo de gênero e a forma como a geopolítica do conhecimento silencia as vozes das intelectuais e dos intelectuais subalternos que inclui todas as pessoas não brancas, indígenas, negras, latinas, afrodescendentes e outras.

Como forma de evidenciar o feminismo negro no Brasil, escolhi destacar as contribuições de Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Conceição Evaristo, mulheres negras feministas cuja produções intelectuais, em diferentes áreas convergem e são indispensáveis para a efetivação de uma educação básica decolonial e antirracista, pois oferecem perspectivas

críticas sobre raça, gênero e classe, desafiando a estrutura colonial que historicamente marginaliza a população negra e, em particular, as mulheres negras.

Mas o que a Lélia sabia? Sabia conceituar e formular a contradição específica de ser mulher negra, a questão de como a desigualdade, o racismo e a discriminação produziam a nossa realidade de exclusão e diferenciavam a nossa inserção social em relação à das mulheres brancas. E a Lélia tinha uma coisa maravilhosa: ela conseguia positivar todas aquelas coisas com as quais nós éramos estigmatizadas. Ela falava, nas palestras, de como tínhamos que curtir muito e ‘numa boa’ as nossas características físicas: somos coxudas, somos bundudas, temos graça, temos charme, dançamos... Contrariando a lógica – que é opressora, inclusive, no interior das famílias negras, sobretudo aquelas em processo de mobilidade – de castrar esses traços culturais que marcam o nosso corpo e de nos formatar dentro de um ajustamento à figura feminina hegemônica. A Lélia subvertia tudo isso, ela resgatava a imagem da mãe preta, a imagem da mulata, ela positivava, ela invertia a leitura tradicional que se fazia desses estereótipos e nos devolvia o que havia de positivo nessas coisas, o que havia de grandiosidade, de lúdico, de vitalidade nessa cultura, que nos fazia sermos mulheres diferentes das brancas, das índias e de outras. E de como nós não tínhamos que abdicar de nada disso, sobretudo para exigir respeito e para sermos valorizadas na sociedade. E ela apontava como isso era uma luta política, como ser mulher negra encerrava também uma possibilidade de protagonismo político (Sueli Carneiro *apud* Alberti, Pereira, 2007, p. 183-184).

Lélia Gonzalez, ativista, intelectual-militante da causa negra que fundou com outros companheiros o Movimento Negro Unificado (MNU) na década de 1970, tendo militado politicamente no Partido dos Trabalhadores (1982) e, mais tarde, no PDT (1986). Lélia formulou importantes conceitos.

Em “Por um Feminismo Afro-Latino-Americano”, ela chama a atenção para as condições de vida de homens e mulheres negros no Brasil e na América Latina, “[...] mostrando as contradições internas do feminismo latino-americano” (2020, p. 139). Trata de mostrar como, no movimento feminista, as mulheres indígenas e negras são excluídas.

O foco da crítica está centrado, sobretudo, no feminismo que, embora tenha quebrado com tantos tabus – como o da sexualidade, tanto de mulheres como de homens – e feito uma crítica contundente à sociedade patriarcal, ao mesmo tempo se “esqueceu” da questão racial.

A ideologia do embranquecimento exerce um efeito interno absoluto que leva a própria negação da raça e de sua cultura. Lélia Gonzalez, nesse texto, retoma uma discussão cara para a esquerda e para os movimentos identitários e sua relação com a classe social de pertencimento: desconstruir o mito da democracia racial tão propagada no Brasil e que oculta um racismo que alguns autores identificam como estrutural ou institucional.

No texto “A categoria político-cultural de amefricanalidade”, Lélia Gonzalez retoma a questão da colonização e traz um elemento a mais: racismo, colonialismo, imperialismo e seus efeitos. Aqui se faz importante reforçar os tipos de racismo que se dão de forma diferenciada

na América Latina – os países de colonização saxônica e os de colonização ibérica: racismo aberto e racismo disfarçado, destacando que nos países latino-americanos imperou o racismo disfarçado, ou, segundo nominou Lélia Gonzalez, “racismo por denegação”. Em suas palavras, “[...] a chamada América Latina que, na verdade, é muito mais Ameríndia e amefricana do que outra coisa, apresenta-se como o melhor exemplo de racismo por denegação” (Gonzalez, 2020, p. 130).

A categoria amefricanidade formulada por Lélia, aponta para um rompimento por meio da linguagem. Para romper com o que nos torna “cavitos de uma linguagem racista”, a autora propõe “amefricanidade” ou americanos “para designar a todos nós” (Gonzalez, 2020).

Sua ideia de "amefricanidade" é central para uma educação decolonial, pois redefine a identidade cultural da América Latina ao focar nas contribuições e vivências dos povos afrodescendentes. Além disso, ela argumenta que o racismo no Brasil se manifesta de forma velada, influenciando práticas educativas que precisam ser revisadas para desmantelar essas estruturas opressivas. Também coloca a questão do machismo e do patriarcado em debate, integrando a luta feminista ao combate ao racismo.

O racismo no Brasil, é caracterizado por Gonzalez (2020) como sendo dissimulado e naturalizado pelas elites, de forma a manter a falsa imagem de uma sociedade "racialmente democrática". Para ela, a escola é um espaço onde essa ideologia é reproduzida, especialmente por meio de um currículo que perpetua a visão de inferioridade da população negra, negando-lhe suas referências históricas e culturais.

Estamos cansados de saber que nem a escola nem nos livros onde mandam a gente estudar se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro e do índio na nossa formação histórica e cultural (Gonzalez, 2022, p. 204).

E mais:

E o que é que fica? A impressão de que só os homens, os homens brancos, social e economicamente privilegiados, foram os únicos a construir esse país. A essa mentira tripla se dá o nome de sexism, racismo e elitismo. E como ainda existe muito mulher que se sente inferiorizada diante do homem, muito negro diante de branco e muito pobre diante de rico, a gente tem mais é que tentar mostrar que a coisa não é bem assim, né? (Gonzalez, 2022, p. 204).

A educação antirracista, segundo Lélia Gonzalez, é uma prática que desafia a narrativa dominante, historicamente silenciadora, que está presente nos currículos escolares e materiais didáticos. Essa crítica denuncia o apagamento e o epistemicídio sofridos pelos grupos subalternizados, e sugere que a educação precisa ser repensada a partir de uma abordagem que inclua afetividade e escrevivência.

A afetividade na educação antirracista é uma proposta teórica e prática que valoriza a dimensão emocional e relacional entre educadores e educandos, especialmente em contextos de diversidade e desigualdade. Paulo Freire (2011), por exemplo, defendia que a educação deve ser um ato de amor e reconhecimento, onde se respeitam e se validam as experiências culturais de cada estudante. Nessa linha, a afetividade que Gonzalez sugere ao apontar o cansaço em ver o mesmo currículo excludente reflete o valor da educação como um espaço de reconhecimento e valorização de todas as identidades culturais, especialmente daquelas marginalizadas.

Também Conceição Evaristo (2014), ao introduzir o conceito de "escrevivência", complementa a proposta antirracista ao defender que a escrita das próprias vivências, especialmente das mulheres negras, é uma forma de contestar a invisibilidade e o silenciamento. A escrevivência na educação antirracista, portanto, representa não apenas o direito das estudantes negras e dos estudantes negros e indígenas verem suas histórias contadas nos materiais pedagógicos, mas também a liberdade de que possam ser autoras, autores e protagonistas dessas narrativas. Assim, além de ler e estudar sobre suas próprias referências culturais, são incentivados a expressar suas vivências, resistindo à narrativa que tradicionalmente os exclui.

Uma educação antirracista pautada na afetividade e na escrevivência busca, então, construir um ambiente de aprendizado em que todas as identidades são reconhecidas e valorizadas, proporcionando uma formação mais democrática e justa. Ao incentivar a expressão da vivência e da identidade das estudantes e dos estudantes, o ensino ganha profundidade e se torna mais relevante para a transformação social e cultural que Gonzalez e Evaristo defendem.

Em termos pedagógicos, percebemos a necessidade de formação das professoras e professores sobre as questões raciais e de gênero e aptos a lidar com o racismo nas escolas de maneira ativa. Para isso, o conhecimento das contribuições africanas e afro-brasileiras deve ser parte integrante da formação docente, capacitando as professoras e os professores a decolonizar o ensino e promover uma educação mais plural e crítica.

O pensamento de Lélia Gonzalez é crucial para o desenvolvimento de uma educação antirracista, que não apenas combate o racismo, mas também resgata e valoriza as culturas e histórias afrodescendentes no Brasil e na América Latina. O trabalho de Lélia Gonzalez continua a influenciar gerações de ativistas e acadêmicos. Sua abordagem interseccional e seu compromisso com a justiça social são pilares do feminismo negro contemporâneo no Brasil.

A educação decolonial e antirracista se baseia na desconstrução das estruturas de poder e conhecimento que sustentam a supremacia branca e patriarcal, incluindo vozes historicamente marginalizadas, como a das mulheres negras, e repensando o currículo, práticas pedagógicas e políticas educacionais de modo a reconhecer e valorizar as contribuições da população negra, para que a educação se torne um espaço de transformação social, onde o racismo, o machismo e outras formas de opressão sejam desafiadas e combatidas.

Nesta perspectiva, Sueli Carneiro, uma das fundadoras do movimento feminista negro no Brasil, contribui com um pensamento que intersecciona raça, gênero e classe. Ela opera o conceito de "interseccionalidade", destacando que a experiência das mulheres negras é única, pois enfrentam múltiplas opressões. O conceito de interseccionalidade (Crenshaw, 2002) explica como diferentes formas de opressão – como racismo, sexism, classismo e outras desigualdades interagem e afetam de maneira única indivíduos que pertencem a múltiplos grupos marginalizados.

Segundo Crenshaw, a interseccionalidade reconhece que as experiências de opressão não podem ser analisadas de forma isolada, pois elas se sobrepõem e criam camadas de discriminação específicas. Para o feminismo negro, a interseccionalidade é uma ferramenta essencial, pois permite compreender a complexidade das opressões que afetam mulheres negras. Nessa linha, Carla Akotirene (2019) em seu trabalho sobre *Interseccionalidade*, destaca esse conceito como uma ferramenta essencial para compreender as múltiplas camadas de opressão que afetam especialmente mulheres negras, explorando como fatores de gênero, raça, e classe se entrelaçam.

Carneiro (2019), defende que o racismo, no Brasil, é estrutural e se manifesta de maneira transversal em diversas instituições, incluindo a escola. Em sua análise, o sistema educacional brasileiro é uma das principais instituições que perpetuam a desigualdade racial, através de um currículo que marginaliza a cultura e a história afro-brasileira, além de reproduzir estereótipos racistas. A educação antirracista, segundo Carneiro, deve não apenas incorporar o estudo da história dos povos africanos e afrodescendentes, mas também questionar as formas como o conhecimento é produzido e quem é reconhecido, historicamente, como produtor de saber.

Outro aspecto importante do pensamento de Sueli Carneiro (2019) é sua crítica ao racismo institucional, que está presente nas escolas de forma direta e indireta. Ela argumenta que o ambiente escolar brasileiro ainda é profundamente hostil para alunos e alunas negras, seja através da baixa representatividade de professores negros, seja pela reprodução de conteúdos

que perpetuam estereótipos raciais. Compreendemos assim, que uma educação antirracista deve combater essas práticas, promovendo políticas que garantam equidade racial não só entre os alunos, mas também entre os educadores e gestores escolares.

Apesar da relevância do pensamento de Sueli Carneiro para a educação antirracista, sua implementação enfrenta desafios, como a formação docente que ainda carece de uma sensibilização adequada para lidar com as questões de raça e gênero, o que compromete a efetivação de uma educação que realmente combata o racismo e o sexismo.

Outro desafio é a própria estrutura do currículo escolar, que permanece enraizado em perspectivas eurocêntricas, patriarcas e classistas. A introdução de uma abordagem interseccional e decolonial, como propõe Carneiro, exige uma mudança sistêmica que vai além de incluir textos de autores negros ou discutir a escravidão. Requer uma reestruturação profunda dos valores que sustentam o processo educativo.

O pensamento de Sueli Carneiro, como em “Escritos de uma Vida” (2019) oferece uma base crítica essencial para a construção de uma educação antirracista, ao enfatizar a interseccionalidade e a importância das políticas de ação afirmativa. Carneiro contribui para a criação de uma escola que não só combata o racismo, mas também promova a equidade de gênero e de classe. Sua proposta para a educação antirracista não é apenas uma questão de inclusão, mas de reestruturação do sistema educacional para torná-lo um espaço de resistência às opressões e de promoção de justiça social.

A luta das mulheres negras pela libertação é desafiadora na medida em que precisa abranger as múltiplas formas de opressão que se entrecruzam, uma vez que não se trata apenas da capacidade de superar as desigualdades geradas pela história hegemônica masculina, mas se exige, ainda, a superação de ideologias complementares desse sistema de opressão, como é o caso do racismo.

Para Sueli Carneiro, o racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas. Nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e antirracista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira (Carneiro, 2015, p.3).

As feministas negras, representadas por autoras como Sueli Carneiro (2019), Angela Davis (2016), Conceição Evaristo (2014), Lélia Gonzalez (2020) e bell hooks (2000),

desempenham um papel fundamental na luta pela igualdade racial e de gênero. O feminismo negro é, para essas intelectuais e ativistas, uma prática política e teórica que se propõe a desconstruir estruturas opressivas e promover uma mudança social significativa. Com uma abordagem interseccional, essas pensadoras ressaltam que as experiências das mulheres negras são específicas e marcadas por sobreposições de opressões, envolvendo não apenas gênero, mas também raça, classe social e outras identidades.

Para Carneiro (2019), o feminismo negro revela e combate as formas estruturais de racismo e sexismos que impactam especialmente as mulheres negras, enquanto Davis (2016) destaca a conexão entre raça, gênero e classe, expondo as desigualdades geradas por essa articulação de opressões. Gonzalez (2020) incorpora uma perspectiva latino-americana e decolonial, propondo uma análise do racismo e sexismos locais e da resistência da mulher negra na América Latina.

Evaristo (2014) utiliza a escrevivência como forma de dar visibilidade às realidades das mulheres negras, enquanto hooks (2000) critica a exclusão das mulheres negras do feminismo hegemônico, defendendo a necessidade de um feminismo inclusivo que valorize as experiências e perspectivas negras.

A luta antirracista das mulheres negras é uma parte crucial da luta mais ampla pela igualdade e justiça social. É importante reconhecer e valorizar o trabalho das mulheres negras, na luta pela igualdade e justiça social, pois enfrentamos não apenas o sexismos, mas também o racismo estrutural.

O conceito de racismo estrutural refere-se ao modo como o racismo está enraizado nas estruturas e instituições de uma sociedade, moldando práticas e políticas de forma a perpetuar a desigualdade racial de forma sistêmica e cotidiana. Para Sueli Carneiro, o racismo estrutural não se limita a ações individuais ou isoladas, mas é uma engrenagem que opera silenciosamente nas instituições, como a educação, a justiça e o mercado de trabalho, reproduzindo as desvantagens para a população negra. Carneiro afirma que “o racismo no Brasil é estrutural, pois permeia a sociedade de forma transversal e se manifesta de maneira institucionalizada, consolidando-se nas práticas, relações e valores” (Carneiro, 2019).

Nesse sentido, Carneiro coloca:

o que impulsiona a luta das mulheres negras é a crença na possibilidade de construção de um modelo civilizatório humano, fraterno e solidário, tendo como base os valores expressos pela luta antirracista, feminista e ecológica, assumidos pelas mulheres negras de todos os continentes, pertencentes que somos à mesma comunidade de destinos (Carneiro, 2013, p.5).

Outro referencial de pensadora negra que desenvolve e impulsiona a educação antirracista e decolonial no Brasil é Conceição Evaristo, que tem como matéria-prima literária a vivência das mulheres negras, baseando suas reflexões sobre as profundas desigualdades raciais brasileiras, denuncia, por meio de seus contos e poemas, experiências e vivências, aspectos da vida cotidiana das mulheres negras.

Evaristo trata de dilemas sociais como pobreza, violência, exclusão, vulnerabilidade e questões existenciais repensadas sob as óticas de gênero, raça e classe, na desconstrução de um arquétipo de mulher forte, desumanizada e até animalizada, forjada para suportar as adversidades da vida, abdicar de si em favor dos outros e resistir, apesar da precariedade da vida.

Evaristo define a escrevivência como uma escrita que “não é para adormecer os da casa grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (Evaristo, 2014), destacando que essa prática literária é uma forma de denúncia e resistência. Por meio dela, as histórias individuais ganham dimensão coletiva, ao entrelaçar memórias pessoais com a experiência histórica de exclusão, violência e resistência das comunidades afro-brasileiras.

Essa abordagem aproxima o leitor das subjetividades de suas personagens, permitindo que ele experimente a realidade emocional e psicológica das mulheres negras que historicamente têm sido silenciadas. Como parte de uma crítica ao currículo escolar, a escrevivência de Evaristo é também um recurso poderoso para a educação antirracista, pois promove a valorização da história e da cultura afro-brasileira, inserindo essas vivências como elementos essenciais de aprendizado.

Incorporar a escrevivência ao currículo escolar contribui para que o ambiente educacional reconheça e valorize as vozes e histórias da população negra, rompendo com o apagamento histórico e cultural. A escrevivência não apenas narra a vida das mulheres negras, mas transforma essas histórias em fontes de conhecimento que desestabilizam e desafiam as estruturas tradicionais de poder e de ensino, promovendo uma educação que considera e respeita as diferentes identidades culturais.

Afirmo que a Escrevivência não é uma escrita narcísica, pois não é uma escrita de si, que se limita a uma história de um eu sozinho, que se perde na solidão de Narciso. A Escrevivência é uma escrita que não se contempla nas águas de Narciso, pois o espelho de Narciso não reflete o nosso rosto. E nem ouvimos o eco de nossa fala, pois Narciso é surdo às nossas vozes. O nosso espelho é o de Oxum e de Iemanjá (Evaristo, 2020, p.35).

Na educação, o conceito de "escrevivência" pode ser utilizado para fomentar uma pedagogia que privilegie a diversidade de vozes e saberes, especialmente aqueles que foram historicamente excluídos das salas de aula. Incorporar essas narrativas significa transformar o ensino de literatura, história e ciências humanas em um espaço que reconheça a centralidade da experiência afro-brasileira. Isso é fundamental para que as estudantes e os estudantes negros se vejam representadas nos conteúdos escolares e para que estudantes não negros/as compreendam a diversidade de histórias que compõem o Brasil.

Conceição Evaristo não apenas explora o racismo em sua obra, mas também denuncia o sexismo que as mulheres negras enfrentam em um contexto de múltiplas opressões. Essa perspectiva interseccional é essencial para a construção de uma educação antirracista, pois nos lembra que as opressões de raça e gênero não podem ser abordadas de forma isolada. Para a educação, isso significa a criação de um ambiente que não só combate o racismo, mas também reconhece as especificidades da opressão sofrida por mulheres negras.

Assim, por meio da perspectiva do pensamento feminista negro, Evaristo traz noções de como mazelas sociais atingem muito mais a população negra. A partir das denúncias, ela propõe a quebra desse ciclo vicioso, pela inserção de novos sujeitos capazes de buscar a restituição de humanidades negadas, por meio da luta contra as estruturas impostas pela epistemologia hegemônica eurocêntrica e legitimadas pela colonialidade.

A produção de Evaristo, em sua essência, decolonial, contesta o colonialismo cultural e intelectual que exclui e marginaliza as histórias e os saberes negros. Incorporar seu pensamento em uma educação antirracista significa desafiar o currículo colonial que ainda domina o sistema educacional nas escolas brasileiras, e isso envolve reconhecer as epistemologias africanas e afro-brasileiras como fontes legítimas de conhecimento.

A educação antirracista, inspirada por Conceição Evaristo, também tem o potencial de empoderar as estudantes e os estudantes negros, ao valorizar suas histórias, vivências e culturas. Quando crianças e jovens negros encontram, nas obras de Evaristo, personagens e narrativas com os quais podem se identificar, isso fortalece sua autoestima e senso de pertencimento. A escrita de Evaristo inspira ações de resistência e superação, mostrando que a educação pode ser um caminho para o empoderamento e para a transformação social.

O pensamento feminista negro, aliado à epistemologia decolonial, provoca uma compreensão dialógica da realidade, ao trazer essa discussão para o dia a dia da formação das professoras e dos professores da educação básica, bem como trazer tais reflexões para as salas

de aulas, pode possibilitar uma educação decolonial e antirracista, sendo uma forma de combater a resistência de setores conservadores que se opõem à introdução de temas como racismo, feminismo e diversidade cultural no ambiente escolar, alegando que isso politiza a educação.

2.3 – DECOLONIZANDO CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tomaz Tadeu da Silva (2014) coloca que o currículo escolar no Brasil sempre foi um campo de tensões, no qual diferentes grupos sociais disputam a definição dos conteúdos e saberes que serão transmitidos. A pretensa ideia de que o currículo é somente pensado de forma técnica ou neutra, não é verdadeira, pois ele reflete as relações de poder e os interesses hegemônicos presentes na sociedade. Nas escolas é comum alunas, alunos, professoras e professores serem invisibilizados ou estereotipados dentro do currículo.

As identidades dos estudantes, principalmente as mulheres negras, são frequentemente desconsideradas e silenciadas, sendo o currículo tradicional mais voltado às elites sociais. Nesse sentido, o currículo contribui para apagar determinados rostos: “Rostos apagados, será fácil descobrir que os currículos favorecem que os rostos de alguns coletivos apareçam na história, e que os rostos de outros coletivos humanos segregados se apaguem, se percam” (Arroyo, 2013, p. 262).

O currículo na escola (Candau, 2018) deve proporcionar, desde a infância, o direito ao conhecimento, às experiências, ao entendimento, à memória, à diversidade e à cultura, portanto, à formação plena, nesse sentido, em uma sociedade como a brasileira marcada pela exploração e tentativas sistemáticas de silenciamento e invisibilização da população negra, esse currículo precisa ser decolonizado.

Precisa reconhecer e valorizar saberes oriundos da população negra afrodescendente (Carneiro, 2019) e integrá-los na educação escolar como um conhecimento obrigatório a ser ensinado, assim como nos currículos de formação inicial e continuada de professoras e professores que atuam nesse território brasileiro.

O impacto contínuo do colonialismo e da colonialidade nas práticas educativas e sociais no Brasil, ainda é muito grande. Desde a catequização jesuíta, o colonialismo moldou profundamente as bases da sociedade, influenciando a formação de um imaginário coletivo que

ainda carrega traços de dominação e exclusão. “O colonialismo não apenas contribuiu para a formação da sociedade moderna, mas a colonialidade, seu legado duradouro, continua viva nas instituições, nos textos didáticos e em aspectos culturais” (Gomes, 2020).

A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem (Gomes, 2020, p. 227).

O racismo no Brasil, portanto, é entendido como um produto dessa colonialidade, que perpetua hierarquias sociais e epistemológicas. "Respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente" (Torres, 2017), o que sugere que essas estruturas coloniais permanecem arraigadas nas práticas sociais contemporâneas, manifestando-se, principalmente na educação, na cultura e no cotidiano. É necessária uma ruptura epistemológica que só pode ser concretizada com a presença negra nos espaços de poder e decisão. Descolonizar, portanto, vai além de repensar a produção de conhecimento. Envolve transformar as estruturas sociais e de poder que sustentam a exclusão e a desigualdade.

A decolonização deve, então, ser compreendida como um processo integral, que abarca tanto a crítica aos saberes eurocêntricos quanto a desconstrução das práticas sociais e políticas que perpetuam a opressão. Esse processo exige um reconhecimento da presença e importância das vozes negras na reconfiguração de espaços de decisão e poder, propondo uma nova leitura da história, da cultura e do próprio currículo escolar, para promover uma educação verdadeiramente antirracista e decolonial.

A decolonização de currículo (Walsh, 2018) questiona as bases epistemológicas nas quais o conhecimento escolar está fundado, desafiando a predominância do eurocentrismo e abrindo espaço para outras epistemologias e formas de conhecimento. A decolonização (Santos, 2009) implica reconhecer que o conhecimento é plural e que outras formas de saber, como as tradições orais dos povos africanos e indígenas, as filosofias orientais e as práticas culturais de diferentes grupos ao redor do mundo, são igualmente válidas.

A decolonização dos currículos (Gomes, 2018) numa perspectiva negra, evidencia como a sociedade brasileira passou a tratar como natural o papel subalterno que o negro e o indígena ocupam nas narrativas. Esses estereótipos se articulam a serviço da ideologia do branqueamento, que se expande por meio do livro didático, com representações negativas do negro e positivas do branco. As representações do branco no livro didático são reflexo do

pensamento moderno colonial que está enraizado nas relações e nas práticas sociais e educativas.

Operar no sentido contrário desse pensamento é caminhar no sentido da decolonização do currículo, do conhecimento e do pensamento na Educação Básica, que é o alicerce da formação intelectual e social dos estudantes, sendo o espaço em que muitos deles têm o primeiro contato com o conhecimento formal. Se esse conhecimento é apresentado de maneira unilateral e eurocêntrica, os estudantes acabam internalizando uma visão de mundo que desvaloriza ou ignora outras culturas e histórias. Para os estudantes negros, indígenas e de outras etnias, essa educação reforça a exclusão, ao não reconhecer suas histórias e heranças culturais como parte do legado coletivo da sociedade (Walsh, 2018).

Destaca-se que no âmbito educacional, existiram diversos movimentos reivindicatórios da decolonização dos currículos, mas até o final do século XX assistimos a um modelo de ensino que privilegiou tendências pedagógicas que imputaram à educação brasileira a prática de ensino orientada pela conservação de uma sociedade baseada nos interesses das elites dominantes, em que se cristalizava as relações de subordinação da maior parte da população à “superioridade” dos dominadores (“europeus brancos”) (Candau, 2019).

A legislação nacional tem contribuído para a desconstrução dos currículos baseados no eurocentrismo e para a valorização e respeito às diversidades culturais, rompendo com a colonialidade, para promover uma Educação Antirracista.

A escola que não se propõe a ser decolonial e que trabalha currículos que ainda trazem o pensamento cultural/civilizador europeu como exemplo universal para a humanidade, que é muito diversa e não pode ser explicada unicamente pela história de experiência europeia, continua a ser mantenedora da colonialidade e está em descumprindo o que estabelece a lei máxima da educação brasileira, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

A decolonização dos currículos na educação básica (Gomes, 2012) é um processo fundamental para combater as desigualdades históricas e culturais que foram perpetuadas pela colonização e seus desdobramentos na educação. Esse processo busca reestruturar o conteúdo educacional de modo a incluir e valorizar as vozes, saberes e experiências de povos historicamente marginalizados, como indígenas, negros, mulheres e outros grupos cujas histórias e culturas foram excluídas ou subvalorizadas no ambiente escolar.

A decolonização dos currículos propõe, assim, uma educação crítica e plural, que promova justiça social e equidade. A decolonização do currículo também requer uma

abordagem integrada, onde temas como racismo, colonialismo, patriarcado e desigualdade social sejam discutidos em diferentes disciplinas, e não de forma isolada. A interseccionalidade, que reconhece a sobreposição de opressões como raça, gênero e classe, deve estar presente nas discussões pedagógicas.

A prática pedagógica decolonial possibilita aprender com diferentes culturas, além de permitir entender como as culturas dos diferentes povos se comunicam, valorizando o diálogo entre diferentes grupos raciais, mostrando o quanto cada grupo, por meio de sua história coletiva, deixou um legado para a humanidade. É preciso priorizar todos os grupos enquanto contribuidores do conhecimento do sistema-mundo, qualificando outros tantos conhecimentos realizados e deixados por todos os povos.

A prática pedagógica decolonial representa uma luta de orientação decolonial, que busca transgredir e romper com a negação de saberes de povos subalternos em razão do domínio eurocêntrico da colonialidade (Walsh, 2009, p. 27).

As Leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como os PCN's e Diretrizes Curriculares Nacionais que versam sobre as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena (2004) fazem parte de um conjunto de orientação para promover a educação antirracista e a construção de um currículo decolonial afrodiáspórico essenciais para a promoção da igualdade racial e a luta contra o racismo no Brasil no meio educacional.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adichie, 2019, p. 32).

Neste sentido, para que haja a decolonização dos currículos escolares, eles devem ser revisados e atualizados para incluir conteúdos que refletem as histórias, culturas e contribuições de diferentes grupos étnico-raciais. Isso inclui a inclusão de autoras negras, autores negros e indígenas, para que se tenha uma epistemologia a partir destes e não sobre estes.

É muito importante que os materiais didáticos utilizados nas escolas sejam revisados e atualizados, garantindo a representatividade e a não reprodução de estereótipos racistas. Materiais didáticos adequados contribuem para a compreensão do papel que a educação pode ter na construção de uma escolarização que contemple efetivamente a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira.

Decolonizar currículos para uma educação afrodiáspórica, (Gonzalez, 2020; Evaristo, 2014; Davis, 2016) envolve o rompimento com modelos eurocêntricos de ensino, a valorização da história e cultura negra e a formação de uma nova geração de educadores e estudantes que reconhecem a importância de uma educação plural, crítica e inclusiva.

Para decolonizar de fato os currículos, é necessário que as escolas e os educadores passem a reconhecer a relevância da cosmovisão africana e afro-brasileira, permitindo que essas culturas sejam agentes de conhecimento, e não apenas objetos de estudo. É preciso garantir que essa educação seja permeada por discussões sobre identidade, ancestralidade e resistência, desconstruindo as narrativas de inferiorização que marcam a história oficial.

Considerando uma perspectiva decolonial, o currículo é mais do que uma sequência de conteúdos e métodos de ensino: ele é um espaço de disputa de poder e representação de saberes. Quando olhado através da lente decolonial, o currículo deve romper com a centralidade da visão eurocêntrica e incorporar conhecimentos que foram historicamente marginalizados, como as histórias, culturas e experiências das mulheres negras. Autoras e intelectuais negras, como Lélia Gonzalez, bell hooks, e Patricia Hill Collins, defendem que a inclusão dessas histórias contribui para uma educação mais plural e crítica, que se opõe à reprodução de estereótipos e desigualdades.

Ao incorporar a história das mulheres negras, o currículo de História pode proporcionar uma visão mais ampla e justa do passado, em que a luta e a resistência das mulheres são reconhecidas como parte essencial da construção social e cultural. Conforme aponta Lélia Gonzalez, o apagamento das mulheres negras na historiografia oficial está diretamente ligado às relações coloniais de poder que definiram quem deve ser lembrado e quem deve ser esquecido. A história das mulheres negras não é apenas uma “outra história”, ela desafia e desconstrói as narrativas tradicionais e questiona a estrutura opressiva que persiste no currículo educacional.

bell hooks também enfatiza que, ao trazer essas experiências para o espaço de ensino, construímos uma pedagogia libertadora que valoriza as subjetividades e as resistências de mulheres negras. Isso não só enriquece o ensino de História, mas também promove uma educação mais democrática e inclusiva, permitindo que todos os estudantes, especialmente aqueles pertencentes a minorias, vejam suas histórias e heranças culturais representadas.

Assim, decolonizar o currículo de História e incluir a história das mulheres negras não é um simples acréscimo de conteúdos, mas uma transformação estrutural. Essa inclusão

questiona as bases coloniais e patriarcais do sistema educacional, oferecendo um ensino que valoriza as múltiplas identidades e vivências que compõem a sociedade. Esse movimento, defendido por intelectuais negras e decoloniais, aponta para uma educação que não somente informa, mas também forma sujeitos críticos e conscientes do valor da diversidade histórica e cultural.

No próximo capítulo, abordo o protagonismo das mulheres negras na história do município de Conceição da Feira, destacando suas lutas e resistências, especialmente no contexto cultural, social e religioso. O município, caracterizado por sua expressiva população negra, possui uma história rica em tradição afro-brasileira, na qual as mulheres negras desempenham um papel central.

CAPÍTULO 3

MULHERES NEGRAS PROTAGONIZANDO NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA

"O racismo e o sexism convergem para oprimir as mulheres negras, mas, ao longo da história, elas têm resistido ativamente, assumindo papéis de liderança em suas comunidades e na luta por justiça social. O protagonismo das mulheres negras não é algo novo; é uma tradição de resistência que desafia as estruturas opressoras." (hooks, 1981, p. 152).

No município de Conceição da Feira, a presença e a atuação das mulheres negras sempre foram marcantes, desempenhando um papel central nas transformações socioculturais e políticas da região. Este capítulo busca evidenciar a trajetória das mulheres negras, que, através de sua liderança e resistência, moldaram a história local e abriram caminhos para futuras gerações. As histórias das mulheres negras, embora muitas vezes negligenciadas pela narrativa histórica oficial, revelam a importância do protagonismo feminino negro na manutenção e desenvolvimento das tradições afro-brasileiras e na luta por justiça social.

Sabemos que a estrutura curricular brasileira tem sido tradicionalmente baseada em uma perspectiva eurocêntrica, dando ênfase à história europeia e masculina. As contribuições e experiências de nós, mulheres negras, especialmente em contextos locais, muitas vezes são relegadas ao segundo plano ou apresentadas de forma superficial, pois os livros didáticos e recursos pedagógicos raramente incluem capítulos dedicados à história das mulheres negras, resultando em um conhecimento limitado tanto para estudantes quanto para professoras e professores.

Outro aspecto importante é a ausência de formação adequada das professoras e dos professores para abordar temas como: raça, gênero, feminismo negro, decolonialidade e história local. A histórica marginalização de grupos negros, especialmente mulheres, reflete as desigualdades históricas e estruturais no Brasil, que se manifestam na omissão de suas histórias na educação básica.

Para superar essa lacuna, é importante fomentar uma abordagem decolonial e crítica ao ensino da história, incorporando a história das mulheres negras como parte essencial da narrativa nacional, destacando suas lutas, conquistas e impactos em diferentes contextos locais e regionais.

Buscando contribuir para que o ensino de História no Colégio Estadual de Conceição da Feira efetive a lei 10.639/03, implementando uma educação antirracista, apresento neste capítulo a história de mulheres negras que se destacaram por suas ações no município de Conceição da Feira, apresentando de forma sucinta a história do município de Conceição da Feira e do Colégio Estadual de Tempo Integral de Conceição da Feira.

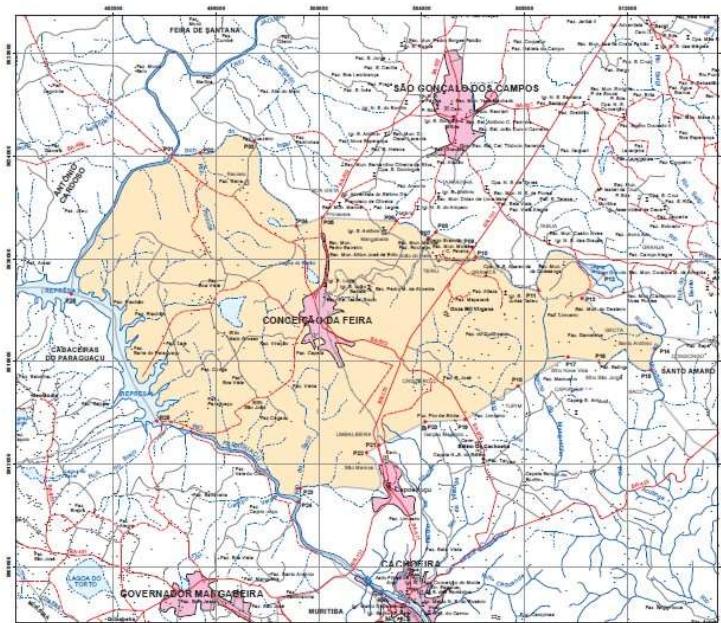
3.1 – CONCEIÇÃO DA FEIRA, MUNICÍPIO EMINENTEMENTE NEGRO

Conceição da Feira, município brasileiro, do estado da Bahia, está localizado na região metropolitana de Feira de Santana, no Território de Identidade Cultural Portal do Sertão⁶. Com população estimada de 21.499 pessoas em 2024 pelo IBGE, fica situado a leste do estado, próximo a Baía de Todos os Santos, distante da capital 69 Km em linha reta, 118 Km por rodovia e 134 Km por linha férrea. Faz limite, conforme imagem 4, com os seguintes municípios:

- Ao Norte, com o município de São Gonçalo dos Campos;
- Ao Sul, com os municípios de Cachoeira e Governador Mangabeira;
- Ao Leste, com os municípios de Cachoeira, São Gonçalo dos Campos e Santo Amaro;
- Ao Oeste, com os municípios de Antônio Cardoso e Cabaceiras do Paraguaçu.

⁶ Instalado em abril de 2010, o Consórcio Público de Desenvolvimento Sustentável Portal do Sertão é uma associação pública de direito público (autarquia), constituído com base no art.41, IV, do Código Civil Brasileiro e na Lei Federal 11.107, implantado após um longo processo de articulação, com o intuito de desenvolver políticas públicas para a população de 14 municípios consorciados: Água Fria, Anguera, Amélia Rodrigues, Antônio Cardoso, Coração de Maria, Conceição do Jacuípe, Conceição da Feira, Santa Bárbara, Santo Estevão, Santanópolis, Irará, Ipecaetá, Teodoro Sampaio e Tanquinho. Disponível em: <http://www.portaldosertao.ba.gov.br/o-consorcio.php>

Imagen 4 - Mapa Descritivo de Conceição da Feira



Fonte: Página SEI/BA⁷

Quanto ao relevo, sua maior elevação é a Serra da Putuma, imagem 5, com aproximadamente 300 metros de altitude, que é considerada uma atração turística da cidade. O município é rico em áreas planas e sua hidrografia é composta principalmente pelo Rio Paraguacu. Tem um clima com as estações bem definidas. O inverno foge dos padrões nordestinos, pois é muito frio chegando a registrar no mês de agosto temperaturas em torno de 15°C, e devido a sua localização geográfica verificam-se dias intensamente quentes e noites proporcionalmente frias.

⁷ Disponível em:
<https://portal.geo.sei.ba.gov.br/portal/apps/sites/#/seigeo/apps/ef2e1ff4b1b1485c8bb313f020b7d3a2/explore>

Imagen 5 - Serra da Putuma



Fonte: Página da Serra da Putuma no Facebook⁸

Breve Histórico de Conceição da Feira

A tradição oral, conforme relatam Santos, Bastos e Cerqueira (1993), conta que na segunda metade do século XVII ocorreu a primeira penetração em terras do atual município, promovendo assim, o estabelecimento do povoado. Ainda neste período, no ano de 1675 foi construída uma capela a pedido do Coronel Manuel de Araújo de Aragão Correia, que a dedicou à Nossa Senhora da Conceição, vinculada à Paróquia da Vila de Nossa Senhora do Rosário do Porto da Cachoeira. Nas primeiras décadas do século XIX, no ano de 1830, em virtude do avançado estado de má conservação da primeira ermida, foi construída uma nova capela.

O local escolhido, a praça da Matriz como conhecida hoje, era privilegiado, pois ali passavam duas estradas reais, uma que ligava ao sertão e outra ao nordeste. Convém salientar a suma importância destas vias, que eram rotas de passagem no período colonial e que foram essenciais para o progresso de Conceição da Feira.

Em um período em que não existiam rodovias, a locomoção de indivíduos e produtos era feita por meio de caminhos vicinais, estradas carroçáveis e boiadeiras. Assim, as "estradas reais" eram um conjunto de caminhos construídos pela Coroa portuguesa no século XVIII com o intuito de garantir o controle da extração de riquezas minerais, o recolhimento de tributos e a fiscalização no combate a práticas ilegais, como o contrabando de mercadorias. Na Bahia,

⁸ Disponível em: https://www.facebook.com/serradaputuma/?locale=pt_BR

segundo Amorim (2020), a Estrada Real e a Estrada das Boiadas, eram exatamente estas duas, que se destacavam como as mais importantes.

A primeira ligava o sertão à região de Cachoeira (situada no Recôncavo), que era na época um dos principais portos do interior baiano. Seu traçado passava pelo que hoje se conhece como Feira de Santana. Vindo da cidade de Cachoeira, a via seguia no sentido ao distrito de Belém, passava pelo território de Conceição da Feira, São Gonçalo dos Campos (distrito de Magalhães e povoado Tapera) e chegava a Feira (Tomba e Praça da Matriz).

Daí, seguia em direção ao norte de Feira, alcançava os municípios de Santa Bárbara, Tanquinho, Jacobina, Juazeiro e, transpondo o São Francisco, atingia estados como Pernambuco e Piauí. Substituída tempos depois, passou a servir ao trajeto por meio de trens, explica o historiador. “Estrada essa que, tal a sua importância, mereceu a ligação ferroviária, Feira-Cachoeira, entroncando com a ferrovia Leste Brasileiro que ligava Salvador ao Sul do País” (Amorim, 2020).

Já a Estrada das Boiadas, era a via por onde circulavam principalmente gado, vindo do sertão. Seu principal objetivo era ligar Salvador a Feira de Santana, com vistas a dar entrada ao rebanho de animais para abastecimento de carne verde na capital.

Mestre em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Lima (2024) destacou em entrevista a um site noticioso, que esta via consta historicamente como um dos grandes caminhos que foram cruciais para a formação de Feira, influenciando consequentemente o desenvolvimento dos demais municípios situados em seu entorno. Sem dúvida, Conceição da Feira, localizado a uma distância de apenas 34 km e hoje integrante da chamada “região metropolitana de Feira”, estava entre estes beneficiados por ter acesso desta segunda estrada naquela época, uma vez que também está na passagem intermediária para Cachoeira.

Esta compreensão fica bastante evidenciada na observação dos detalhes precisos sobre o trajeto que compreendia esta rota de passagem do período colonial, conforme aponta Lopes (2009) na dissertação “Nos currais do abatedouro público – 1830-1873). Ele diz:

Os criadores, marchantes e agentes de gado, que partiam com seu gado de Feira de Santana, para seguir com eles até Salvador, percorriam o Recôncavo em duas direções principais. Partindo da Vila de Feira de Santana seguiam em direção à Cidade da Bahia, passando antes pelas Vilas de Cachoeira e Santo Amaro da Purificação, margeando a Bahia de Todos os Santos, até entrar em Salvador pelas planícies do Cabrito e Pirajá, em direção ao Tanque do Engenho da Conceição, hoje conhecido como Largo do Tanque [...] (Lopes, 2009, p. 40-41).

Portanto, a partir desta construção da nova igreja, iniciou-se um processo de povoamento desta região, sobretudo com a instalação da feira livre e das casas de comércio, que movimentavam o então povoado, denominado de Arraial de Nossa Senhora da Conceição da Nova Feira (Santos, Bastos e Cerqueira, 1993). Posteriormente, acrescentam os autores, foi construída a Matriz consagrada a Nossa Senhora da Conceição e, em 1847, elevada à freguesia, vinculada à Vila de Nossa Senhora do Rosário do Porto da Cachoeira.

A então Freguesia de Nossa Senhora da Conceição, por se encontrar no entroncamento de duas importantes estradas reais, era próspera. Sua economia estava baseada no beneficiamento do fumo, farinha de mandioca, milho, feijão, couros e peles. Entretanto, como esta freguesia era pertencente a Vila de Nossa Senhora do Porto da Cachoeira, grande parte do lucro proveniente da venda dos víveres ficava na então vila.

Desta forma, lavradores, comerciantes, dentre outros, iniciaram um processo que buscava a elevação para categoria de vila o então arraial e, de município a então sede deste. Nesse contexto é que desmembrado do município de Cachoeira, o município de Conceição da Feira foi criado pela força da lei estadual de 23/07/1926, no então governo de Francisco Goés Calmon. O município recebeu o nome “Conceição” em homenagem a devoção à Nossa Senhora da Conceição e “da Feira”, em virtude da grande feira livre que atraía feirantes e compradores dos municípios vizinhos.

A emancipação política, entretanto, não foi um processo simples, pois em 23 de junho de 1931, o município foi suprimido, pelo decreto estadual de nº 7455, voltando o seu território a fazer parte do município de Cachoeira. No final do mesmo ano, através de um ato oficial, assinado no mês de setembro pelo general Raimundo Rodrigues Barbosa, Conceição da Feira voltou a recuperar o status de município. O caso é que o general estava exercendo “interinamente” o cargo de interventor federal na Bahia, em substituição ao cientista Artur Neiva, que tinha sido “forçado” a renunciar.

Contudo, não foi possível identificar em termos exatos o que motivou o interventor a manifestar-se favoravelmente aos conceiçoenses. A hipótese mais provável, conforme relatos de Santos, Bastos e Cerqueira (1993), é que ilustres municíipes como Alfredo Pereira Mascarenhas, tenham influenciado o convencimento desta autoridade, mobilizando ações no sentido de obter a reversão do ato anterior.

Conceiçãoense, nascido em 1837 num sobrado majestoso do centro da cidade (imóvel preservado até os dias atuais), Alfredo Mascarenhas exerceu cargos de promotor público, juiz de direito, deputado estadual e deputado federal, sendo inclusive um dos signatários da Constituição Estadual de julho de 1934. No período de 1929 a 1930, era ele quem estava no cargo de presidente da Assembleia Legislativa da Bahia. “Homem de muita inteligência e grande cultura [...], gozava de muito prestígio junto ao governador da Bahia, de quem era amigo particular”, diz Santos, Bastos e Cerqueira (1993, p. 15).

Cabe ressaltar que o Brasil, neste período, estava vivendo as consequências da chamada Revolução de 1930, um movimento político-militar que ao destituir do poder o presidente Washington Luís, elevou Getúlio Vargas ao cargo de chefe maior da nação, instaurando assim uma ditadura que se estendeu por 15 anos. Além de pôr fim à condução política do país apenas pelas oligarquias de Minas Gerais e São Paulo, que se alternavam na presidência da República para manutenção de seus interesses, Vargas deu início a um período de centralização política e promoveu algumas reformas estruturais no país. Sua plataforma representava interesses de estados brasileiros que se uniram na chamada Aliança Liberal (AL), formada por Rio Grande do Sul, Pernambuco, Paraíba e Rio de Janeiro.

Portanto, sustenta-se que por ser uma das lideranças mais importantes na luta da emancipação de Conceição da Feira, possuir excelente trânsito no meio jurídico e na esfera governamental, e ainda, ter deixado um dos cargos mais importantes do estado há apenas um ano da data em que houve a tomada do poder no país por este movimento político-militar, é compreensível que o conceiçãoense Alfredo Mascarenhas tenha exercido influência na decisão do general.

No entanto, a situação não perdurou muito, já que em 1943 sofreu nova extinção, tendo seu território sido anexado, novamente, ao município de Cachoeira. O impasse, contudo, encontra uma resolução definitiva “em 1º de junho de 1944, quando o ente público volta a ser município, passando a figurar com esta qualificação no quadro da divisão política e administrativa da Bahia, conforme a lei estadual de 23/07/1926” (Santos; Bastos; Cerqueira, 1993, p. 16).

Por trás destas idas e vindas, envolvendo a questão emancipatória do município, estava o grande interesse “econômico” dos cachoeiranos. É que, mesmo ainda em condição de arraial, assinalam Santos, Bastos e Oliveira (1993, p. 14), que Conceição já possuía estabelecimentos comerciais importantes e oito trapiches (espécie de armazéns gerais) de compra, enfardo e

beneficiamento de fumo para exportação. Do mesmo modo, com seu volume considerável de produção agrícola, a realização de uma grande e expressiva feira livre (que iniciava na sexta-feira e seguia por todo o sábado) e os altos rendimentos de impostos gerados na localidade para o governo, o então distrito seguia registrando uma trajetória rápida e progressiva de desenvolvimento. Inclusive, a soma vultosa da arrecadação tributária para os cofres públicos, levou as autoridades a instalar no local uma “coletoria de rendas estaduais”.

Portanto, manter o território conceiçoense sob controle e domínio, agradava “financeiramente” as autoridades políticas de Cachoeira. Mas a situação desagradava grandemente a população e setores produtivos de Conceição da Feira. No entendimento de Santos, Bastos e Oliveira (1993), um outro fator colaborava ainda mais para acentuar o problema em torno da independência preterida: “todo o trabalho produtivo” dos conceiçoenses e a contribuição dada por eles no cômputo do “desenvolvimento da Bahia” eram contabilizados como sendo “de Cachoeira”.

Com as decisões, ora revogando, ora confirmado o decreto de emancipação, os ânimos e a disputa se acirravam ainda mais, resultando em reações e protestos de populares, já que a emancipação significava, naquele momento, a chave para o estabelecimento da autonomia e do poder de tomar as decisões tidas como as mais adequadas à vida do povo da localidade.

A economia do município já vivenciou várias fases: grande feira livre, cultivo de mandioca, feijão e fumo, diversas casas comerciais como os armazéns de secos e molhados entre outros. Teve grandes produções de farinha de mandioca e charutos, inclusive para a exportação, que proporcionou trabalho e desenvolvimento ao município. A existência ainda hoje, dos prédios dos armazéns e das empresas de fumo, identificada na imagem 6, são provas inequívocas da importância que teve essa atividade para o município.

Imagen 6 - Prédio do Antigo Armazém de Fumo



Fonte: Arquivo Pessoal

Ao longo de toda a sua história, o município sempre obteve destaque nas suas atividades econômicas. Integrante da Zona Fumageira, com a decadência da fumicultura o município passou a diversificar sua dinâmica de produção rural, adotando a policultura agrícola (cultivo da mandioca, laranja, feijão e fumo). A introdução da avicultura na década de 60, é mais um exemplo dessa nossa vocação, de ser uma referência na região, pois as ações que foram empreendidas levaram o município a ser considerado polo baiano da avicultura, conforme afirma Conceição (2007).

É importante ressaltar que, em que pese o fato da agricultura se constituir na principal atividade na maioria das propriedades rurais, já neste período, a avicultura representa a atividade de maior expressão socioeconômica municipal. Essa atividade, que foi implantada no município na década de 1960, gradativamente passou a transformar a dinâmica social, econômica e espacial de Conceição da Feira, tornando-o o maior centro de produção avícola do Estado da Bahia (Conceição, 2007, p. 83).

O estudo minucioso do assunto realizado por Conceição (2007) revela que até o período compreendido entre 1991 e 1992, a produção de frangos de corte na Bahia se concentrava basicamente em Conceição da Feira. Do total de 2 milhões de frangos produzidos, aproximadamente, na época, o município era responsável sozinho por um plantel de mais de 1,5 milhão. Isto ocorria porque, das seis granjas produtoras existentes, quatro eram originárias e estavam implantadas na cidade (Agroviba, Agroaves, Avigro e Gujão). As outras duas (Capebi e Recanto), respectivamente, eram de Entre Rios e Vitória da Conquista.

Atualmente, fruto da passagem da atividade primordialmente de subsistência para uma que se expandiu para a escala comercial/industrial, o município continua sendo a sede das principais empresas da avicultura do estado, a exemplo da Avigro, Gujão Alimentos, Carolina e Granja Tambaú. A presença destes empreendimentos, conforme explica Conceição (2007, p. 174), além de gerar novas oportunidades de emprego para os conceiçoenses, contribuiu no

processo de modificação da cadeia produtiva anterior, baseada fortemente na agricultura. Diante disto, é difícil desconsiderar o impacto positivo e a importância da avicultura de corte como principal atividade econômica do município, “uma vez que emprega uma parcela considerável da mão-de obra” local (Conceição, 2007, p. 154). Sem contar que indiretamente, impulsiona o funcionamento de estabelecimentos voltados à comercialização de produtos e insumos, ligados à atividade avícola.

Embora a atividade agrícola tenha criado empregos, é importante considerar a qualidade desses postos, visto que o trabalho em granjas ou na indústria avícola pode ser exaustivo, insalubre, repetitivo e, em alguns casos, perigoso para os trabalhadores, dependendo das condições de segurança e saúde no ambiente de trabalho.

O agronegócio avícola em Conceição da Feira representa uma fonte de prosperidade econômica e empregabilidade para o município, contribuindo para a modernização da produção e o fortalecimento de uma cadeia produtiva que envolve diversas áreas.

No entanto, para que os benefícios sejam sustentáveis a longo prazo, é necessário equilibrar o crescimento avícola com práticas de sustentabilidade ambiental, qualidade dos empregos e diversificação da economia local, incluindo suporte à agricultura familiar com mais incentivo e apoio técnico e financeiro. Dessa forma, Conceição da Feira da matriz de Nossa Senhora da Conceição, identificada na imagem 7, poderá consolidar seu papel como um modelo de desenvolvimento rural e industrial equilibrado e sustentável.

Imagen 7 - Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição



Fonte: Foto Reprodução / Google Street View

De outro modo, o viés religioso está intrinsecamente relacionado à história do município, especificamente a religião católica, que está na base de sua origem. Mas, outras manifestações como a religião de matriz africana tiveram sempre forte presença no seu percurso histórico. A coexistência de práticas católicas e de religiões de matriz africana, como o candomblé, constitui-se em um dos componentes da cultura afro-brasileira expressado em festas, rituais e outros eventos registrados na cidade.

A chegada da igreja evangélica Assembleia de Deus, na década de 50, precisamente no ano de 1953, fez com que houvesse um grande aumento no número de pessoas evangélicas e de igrejas do segmento no município. Assim também, o espiritismo, por meio da instalação do Centro Espírita Paulo de Tarso, completa esta ebulação social, no sentido de modificar a dinâmica em torno do clima religioso vivenciado na cidade.

Apesar deste cenário de diversidade e pluralidade de crenças, com aparente convivência cordial, o discurso evangélico, centrado no combate a profissão da fé divergente (fenômeno não especificamente local), gera certa retração e temor de alguma reprovação pública, principalmente em relação a adeptos de manifestações de matriz africana. No entanto, não se tem registro de relevante ato de intolerância no município, restringindo-se a abordagens de cunho proselitista, como é de conhecimento público.

De semelhante força religiosa, as manifestações culturais sempre foram muito presentes em Conceição da Feira. Conforme lembrados popularmente, permanecem na memória local os bailes, festas do caruru (de São Cosme e São Damião, São Roque, Santa Bárbara), Festa do Povo de Santo de Dona Menininha e de Gregório, carnavais e festas no Clube Social e no Mercado Municipal, desfiles com carros alegóricos carnavalescos, Festa da Padroeira, Festa de São João, Micareta, Festa de Reis, Festa da Serra, shows da banda musical de Lídio, dentre outras.

Mais recentemente, a juventude da cidade conseguiu marcar presença importante dentro e fora do município, especialmente na área artística musical com bandas como a Sensamba, Resistência Reggae, Forró da Uva, BANCIT e FAMUCF (fanfarras), Samba de Roda Filhos da Tabúa e grupos de Rap e Hip Hop. Na capoeira, grupos como a Capoeira Acarbo se destaca pelo trabalho desenvolvido com jovens e adolescentes.

Todavia, muitas dessas manifestações e grupos encerraram suas atividades. Continuam resistindo só as festas de São João e da Padroeira (lavagem organizada de forma independente por populares com apoio do poder público municipal/ atos religiosos pela Paróquia), ensaios e

apresentações das fanfarras, o grupo de Samba de Roda e vários grupos de capoeira. Quanto a esta expressão cultural, que grande destaque deu à cultura afro-brasileira com a mistura de luta, dança, música e história, mantém forte tradição na cidade, influenciada pelos movimentos de resistência da população negra capoeirista.

Espaço que serviu como principal entretenimento da população por décadas, o Cine Tapajós (antigo cinema), situado na praça central da cidade, ao lado da Prefeitura, tornou-se atualmente o Centro Cultural de Conceição da Feira, identificado na imagem 8, após passar por reforma e reestruturação física. Aos poucos tem sido um equipamento onde ocorrem eventos voltados a apresentações artísticas e ao fomento cultural no município.

Uma das iniciativas recentes de que obteve boa repercussão foi o Show de Talentos Beneficente, promovido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Os organizadores realizaram três edições com chamamento para artistas da área de dança e canto, entre 2018 e 2022.

Imagen 8 - Centro Cultural Ariston M. Cardoso – Antigo Cine Tapajós



Fonte: Arquivo Pessoal

*Principal local de entretenimento nas décadas de 60,70,80 e 90.

Pluralidade e diversidade também são elementos facilmente identificáveis dentre as características da gente conceiçaoense. Provavelmente, por estar situado no centro-norte, nas proximidades do Recôncavo Baiano, região considerada um dos principais berços históricos da cultura negra do Brasil, Conceição da Feira possui rica herança cultural e histórica, ligada às tradições afro-brasileiras.

Sua população total de 20.800 habitantes, composta por 10.937 mulheres (52,58%) e 9.863 homens (47,42%), é também constituída majoritariamente por negros, conforme levantamento do IBGE (2022). Na estatística censitária, 50,27% se declararam pretos (10.457);

41,57% pardos (8.647); 7,92% brancos (1.647) e 0,24% amarelos e indígenas (37). Convém destacar que, somados os assumidamente pretos e pardos, o grupo em referência representa 91,84% do contingente populacional de conceiçoenses. No município, existem duas comunidades certificadas como remanescentes de quilombo pela Fundação Cultural Palmares. Tratam-se das comunidades Bete I e Gameleira, situadas na zona rural.

Sem dúvida, a análise dos dados do IBGE sobre o formato da população do município, revela que a presença negra e feminina, não é apenas predominantemente, mas majoritária. Contudo, somos instigadas a questionar sobre se esta dinâmica de igual modo está refletida na estrutura social local.

Ao observar como se encontram distribuídos os postos de trabalho no município, quem assume as funções de lideranças nas empresas, qual o perfil dos ocupantes de cargos-chave na política local ou os detentores de posições de comando nas estruturas de poder, vê-se que predomina uma assustadora ausência do negro. Em empregos do ambiente doméstico, vendedores na feira livre, trabalhadores informais do comércio ambulante (camelôs), terceirizados da limpeza pública, funcionários de lojas comerciais e de empresas de prestação de serviços, a maioria dos trabalhadores é principalmente a mulher negra.

Tal verificação, conforme aponta Ribeiro (2019), parece repetir uma lógica já constatada no Brasil. Sendo maioria no país, ao constituir aproximadamente 56% da população, a ausência ou baixa incidência de pessoas negras em espaços de poder, deveria ser algo chocante, avalia Ribeiro (2019, p.16). Porém, o fato não costuma causar incômodos ou surpresas nas pessoas. Esse lugar de destaque (posição, cargo, função), geralmente ocupado por pessoas brancas, não ocorre de forma natural, pois está marcado por privilégios, construídos a partir da opressão de outros grupos e do processo histórico de escravização, insiste Ribeiro (2019). E assim é que à população negra se reserva apenas às funções menores, de baixo rendimento salarial e de pouca relevância.

O racismo estrutural (Ribeiro, 2019, p.17) que exclui a maioria da população negra das melhores oportunidades e as reservam para um grupo privilegiado, inviabiliza o progresso e é capaz de tornar pessoas invisíveis. Ele se revela presente e atinge esta parcela que também é maioria na população de Conceição da Feira: as negras e negros. Ora, vemos, por exemplo, que a história do município neste período de quase 100 anos de emancipação política tem sido construída por diversos atores sociais. Dentre eles, mulheres de enorme significância e representatividade, que foram ocupando espaço nas esferas do poder político e social aos

poucos, impulsionadas por um inegável protagonismo. Esta forte presença e atuação feminina, no entanto, nem sempre está registrada oficialmente, ainda que permaneça viva na transmissão oral, seja por meio de relatos familiares ou de histórias que as comunidades preservam e retroalimentam. Portanto, a invisibilidade da mulher negra conceiçoense se faz sentir não só no vazio presencial das estruturas de poder, mas também na ausência de narrativas e referenciais que mostrem suas atitudes, intervenções, ativismo e contribuições para a transformação do meio social que vivem ou viveram.

É neste sentido que se situa o presente recorte, focando em três mulheres que, com idealismo, trabalho e dedicação à causas sociais, culturais e políticas, deixaram suas marcas na história recente de Conceição da Feira. Com suas lutas e conquistas, elas foram além do desempenhar papéis significativos.

Conseguiram configurar representativamente como símbolos de resistência, cultura e empoderamento feminino, servindo de referencial para toda a sociedade conceiçoense. O resgate da história das mulheres negras de Conceição da Feira servirá de referencial para que o único colégio estadual de ensino médio do município, oportunize às/aos estudantes, o conhecimento de lideranças locais que contribuíram e contribuem significativamente para o desenvolvimento do município.

3.2 - CENTRO EDUCACIONAL YEDA BARRADAS CARNEIRO, COLÉGIO ESTADUAL YEDA BARRADAS CARNEIRO AO COLÉGIO ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL DE CONCEIÇÃO DA FEIRA – 39 ANOS FAZENDO HISTÓRIA

Imagen 9 – Colégio Estadual de Tempo Integral de Conceição da Feira



Fonte: Juvanilson Santos

O Colégio Estadual de Tempo Integral de Conceição da Feira, como se observa na imagem 9, única escola de ensino médio do município, que já se chamou Centro Educacional Yeda Barradas Carneiro - CEYBC, Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro - CEYBC, situa-se na Rua da Liberdade, s/n Loteamento Rocinha em Conceição da Feira. Criado em 1985 pela Portaria 4.391, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia, de 4 de abril daquele ano, o colégio vem, ao longo de seus 39 anos de existência, desempenhando um papel crucial no atendimento às necessidades educacionais da população local, com uma história significativa que se entrelaça com o desenvolvimento educacional e social da comunidade conceiçoense.

A escola desenvolve uma série de projetos educacionais e culturais voltados para a conscientização sobre o racismo e a valorização da cultura negra. Entre essas ações destacam-se as caminhadas da consciência negra, seminários, palestras e exposições. Essas atividades buscam engajar a comunidade escolar e local na reflexão sobre as questões raciais, promovendo o respeito, a diversidade e o combate ao racismo, conforme se observa na imagem 10 e 11.

Imagen 10 - Caminhada da Consciência Negra -2018



Fonte: Arquivo Pessoal

Imagen 11 - |Caminhada de Valorização da Estética Negra - 2018



Fonte: Arquivo Pessoal

A escola carrega em sua história de quase 4 décadas, a presença de mulheres negras que, como educadoras e líderes, têm sido fundamentais na transformação da realidade local. A educação sempre foi uma ferramenta de resistência e empoderamento, e nós mulheres negras temos desempenhado um papel crucial ao garantir o acesso ao conhecimento decolonial para as novas gerações, formando novas lideranças negras, que seguem dando continuidade a um legado de luta e resistência, como podemos ver na imagem 12.

Imagen 12 - Estudante do Ensino Médio falando sobre a importância das mulheres negras - 2018



Fonte: Arquivo Pessoal

3.3 - MULHERES NEGRAS FAZENDO HISTÓRIA EM CONCEIÇÃO DA FEIRA

Vivendo em momentos desafiadores, a sacerdotisa Dona Menininha do Timbó (1920-2018), a Mestra Nzinga (Cristina da Capoeira) e Maria Alves (Tia Chinha do Mutirão da Saúde), souberam mostrar força, sabedoria, resiliência e competência ao lidarem com adversidades encontradas no percurso de suas vidas. E não só. Elas foram capazes de transformar positivamente a realidade em que estavam inseridas, conseguindo inspirar outras e outros a seguirem suas trilhas.

Estas impressões ficam evidentes no resultado obtido com as entrevistas feitas para compartilhar memórias informações sobre a história das três mulheres negras. Utilizando o método em que as próprias protagonistas (ou alguém de seu convívio) se sintam fortalecidas para contar e refletir sobre suas trajetórias, reconhecendo as vozes das mulheres negras como detentoras de saberes essenciais, respeitando o contexto cultural e a subjetividade que cada uma traz à narrativa, reunimos um conteúdo sólido sobre aspectos da vida e da luta que empreenderam ou empreendem.

A primeira e mais velha mulher negra que compartilharemos sobre a história era apelidada de Menininha, devido a baixa estatura física, personalidade feminina conceiçoense, é dona de uma trajetória que revela características de uma verdadeira matriarca. Nascida na comunidade rural do Timbó, Dona Menininha foi mãe, avó, líder espiritual, conselheira, mediadora e referencial para quem a conheceu.

A segunda mulher negra conceiçoense, ao saber da não-disponibilização de médicos especialistas em áreas como cardiologia, nefrologia, gastroenterologia e pneumologia no município, Tia Chinha, identificou um problema grave e organizou uma intervenção social na tentativa de promover resolutividade. Contando com o voluntariado de médicos e outros colegas da clínica onde trabalhava, o esforço de irmãos de fé da Igreja Batista Hebron e a ajuda financeira da clínica Cardiopulmonar (atualmente hospital) e empresários locais, ela criou em 1999 um movimento chamado “Mutirão da Solidariedade” e passou a oferecer diversos atendimentos de saúde na cidade.

A terceira mulher negra, Cristina Anjos, a Mestre Nzinga, nem chegou a titubear quando decidiu enfrentar a posição contrária dos pais e adentrar em um ambiente tipicamente masculino, como era na época as rodas de capoeira. Com criatividade e desenvoltura, foi uma

das primeiras mulheres em Conceição da Feira a frequentar os treinos da ginga criado por africanos. Sua postura determinada somada à capacidade técnica e forte paixão pela arte, resultou não só na conquista de espaço, respeito e admiração. Tornou-se a primeira Mestra de Capoeira do município, após ter impulsionado outras dezenas de negras conceiçoenses a também serem capoeiristas.

Em relação a Tia Chinha e Mestra Nzinga, a reflexão sobre suas trajetórias ocorreu por meio de entrevista presencial. Já, em relação à líder religiosa Dona Menininha (falecida em 2018), a reflexão sobre sua trajetória ocorreu em duas etapas distintas, ambas, enriquecedoras. Num primeiro momento, realizamos uma roda de conversa em que ouvimos os relatos de suas netas Eliane Amorim, Djane Sacramento Amorim e Márcia Amorim. Na sequência, alternando os dias, dialogamos com duas filhas da sacerdotisa: Maria da Glória Silva Amorim e Zélia Amorim. Sendo assim, é uma história construída a partir de diferentes memórias.

3.4 - DONA MENININHA, SACERDOTISA DO CANDOMBLÉ

Filha de mãe solo, Alexandrina Amorim, mais conhecida como Dona Menininha (apelido recebido em razão de sua baixa estatura), imagem 13, nasceu no dia 20 de agosto de 1920, em casa, na comunidade do Timbó, zona rural de Conceição da Feira. Mãe, cuidadora de afazeres domésticos, de repente se torna uma das maiores lideranças espirituais do município, deixando como legado uma trajetória que é referência tanto para seus familiares e sociedade local, quanto para a comunidade onde viveu e construiu sua história. Faleceu aos 101 anos, em 2021.

Imagen 13 - Dona Menininha



Fonte: Arquivo do Terreiro

Menininha casou-se aos 12 anos, e por ser ainda criança teve que usar o artifício de aumentar a idade em dois anos para tornar possível a união. Dos 14 filhos que teve, nove sobreviveram. E a estes, ela juntou mais dois que acolheu para criar. Sua vida familiar foi repleta de dificuldades, pois o marido além de maltratá-la constantemente, não assumia as responsabilidades da casa. Viu suas crianças passarem fome e irem dormir sem ter feito refeições por dois a três dias seguidos.

Apesar disso, mesmo quando carros paravam na porta para pedir crianças, ela nunca pensou em entregar os filhos. Era prática comum à época pessoas aparecerem nas casas da zona rural querendo “cuidar” de crianças de famílias pobres. “Graças à força e luta dela, nossa família tem gratidão por termos conseguido viver sempre unidos. Ela era o porto seguro de toda a família”, disse Eliane Amorim.

Definida pelos filhos como muito extrovertida, acolhedora, pessoa de coração grandioso e de muito amor para dar, Dona Menininha adotava a filosofia de vida de não passar tristeza para ninguém. Não era vista relatando problemas pessoais ou humilhações pelas quais passou. Ainda que estivesse vivenciando um momento difícil, a atitude era de prontidão para acolher e abraçar o próximo. Quem chegava em sua casa, não saía sem um apoio. E seu gesto de acolhimento ia sempre acompanhado do característico “sorrisinho” de felicidade.

Mas, inesperadamente, em um certo dia, ela começou a sofrer muito com fortes dores, a ponto de não conseguir dormir, e ter visões. Procurados, médicos de Conceição da Feira e de cidades vizinhas não conseguiram identificar qualquer doença. Por isso, como ela foi emagrecendo e ficando com a aparência muito pálida em razão da continuidade das dores, um irmão dela resolveu levá-la a uma “Casa” (terreiro de candomblé), em Nazaré do Jacuípe, ao lado de São Sebastião do Passé. Lá, disseram que não se tratava de doença nenhuma, e sim que ela tinha uma aldeia de caboclos e que precisava trabalhar. “Ela hesitou em aceitar. Mas, o meu tio acabou convencendo-a concordar”, lembrou Márcia Amorim, sua neta.

O marido de Menininha, também de opinião contrária ao encaminhamento espiritual, prometeu abandonar a casa se ela aceitasse. Pesando o tratamento dado por ele aos filhos, a falta de compromisso com a casa e os maus-tratos que sofria, ela nem se importou. E ele foi embora. Mas, após a iniciação espiritual, ela permanecia confusa e se questionava como seria possível entrar em uma religião onde nem sabia o que fazer. “Como é que lida com essas coisas?”, teria se perguntado diversas vezes, segundo lembra Djane Sacramento, neta de Dona Menininha.

Então, conta-se que ainda em meio a sua resistência interior, em altas horas da noite, bateu à sua porta um homem louco que gritava desesperadamente. Naquele instante, a entidade dela desceu, hospedou o homem e ele ficou curado. Rapidamente, Menininha percebeu que não se tratava de algo para o qual teria que se preparar. Era um dom.

Porém, para provar à sociedade e a vizinhança sua competência em trabalhar, passou um ano realizando atividades gratuitamente, a título de experiência. Consultas, trabalhos, tudo feito em troca de velas e doações destinadas apenas à manutenção do terreiro. Para sustentar os filhos, Menininha passou a entrar no brejo para retirar lenha e vender às pessoas no centro da cidade. Após oficializar o seu terreiro, conforme imagens 14 e 15, Dona Menininha desempenhou este serviço até o final da vida.

Imagen 14 – Diploma da Federação Baiana de Culto Afro-Brasileiro



Fonte: Arquivo do Terreiro de Dona Menininha

Imagen 15 - Alvará do Terreiro de Dona Menininha



Fonte: Arquivo do Terreiro de Dona Menininha

Um dos valores que mais prezava, era o da honestidade. Nunca enganava ninguém. Por isso, se fosse procurada por alguém com necessidade de acompanhamento em sua Casa, mas sentisse que não poderia resolver aquele problema, ela não pegava o caso.

A casa de Dona Menininha sempre foi um ponto de acolhimento e alegria para toda a família. Ela sempre foi a grande guia e mediadora de todas as questões familiares. Em qualquer conflito, agia como a juíza, a intermediadora de tudo. E sabia conviver com o diferente, a diversidade de crença. Exemplo disso é que mesmo quando diversos familiares se tornaram

seguidores da religião evangélica, ela manteve a atitude de respeito e compreensão em relação a eles.

Apesar de ter excelente habilidade com os números e fazer contas “como ninguém mais”, a matriarca não sabia ler nem escrever. Talvez por isso, valorizava muito a educação, elogiando os netos e aconselhando-os a “estudar para ser alguém” na vida. “Lembro que quando fui morar com ela, percebi sua ânsia pelo estudo”, conta Djane Sacramento. No fundo, o objetivo almejado era aprender a escrever para refazer seus documentos pessoais, colocar a assinatura e retirar um fardo das costas que era o de ainda carregar o nome do marido. Aos 70 anos, ela conseguiu escrever seu próprio nome, emitiu nova documentação e assinou toda feliz “Alexandrina Amorim”.

O certo é que Dona Menininha, com o seu jeito simples e simpático, talvez insignificante para muitos, soube se posicionar e defender uma causa até a morte. Nas palavras da neta Djane, ela sabia de onde veio, o que queria e para onde iria. E deixou isso como uma marca.

O Terreiro do Caboclo Gentil e as Festas

O Terreiro Caboclo Gentil, situado na comunidade do Timbó, zona rural de Conceição da Feira, foi um espaço de grande importância cultural e religiosa, dedicado às tradições do candomblé e do culto aos caboclos. De modo particular, este tipo de culto é uma prática muito presente nos terreiros da Bahia e de outras regiões do Brasil.

Tais entidades (caboclos) representam os espíritos ancestrais de origem indígena, sendo reverenciados pela sabedoria e conexão com a natureza. Então, sob a responsabilidade da líder espiritual Dona Menininha do Timbó, figura de destaque na preservação das práticas de orientação afro-brasileiras na região, o Terreiro Caboclo Gentil, identificado pela imagem 16, tornou-se um ponto de referência espiritual e cultural, atraindo pessoas de várias partes do estado e do país, em busca de orientação e cura espiritual. Convém lembrar que, sob sua supervisão, mantinha-se uma espécie de regimento para a funcionalidade da Casa, que era rigorosamente respeitado por todos.

Imagen 16 – Sede Terreiro Caboclo Gentil



Fonte: Arquivo do Terreiro de Dona Menininha

As festas realizadas no terreiro geralmente estavam superlotadas e contavam com a segurança da Polícia Militar. Inclusive, a principal, que ocorria no mês de setembro, tinha duração de oito dias e constava entre as maiores da região. Nestes momentos, centenas de pessoas se hospedavam na casa e usufruíam de toda alimentação de graça. Temendo comentários maliciosos ou olhares desconfiados, alguns frequentadores dos cultos, principalmente os “famosos” da cidade, ao descerem do transporte, desembarcavam antes ou bem depois da Casa. E tentando esconder-se, se dirigiam ao terreiro.

Talvez expressando o quanto está encarnado na sociedade o sincretismo religioso, uma das grandiosas satisfações de Dona Menininha era a celebração da missa católica. Ela fazia questão e todos os seus aniversários eram comemorados com o rito de ação de graças na casa dela “Os padres iam lá e celebravam. E por causa disto, a festa dela acontecia”, rememorou sua neta Márcia Amorim.

Bastante adoentada no ano de 2017, Dona Menininha precisou ficar internada. Na ocasião, acabou sendo desenganada pelos médicos que estabeleceram aquele como seu último ano de vida. “Ela retornou para casa e permaneceu com a gente por mais quatro anos”, lembrou sua neta Djane Sacramento.

O legado de Dona Menininha na vida das netas

Por experimentarem na pele uma das várias facetas do racismo, que é o preconceito contra as religiões de matriz africana, as netas de Dona Menininha (Eliane Amorim, Djane Sacramento e Márcia Amorim), ficaram durante um período com receio de declarar quem era sua avó. “Hoje temos mais liberdade, mais coragem de nos reafirmar. Mas naquele tempo, sofriámos muito”, conta Eliane, trazendo o relato de um caso flagrante de racismo e intolerância religiosa.

Ao tirar a licença trabalhista para a função de professora, em uma escola estadual do município, a direção da escola lhe deu uma carta de recomendação, após classificar sua performance em sala como “excelente”. Animada, Eliane Amorim entregou o documento em duas escolas particulares. Em uma delas, fez uma entrevista impecável. A proprietária da escola gostou do currículo, interrogou sobre questões pedagógicas, olhou a carta de recomendação e reconheceu que tudo estava “plausível”. No finalzinho veio uma última pergunta. “Quem são seus familiares?”, indagou.

A neta de Dona Menininha nunca tinha escondido quem era sua família. Claro, não faria isto naquele momento. “Filha de Antônio, esposo de Zezé”, disse. “E quem são? Ele é filho de quem?”, continuou a dirigente escolar. “Sou neta de Menininha, filha de Antônio”, respondeu. A dona do colégio ficou espantada e pediu confirmação. “Menininha do Timbó?”. Ao ouvir resposta afirmativa, simplesmente pegou o currículo da jovem, a carta de recomendação e disse que, infelizmente, não havia vaga para a entrevistada ali. Ao se retirar, Eliane Amorim apenas lamentou pela empresária estar desprezando uma profissional qualificada. E como era pouco, na época, o conhecimento sobre denúncia de preconceito e intolerância religiosa, o caso parou neste ponto.

Na escola, a experiência discriminatória talvez fosse mais sutil, mas não foi menos dolorida para as netas da mãe de santo do Timbó. Onde estudaram, sentiram de forma muito intensa a discriminação. E o que mais feria, de acordo com os relatos na roda de conversa, era o fato de se sentirem “invisíveis” enquanto alunas do município, umas das consequências da educação que não acolhe. Você não é visto por ser bom ou não. E sendo integrante de família de religião de matriz africana, a coisa é pior ainda.

Adeptos desta fé sofrem muito. Se na escola, usa uma faixa branca na cabeça, é macumbeira. Se for com a roupa muito diferente, questionam se passou antes pela macumba.

“E aí você tem que estar preparado para ouvir, porque geralmente ninguém diz assim com o seguidor do catolicismo, da religião evangélica. Nos víamos obrigadas a esconder a relação familiar, por causa do que chamamos hoje de bullying”, explicou Márcia (2024).

Considerando como “bem vividos” os 100 anos dedicados pela avó ao bem das pessoas, as três netas afirmam que Dona Menininha deixou um legado de amor e carinho. Hoje, seus filhos e filhas, observaram elas, têm orgulho e gratidão de serem sua descendência. E o reconhecimento da importância do trabalho e serviço prestado pela matriarca, é defendido também pelos parentes que seguem orientação evangélica.

Com toda a dificuldade que passou, ela conseguiu dar aos filhos o suporte necessário para a formação de suas famílias. Apesar de todas as violências e problemas que teve que encarar, ela era feliz, extrovertida, vaidosa, alegre e muito acolhedora. “Ela mesmo dizia: apesar de tudo que passei, eu consegui restaurar a minha família”, observou Amorim (2024).

Eu acho que minha avó gostaria de ser lembrada como uma pessoa que superou as dificuldades. Tinha tudo para usar qualquer desculpa e ser qualquer coisa, mas que saiu vencedora. Venceu o desafio de um lar destruído, de um casamento que não deu certo, da criação de 11 filhos sozinha. Venceu o desafio de estar em um mundo de letRADOS, mas sobreviver, se destacar e liderar, mesmo sendo analfabeta. Ela venceu o desafio de ser uma mulher preta (Sacramento, 2024).

A existência e as ações realizadas pela líder religiosa ressoam como uma mensagem motivadora e provocativa, principalmente para os seus, avaliou Sacramento (2024). “Sua vivência nos diz que não há desafio que a gente não possa enfrentar e superar. E que não há tempo para a realização de um sonho”. Ela era uma pessoa que passava fome, e de repente tinha fartura na mesa. Ia para o centro da cidade a pé, levando os filhos para estudar, e logo conseguiu conquistar sua casa, seu carro. Menininha é a mulher que no mesmo lugar onde foi humilhada, sem possuir bens materiais, com esforço construiu o seu “império”.

Ela morreu se sentindo assim. Eu escrevi meu nome na história. Então acho que ela queria ser lembrada como a mulher que “deu a volta por cima”, conseguiu mudar a história e deixar o seu nome gravado. A mulher que conseguiu marcar uma geração, uma comunidade e ser referência familiar (Sacramento, 2024).

A vida de Dona Menininha como sacerdotisa do Candomblé preservou a religiosidade afro-brasileira em Conceição da Feira. Ela representou a força e a resistência das tradições africanas, transmitindo conhecimentos sagrados às novas gerações.

3.5 – TIA CHINHA E O MUTIRÃO DA SOLIDARIEDADE

Desafio. Esta palavra resolveu acompanhar o percurso da conceiçense Maria Alves, a popular Tia Chinha, diariamente e desde os primeiros anos de vida. Segunda filha do grupo de cinco irmãos órfãos (de pai e mãe), ela teve uma infância muito difícil. O fato de o pai ter sido funcionário da Leste (Rede Ferroviária Federal - RFFSA) até possibilitou obter crédito facilmente no comércio para comprar alimentos, enquanto aguardavam a chegada do direito à pensão. Mas na condição de criança pobre, preta e sem recursos financeiros, os desafios na trajetória nunca faltaram. “Eu tive dificuldade para viver e suprir necessidades básicas, como comer. Mas, meu maior desafio foi o de estudar.

Eu não queria deixar os estudos, porém aqui no município o colégio era particular”, disse Chinha, lembrando da generosidade de sua amada professora Idalba. “Ela mandou me chamar dizendo que custearia as minhas despesas”. Assim, terminou de fazer o curso no local onde funcionava um antigo casarão (atual prédio da Biblioteca Pública Municipal).

No momento de fazer o segundo grau percebeu nova dificuldade: seria necessário ter dinheiro para viajar todo dia, já que só tinha o curso em Cachoeira. Conseguiu um passe (11 vales-transportes) na Autoviação Feirense, que dava o direito à ida e volta no ônibus. Problema era quando o veículo quebrava. Neste caso, juntos com as “colegas solidárias”, aquelas que nunca a abandonavam, pegava carona nos ônibus que iam para Salvador (saindo da cidade heroica) e saltava na Lagoa Encantada.

De lá andavam dez quilômetros até chegar em Conceição da Feira. “Às vezes, as pessoas passavam de carro, reconheciam a gente e davam carona. Fora isso, viajei de caminhão de pedra, camionete aberta e outros meios”, recordou.

Quando o professor Mário George se prontificou a dar aula de reforço da disciplina de Química, gratuitamente, porque viu sua aluna demonstrando interesse ao tentar aprender com o colega da classe, Maria Alves ficava em Cachoeira no turno da tarde sem se alimentar. “Sem dinheiro para a merenda e sozinha, já que as colegas tinham que ir embora para casa, eu ficava sentada no lado do mercado municipal. E ali supria minha fome, bebendo água”, contou.

Sem desanimar, passou na disciplina “problemática”, concluiu o curso e foi para Salvador. Na capital fez a escolha difícil: entrar no ensino superior ou ir trabalhar? Optou por entrar no mercado de trabalho, pois precisava buscar o próprio sustento e garantir uma ajuda

para os irmãos. Na época, as duas instituições existentes na Bahia, a Universidade Católica do Salvador (particular) e a Universidade Federal da Bahia, acabavam não oferecendo alternativas tão acessíveis a todos os cidadãos. Filhos de pessoas ricas podiam pagar seu curso na Católica, que funcionava em turnos diversos. “Isso seria difícil para alguém de família pobre, por não ter dinheiro para se dedicar exclusivamente aos estudos”, explicou Chinha, garantindo que após a decisão, começou uma nova fase da história de sua vida.

Na capital, primeiro trabalhou em uma Farmácia. Anos depois, passou a atuar num escritório de contabilidade. Quando deixou este serviço, recebeu convite para comandar a recepção e o ambulatório do Cárdio Pulmonar (atualmente, hospital privado especializado em cardiologia e pneumologia). “Eu topei o desafio, claro! E ali dentro, começou uma outra história em minha vida. Foi muito bom o convívio naquele ambiente. Tanto é que trabalhei durante 24 anos, só saindo com a aposentadoria”, afirmou.

O Mutirão da Solidariedade

Mesmo morando em Salvador, Maria Alves constantemente viajava à Conceição da Feira. Certa vez, percebeu que muitas pessoas estavam reclamando de grande dificuldade em conseguir marcar uma consulta com cardiologista. Trabalhando em um local onde 90% dos médicos eram especialistas nesta área, ela logo encontrou uma forma de garantir o atendimento para quem a procurava.

Quando o médico Augusto César começou a vir diretamente ao município para atender algumas pessoas, chamou a colega Marys (como era chamada Chinha na Cardiopulmonar) e lhe avisou: “não estamos precisando só de cardiologista. Esta população é eminentemente hipertensa. E se não cuidarmos, isso pode evoluir para muitas mortes”.

Para Chinha, o alerta sobre hipertensão, que é um dos problemas mais incidentes na população negra, significou a percepção de agravos na situação de saúde deste grupo em específico. “E foi a partir daí que nasceu a ideia de trazermos outros profissionais e mais cardiologistas para o município” no Mutirão da Solidariedade, identificado na imagem 17, lembrou Chinha, identificada na imagem 18, revelando como criou a ação voluntária mais marcante dos últimos anos na cidade. Em seguida, cardiologistas e nefrologistas identificaram a necessidade de atendimentos de gastroenterologista. E uma necessidade foi chamando outra.

Imagen 17 – Mutirão da Solidariedade, sendo realizado no CEYBC em Conceição da Feira



Fonte: Arquivo do Mutirão da Solidariedade

Imagen 18 – Chinha, mulher negra abraçada pela equipe do Mutirão na comemoração do primeiro ano de fundação do Mutirão da Solidariedade de Conceição da Feira



Fonte: Arquivo do Mutirão da Solidariedade

Importante salientar que neste período de início das atividades do mutirão, Maria Alves tinha feito um discurso na sessão da Câmara, comemorativa aos 73 anos de Emancipação Política de Conceição da Feira. Sua fala foi considerada “revolucionária” por abordar diversos problemas sociais vividos pelos municíipes e expressar o sentimento da maioria dos conceiçoenses, em relação ao abandono e descuido com o município. Com firmeza, Tia Chinha cobrou um efetivo compromisso das autoridades constituídas e conduziu sua reflexão apontando contradições entre os anseios declamados no Hino Oficial do Município, composto pelo conterrâneo Vivaldo Bittencourt, e a realidade existente naquele ano. “Falta o

cumprimento da palavra empenhada. Falta o amor e o respeito à pátria amada. Aquele discurso tão fervoroso que se faz na campanha é que precisa ser colocado em prática” (Alves, 2024).

E a esta altura, o Mutirão da Solidariedade estava sendo realizado uma vez por mês no espaço físico do Colégio Estadual de Conceição da Feira (antigo Colégio Estadual Yêda Barradas Carneiro), e passou a oferecer atendimentos gratuitos em 17 especialidades para os conceiçóenses. Além de cardiologistas, pneumologistas, pediatras, endocrinologistas, gastroenterologistas, urologistas, ginecologistas, mastologistas, nefrologistas, angiologistas, otorrinolaringologistas, infectologistas, hematologistas, oftalmologistas, proctologistas, psicólogas e ultrassonografistas. O suporte especializado contava ainda com enfermeiras, estudantes de enfermagens, técnicos de ultrasonografia, representantes farmacêuticos e recepcionistas.

A dinâmica criada e a logística desenhada pela organização da iniciativa solidária de saúde conferia agilidade, otimização e aumento no grau de resolutividade das demandas que chegavam ao local, como relatou Maria Alves na entrevista.

Em cada mutirão fazíamos em média de 500 a 600 atendimentos. Ao chegar no colégio, a pessoa era atendida pelas especialidades que precisasse. Ela marcava para um cardiologista, e se o profissional detectasse a necessidade dela passar por um infectologista, gastro ou urologista, imediatamente tinha acesso ao atendimento. Alguns pacientes passavam por três especialidades diferentes no mesmo dia (Alves, 2024).

E após as consultas, os pacientes já saíam com a medicação que fora recomendada. Isto ocorria porque o apoio dado por representantes de alguns laboratórios possibilitou ao Mutirão da Solidariedade montar uma farmácia, contendo mais de 200 medicações em amostras grátis. “Muitas vidas foram salvas e vários casos complicados, resolvidos. Tem um, por exemplo, que reverbera até hoje. E inclusive, neste exato momento de 2024, estamos correndo como naquele período para providenciar a resolução”, informou Chinha, a respeito do caso de uma menina chamada Domingas.

Residente na comunidade da Conceição Velha (Capela) e portadora de doença cardíaca grave, ela foi diagnosticada em uma das edições do mutirão. Um dos participantes, o médico Antônio Ximenes, detectou que ela precisava ser operada imediatamente. “Marys, o caso dela é para ontem”, observou na época. Ao ver a jovem manifestar resistência, Chinha a advertiu: se você não operar, você morre. No mutirão seguinte, ela retornou e tinha mudado de ideia. A equipe médica então, conseguiu um cirurgião cardiovascular que colocou uma válvula no coração dela, recomendando fazer acompanhamento e trocá-la em 10 anos. Acontece que ela

deixou passar o tempo e só agora, 17 anos depois, soube-se do problema. “Voltei à casa dela para ajudar. Estou correndo com o mesmo médico, Augusto César, que já se mobilizou para salvá-la mais uma vez”, garantiu Maria Alves.

Apesar de não estar mais ativo e ter encerrado as atividades que promovia no município, o Mutirão da Solidariedade foi uma ação acertadíssima, na opinião de sua fundadora. Também, através dele se detectou a anemia falciforme em muitas pessoas de Conceição da Feira, como frisou Tia Chinha.

Uma pesquisa feita no município, pela hematologista Carla Mota, chegou a ser levada para um Congresso de Hematologia no Rio Grande do Sul, onde ficou constatada grande quantidade de pessoas negras com a doença. Um dos primeiros casos identificado no mutirão, transcorreu por meio do especialista Augusto Beckham. A paciente, uma menina chamada Bárbara, apesar de enfrentar muita dificuldade, está viva e se cuidando. Provavelmente, estejam faltando medidas efetivas em relação à doença falciforme, critica Alves (2024).

Por sermos uma cidade predominantemente negra, seria ideal realizar um estudo mais efetivo. Seria possível pegar um grande colégio e coletar o material de todas as pessoas, no intuito de ver a que nível chegariamos de traços de falcemia. Mas infelizmente, essa pesquisa não existe ainda (Alves, 2024).

Após ter oferecido serviços especializados aos conceiçoenses por aproximadamente 10 anos, o Mutirão da Solidariedade encerrou as ações e atendimentos. Tia Chinha garantiu que não teve nada a ver com questões financeiras para a realização. Havia amparo por parte da Cardiopulmonar. A empresa de transportes Santana dava apoio no transporte das pessoas que vinham de Salvador para Conceição da Feira.

Alguns laboratórios colaboravam. A empresa Odebrecht chegou a doar equipamentos caros. A Associação dos Avicultores do município contribuía e o empresário local, Carlos Augusto (Guto da Gujão), ao saber que o mutirão iria acontecer destinava uma verba para ajudar na realização. Mas, foi por faltar gente para realizar as tarefas estruturais pertinentes à concretização do evento no dia, que a iniciativa se findou, como pontuou Maria Alves:

A nossa dificuldade maior e que ensejou o fim daquela ação de saúde, foi relativa a não contar com pessoal do município para viabilizar o mutirão. Tínhamos poucas pessoas nos ajudando. Contávamos com o apoio do pessoal da Igreja Hebron. Mas, quando esses jovens precisaram sair para estudar, casaram, foram morar fora ou trabalhar em outra cidade, ficou difícil a gente continuar. Então, no dia que me vi apenas com Judite colocando as macas em cima de um caminhão enorme, comprehendi que estava na hora de terminar. E assim foi. (Alves, 2024).

Olhando para a mobilização que promoveu e a quantidade de conterrâneos socorridos por meio de uma intervenção voluntária, Tia Chinha tem uma lição a compartilhar. Ela acredita que o segredo para quem quer prestar algum serviço social à sua comunidade é nunca esperar por retorno. “Porque ao contrário, o trabalho não será efetivo e você quebra a cara logo. Faça sabendo que estará se realizando”, observou.

É bem este o ensinamento presente numa reflexão feita certa vez por um médico, após o mutirão. O voluntário teria dito: “você sabe qual é a sensação que eu tenho quando eu saio daqui?”. Ele mesmo respondeu. “Que ganhar dinheiro é algo muito pouco. É uma coisa assim como a que realizei hoje, que é muito grande. Pois, a satisfação dentro de mim é indizível”. Ele estava certo, concordou Maria Alves. “Realmente. Por acaso, existe coisa mais gostosa e valorosa que quando a gente serve? É algo que dá um ânimo enorme”.

Mulher que teve infância difícil, mas conseguiu superar as barreiras, Tia Chinha nunca foi parada por ser negra, quando adulta. A experiência triste que guarda em relação a isso, é do tempo de criança. “Tive uma professora que era racista. Ela não gostava de negro. Então, o que digo às mulheres negras é que não parem, não pasmem, não se intimidem. Sigam em frente e nós chegaremos lá!

O Mutirão da Solidariedade, liderado por Tia Chinha, teve um impacto significativo em Conceição da Feira e em toda a região, chamando a atenção por diversas vezes, de grandes meios de comunicação, como TV Subaé e o jornal A Tarde, conforme se verifica nas imagens 19 e 20. O trabalho liderado por Tia Chinha foi essencial no fortalecimento dos laços de solidariedade e na melhoria da saúde pública local, criando uma rede de apoio que não só transformou, como também salvou inúmeras vidas.

O trabalho de Tia Chinha destaca a força das mulheres negras como agentes de mudança social, atuando na linha de frente para enfrentar desafios locais e fortalecer a comunidade. Ela não só promoveu uma melhor qualidade de vida para os moradores, mas também inspirou ações de solidariedade que reverberaram positivamente em outras localidades.

Imagen 19 – TV Subaé entrevistando participantes do Mutirão da Solidariedade em Conceição da Feira



Fonte: Arquivo do Mutirão da Solidariedade

Imagen 20 – Reportagem do Jornal A Tarde sobre Mutirão da Solidariedade em Conceição da Feira – 1999



Fonte: Arquivo do Mutirão da Solidariedade

3.6 – MESTRA NZINGA: CAPOEIRA E RESISTÊNCIA CULTURAL. UMA MULHER COMANDANDO A RODA DE CAPOEIRA

“Eu sou uma mulher negra, capoeirista, professora e pedagoga. E a história da capoeira em Conceição da Feira é também a minha história”, assim se definiu Maria Cristina, revelando a íntima relação que mantém com esta prática, idealizada por afro-brasileiros, que mistura arte, dança e esporte. No decorrer de mais de três décadas gingando nas rodas e atuando em aulas, cursos, palestras e conferências relacionadas à temática, ela se tornou conhecida como Pró Cristina ou Pró Cris Anjos. Mas, atualmente, no Brasil e até no exterior, todos a reverenciam como a Mestra Nzinga, a primeira do gênero feminino a receber tal título no município, no dia 28 de agosto de 2021.

Mestra Nzinga, identificada na imagem 21, é integrante da ACARBO - Associação de Capoeira Arte e Recreação Berimbau de Ouro, sediada em Santo Amaro, mas com núcleos espalhados em diversas cidades, incluindo Conceição da Feira. Figura de destaque na entidade, a mestra tem contribuído de forma significativa para a valorização da capoeira em toda a região, inspirando novas gerações a se envolver e a participar ativamente da prática, especialmente mulheres. Neste quesito, a sua jornada como capoeirista também reflete os desafios que este grupo populacional enfrenta em espaços tradicionalmente dominados por homens, como é o caso de muitas rodas de capoeira.

Imagen 21– Mestra Nzinga em apresentação no Grupo ACARBO



Fonte: <https://www.facebook.com/nzingacrisanjos11?mibextid=ZbWKwL>

Contudo, através de sua dedicação e talento, Mestra Nzinga é um exemplo de quem conseguiu romper barreiras e se tornar modelo de superação e liderança para seu município e para o estado da Bahia. Para alcançar o reconhecimento, saliente-se, a trilha seguida não lhe reservou facilidades. Nascida na cidade de Barra do Mundo Novo, Bahia, chegou em Conceição da Feira aos quatro anos e teve uma infância marcada por percalços. “Não vou dizer que foi pobre, mas foi infância difícil. Éramos 11 irmãos, quatro mulheres e sete homens. Muita gente para dar conta, principalmente na questão alimentar”.

“Como não tinha escolas públicas para crianças de minha idade, minha mãe se sacrificou e pagou na rede particular para eu ser alfabetizada e poder entrar na escola com 7 anos, já sabendo ler e escrever”, recordou. Seu pai era funcionário da rede ferroviária e a mãe trabalhava como costureira para ajudar nas despesas de casa.

Dentre os desafios enfrentados entre a infância e adolescência, a Mestra Nzinga destaca as críticas, discriminações e preconceitos que sofreu em razão da falta de condição dos pais para comprar sapatos e farda nova. “É que a gente ia ao estudo com as vestimentas que já estavam usadas. E não é de agora que as pessoas querem reconhecer você pelo que você usa, pelo que veste.”, disse, relatando também não ter tido festas de aniversário e de manter obediência ao limite imposto pela família “de casa para a escola e vice-versa”.

Mas isso não impediu a garota de desenvolver o interesse pelo esporte, aos 11 anos, incentivada pela professora de Educação Física, Ivone. Jogou futebol com mais “um monte de meninas”, chegando a integrar a seleção municipal, e só deixou quando surgiu um novo interesse: a paixão pela capoeira.

Tudo começou com as idas à feira livre com a mãe. Sempre ouvia um som do berimbau de longe. Atenta, a genitora dizia: “isso é coisa de homem. São uns ‘bucados’ de nego jogando perna. Não tem mulher lá não”. E não deixava Cris Anjos ir ver a roda que ficava do outro lado da feira, onde funcionava o comércio de roupas.

Um certo dia de sábado, Cris conseguiu escapulir de perto da mãe e junto com alguns garotos, foi assistir a apresentação dos capoeiristas. “Quando cheguei, vi os meninos de calças coloridas, sem camisa, jogando. Uns dando saltos e outros fazendo movimentos com o corpo e cantando as músicas da roda. Eu fiquei apaixonada”, contou. “Eu quero fazer isso”, disse a si mesma. Naquele tempo, é bom ressaltar, nem se sonhava que mulher, principalmente no interior da Bahia, iria fazer parte em treino de capoeira. “Era algo estritamente masculino”, observou Cris.

Naquele momento, entre 1980 e 1982, não existia nada de forma organizado em Conceição da Feira relacionado à capoeira. Estas rodas que ocorriam aos sábados, em frente ao Clube da AAU – Associação Atlética União, eram atividades feitas pelo pessoal que trabalhava fora do município, quando retornavam à cidade no final de semana. Cada um chegava com pandeiro, berimbau e começava a jogar. Depois passava o pandeiro pedindo colaborações em dinheiro ao público assistente. “Com o que era arrecadado, eles procuravam utilizar em algum tipo de diversão”, explicou a capoeirista.

Logo, Cristina percebeu uma barreira impeditiva à efetivação do seu desejo. É que àquela altura nem lugar para realização de treinos existia no município. Isto mudou no dia em que uma senhora chamada dona Rosa (esposa do popular carpinteiro “Seu Chinês”), que tinha o filho Admilton praticando capoeira, viu que várias pessoas se mostravam interessadas em assistir ele treinando. Ela então cedeu o quintal para que o filho desse aulas ao pessoal. “Fui lá em um destes dias e vi que tinha 28 mulheres. Então, fiquei fazendo os treinos. E desse tempo para cá, só parei mesmo um período”, disse Mestre Nzinga, revelando que inicialmente praticou a capoeira de forma escondida da família. A mãe sabia, até sabia, mas não concordava, já o pai, não aceitava que sua filha fosse capoeirista.

O artifício usado, uma “mentira saudável”, foi o de ser amiga das irmãs de Admilton e explicando a razão da ida na casa deles para fazer trabalho escolar. A calça da capoeira ficava com dona Rosa e as filhas dela cuidavam de lavar. Foi um período de desafios. Inclusive, pontuou Mestra Nzinga, a história da capoeira registra que as mulheres que a praticavam chegaram a ser chamadas de “arruaceiras”, porque ao aprender a jogar, utilizavam as técnicas como defesa contra homens que mexiam com elas. Isto, segundo ela, gerou uma fama de que se tratava de mulheres “valentonas”. “Na verdade, era apenas o uso de um mecanismo para se defender. Nada demais”, ponderou.

Outra grande problemática em relação à prática da capoeira por mulheres, é encontrar formas de conciliar isto com a vida familiar, estudos e carreira profissional. Nzinga vivenciou isto na pele desde o período de namoro com o esposo. Apesar de sua experiência profissional estar entrelaçada à capoeira, teve dificuldade em voltar a estudar.

Durante o namoro, engravidou. Tive que ir morar em Salvador, pois ele estava servindo ao Exército Brasileiro. Eu estava cursando o magistério, parei no segundo ano. Essa é uma grande dificuldade da maioria das mulheres, principalmente da mulher preta e de baixa renda: parir e retornar à vida profissional ou aos estudos (Nzinga, 2024).

Grávida pela segunda vez e contando com o apoio da mãe no cuidado dos filhos, Nzinga voltou a estudar e concluiu o magistério. Ainda que não pretendesse fazer faculdade devido à responsabilidade com as crianças. Mas quando surgiu uma oportunidade de trabalhar como professora na rede municipal de ensino, descobriu que havia incentivo e melhor possibilidade do/da educador/a conseguir formação em nível superior.

Nzinga graduou-se em pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, estudando à noite e trabalhando de dia. Uma das preocupações era a de continuar dando aula de capoeira e deixar que os alunos lhe superassem no conhecimento.

Como forma de motivação para todas as mulheres, Mestra Nzinga acredita que a grande recomendação é seguir o caminho das ancestrais, que mesmo sem apoio adequado partiram para a prática e não ficaram só na teoria.

Aos poucos e com pequenos feitos, elas conseguiram a libertação. Sem alarmes, as pequenas coisas se transformaram em algo grandioso. “Acho que a trajetória de qualquer mulher, movimento ou ação, pode ser assim. As mulheres precisam ir à luta. Precisam começar e perseverar em seus objetivos”, disse. Recentemente Mestra Nzinga passou por uma experiência dolorida. Ela teve câncer de mama. Contudo, não demonstrou uma postura de abatimento, conforme imagem 22.

Imagem 22 – Mestra Nzinga praticando capoeira durante o tratamento do câncer



Fonte: <https://www.facebook.com/nzingacrisanjos11?mibextid=ZbWKwL>

“Foi o período que eu mais treinei e participei da capoeira. Inclusive, o médico me perguntou o que era que eu fazia, porque eu estava bem, muito bem. Aí eu disse, capoeira há mais de 30 anos”. Ele respondeu: “então está explicado, porque você não trabalha só o corpo, trabalha e prepara a mente”. Curada após sucesso com o tratamento, a capoeirista credita sua

cura à fé em Deus, mas também reconhece que a capoeira ajudou muito. Sua trajetória arrastou filhos e marido a praticar a capoeira também.

“Quando não tinha mulher treinando, meu marido entrava na roda para jogar comigo. Minha filha do meio, que é professora de capoeira, apesar de não estar dando aula, continua treinando firme”, lembrou. Incomodada com a falta de valorização das tradições culturais no processo educacional, a Mestra defende colocar a capoeira efetivamente o ano todo na escola. Não a questão da luta apenas em referenciais comemorativos, e sim a forma pedagógica. Segundo ela explicou trata-se de usar a pedagogia da capoeira na aprendizagem do aluno.

Podemos utilizá-la na Matemática, Língua Portuguesa, História, Geometria, Geografia, em qualquer dessas disciplinas. Quando eu faço um aulão de capoeira em algumas escolas, todos os estudantes ficam quietos. Porque capoeira é disciplina. Trabalha o intelectual e o corpo (Nzinga, 2024).

“Digo às mulheres pretas do nosso município que aprendi nesta trajetória que nós precisamos dizer “eu sou” e não que “estou”. Não estou mestra, eu sou mestra de capoeira. É questão de autoafirmação. Porque assim, você não só se fortalece, mas valoriza e engrandece a outra também”, disse Mestra Nzinga, concluindo a entrevista concedida.

A atuação de Mestra Nzinga em Conceição da Feira exemplifica a importância central das mulheres negras como agentes de resistência cultural e social, conforme fundamentam teóricas negras decoloniais como Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro. Com mais de três décadas dedicadas à capoeira, Mestra Nzinga fortalece uma consciência identitária afro-brasileira, usando a capoeira não apenas como prática física, mas como um ato de resistência e valorização da cultura afro-brasileira, alinhada ao conceito de “amefrikanidade” de Gonzalez (1988), que une elementos culturais de matriz africana e experiências diáspóricas.

Para Sueli Carneiro (2003), a cultura negra é um terreno de luta e transformação que desafia o colonialismo cultural e reativa memórias e identidades muitas vezes silenciadas. Mestra Nzinga encarna essa perspectiva ao preservar e transmitir a capoeira, reconfigurando-a como uma ferramenta de fortalecimento comunitário e identidade negra. Sua atuação vai além da prática capoeirista, promovendo um espaço de aprendizado, acolhimento e autoestima para a comunidade, especialmente para jovens negros e negras que encontram na capoeira um caminho de expressão cultural e resistência social. Essa ação reafirma a importância das mulheres negras como guardiãs e transmissoras da cultura afro-brasileira, contribuindo para a construção de uma memória coletiva que valoriza e perpetua a identidade negra no Brasil. A atuação de Mestra Nzinga como capoeirista há mais três décadas no município de Conceição

da Feira, contribuiu e contribui para promover uma consciência identitária afro-brasileira na população do município

Após a apresentação da história de vida de mulheres negras que muito contribuíram e contribuem para a construção da história de Conceição da Feira, passar-se-á, na próxima seção, a apresentação de uma solução mediadora de aprendizagem através de um e-book e uma plataforma digital para fortalecer a educação antirracista do Colégio Estadual de Tempo Integral de Conceição da Feira.

CAPÍTULO 4

PLATAFORMA DIGITAL DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, SUBSÍDIO À PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA

"Uma educação antirracista propõe, fundamentalmente, uma revisão dos conteúdos e práticas pedagógicas que reafirmam o racismo em suas dimensões simbólica e estrutural. Ela visa a construção de uma escola que promova o reconhecimento da diversidade étnico-racial e que possibilite a valorização das identidades negras, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e críticos." (Gomes, 2012, p. 58).

“Você tem que agir como se fosse possível transformar radicalmente o mundo. E você tem que fazer isso o tempo todo.” (Davis, 2016)

A experiência transformadora proporcionada pelo Mestrado Profissional em História é, de fato, um divisor de águas, para repensar o ensino de história na educação básica, especialmente no contexto da decolonialidade e do feminismo negro. Ao mergulhar nesses estudos e trazê-los para a sala de aula, percebi a urgência de preencher as lacunas deixadas pelas narrativas tradicionais da história, sendo assim, as mulheres negras estão fora dos diferentes conteúdos ministrados na Educação básica.

A inclusão de seus fazeres é pontual e não generalizada como preconiza a lei. Se temos, ainda, a ausência da história e cultura afro-brasileira e africana na maioria das escolas brasileiras, sobre as mulheres negras, menos ainda.

A decolonialidade é uma crítica ao legado colonial que ainda permeia não só a sociedade, mas também as estruturas de poder, o conhecimento e a educação. Quando falamos de decolonialidade no ensino de História, referimo-nos à necessidade de descentralizar a perspectiva eurocêntrica que por muito tempo dominou as narrativas históricas e acadêmicas. E isso significa não apenas incluir a história das mulheres negras de Conceição da Feira e outros grupos marginalizados, mas reconstruir a forma como o conhecimento é produzido e transmitido, valorizando saberes que foram silenciados e marginalizados.

O ensino de História antirracista, alicerçado na decolonialidade, busca transformar as estruturas que perpetuam o racismo e a exclusão nas escolas na Bahia. Ele reconhece que o racismo não é apenas um comportamento individual, mas uma construção social e histórica que molda todas as esferas da vida. Dessa forma, um ensino antirracista não se limita a adicionar

temas raciais ao currículo, pois essa abordagem simplista muitas vezes se revela insuficiente para provocar mudanças significativas na escola, ele exige uma transformação estrutural que redefine como o conhecimento é transmitido, buscando sempre desmantelar as hierarquias impostas pelo colonialismo e suas consequências.

Essa transformação deve incluir a formação de professores e educadores para que eles possam abordar questões raciais de maneira crítica e contextualizada, reconhecendo a diversidade cultural e histórica da Bahia e das localidades em que a escola está inserida. Além disso, é necessário que haja um diálogo constante com a comunidade, envolvendo estudantes, pais e organizações locais, para garantir que as vozes dos grupos historicamente silenciados sejam ouvidas e respeitadas.

Assim, um verdadeiro ensino antirracista deve ser um compromisso coletivo, que articule ações dentro e fora da escola, promovendo um ambiente educacional inclusivo e equitativo, no qual todos os estudantes possam se ver representados e valorizados em sua identidade. Dessa forma, será possível construir uma sociedade mais justa e igualitária, capaz de enfrentar e superar as marcas do racismo estrutural que ainda persistem em nossa realidade.

Nesse sentido, ao trazer a história das mulheres negras de Conceição da Feira para a sala de aula, não apenas damos visibilidade a vozes e histórias que foram historicamente silenciadas, mas também ajudamos a construir uma narrativa mais completa e inclusiva da história do nosso município. Ao contar suas histórias, há uma humanização do ensino de História, que deixa de ser uma sequência de eventos dominados por figuras hegemônicas e passa a ser um mosaico de experiências de luta e resistência. Além disso, ao reconhecer o papel dessas mulheres, os estudantes também passam a enxergar suas próprias realidades e identidades representadas, o que é crucial para elevação de sua autoestima, construção de uma consciência crítica e para o desenvolvimento de uma educação que verdadeiramente promova e valorize a igualdade racial.

Por fim, ao trazermos a perspectiva feminista negra, especialmente no contexto da decolonialidade, temos uma ferramenta poderosa para reavaliar como as intersecções entre raça, gênero e classe moldam as experiências das mulheres negras. Ela desafia não apenas as estruturas racistas, mas também o patriarcado e o elitismo presentes na forma como a história tem sido tradicionalmente ensinada. Assim, incorporar essa perspectiva ao currículo é essencial para garantir um ensino de História antirracista, que não só aborda a desigualdade racial, mas também as diversas formas de opressão que as mulheres negras enfrentam, e isso não diz respeito apenas sobre a reavaliação da narrativa histórica, mas também sobre a reavaliação

pessoal de quem ensina e aprende, transformando a educação em um ato de resistência e emancipação.

Assim, é objetivo desse capítulo apresentar a nossa proposta para contribuir com a implantação da Educação Antirracista no Colégio Estadual de Conceição da Feira, através de uma Plataforma Digital para subsidiar a nossa prática escolar em sala de aula. Uma Plataforma Digital de Educação Antirracista com uma abordagem decolonial, como afirma Grosfoguel (2018), isto é, por um pensamento mais amplo do que o estabelecido pelo cânone ocidental eurocêntrico.

Essa solução mediadora de aprendizagem busca disponibilizar para os/as professores/as e estudantes do Colégio Estadual de Conceição da Feira um Plano Escolar de Educação Antirracista: um glossário “Se liga nos Conceitos”: racismo, preconceito, discriminação racial, feminismo negro, educação antirracista, pensamento decolonial, currículo decolonial, letramento racial; um calendário escolar antirracista com marcos de uma história de lutas, destacando as datas: 21 de janeiro - Dia do Combate à Intolerância Religiosa, 07 de fevereiro - Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas, 08 de março – Dia de Homenagem às Mulheres em Sessão Especial pelo Poder Legislativo de Conceição da Feira, 21 de março – Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, 02 de julho – Dia da Independência da Bahia, 25 de julho – Dia Internacional da Mulher Afro-latino, Afro-americana e Caribenha, 23 de agosto – Dia Internacional da Lembrança do Tráfico de Escravos e de sua Abolição, 20 de novembro – Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra, e por fim um e-book: “Nós Mulheres Negras de Conceição da Feira”, com o registro das histórias de vida de Dona Menininha, sacerdotisa do Candomblé, Maria Alves e o Mutirão da Solidariedade e Mestra Nzinga, capoeira e resistência cultural.

A plataforma digital de Educação Antirracista foi criada para ser um subsídio à prática docente no ensino de História no Colégio Estadual de Tempo Integral de Conceição da Feira, contribuindo no combate ao racismo na escola e na sociedade. A plataforma tem o objetivo de oferecer materiais e recursos pedagógicos aos professores, ajudando-os a abordar a temática racial de maneira crítica e inclusiva em suas aulas.

A Plataforma Digital de Educação Antirracista do Colégio Estadual de Conceição da Feira, pensada como produto do Mestrado Profissional em História da Universidade Estadual da Bahia, inclui diversos recursos importantes, como:

1. Plano Escolar de Educação Antirracista: guia para implementar práticas antirracistas no ambiente escolar;
2. Glossário Antirracista: ferramenta essencial para entender e utilizar corretamente termos relacionados ao combate ao racismo e a construção de uma sociedade antirracista;
3. Calendário Escolar Antirracista: organiza atividades para promover igualdade racial e valorização da diversidade. Ao longo do ano, a partir das datas propostas no calendário poderão ser realizadas campanhas, rodas de conversa, debates e palestras com especialistas, envolvendo os/as estudantes e a comunidade escolar.
4. E-book “Nós, Mulheres Negras de Conceição da Feira”: destaca as histórias e contribuições das mulheres negras do município.

A seguir, apresentamos como está estruturada a Plataforma Digital de Educação Antirracista do Colégio Estadual de Conceição da Feira para promover uma educação mais inclusiva e consciente.

Plataforma Digital de Educação Antirracista do Colégio Estadual de Conceição da Feira

A criação da Plataforma Digital de Educação Antirracista do Colégio Estadual de Conceição da Feira representa um avanço significativo na promoção de uma educação antirracista transformadora, fundamentada em princípios decoloniais. Neste momento inicial, a plataforma se constitui como um instrumento pedagógico da escola, projetado para ampliar a conscientização e a prática antirracista no ambiente escolar, com a proposta de incorporar e desenvolver novas ideias vindas da própria comunidade educativa. Ao se pautar em uma pedagogia decolonial, a plataforma valoriza o saber local e as vozes da comunidade, destacando a cultura e a história negra de Conceição da Feira como elementos centrais para a construção de uma educação que não apenas informa, mas também transforma.

Três materiais iniciais fundamentais, o Glossário Antirracista, o Calendário Antirracista e o e-book “Nós, Mulheres Negras de Conceição da Feira”, serão os primeiros a integrar essa plataforma. Esses recursos inaugurais não são apenas ferramentas de ensino, mas também afirmações de identidade e resistência, enfatizando a importância do protagonismo negro feminino e oferecendo uma linguagem comum para o combate às práticas racistas, inspirados pelo pensamento de Lélia Gonzalez e sua ideia de "amefrikanidade".

Gonzalez argumenta pela importância de construir uma educação que valorize as experiências afrodescendentes locais e contribua para a criação de uma consciência crítica que desafie estruturas coloniais e opressoras.

Fundamentada na visão decolonial, a plataforma incentiva a participação ativa dos estudantes e professores na construção contínua de seu conteúdo, refletindo as contribuições e as experiências vividas por eles. É, assim, um espaço de ação educativa comprometida com a construção de uma sociedade antirracista, oferecendo à comunidade escolar um canal para aprender e desconstruir estereótipos e práticas racistas, estabelecendo uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

PLANO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O Plano Escolar de Educação Antirracista do Colégio Estadual de Conceição é uma sugestão para ser desenvolvido futuramente de forma coletiva e busca promover a inclusão,

combater o racismo e garantir que a escola seja um espaço que valoriza a diversidade racial e cultural, ajudando a implementar práticas pedagógicas que desafiem as estruturas racistas e promovam o respeito e a equidade entre todos os estudantes.

Objetivos do Plano

- Promover a igualdade racial no ambiente escolar, educando alunos, professores e a comunidade sobre a importância da diversidade.
- Combater o racismo e a discriminação racial por meio de ações educativas e preventivas.
- Valorizar a história e a cultura afro-brasileira e indígena, cumprindo a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.
- Conscientizar sobre o racismo estrutural, levando alunos e professores a refletirem sobre as desigualdades históricas e contemporâneas.
- Valorizar e evidenciar as contribuições das mulheres negras, assegurando a inclusão das suas histórias no currículo escolar.

Diagnóstico Inicial

O primeiro passo para desenvolver o plano é realizar um diagnóstico, da escola via *google forms*, identificando:

- A percepção dos alunos, professores e funcionários sobre questões de racismo e discriminação.
- A presença (ou ausência) de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira e indígena no currículo.
- Incidentes de discriminação racial ou práticas preconceituosas no ambiente escolar.

Formação de Professores

- A capacitação dos professores para trabalharem de forma crítica e reflexiva sobre temas como racismo, estereótipos, discriminação e preconceito nas suas disciplinas, será feita

através da disponibilização de materiais didáticos na Plataforma Digital de Educação Antirracista.

Inclusão de Conteúdos Antirracistas no Currículo

- Reestruturar o currículo escolar para incluir a história e a cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas de forma transversal Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Enfatizar as contribuições dos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira e mundial, destacando figuras históricas e movimentos de resistência.
- Trabalhar com uma abordagem decolonial, incentivando a análise crítica das narrativas eurocêntricas tradicionais.

Ações Práticas

- Projetos temáticos: Desenvolver projetos escolares que discutam questões raciais, como rodas de conversa, seminários, debates e exibição de filmes.
- Feiras culturais: Organizar eventos que celebrem a cultura afro-brasileira e indígena, com atividades artísticas, exposições e apresentações culturais.
- Letramento racial: Incentivar o letramento racial dos estudantes, promovendo uma maior compreensão sobre as dinâmicas raciais no Brasil, o racismo estrutural e a necessidade de ações antirracistas.

Parcerias

Estabelecer parcerias com instituições e movimentos sociais que atuam na defesa dos direitos das populações negras, promovendo trocas de experiências e visitas culturais.

Acompanhamento e Avaliação

- Realizar uma avaliação contínua do impacto do plano, monitorando como as práticas antirracistas estão sendo implementadas e qual o seu efeito na comunidade escolar.
- Envolver os alunos e a comunidade escolar na avaliação e adaptação das ações, criando um ambiente participativo.

Combate ao Racismo Estrutural

- Fomentar discussões sobre racismo estrutural e desigualdades sociais, incentivando os alunos a refletirem sobre o papel das instituições e das políticas públicas na perpetuação ou combate às injustiças raciais.
- Incluir a luta por justiça social e racial no currículo de forma a desafiar as narrativas tradicionais e ampliar a visão crítica dos estudantes.

Participação da Comunidade

- Envolver as famílias e a comunidade local em ações que promovam a educação antirracista, por meio de palestras, debates e eventos abertos.
- Incentivar a participação de líderes comunitários e culturais, especialmente das comunidades negras e indígenas, para fortalecer o laço entre a escola e a sociedade.

GLOSSÁRIO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O Glossário da Educação Antirracista do Colégio Estadual de Conceição da Feira, é uma ferramenta pedagógica essencial para promover a conscientização e educação sobre questões raciais. O glossário fornece definições objetivas de termos essenciais relacionados ao racismo, preconceito e discriminação, ajudando estudantes e professores a entenderem a complexidade das questões raciais. Ele busca facilitar o processo de reflexão crítica sobre práticas racistas e discriminatórias, permitindo que os alunos questionem atitudes e crenças preconcebidas, ajudando a criar uma cultura escolar mais inclusiva, em que as diferenças são respeitadas e

valorizadas. A compreensão dos conceitos incentiva a prática da educação antirracista, combatendo preconceitos e discriminações dentro e fora do ambiente escolar.

O glossário antirracista é um importante instrumento pedagógico que serve como um recurso didático para professores abordarem questões de raça, etnia e diversidade em sala de aula de forma mais precisa e objetiva, contribuindo para a formação dos professores, oferecendo-lhes um vocabulário e conceitos fundamentais para discutir e aplicar práticas antirracistas.

Outro aspecto muito importante do glossário antirracista é a promoção do empoderamento dos estudantes, ao promover o desenvolvimento do letramento racial entre estes, incentivando-os a reconhecer e se posicionar contra formas de opressão racial, estimulando-os a tornarem-se cidadãos críticos e conscientes das questões sociais que envolvem racismo e discriminação,

O glossário antirracista é fundamental para a implementação de um currículo decolonial, que valoriza saberes diversos, não eurocêntricos, e as contribuições de culturas africanas, indígenas e afro-brasileiras, tornando-se uma ferramenta essencial para a escola, ajudando a construir uma cultura de respeito, igualdade e diversidade, alinhada com os princípios de uma educação antirracista.

GLOSSÁRIO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DO COLÉGIO ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL DE CONCEIÇÃO DA FEIRA

1. Antirracismo

Antirracismo é o conjunto de práticas, políticas e atitudes que buscam identificar, desafiar e eliminar as estruturas racistas nas sociedades. Não basta ser "não racista"; é necessário agirativamente contra o racismo, tanto em nível individual quanto estrutural.

Referência: Carneiro, Sueli. *"Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil."*

2. Branquitude

Branquitude refere-se ao lugar de privilégio e de poder simbólico e material ocupado por pessoas brancas na sociedade. Este conceito também explora como a "branquitude" é naturalizada e reproduzida, mantendo as desigualdades raciais.

Referência: Gomes, Nilma Lino. *"O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação."*

3. Colonialismo

O colonialismo é entendido como um sistema de opressão e exploração violenta que marcou a relação entre os colonizadores europeus e os povos africanos e indígenas no Brasil. Essa dominação foi sustentada pela escravização, expropriação de terras e a destruição cultural e religiosa dos povos colonizados, como destaca a historiadora Beatriz Nascimento. Ela descreve o colonialismo como um processo que fundou a sociedade brasileira sob a lógica da exploração racializada, onde a negação da humanidade dos povos negros e indígenas era central.

Referência: Nascimento, Beatriz. Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de Beatriz Nascimento. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

4. Colonialidade

A colonialidade, segundo a antropóloga brasileira Lélia Gonzalez, é a perpetuação das dinâmicas de exploração e subalternização que nasceram no período colonial, mas permanecem até hoje nas relações de poder e nas práticas racistas da sociedade brasileira. Gonzalez analisa como a colonialidade afeta a construção de identidades negras, mantendo a desvalorização das culturas afro-brasileiras e naturalizando a marginalização social e econômica dos descendentes de africanos. Sua análise conecta a colonialidade ao racismo estrutural e à exclusão de epistemologias negras na sociedade.

Referência: Gonzalez, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. São Paulo: Zahar, 2020.

5. Colorismo

Colorismo é a discriminação baseada na tonalidade da pele, onde pessoas negras de pele mais clara são favorecidas em relação às de pele mais escura. Este conceito evidencia nuances dentro do racismo e como as tonalidades influenciam oportunidades e representações sociais.

Referência: Bento, Maria Aparecida Silva. *"Branqueamento e Colorismo no Brasil."*

6. Consciência Negra

A consciência negra é o reconhecimento crítico e político da identidade, história, cultura e lutas da população negra contra o racismo e a opressão. Esse conceito articula a valorização das raízes africanas e a resistência às estruturas de desigualdade racial, herdadas do colonialismo e da escravidão. Segundo o ativista e sociólogo Abdiás do Nascimento, a consciência negra é uma ferramenta de emancipação que combate a invisibilização das contribuições dos povos negros na formação do Brasil e denuncia o racismo estrutural como base da sociedade brasileira.

Além disso, a filósofa Sueli Carneiro complementa que a consciência negra não é apenas individual, mas um movimento coletivo de reexistência, que desafia narrativas eurocêntricas e reafirma epistemologias negras como centrais na transformação social e no feminismo negro.

Referências: Nascimento, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

Carneiro, Sueli. *Escritos de uma vida*. São Paulo: Pólen, 2022.

7. Currículo Decolonial

O currículo decolonial é uma proposta de construção de práticas pedagógicas que rompam com as lógicas eurocêntricas e coloniais presentes nos sistemas educacionais. Ele busca valorizar saberes, epistemologias e histórias dos povos negros, indígenas e outros grupos subalternizados, promovendo a justiça cognitiva e o combate ao racismo estrutural nas instituições de ensino. Segundo a pedagoga Nilma Lino Gomes, um currículo decolonial exige a inclusão de narrativas e conhecimentos afro-brasileiros, africanos e indígenas, desconstruindo hierarquias que tradicionalmente colocam os valores europeus como universais.

A antropóloga Lélia Gonzalez complementa que o currículo decolonial deve ser um espaço de reexistência, que valorize as línguas, as expressões culturais e as cosmologias afro-brasileiras, promovendo a reparação histórica e a emancipação dos sujeitos racializados.

Referências: Gomes, Nilma Lino. *Ação afirmativa e princípios de justiça social*. São Paulo: Autêntica, 2019.

Gonzalez, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. São Paulo: Zahar, 2020.

8. Decolonialidade

Decolonialidade é o movimento de pensamento e ação que visa desmantelar as estruturas e valores impostos pelo colonialismo e que continuam a impactar as sociedades. Propõe alternativas ao modelo eurocêntrico, valorizando saberes e práticas locais.

Referência: Maldonado-Torres, Nelson. *"Sobre a colonialidade do ser: contribuições ao desenvolvimento de um conceito."*

9. Diáspora Africana

Diáspora africana refere-se à dispersão de africanos para diversas partes do mundo, principalmente durante o período de escravidão. Esse deslocamento forçado levou à formação de comunidades negras em várias regiões, que preservaram e adaptaram suas culturas.

Referência: Kilomba, Grada. *"Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano."*

10. Discriminação Racial

Discriminação racial é o tratamento desigual e excludente baseado na raça ou na cor da pele, que resulta em desvantagens para as pessoas racializadas em diversos âmbitos da vida.

Referência: Carneiro, Aparecida Sueli. *"A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser."*

11. Educação Antirracista

Educação antirracista é a prática pedagógica que busca a inclusão de conteúdos e discussões sobre a história, cultura e contribuições de povos africanos e afrodescendentes, promovendo a igualdade racial e combatendo estereótipos.

Referência: Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *"Educação e relações étnico-raciais: legislação, diretrizes e orientações pedagógicas."*

12. Etnia

Etnia é um conjunto de características culturais, linguísticas, religiosas e sociais que identificam um grupo humano específico. Diferente de raça, a etnia é um conceito mais relacionado a cultura e identidade coletiva.

Referência: Munanga, Kabengele. *"Redisputando a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra."*

13. Feminismo Negro

Feminismo negro é um movimento feminista que enfoca as especificidades das experiências das mulheres negras, lidando com a interseção entre racismo, sexism e, muitas vezes, pobreza.

Referência: hooks, bell. *"Olhares Negros: Raça e Representação."*

14. Interseccionalidade

A interseccionalidade é uma abordagem teórica e prática que analisa como diferentes formas de opressão – como racismo, sexism, classismo e homofobia – se sobrepõem e afetam de maneira singular as pessoas em suas vivências. Segundo a filósofa e ativista Sueli Carneiro, a interseccionalidade é uma ferramenta indispensável para compreender as experiências das mulheres negras, que vivem na intersecção entre opressões raciais e de gênero. Esse conceito denuncia as limitações de análises que isolam as categorias de

opressão, destacando a necessidade de abordagens integradas para combater as desigualdades estruturais.

Referência: Carneiro, Sueli. Escritos de uma vida. São Paulo: Pólen, 2022.

Letramento Racial

O letramento racial, segundo a filósofa e ativista Djamila Ribeiro, envolve o reconhecimento crítico das hierarquias raciais que estruturam a sociedade e a busca por ações conscientes para combatê-las. Esse conceito propõe a ampliação do conhecimento histórico e político sobre o racismo, a valorização de epistemologias negras e a prática ativa de antirracismo.

Djamila enfatiza que o letramento racial não é apenas uma questão de informação, mas também de responsabilidade social. É um exercício que exige empatia, escuta ativa e o compromisso de desconstruir privilégios raciais, especialmente por pessoas brancas, que ocupam posições de vantagens na estrutura racializada da sociedade.

Referência: Ribeiro, Djamila. Pequeno Manual Antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

15. Lugar de Fala

Lugar de fala é um conceito que valoriza a experiência pessoal e coletiva de cada grupo social, indicando que certos grupos possuem um conhecimento específico sobre temas que os afetam diretamente.

Referência: Ribeiro, Djamila. *"O Que é Lugar de Fala?"*

16. Meritocracia

A meritocracia, segundo a psicóloga e ativista Cida Bento, é frequentemente utilizada como uma ideologia que justifica desigualdades sociais ao supor que o sucesso individual é resultado apenas de esforço e talento, ignorando as barreiras estruturais

impostas por fatores como o racismo e o classismo. A meritocracia é uma narrativa que oculta privilégios herdados por determinados grupos, em especial pessoas brancas, enquanto perpetua a exclusão e a desvantagem histórica da população negra.

Cida Bento critica como a meritocracia, ao desconsiderar contextos históricos e sociais, reforça o mito da igualdade de oportunidades. Ela ressalta que esse discurso é frequentemente usado em ambientes corporativos para justificar a sub-representação de negros em posições de liderança, mascarando práticas discriminatórias. Em vez de mérito, o que muitas vezes prevalece é um sistema de privilégios que beneficia grupos dominantes.

Referência: Bento, Maria Aparecida da Silva. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e sociais*. São Paulo: Cortez, 2022.

17. Mito da Democracia Racial

O mito da democracia racial é uma ideologia que sustenta a ideia de que o Brasil seria uma sociedade harmoniosa em termos raciais, onde as diferentes raças convivem em igualdade, sem discriminação ou conflitos. Segundo o antropólogo Kabengele Munanga, esse mito é uma construção social que oculta as profundas desigualdades e o racismo estrutural presentes na sociedade brasileira. Ele argumenta que a idealização da mestiçagem foi usada como ferramenta para negar o racismo, enquanto perpetuava a exclusão de negros e indígenas.

A pedagoga Nilma Lino Gomes, em suas reflexões sobre o tema, aponta que o mito da democracia racial é uma forma de violência simbólica, pois silencia as experiências de discriminação e dificulta a mobilização de políticas públicas para combater as desigualdades raciais. Para Gomes, desmistificar a ideia da democracia racial é essencial para reconhecer o racismo como um problema estrutural que precisa ser enfrentado de maneira sistemática e interseccional.

Referências: Munanga, Kabengele. *Redisputando a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Gomes, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

18. Pensamento Decolonial

O pensamento decolonial é uma corrente crítica que questiona e busca desconstruir as estruturas de poder, conhecimento e cultura impostas pelo colonialismo. De acordo com Quijano, essa abordagem reconhece que, mesmo após o fim formal do colonialismo, suas práticas e ideias continuam a influenciar profundamente as sociedades atuais, mantendo relações de opressão e desigualdade. O pensamento decolonial propõe a valorização de saberes, culturas e epistemologias marginalizados pelos modelos eurocêntricos, promovendo uma visão pluralista do mundo que inclui as experiências de povos colonizados, indígenas, africanos e outros grupos subalternizados.

Referência: Quijano, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

19. Preconceito

Preconceito é atitude, opinião ou julgamento preconcebido, geralmente negativo, em relação a um grupo de pessoas, sem base em conhecimento ou experiência real.

Referência: Munanga, Kabengele. "*Preconceito racial: o que é isso?*"

20. Racismo

Racismo é o conjunto de práticas e crenças que inferiorizam ou discriminam pessoas com base em sua raça, criando desigualdades e perpetuando opressões.

Referência: Fanon, Frantz. "*Pele Negra, Máscaras Brancas.*"

21. Racismo Institucional

Racismo institucional é o conjunto de práticas e políticas de instituições que resultam em discriminação ou desvantagem sistemática para grupos racializados.

Referência: Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e. "A importância da educação para as relações étnico-raciais."

22. Racismo Ambiental

O racismo ambiental refere-se à prática sistêmica de destinar territórios insalubres, degradados ou expostos a impactos ambientais severos para populações negras, indígenas e quilombolas, perpetuando desigualdades estruturais e marginalizando essas comunidades. Para Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo), o racismo ambiental está enraizado em uma lógica colonial que desumaniza os povos racializados e desconecta a relação entre terra, território e cultura. Em sua obra “A terra dá, a terra quer”, ele destaca como o colonialismo devastou as formas de relação sustentável com a terra praticadas por povos afro-indígenas, substituindo-as por uma visão de exploração e lucro que marginaliza saberes ancestrais.

Referência: Santos, Antônio Bispo dos. A terra dá, a terra quer. São Paulo: Jandaíra, 2021.

23. Racismo Religioso

Racismo religioso é preconceito e discriminação contra religiões de matriz africana, historicamente marginalizadas e associadas a estigmas negativos.

Referência: Oliveira, Beatriz do Nascimento. "O negro e o direito à liberdade religiosa."

24. Racismo Reverso

Racismo reverso é a ideia equivocada de que pessoas negras podem discriminhar brancos da mesma forma que sofrem racismo. Conceito refutado por não considerar o contexto histórico e estrutural do racismo.

Referência: Nascimento, Abdias do. "O Genocídio do Negro Brasileiro."

25. Racismo Recreativo

O racismo recreativo, termo cunhado pelo jurista e professor Adilson Moreira, refere-se às práticas de discriminação racial que são apresentadas como formas de humor, entretenimento ou lazer. Trata-se de uma forma de racismo que disfarça a violência simbólica e estrutural contra pessoas negras sob o manto de piadas ou comportamentos “brincalhões”. Em sua obra *Racismo Recreativo* (2019), Moreira explica que essas manifestações reproduzem estereótipos raciais e desumanizam pessoas negras, enquanto normalizam o preconceito. Essa prática é particularmente danosa porque reforça hierarquias raciais e dificulta a crítica, ao rotular reações antirracistas como “falta de humor” ou “exagero”.

A jornalista e pesquisadora Luciana Barreto, em sua análise sobre Discursos de ódio contra negros nas redes sociais, amplia essa discussão ao demonstrar como o racismo recreativo é intensificado no ambiente digital. Barreto aponta que piadas, memes e conteúdos racistas se espalham rapidamente nas redes sociais, muitas vezes protegidos por discursos de liberdade de expressão. Essas práticas, além de perpetuarem o racismo, também banalizam as lutas por igualdade racial e reforçam a violência simbólica contra pessoas negras.

Referências: Moreira, Adilson. *Racismo Recreativo*. São Paulo: Pólen, 2019.

Barreto, Luciana. *Discursos de ódio contra negros nas redes sociais*. Salvador: EDUFBA, 2018.

26. Raça

Raça é a construção social utilizada para classificar e hierarquizar grupos humanos com base em características físicas e culturais. Não possui base biológica, mas é utilizada para justificar e manter desigualdades.

Referência: Munanga, K. (2005). *Redisputando a Mestiçagem no Brasil*. Petrópolis: Vozes.

CALENDÁRIO DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DO COLÉGIO DE TEMPO INTEGRAL DE CONCEIÇÃO DA FEIRA

Inspirado pelo pensamento de autoras negras e decoloniais, o **Calendário de Educação Antirracista** do Colégio Estadual de Tempo Integral de Conceição da Feira é uma ferramenta pedagógica fundamental para a promoção de uma educação que acolhe e valoriza as vozes historicamente marginalizadas. Como aponta a socióloga e educadora **Nilma Lino Gomes**, a educação antirracista exige um compromisso em "desnaturalizar desigualdades" e construir "narrativas que emancipem e afirmem identidades negras" (Gomes, 2017).

Este calendário foi cuidadosamente elaborado para integrar, ao longo do ano letivo, atividades, celebrações e momentos de reflexão voltados para a história, cultura e as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes no Brasil e no mundo, criando oportunidades para que estudantes reconheçam a importância e o legado da cultura afro-brasileira em nossa história e sociedade.

Baseando-se em conceitos de decolonialidade, conforme defendido por **Catherine Walsh**, o calendário integra atividades e datas significativas que visam não apenas celebrar a cultura e as histórias afro-brasileiras, mas também "descolonizar o currículo e abrir espaço para epistemologias de resistência" (Walsh, 2009). A proposta é envolver a comunidade escolar em um processo de aprendizado crítico e transformador, onde a história, os saberes e a resistência dos povos africanos e afrodescendentes sejam visibilizados e valorizados.

Cada data e evento selecionado busca ampliar o conhecimento sobre as lutas e conquistas da população negra, resgatando memórias que inspiram o reconhecimento e a valorização das raízes afro-brasileiras. Através de oficinas, debates, leituras, projetos e atividades culturais, este calendário fomenta uma prática educativa antirracista, incentivando estudantes e educadores a questionarem e a transformarem as estruturas de preconceito que ainda persistem na sociedade.

Guiados pela consciência de que, nas palavras de **Grada Kilomba**, a "memória coletiva e a conscientização racial são passos indispensáveis para superar traumas históricos e desigualdades" (Kilomba, 2019), o calendário oferece atividades de reflexão, diálogos e celebrações que resgatam e recontam essas histórias. Assim, o Colégio Estadual de Tempo Integral de Conceição da Feira reafirma seu compromisso com a formação de jovens críticos e

comprometidos com a justiça racial, promovendo uma educação que combate o racismo e incentiva o respeito às diversidades culturais.

CALENDÁRIO ANTIRRACISTA DO COLÉGIO ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL DE CONCEIÇÃO DA FEIRA

JANEIRO

Dia 09 - Lei 10.639/03- Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"

Dia 21 - Morre Malcom X, um dos grandes defensores dos direitos afro-americanos.
Nova Iorque (1965)

Dia 25 - Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa
- Acontece a Revolta dos Malês, rebelião contra o escravismo e a imposição da religião católica. Salvador/BA (1835)

Dia 26 - As potências europeias repartem o continente africano /1885

Dia 31 - Tombamento da Serra da Barriga, berço da resistência negra, onde nasceu o Quilombo dos Palmares e viveu seu maior líder, Zumbi dos Palmares. União dos Palmares/AL (1986)

FEVEREIRO

Dia 02 - Plenário da Constituinte aprova a emenda de autoria do deputado federal Carlos Alberto Caó Oliveira, estabelecendo o racismo como crime inafiançável e imprescritível (1988)

Dia 11 - Libertado Nelson Mandela, depois de 27 anos de prisão, na África do Sul /1990.
07 de fevereiro - Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas

Dia 13 - Morre a escritora Carolina Maria de Jesus, autora, dentre outros livros, de Quarto de Despejo

Dia 18 - Fundado o Afoxé Filhos de Gandhi, agremiação carnavalesca de maioria negra. Salvador/BA (1949)

MARÇO

08 de março - Dia Internacional da Mulher

- Dia de Homenagem às Mulheres em Sessão Especial pelo Poder Legislativo de Conceição da Feira

Dia 21 - Zumbi dos Palmares é incluído na galeria dos heróis nacionais / 1997.

- Dia Internacional de Luta contra a Discriminação Racial. O dia foi instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), em memória das vítimas do massacre de Sharpeville, África do Sul

ABRIL

Dia 01 - Primeiro Festival Mundial de Arte Negra, Dakar, Senegal / 1966

- Criação do Partido dos Panteras Negras, EUA / 1967

Dia 04 - Assassinato de Martin Luther King Jr., Memphis, EUA /1968

- Independência do Senegal / 1960

Dia 19 - Independência de Serra Leoa / 1961

- Dia da população Indígena

Dia 25 - O Bloco Afro Olodum é criado em Salvador, BA /1979

MAIO

Dia 13 - A Lei Áurea extingue oficialmente a escravidão no Brasil. Mas a data é considerada pelo Movimento Negro como uma “mentira cívica”, sendo caracterizada como Dia de Reflexão e Luta contra a Discriminação (1888)

Dia 14 - Líderes da Revolta dos Malês são fuzilados. Campo da Pólvora, Salvador/BA (1835)

Dia 18 - Criado o Conselho Nacional de Mulheres Negras. Rio de Janeiro/RJ (1950)

Dia 25 - Criação da Organização da Unidade Africana - OUA / 1963
- Dia da Libertação da África, promovido pela ONU / 1972

JUNHO

Dia 06 - Morre o jamaicano Marcus Garvey, mentor do Pan-africanismo. Londres (1940)

Dia 25 - Independência de Moçambique, África / 1975

Dia 26 - Independência da Somália / 1960

Dia 30 - Independência do Zaire, África/ 1960

JULHO

Dia 01 - Independência de Ruanda, África / 1960
- Independência de Burundi, África / 1962

Dia 02 - Dia da Independência da Bahia

Dia 03 - Aprovada a Lei Afonso Arinos, colocando a discriminação racial como contravenção penal / 1951

- Independência da Argélia, África / 1962

Dia 05 - Independência de Cabo Verde / 1975

Dia 07 - Leitura, em frente ao Teatro Municipal em São Paulo, de carta aberta à nação contra o racismo, inaugurando o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (depois MNU) / 1978

Dia 08 - Fundação do Instituto de Pesquisas da Cultura Negra (IPCN), Rio de Janeiro / 1975

Dia 12 - Independência de São Tomé e Príncipe / 1975

Dia 15 – Oficialização de Dona Menininha como Sacerdotisa da Religião de Matriz Africana, em 15 de julho de 1960

- Primeira Conferência sobre a Mulher Negra nas Américas, Equador / 1984

Dia 20 – Fundação do Grupo Palmares, uma associação ativista política e cultural do movimento negro do Brasil, sediada em Porto Alegre e ativa de 1971 a 1978, responsável pela proposição do dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, em oposição ao 13 de maio, considerada uma data concedida e que não representava os verdadeiros ideais da população negra brasileira.

Dia 23 - Emancipação Política de Conceição da Feira – 23/07/1926

Dia 25 - Dia da Mulher Afro-Latino-Americana e Caribenha

AGOSTO

Dia 03 - Dia da Capoeira e do Capoeirista

Dia 12 - Acontece a Revolta dos Alfaiares, também conhecida como Revolta dos Búzios. Manifesto dos conjurados baianos protesta contra os impostos e a escravidão e exige independência e liberdade. Bahia/BA (1798)

Dia 14 - Morre a Yalorixá Mãe Menininha do Gantois, ícone da luta contra a intolerância religiosa. Salvador/BA (1986)

Dia 22 - Criada, por meio da Lei nº 7.668, a Fundação Cultural Palmares, instituição pública vinculada ao Ministério da Cultura, que tem como principal atribuição promover a valorização da cultura negra (1988)

Dia 23 - Dia Internacional da Memória do Tráfico Negreiro. Escolhida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1991, a data marca a primeira vitória decisiva dos escravizados contra seus opressores na história da humanidade

Dia 24 - Acontece o Primeiro Congresso de Cultura Negra das Américas. Colômbia (1977)

- Morre o abolicionista Luís Gama. São Paulo/SP (1882)

Dia 28 – Graduação na Capoeira de Mestra Nzinga – 21/08/2021

Dia 31 - Realizada a I Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. Durban/África do Sul (2001)

SETEMBRO

Dia 04 - Promulgação da lei Euzébio de Queiroz, extinguindo o tráfico de escravizados no Brasil / 1850

Dia 07 - Proclamação da Independência do Brasil

- Criação do Grupo União e Consciência Negra do Brasil / 1981

Dia 12 - Morre o líder sul-africano, Steve Biko, idealizador do movimento pela Consciência Negra. Cidade do Cabo/África do Sul (1977)

Dia 14 - É fundado o jornal O Homem de Cor, o primeiro da imprensa negra brasileira / 1833

Dia 16 - Fundação da Frente Negra Brasileira, maior entidade da primeira metade do século, primeiro partido político de afrodescendentes / 1931

Dia 18 - Circula o primeiro número do jornal A Voz da Raça, jornal da Frente Negra / 1933

Dia 28 - Aprovada a Lei do Ventre Livre / 1871
- Assinada a Lei do Sexagenário / 1885

OUTUBRO

Dia 02 - Independência da Guiné, África / 1958

- Realização do primeiro Mutirão da Solidariedade de Conceição da Feira / 1999

Dia 12 - Começa a devoção a Nossa Senhora Aparecida, quilombola negra, padroeira do Brasil, a partir de 1717

Dia 13 - É fundado o Teatro Experimental do Negro no Rio de Janeiro / 1944

Dia 14 - Martin Luther King Jr. recebe o Prêmio Nobel da Paz / 1964

NOVEMBRO

Dia 01 - É criado o Bloco Afro Ilê Ayiê, Salvador, BA/ 1974

- Morte do escritor Lima Barreto / 1922

Dia 04 - O MNU declara o 20 de novembro Dia Nacional da Consciência Negra / 1978

Dia 10 - O governo Médici proíbe em toda a imprensa notícias sobre indígenas, esquadrão da morte, guerrilha, movimento negro e discriminação racial / 1969

Dia 11 - Independência de Angola / 1975

- Independência do Zimbabwe /1980

Dia 14 - “Massacre de Porongos ou Traição dos Porongos”

Dia 19 - Publicação de despacho de Rui Barbosa ordenando a queima de livros e documentos referentes à escravidão negra no Brasil

- Lançamento do primeiro volume de Cadernos Negros /1978

Dia 20 - Dia Nacional de Zumbi dos Palmares

- Feriado Nacional da Consciência Negra

Dia 22 - Revolta da Chibata

DEZEMBRO

Dia 01 - O ofício da Baiana do Acarajé é tombado pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como Patrimônio Nacional (2004)

Dia 02 - Dia Nacional do Samba

- Nascimento de mestre Didi, em Salvador, BA

Dia 10 - Comemoração da Declaração Universal dos Direitos Humanos

Dia 12 - Independência do Quênia / 1963

Dia 17 – Falecimento da Rainha Mwene Nzinga Mbandi - líder política e estrategista militar foi símbolo de resistência ao colonialismo português e é considerada heroína nacional em Angola

Dia 20 - A lei 7437 condena o tratamento discriminatório no mercado de trabalho, por motivo de raça ou de cor

E-BOOK: NÓS, MULHERES NEGRAS DE CONCEIÇÃO DA FEIRA

O e-book “Nós, mulheres negras de Conceição da Feira”, busca preservar e divulgar as histórias de mulheres negras do município que desempenharam papéis significativos em suas comunidades. Cada uma delas, com suas lutas e conquistas, representa resistência, cultura e empoderamento. Assim, é importante registrar essas histórias para que gerações futuras possam entender e valorizar a contribuição das mulheres negras na construção da cultura e da identidade local. E por fim, apresento minhas escrevivências, apresento a história de quem tece as histórias.

Seção 1: Dona Menininha – Sacerdotisa do Candomblé

- Biografia: Apresenta a trajetória de Dona Menininha, sacerdotisa de um dos terreiros de Candomblé mais tradicionais da região. Fala sobre sua infância, sua relação com o Candomblé desde cedo, e como se tornou uma figura de respeito na comunidade.
- Papel no Candomblé: Explica a importância do Candomblé como uma religião de resistência cultural e religiosa afro-brasileira. Dona Menininha foi uma guardiã das tradições religiosas que foram perseguidas, mas sobreviveram e floresceram na Bahia.
- Contribuições à Comunidade: Conta como ela ajudou a manter viva a cultura e as tradições africanas em Conceição da Feira, participando de rituais, orientando espiritualmente seus seguidores e sendo uma referência de força e sabedoria.

- Depoimentos: Inclui depoimentos de pessoas da comunidade que foram influenciadas pela força espiritual e liderança de Dona Menininha.
- **Seção 2: Maria Alves e o Mutirão da Solidariedade**
- Biografia: Apresenta a trajetória de Maria Alves, mulher forte e dedicada ao trabalho comunitário em Conceição da Feira. Conta sua história de vida, desafios enfrentados e a criação do Mutirão da Solidariedade.
- O Mutirão da Solidariedade: Descreve como Maria Alves, preocupada com as condições de vida da comunidade, especialmente dos mais pobres, criou o mutirão para levar ações de saúde para a população de Conceição da Feira.
- Papel Social e Impacto Comunitário: Analisa o impacto do mutirão na melhoria das condições de vida da população mais vulnerável. Fala sobre como ela, com esforço coletivo, construiu uma rede de apoio solidário que transforma vidas até hoje.

Seção 3: Mestra Nzinga – Capoeira e Resistência Cultural

- Biografia: Conta a história de Mestra Nzinga, uma das poucas mulheres mestras de capoeira na região. Fala sobre sua trajetória no universo da capoeira, uma prática historicamente dominada por homens.
- Empoderamento Feminino: Mostra como Mestra Nzinga, através da capoeira, promove o empoderamento das mulheres e o fortalecimento da autoestima dos jovens, destacando o seu trabalho com crianças e adolescentes da comunidade, ensinando capoeira como uma forma de educação, disciplina e valorização da herança africana.

Seção 4: Quem conta a história? A historiadora ativista: Ana Castelo

- Identidade e Representatividade: Ana Castelo, como mulher negra, professora e historiadora, desafia a ausência de representatividade no campo da história, trazendo uma perspectiva afro-brasileira essencial.

- Educação e Consciência Identitária: A atuação de Ana como professora fortalece a identidade afro-brasileira na juventude de Conceição da Feira, promovendo uma educação que valoriza a história e cultura negra.
- Inspiração e Legado: Sua trajetória é um exemplo de liderança que inspira futuras gerações, mostrando a importância do protagonismo das mulheres negras na história e na política local.

Conclusão

- Reflexão sobre a Importância das Mulheres Negras em Conceição da Feira: O e-book é uma reflexão sobre a vida dessas mulheres e como suas histórias de luta, superação e resistência continuam a inspirar as novas gerações.
- Legado e Futuro: Reforça a ideia de que o legado de Dona Menininha, Maria Alves e Mestra Nzinga transcendem suas vidas, pois suas contribuições para a comunidade continuam a moldar a identidade cultural de Conceição da Feira.

Apêndice: Galeria de Fotos e Documentos

- Inclui fotos históricas e atuais de Dona Menininha, Maria Alves, Mestra Nzinga, suas atividades e projetos, além de documentos e registros que ajudem a contextualizar suas histórias.

Considerações Finais

Esse e-book visa não apenas preservar a memória dessas três grandes mulheres de Conceição da Feira, mas também promover o reconhecimento da importância das mulheres negras na construção da sociedade local. "Nós, Mulheres Negras de Conceição da Feira", é um tributo às suas lutas e uma inspiração para que suas histórias nunca sejam esquecidas.

Esperamos que a Plataforma Digital de Educação Antirracista do Colégio Estadual de Conceição da Feira que traz conteúdos educativos que abordam a história afro-brasileira, a história das mulheres negras e a luta contra o racismo, proporcione recursos ricos e contextualizados para os/as professores/as utilizarem em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação culmina em uma reflexão crítica sobre a importância da Lei 10.639/2003 e do pensamento decolonial para a construção de uma educação antirracista, destacando, de forma especial, o papel das mulheres negras no município de Conceição da Feira. Ficou evidenciado que a implementação dessa lei enfrenta desafios contínuos, mas oferece um caminho promissor para a transformação das práticas educacionais e a promoção de um currículo que valorize as histórias e culturas afro-brasileiras.

No Capítulo 1, foi discutida a relevância da Lei 10.639/2003 como marco fundamental na luta contra o racismo institucionalizado. O parecer CNE/CP n.º 3/2004 foi apresentado como uma ferramenta essencial para a inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, servindo como base legal e teórica para a decolonização das práticas pedagógicas. Conforme abordado, o processo de descolonização curricular não é simples, mas é imprescindível para a construção de uma educação antirracista. A partir dessas bases legais, evidenciou-se como a decolonialidade de currículos é um movimento indispensável para a implementação de práticas pedagógicas que combatam o racismo institucionalizado, promovendo a valorização da cultura afro-brasileira e indígena.

Conforme Nilma Lino Gomes (2011), a implementação da Lei 10.639/2003 enfrenta desafios, mas é essencial para decolonizar o currículo, transformando as escolas em espaços mais inclusivos e equitativos. Por fim, apresentamos a recém-criada Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ).

O Capítulo 2 ampliou essa discussão ao explorar a importância das mulheres negras na construção de um currículo decolonial e antirracista. A partir das reflexões de teóricas como Lélia Gonzalez, evidenciou-se como a atuação dessas mulheres contribui para a desconstrução de paradigmas coloniais no campo educacional. Suas mobilizações são, portanto, não apenas uma forma de resistência contra o racismo, mas também uma forma de re-existência, de criar novos modos de pensar e ensinar a história a partir das margens, em que as mulheres negras têm ocupado um papel central. A desconstrução de estruturas coloniais no ensino brasileiro requer um olhar crítico e decolonial, que compreenda as múltiplas formas de opressão

enfrentadas por mulheres negras e suas contribuições essenciais para a resistência e transformação da sociedade.

O Capítulo 3 trouxe para o centro da análise as trajetórias de mulheres de Conceição da Feira, Dona Menininha, Maria Alves e Mestra Nzinga. Essas mulheres exemplificam o protagonismo feminino negro no cenário local, não apenas nas esferas religiosas e culturais, mas também no campo da educação e da política. Suas histórias revelam a força da resistência cultural afro-brasileira e servem como inspiração para a implementação de práticas educativas que valorizem essa rica herança. Cardoso (2012), citando Conceição Evaristo:

Ocupei-me, portanto, das narrativas de ativistas negras para tecer histórias, escrevinhar as vivências, as *escre(vivências)* de mulheres negras, assim como quem “fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido” (Cardoso, 2012, grifo nosso).

A história de Conceição da Feira, conforme descrita, é marcada pela forte presença negra, e esse patrimônio cultural precisa ser resgatado e valorizado nos currículos escolares.

Por fim, o Capítulo 4 propõe a criação de uma Plataforma Digital de Educação Antirracista, que tem como objetivo apoiar a prática docente no ensino de História e promover o letramento racial nas escolas. A plataforma servirá como uma ferramenta enquanto suporte para a implementação de um currículo decolonial e para a promoção da igualdade racial no ambiente escolar. Além disso, a criação de um e-book sobre as mulheres negras de Conceição da Feira resgata e preserva a memória dessas figuras centrais, proporcionando aos estudantes e professores um recurso fundamental para o combate ao racismo e para a valorização das narrativas afro-brasileiras.

Procurei nesse trabalho, ao longo dos capítulos, reafirmar o compromisso com uma educação transformadora, que reconhece e valoriza a contribuição das mulheres negras para a história de Conceição da Feira. A proposta de um currículo decolonial e a criação de uma plataforma digital são contribuições para a implementação de uma educação antirracista, que promova o respeito à diversidade cultural e histórica e que combatá, de forma ativa, as opressões estruturais que ainda persistem nas práticas educacionais.

Ao concluir esta pesquisa, espero que ela sirva como um subsídio para o fortalecimento da implementação da Lei 10.639/2003, no Colégio Estadual de Tempo Integral de Conceição da Feira e para a construção de uma sociedade justa e antirracista. Que as histórias das mulheres negras de Conceição da Feira aqui registradas, ao serem trabalhadas nas escolas, possibilitem a

construção de um espaço de respeito e acolhimento integral à diversidade que se constitui a comunidade escolar.

A dissertação desenvolvida foi construída a partir de um olhar atento sobre a história de mulheres negras em Conceição da Feira, suas trajetórias de resistência e mobilização, e como suas histórias, quando integradas ao currículo escolar, podem contribuir para a decolonização do ensino de História e para a efetivação de uma educação antirracista. Ao longo desta investigação, buscou-se não só documentar as contribuições históricas dessas mulheres, mas também promover uma reflexão crítica sobre as práticas de ensino e os currículos escolares, questionando como eles ainda podem perpetuar estruturas coloniais e racistas. A partir da análise das histórias dessas mulheres, é possível propor um ensino de História que seja comprometido com a transformação social, onde as vozes historicamente silenciadas encontrem espaço de protagonismo.

Concluímos que o registro da história das mulheres negras em Conceição da Feira contribui significativamente para a implementação da Lei 10.639/2003 e para o fortalecimento da educação antirracista no currículo do Colégio Estadual de Tempo Integral de Conceição da Feira, valorizando a memória e a identidade da população afro-brasileira, oferecendo subsídios que permitem uma abordagem educativa contextualizada e transformadora. Promove a representatividade ao incluir narrativas das mulheres negras locais, ajudando as/os alunas/os a compreenderem a relevância histórica e cultural de suas próprias comunidades, promovendo orgulho, identificação e empoderamento.

Por fim, o registro da história das mulheres negras em Conceição da Feira inspira práticas pedagógicas ativas e decoloniais ao possibilitar o uso dessas histórias em todos os componentes curriculares, promovendo debates e reflexões que vão além da sala de aula.

Esse percurso acadêmico-profissional permitiu, portanto, a consolidação de um projeto pedagógico que visa não apenas ensinar a História, mas fazer da educação um espaço de construção de cidadania crítica e emancipadora. Ao olhar para o futuro, a esperança é que este trabalho contribua para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam e combatam as desigualdades estruturais, promovendo uma educação histórica que seja plural, inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.
- ALVES, J.A. Lindgren. A Conferência de Durban contra o racismo e a responsabilidade de todos. **Rev. Brasileira de Política Internacional**, 2002.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**: feminismos plurais. São Paulo. Pólen, 2019.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana. MEC/SEPIR. BRASIL (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (20 de dezembro de 1996). Lei número 9394/96, 2005
- BRASIL . **Lei nº 10.639/2003**. (9 de janeiro de 2003).
- BRASIL . **Lei nº 11.645/2008**. (10 de abril de 2008). Alerta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Rev. bras. de Ci. Política**. Brasília, DF, n. 11, 2013, p. 89-117. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.
- bell hooks. Intelectuais Negras. **Rev. de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16465/15035>. Acesso em: 14 maio 2024.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. São Paulo: Editora Autêntica, 2018.
- BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFOGUEL, R. **Rev. Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 15- 24, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, práticas e debates. Rio de Janeiro: Letras, 2019.
- CANDAU, V. M. F. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro, v. 11, n. 20, p. 240-255, jul/dez. 2011.

CARDOSO, Cláudia Pons. **Outras falas:** feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras / Cláudia Pons Cardoso. – Salvador, 2012.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. **Rev. Estudos Feministas**, 2002.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo:** a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Portal Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-ofeminismosituacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-umaperspectiva-degenero/>

CONCEIÇÃO, Edney. **Territorialidade da avicultura de corte na Bahia:** o sistema integrado de produção avícola nos municípios de São Gonçalo dos Campos e Conceição da Feira – BA / Edney Conceição. Salvador: 2007. 303 f.

CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E FORMAS CORRELATAS DE INTOLERÂNCIA, 3., 2001, Durban. Declaração e programa de ação de Durban. Nova Iorque: ONU, 2001. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/racism/third-world-conference-against-racism>. Acesso em: 15 out. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n. 03 de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho, 2004.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. A nova abolição: a Marcha Zumbi dos Palmares e o projeto político do Movimento Negro nos anos 1990. **Revista USP**, São Paulo, n. 75, p. 80-91, set./nov. 2007.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'água**. Rio de Janeiro: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Tempo de nos Aquilombar**. Rio de Janeiro: O Globo, 2019.

FANON, Franz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. São Paulo: Ubu, 2020.

FERREIRA, Ubiratan Castro de Araújo. Depoimento. In: Fundação Pedro Calmon. **Ubiratan Castro:** depoimentos sobre história, cultura e resistência negra. Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**: desafios, políticas e práticas. RBPAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1. p. 105, 2012.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92/93 (jan./jun.). 1988, p. 69 - 82.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-latino-americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos. São Paulo: Zahar, 2022.

LANDES, Ruth. **A cidade das mulheres**. tradução de Maria Lúcia do Eirado Silva. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 2002. 2. ed.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. **Tabula Rasa** [online], n.9. 2008.

MIGNOLO, Walter D. **La Idea de América Latina**: La Herida Colonial y la Opción Decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Curriculum, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2005.

PESSANHA, Eliseu Amaro de M. O impacto do epistemicidio no pensamento negro. **Revista de Estudos Afro-Brasileiros**, 12(3), 45-67, 2019.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina". **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 20, n. 3, p. 71-108, set/dez. 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: editora Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 23-71.

SANTOS, Maria Lúcia Plácido dos; BASTOS, Djalma; e CERQUEIRA, Heloísa Helena Casaes. **Conceição da Feira, Terra da gente**. Feira de Santana: Grafinort Editora, 1993.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Por uma outra epistemologia: o que o epistemicidio nos diz sobre o poder e o conhecimento. In: **Conhecimento de Libertação** (pp. 183-202). Cortez Editora, 2009.

WALSH, Catherine E. **Pedagogias Decoloniais**: Práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SITES

IBGE. Resultado do Censo 2022 por municípios

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/conceicao-da-feira/panorama>. Acesso em 29 set. 2024.

O GLOBO Dados dos municípios por gênero.

<https://g1.globo.com/economia/censo/noticia/2023/12/22/mapa-veja-os-dados-de-cor-e-raca-populacao-idade-e-divisao-entre-homens-e-mulheres-na-sua-cidade.ghtml>

ENTREVISTAS

ALVES, Maria. Entrevista concedida pela criadora do Mutirão da Solidariedade a Ana Castelo. Conceição da Feira, BA. 22 de agosto de 2024. (informação verbal).

AMORIM, Eliane. Entrevista concedida por neta de Menininha a Ana Castelo. Conceição da Feira, BA. 22 de agosto de 2024. (informação verbal).

AMORIM, Márcia. Entrevista concedida por neta de Menininha a Ana Castelo. Conceição da Feira, BA. 22 de agosto de 2024. (informação verbal).

AMORIM, Maria da Glória Silva. Entrevista concedida por filha de Menininha a Ana Castelo. Conceição da Feira, BA. 22 de agosto de 2024. (informação verbal).

NZINGA, Mestra. Entrevista concedida pela capoeirista a Ana Castelo. Conceição da Feira BA. 22 de agosto de 2024. (informação verbal).

SACRAMENTO, Djane. Entrevista concedida por neta de Menininha a Ana Castelo. Conceição da Feira, BA. 22 de agosto de 2024. (informação verbal).

SILVA, Zélia Amorim da. Entrevista concedida por filha de Menininha a Ana Castelo. Conceição da Feira, BA. 22 de agosto de 2024. (informação verbal).

APÊNDICES

Apêndice A

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
 Automação Técnica - 40111-0001, DOI/PROJETO
 Biblioteca Central - Presidente Tancredo Neves, DOI/PROJETO
 Campus I - DEDC



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUROU OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO
Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante Djane Amorim Sacramento

Documento de Identidade nº 0730590135 Sexo: F (X) M ()

Documento de identidade n.º 000000000000000000

Endereço: Travessa do Eucalipto, S^oN°

Bairro: Centro Cidade: Conceição da Feira CEP: 44.320-000

Telefone (75) 981295668

II. DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

- 1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI 10.639/2003
 - 2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Ana Maria Pereira Castelo
 - 3. Cargo/Função:** Professora

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI 10.639/2003**, de responsabilidade da pesquisadora Ana Maria Pereira Castelo, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo analisar a história das mulheres negras de Conceição da Feira nas suas mobilizações políticas, sociais e culturais, visando através dela o fortalecimento e a implementação da lei 10.639/2003 e assegurando a efetivação de uma educação antirracista no currículo do Colégio Estadual de Conceição da Feira.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são: possibilidade de constrangimento ao responder o questionário, desconforto, medo, vergonha, estresse, cansaco ao responder às perguntas.

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula, Salvador - BA - CEP 41200-470



A realização desta pesquisa trará benefícios para o registro e divulgação da história das mulheres negras de Conceição da Feira e para o ensino de história ao incorporar, conforme propõe a lei 10.639 a história das mulheres negras, contribuindo para a decolonização do currículo de história. Caso aceite o Senhor(a) serão realizadas entrevistas através de um questionário pela aluna Ana Maria Pereira Castelo do curso de pós-graduação em Ensino de História/Proshistória.

Devido a coleta de informações o/a senhor/a poderá se emocionar com resgate da sua história de vida. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Caso queira o (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o (a) senhor(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia.

Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o (a) senhor (a), tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Caso ocorra algum problema ou dano com o (a) senhor (a), resultante de sua participação na pesquisa, o (a) senhor (a), receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexo causal com a pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Claudia Pons Cardoso

Telefone: (71) 99328-1392 **E-mail:** ponscardoso@yahoo.com.br

PESQUISADORA DISCENTE: Ana Maria Pereira Castelo

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula, Salvador – BA – CEP 41200-470



Telefone: (75) 98833-5571 **E-mail:** anacastelo13@gmail.com

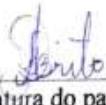
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 01, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120
Tel.: (71) 3612-1330, (71) 3312-1300, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI 10.639/2003**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Conceição da Feira, 16 de maio de 2024.


Assinatura do participante da pesquisa




Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI 10.639/2003

Pesquisador: Ana Maria Pereira Castelo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79010624.0.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.929.837

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa busca demonstrar como a história das mulheres negras de Conceição da Feira contribui, para a implementação da lei 10.639/2003 e para o fortalecimento de uma educação antirracista no Colégio Estadual de Conceição da Feira, tomando como referência a perspectiva de colonial.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a história das mulheres negras de Conceição da Feira em suas mobilizações políticas, sociais e culturais, visando através de seu registro a implementação e fortalecimento da lei 10.639/2003 e contribuir com a efetivação de uma educação antirracista no currículo do Colégio Estadual de Conceição da Feira, Bahia.

Objetivos Secundários:

- a)Refletir a importância da lei 10.639/2003 na implantação de um currículo decolonial para oportunizar o resgate das contribuições de grupos sociais subalternizados e invisibilizados;
- b)Registrar a história das mulheres negras de Conceição da Feira e suas contribuições para história do município, em especial para a construção de uma educação antirracista;
- c)Elaborar uma Cartilha de Educação Antirracista com a história das mulheres negras de Conceição da Feira e suas contribuições para a implementação da lei 10.639/2003, como

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,

Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br. **CEP:** 40.460-120

UF: BA **Município:** SALVADOR

Telefone: (71)3612-1330

Fax: (71)3612-1300

E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

**UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB**



Continuação do Parecer: 6.929.837

solução mediadora de aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A análise riscos realizada pela pesquisadora, reproduzida em caixa alta a seguir, conforme está no projeto, denota que houve uma consulta às normas éticas da pesquisa com seres humanos, atendendo, portanto aos requisitos para sua realização. "EM PESQUISAS COM HUMANOS, OS RISCOS E DANOS PODEM SER CONSIDERADOS EM TERMOS DE (A) MAGNITUDE DA PROBABILIDADE DE OCORRÊNCIA OU GRAVIDADE, PODENDO SER CLASSIFICADO COMO RISCO MÍNIMO OU RISCO MAIOR E TAMBÉM POR SUA DURAÇÃO, SE TRANSITÓRIO, RECORRENTE OU PERMANENTE. DE ACORDO COM AS RESOLUÇÕES 466/2012 E 510/2016 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (BRASIL, 2016): OS RISCOS SÃO POSSIBILIDADE DE DANOS À DIMENSÃO FÍSICA, MORAL, INTELECTUAL, SOCIAL CULTURAL DO SER HUMANO, EM QUALQUER PESQUISA E DELA DECORRENTE. AS RESOLUÇÕES DEFINEM O DANO ASSOCIADO OU DECORRENTE DA PESQUISA COMO AGRAVO IMEDIATO OU POSTERIOR, DIRETO OU INDIRETO, AO INDIVÍDUO OU A COLETIVIDADE DA PESQUISA. AS MESMAS RESOLUÇÕES CITADAS, AFIRMAM QUE TODA PESQUISA COM SERES HUMANOS ENVOLVE RISCO EM TIPOS E GRAADAÇÕES VARIADOS. QUANTO MAiores E MAIS EVIDENTES OS RISCOS, MAiores DEVEM SER OS CUIDADOS PARA MINIMIZÁ-LOS, E COM RELAÇÃO AOS DANOS, SUA PREVISÃO POSSIBILITA AÇÕES PARA SEJAM EVITADOS. NESSE SENTIDO A PESQUISA NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI 10.639/2003, UTILIZA COMO MÉTODOS DE COLETA DOS DADOS ESTUDOS COM APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS, APRESENTA COMO RISCOS E POSSÍVEIS DANOS AOS PARTICIPANTES, AINDA QUE EM PEQUENA ESCALA: CONSTRANGIMENTO, TIMIDEZ, NERVOSISMO, INVASÃO DE PRIVACIDADE, INCÔmodo, CANSAÇO, ALTERAÇÃO DE AUTOESTIMA, ESTRESSE, ABORRECIMENTO, ESTIGMATIZAÇÃO, DISCRIMINAÇÃO E EVOCAÇÃO DE MEMÓRIAS. ATRAVÉS DE UM OLHAR SEMPRE ATENTO E ÉTICO COM AS PARTICIPANTES DA PESQUISA, UTILIZAREMOS COMO MEDIDAS DE PREVENÇÃO OU MINIMIZAÇÃO DOS RISCOS: AMBIENTE ACOLHEDOR, AMBIENTE PRIVATIVO, PERGUNTAS DE FORMA OBJETIVA, ATENÇÃO AOS SINAIIS VERBAIS E NÃO VERBAIS DE DESCONFORTO, LIBERDADE EM INTERROMPER A PARTICIPAÇÃO, POSSIBILIDADE DE RECUSA A RESPONDER A QUALQUER PERGUNTA, SIGILO DOS DADOS, ASSEGURAR A CONFIDENCIALIDADE E A PRIVACIDADE, A PROTEÇÃO DA IMAGEM E A NÃO ESTIGMATIZAÇÃO, GARANTINDO A NÃO UTILIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES EM PREJUÍZO DAS PESSOAS E/OU DAS COMUNIDADES. GARANTIREMOS O ACESSO EM UM AMBIENTE QUE

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,

Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br. **CEP:** 40.460-120

UF: BA **Município:** SALVADOR

Telefone: (71)3612-1330

Fax: (71)3612-1300

E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

**UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB**



Continuação do Parecer: 6.929.837

PROPORCIONE PRIVACIDADE DURANTE A COLETA DE DADOS, UMA ABORDAGEM HUMANIZADA, OPTANDO-SE PELA ESCUTA ATENTA E PELO ACOLHIMENTO DA PARTICIPANTE, OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES, APENAS NO QUE DIZ RESPEITO ÀQUELAS NECESSÁRIAS PARA A PESQUISA DEIXAREMOS CLARO AS PARTICIPANTES QUE A CONCORDÂNCIA OU NÃO EM PARTICIPAR DA PESQUISA EM NADA IRÁ ALTERAR SUA CONDIÇÃO E RELAÇÃO CIVIL E SOCIAL COM A EQUIPE DE PESQUISA E A UNIVERSIDADE DE ORIGEM E GARANTIR UMA ABORDAGEM CAUTELOSA AO INDIVÍDUO CONSIDERANDO E RESPEITANDO SEUS VALORES, CULTURA E CRENÇAS. A POSSIBILIDADE DE UM DESCONFORTO E RISCO MÍNIMO PARA AS PARTICIPANTES QUE SE SUBMETER AO PROCESSO DA INVESTIGAÇÃO, CASO TENHA ALGUM ASSUNTO QUE LHE CAUSEM SOFRIMENTO VENHAM A SER TRABALHADOS, JUSTIFICA-SE PELO BENEFÍCIO DE PODER COMPARTILHAR SUA HISTÓRIA DE VIDA E PODER TER UM RECONHECIMENTO NO ÂMBITO SOCIAL DAS CONTRIBUIÇÕES DADAS PARA A HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA. É IMPORTANTE DESTACAR QUE A PARTICIPANTE DA PESQUISA QUE VIER A SOFRER QUALQUER TIPO DE DANO RESULTANTE DE SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA, PREVISTO OU NÃO, TEM DIREITO A ASSISTÊNCIA E A BUSCAR INDENIZAÇÃO. É DA RESPONSABILIDADE DA PESQUISADORA REALIZAR O ARMAZENAMENTO DO BANCO DE DADOS, QUE DEVERÁ SER MANTIDO SOB A GUARDA PELO PERÍODO DE CINCO ANOS APÓS O TÉRMINO DA PESQUISA. DE ACORDO COM AS RESOLUÇÕES 466/2012 E 510/2016 SÃO BENEFÍCIOS DA PESQUISA O PROVEITO DIRETO OU INDIRETO, IMEDIATO OU POSTERIOR, AUFERIDO PELO PARTICIPANTE E/OU SUA COMUNIDADE EM DECORRÊNCIA DE SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA E CONTRIBUIÇÕES ATUAIS OU POTENCIAIS DA PESQUISA PARA O SER HUMANO, PARA A COMUNIDADE NA QUAL ESTÁ INSERIDO E PARA A SOCIEDADE, POSSIBILITANDO A PROMOÇÃO DE QUALIDADE DIGNA DE VIDA, A PARTIR DO RESPEITO AOS DIREITOS CIVIS, SOCIAIS E CULTURAIS".

Quanto aos benefícios a pesquisadora afirma que "Pretendemos contribuir com práticas de ensino de história que visibilizem as ações e participações das mulheres negras que historicamente, foram invisibilizadas nos currículos e materiais didáticos das escolas públicas e privadas do Brasil". Esse benefício mostra-se relevante e representa uma justificativa plausível para a realização da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de grande relevância social e científica que poderá contribuir efetivamente com o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira, destacando a

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,

Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br. **CEP:** 40.460-120

UF: BA **Município:** SALVADOR

Telefone: (71)3612-1330

Fax: (71)3612-1300

E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

**UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB**



Continuação do Parecer: 6.929.837

história de vida de mulheres que ao contarem suas trajetórias poderão fazer emergir saberes, sentimentos e fatos de grande importância para a sua comunidade e para a educação da sua juventude.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados e aceitos na forma como exigidos pelas normas e exigências da ética em pesquisas com seres humanos.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2312788.pdf	02/06/2024 17:58:11		Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Carta_resposta_cep.pdf	02/06/2024 17:57:25	Ana Maria Pereira Castelo	Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade_assinados_digitalmente.pdf	11/04/2024 21:38:40	Ana Maria Pereira Castelo	Aceito

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,

Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br. **CEP:** 40.460-120

UF: BA **Município:** SALVADOR

Telefone: (71)3612-1330

Fax: (71)3612-1300

E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

**UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB**



Continuação do Parecer: 6.929.837

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_e_esclar ecido.pdf	04/04/2024 21:51:21	Ana Maria Pereira Castelo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_Ana_Castelo.pdf	04/04/2024 21:44:46	Ana Maria Pereira Castelo	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_do_pesquisado r.pdf	04/04/2024 21:12:46	Ana Maria Pereira Castelo	Aceito
Outros	termo_de_autorizacao_da_cooparticipante.pdf	04/04/2024 21:10:35	Ana Maria Pereira Castelo	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_da_proponente_assinado.pdf	04/04/2024 21:08:11	Ana Maria Pereira Castelo	Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade.pdf	04/04/2024 21:03:25	Ana Maria Pereira Castelo	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Plataforma_Brasil_assinado.pdf	04/04/2024 20:47:15	Ana Maria Pereira Castelo	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia_com_o_desenvolvimento_do_projeto_assinado.pdf	04/04/2024 20:46:35	Ana Maria Pereira Castelo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 04 de Julho de 2024

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br . CEP: 40.460-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br / www.cep.uneb.br

Apêndice B



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
 ESTA PESQUISA SEGURO OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO
 N° 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: Marcia Amorim da Silva e Silva
 Documento de Identidade nº: 0749218355 Sexo: F (X) M ()
 Data de Nascimento: 11/03/1978
 Endereço: Rua dos Eucaliptos, 311
 Bairro: Centro Cidade: Conceição da Feira CEP: 44.320-000
 Telefone: (75) 983513525

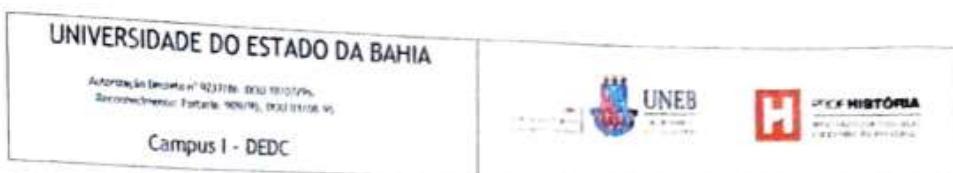
II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI 10.639/2003
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Ana Maria Pereira Castelo
3. **Cargo/Função:** Professora

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI 10.639/2003**, de responsabilidade da pesquisadora Ana Maria Pereira Castelo, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo analisar a história das mulheres negras de Conceição da Feira nas suas mobilizações políticas, sociais e culturais, visando através dela o fortalecimento e a implementação da lei 10.639/2003 e assegurando a efetivação de uma educação antirracista no currículo do Colégio Estadual de Conceição da Feira.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são: possibilidade de constrangimento ao responder o questionário, desconforto, medo, vergonha, estresse, cansaço ao responder às perguntas.



A realização desta pesquisa trará benefícios para o registro e divulgação da história das mulheres negras de Conceição da Feira e para o ensino de história ao incorporar, conforme propõe a lei 10.639 a história das mulheres negras, contribuindo para a decolonização do currículo de história. Caso aceite o Senhor(a) serão realizadas entrevistas através de um questionário pela aluna Ana Maria Pereira Castelo do curso de pós-graduação em Ensino de História/Profhistória.

Devido a coleta de informações o/a senhor/a poderá se emocionar com resgate da sua história de vida. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Caso queira o (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o (a) senhor(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia.

Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o (a) senhor (a), tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Caso ocorra algum problema ou dano com o (a) senhor (a), resultante de sua participação na pesquisa, o (a) senhor (a), receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexo causal com a pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Claudia Pons Cardoso

Telefone: (71) 99328-1392 **E-mail:** ponscardoso@yahoo.com.br

PESQUISADORA DISCENTE: Ana Maria Pereira Castelo

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula, Salvador – BA – CEP 41200-470 



Telefone: (75) 98833-5571 **E-mail:** anacastelo13@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 01, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120.
Tel.: (71) 3612-1330, (71) 3312-1300, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI 10.639/2003**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Conceição da Feira, 16 de maio de 2024.

Márcia Almoum da Silveira
Assinatura do participante da pesquisa



(P)
Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
 ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO
 Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: Maria Alves Dias

Documento de Identidade nº: 712131-80 Sexo: F (X) M ()

Data de Nascimento: 05/03/1951

Endereço: Rua Miguel Calmon, 96

Bairro: Centro Cidade: Conceição da Feira CEP: 44.320-000

Telefone: (75) 92328962

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI 10.639/2003
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Ana Maria Pereira Castelo
3. **Cargo/Função:** Professora

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI 10.639/2003**, de responsabilidade da pesquisadora Ana Maria Pereira Castelo, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo **analisar a história das mulheres negras de Conceição da Feira nas suas mobilizações políticas, sociais e culturais, visando através dela o fortalecimento e a implementação da lei 10.639/2003 e assegurando a efetivação de uma educação antirracista no currículo do Colégio Estadual de Conceição da Feira.**

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são: possibilidade de constrangimento ao responder o questionário, desconforto, medo, vergonha, estresse, cansaço ao responder às perguntas.

A realização desta pesquisa trará benefícios para o registro e divulgação da história das mulheres negras de Conceição da Feira e para o ensino de história ao incorporar,



conforme propõe a lei 10.639 a história das mulheres negras, contribuindo para a decolonização do currículo de história. Caso aceite o Senhor(a) serão realizadas entrevistas através de um questionário pela aluna Ana Maria Pereira Castelo do curso de pós-graduação em Ensino de História/Profhistória.

Devido a coleta de informações o/a senhor/a poderá se emocionar com resgate da sua história de vida. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Caso queira o (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o (a) senhor(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia.

Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o (a) senhor (a), tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Caso ocorra algum problema ou dano com o (a) senhor (a), resultante de sua participação na pesquisa, o (a) senhor (a), receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexo causal com a pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Claudia Pons Cardoso

Telefone: (71) 99328-1392 **E-mail:** ponscardoso@yahoo.com.br

PESQUISADORA DISCENTE: Ana Maria Pereira Castelo

Telefone: (75) 98833-5571 **E-mail:** anacastelol3@gmail.com





Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 01, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120.
Tel.: (71) 3612-1330, (71) 3312-1300, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI 10.639/2003**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Conceição da Feira, 16 de maio de 2024.

Assinatura do participante da pesquisa

Documento assinado digitalmente
gov.br
CLAUDIA PONS CARDOSO
Data: 27/01/2025 08:47:24-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N° 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: Eliane Pinto Amorim

Documento de Identidade nº: 10.012.282-51

Documento de Identidade n°:
Data de Nascimento: 27/04/81

Endereço: Lote Regina Borja, 151

Bairro: Centro Cidade: Co

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

- 1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI 10.639/2003
 - 2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Ana Maria Pereira Castelo
 - 3. Cargo/Função:** Professora

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI 10.639/2003, de responsabilidade da pesquisadora Ana Maria Pereira Castelo, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo analisar a história das mulheres negras de Conceição da Feira nas suas mobilizações políticas, sociais e culturais, visando através dela o fortalecimento e a implementação da lei 10.639/2003 e assegurando a efetivação de uma educação antirracista no currículo do Colégio Estadual de Conceição da Feira.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são: possibilidade de constrangimento ao responder o questionário, desconforto, medo, vergonha, estresse, cansaço ao responder às perguntas.

A realização desta pesquisa trará benefícios para o registro e divulgação da história das mulheres negras de Conceição da Feira e para o ensino de história ao incorporar

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula, Salvador – BA – CEP 41200-470



conforme preceito à lei 10.826 e Sustenta que mulheres negras contribuindo para o desenvolvimento do currículo de mulheres. Caso aceite a Sustentação deve realizaras entre estas através de um questionário pela internet Ana Maria Pereira, graduada de direito da pós-graduação em Direito de Pessoas e Família/Pontifícia.

Derrida e os leitores de informações. Aos queiram a poderão se encaminhar com respeito da sua história de vida. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum custo ou remuneração resultante dessa. Caso queira a (a) senhora a poderá a qualquer momento desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora no resto a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o (a) senhor(a) caso querer poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia.

Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o (a) senhor (a), tem direito a indenização caso seja prejudicado por essa pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde conste o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Caso ocorra algum problema ou dano com o (a) senhor (a), resultante de sua participação na pesquisa, o (a) senhor (a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com conexo causal com a pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Cláudia Pons Cardoso

Telefone: (71) 99528-1392 **E-mail:** pontscardoso@yahoo.com.br

PESQUISADORA DISCENTE: Ana Maria Pereira Castelo

Telefone: (71) 98833-5571 **E-mail:** anamaria13@gmail.com



Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 01, Águas de Meninos, Salvador- BA CEP: 40460-120
Tel. (71) 3612-1330, (71) 3312-1300, e-mail: ccpuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

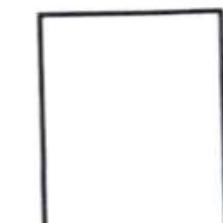
V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI 10.639/2003**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Conceição da Feira, 16 de maio de 2024.

Elione Pinto Amorim
Assinatura do participante da pesquisa

[Assinatura]
Assinatura do pesquisador discente
(orientando)



Documento assinado digitalmente



CLAUDIA PONS CARDOSO
Data: 27/01/2025 08:47:24-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Assinatura do professor responsável
(orientador)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
 ESTA PESQUISA SEGURÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO
 N° 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: Maria Cristina dos Anjos Ramos

Documento de Identidade nº: 0566840294 Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: 01/01/1971

Endereço: Rua Império da Saudade, 75

Bairro: Centro Cidade: Conceição da Feira CEP: 44.320-000

Telefone: (75) 991502628

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

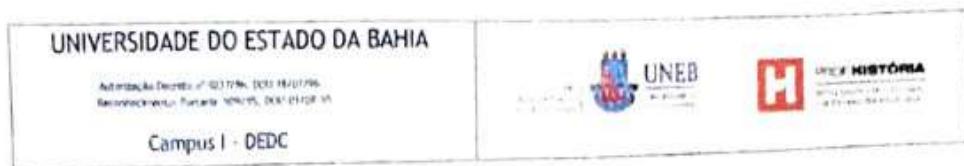
1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI 10.639/2003
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Ana Maria Pereira Castelo
3. **Cargo/Função:** Professora

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI 10.639/2003**, de responsabilidade da pesquisadora Ana Maria Pereira Castelo, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo **analisar a história das mulheres negras de Conceição da Feira nas suas mobilizações políticas, sociais e culturais, visando através dela o fortalecimento e a implementação da lei 10.639/2003 e assegurando a efetivação de uma educação antirracista no currículo do Colégio Estadual de Conceição da Feira.**

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são: possibilidade de constrangimento ao responder o questionário, desconforto, medo, vergonha, estresse, cansaço ao responder às perguntas.

A realização desta pesquisa trará benefícios para o registro e divulgação da história das mulheres negras de Conceição da Feira e para o ensino de história ao incorporar,



conforme propõe a lei 10.639 a história das mulheres negras, contribuindo para a decolonização do currículo de história. Caso aceite o Senhor(a) serão realizadas entrevistas através de um questionário pela aluna Ana Maria Pereira Castelo do curso de pós-graduação em Ensino de História/Proshistória.

Devido a coleta de informações o/a senhor/a poderá se emocionar com resgaste da sua história de vida. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Caso queira o (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o (a) senhor(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia.

Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o (a) senhor (a), tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Caso ocorra algum problema ou dano com o (a) senhor (a), resultante de sua participação na pesquisa, o (a) senhor (a), receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexo causal com a pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Claudia Pons Cardoso

Telefone: (71) 99328-1392 **E-mail:** ponscardoso@yahoo.com.br

PESQUISADORA DISCENTE: Ana Maria Pereira Castelo

Telefone: (75) 98833-5571 **E-mail:** anacastelo13@gmail.com



Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 01, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP. 40460-120.
Tel.: (71) 3612-1330, (71) 3312-1300, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI 10.639/2003**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Conceição da Feira, 16 de maio de 2024.

Maria Inês Pinto dos Anjos Paimos
Assinatura do participante da pesquisa

Documento assinado digitalmente
gov.br
CLAUDIA PONS CARDOSO
Data: 27/01/2025 08:51:09-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTA PESQUISA SEGURÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO
Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: Maria da Glória Amorim da Silva

Documento de Identidade nº: 0115206558 Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: 02/07/1953

Endereço: Rua das Amendoeiras, 273

Bairro: Centro Cidade: Conceição da Feira CEP: 44.320-000

Telefone: (75) 983513525

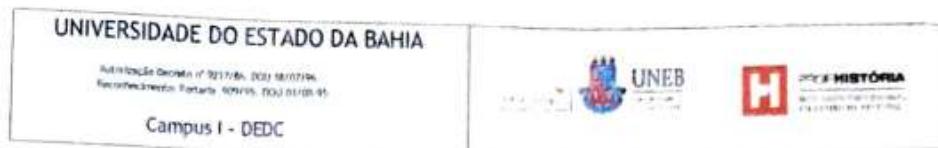
II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI 10.639/2003
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Ana Maria Pereira Castelo
3. **Cargo/Função:** Professora

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI 10.639/2003**, de responsabilidade da pesquisadora **Ana Maria Pereira Castelo**, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo **analisar a história das mulheres negras de Conceição da Feira nas suas mobilizações políticas, sociais e culturais, visando através dela o fortalecimento e a implementação da lei 10.639/2003 e assegurando a efetivação de uma educação antirracista no currículo do Colégio Estadual de Conceição da Feira.**

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são: possibilidade de constrangimento ao responder o questionário, desconforto, medo, vergonha, estresse, cansaço ao responder às perguntas.



A realização desta pesquisa trará benefícios para o registro e divulgação da história das mulheres negras de Conceição da Feira e para o ensino de história ao incorporar, conforme propõe a lei 10.639 a história das mulheres negras, contribuindo para a decolonização do currículo de história. Caso aceite o Senhor(a) serão realizadas, entrevistas através de um questionário pela aluna Ana Maria Pereira Castelo do curso de pós-graduação em Ensino de História/Profhistória.

Devido a coleta de informações o/a senhor/a poderá se emocionar com resgate da sua história de vida. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Caso queira o (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o (a) senhor(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia.

Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o (a) senhor (a), tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Caso ocorra algum problema ou dano com o (a) senhor (a), resultante de sua participação na pesquisa, o (a) senhor (a), receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com conexão causal com a pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional.

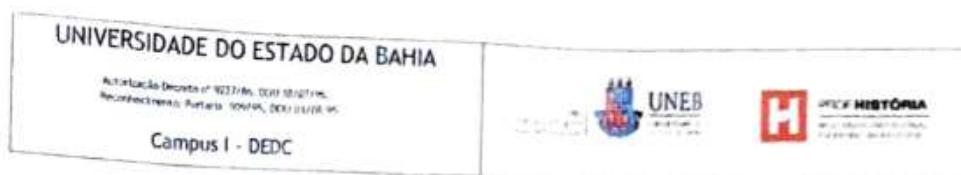
V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Claudia Pons Cardoso

Telefone: (71) 99328-1392 **E-mail:** ponscardoso@yahoo.com.br

PESQUISADORA DISCENTE: Ana Maria Pereira Castelo

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula, Salvador – BA – CEP 41200-470



Telefone: (75) 98833-5571 **E-mail:** anacastelo13@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 01, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120.
Tel.: (71) 3612-1330, (71) 3312-1300, e-mail: cepunch@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI 10.639/2003**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Conceição da Feira, 16 de maio de 2024.

Maria da Glória A. da Silva
Assinatura do participante da pesquisa

(Assinatura)
Assinatura do pesquisador discente
(orientando)



Documento assinado digitalmente
CLAUDIA PONS CARDOSO
Data: 27/01/2025 08:51:09-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Assinatura do professor responsável
(orientador)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
 ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO
 N° 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: Neuza Amorim da Silva Sacramento
 Documento de Identidade nº 0730590135 Sexo: F () M ()
 Data de Nascimento: 03/03/1956
 Endereço: Povoado do Timbó – Zona Rural
 Bairro: Centro Cidade: Conceição da Feira CEP: 44.320-000
 Telefone: (75) 981295668

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI 10.639/2003
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Ana Maria Pereira Castelo
3. **Cargo/Função:** Professora

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI 10.639/2003**, de responsabilidade da pesquisadora Ana Maria Pereira Castelo, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo analisar a história das mulheres negras de Conceição da Feira nas suas mobilizações políticas, sociais e culturais, visando através dela o fortalecimento e a implementação da lei 10.639/2003 e assegurando a efetivação de uma educação antirracista no currículo do Colégio Estadual de Conceição da Feira.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são: possibilidade de constrangimento ao responder o questionário, desconforto, medo, vergonha, estresse, cansaço ao responder às perguntas.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Av. Adhemar Soárez, 1.000 Centro Administrativo
Belo Horizonte - Minas Gerais - 31260-000

Campus I - BRDF



A realização desta pesquisa trará benefícios para o registro e divulgação da história das mulheres negras de Cunhaúba da Feira e para o ensino de história ao integrá-la, conforme propõe a lei 10.629 a história das mulheres negras, contribuindo para a decolonização do currículo de história. Caso aceite o Senhor(a) serão realizadas entrevistas através de um questionário pela aluna Ana Maria Pereira Castelo do curso de pós-graduação em Ensino de História/ProHistória.

Devido à coleta de informações o/a senhor(a) poderá se emocionar com resgate da sua história de vida. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Caso queira o (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o (a) senhor(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia.

Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o (a) senhor (a), tem direito à indemnização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Caso ocorra algum problema ou dano com o (a) senhor (a), resultante de sua participação na pesquisa, o (a) senhor (a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexo causal com a pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Cláudia Pons Cardoso

Telefone: (71) 99328-1392 **E-mail:** ponscardoso@yahoo.com.br

PESQUISADORA DISCENTE: Ana Maria Pereira Castelo

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula, Salvador - BA - CEP 41200-470

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Avenida da Liberdade, nº 10.000, sala 3001, Bloco 07
Praia de Itapuã, Salvador, BA, CEP: 40140-070

Campus I - DEDC



Telefone: (75) 98833-5571 **E-mail:** anacastelo13@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 01, Água de Meninos, Salvador- BA, CEP: 40460-120.
Tel: (71) 3612-1330, (71) 3312-1300, e-mail: cepuneb@uneb.br

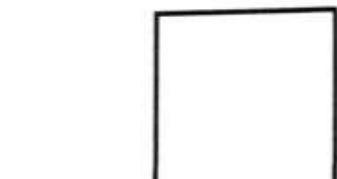
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI 10.639/2003**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Conceição da Feira, 16 de maio de 2024.

Silvana da L. Laramente
Assinatura do participante da pesquisa



Documento assinado digitalmente



CLAUDIA PONS CARDOSO
Data: 27/01/2025 08:51:09-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

[Signature]
Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

[Signature]
Assinatura do professor responsável
(orientador)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
 ESTA PESQUISA SEGUE OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO
 Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: Zélia Amorim da Silva

Documento de Identidade nº: 0313296596 Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: 20/09/1950

Endereço: Rua Olhos D'Água

Bairro: Centro Cidade: Conceição da Feira CEP: 44.320-000

Telefone: (75) 981653593

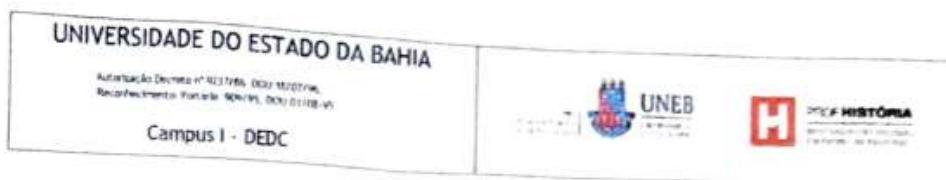
II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI 10.639/2003
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Ana Maria Pereira Castelo
3. **Cargo/Função:** Professora

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI 10.639/2003**, de responsabilidade da pesquisadora Ana Maria Pereira Castelo, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo **analisar a história das mulheres negras de Conceição da Feira nas suas mobilizações políticas, sociais e culturais, visando através dela o fortalecimento e a implementação da lei 10.639/2003 e assegurando a efetivação de uma educação antirracista no currículo do Colégio Estadual de Conceição da Feira.**

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são: possibilidade de constrangimento ao responder o questionário, desconforto, medo, vergonha, estresse, cansaço ao responder às perguntas.



A realização desta pesquisa trará benefícios para o registro e divulgação da história das mulheres negras de Conceição da Feira e para o ensino de história ao incorporar, conforme propõe a lei 10.639 a história das mulheres negras, contribuindo para a decolonização do currículo de história. Caso aceite o Senhor(a) serão realizadas entrevistas através de um questionário pela aluna Ana Maria Pereira Castelo do curso de pós-graduação em Ensino de História/Profhistória.

Devido a coleta de informações o/a senhor/a poderá se emocionar com resgate da sua história de vida. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Caso queira o (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o (a) senhor(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia.

Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o (a) senhor (a), tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Caso ocorra algum problema ou dano com o (a) senhor (a), resultante de sua participação na pesquisa, o (a) senhor (a), receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com conexão causal com a pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Claudia Pons Cardoso

Telefone: (71) 99328-1392 **E-mail:** ponscardoso@yahoo.com.br

PESQUISADORA DISCENTE: Ana Maria Pereira Castelo

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula, Salvador – BA – CEP 41200-470



Telefone: (75) 98833-5571 **E-mail:** anacastelo13@gmail.com

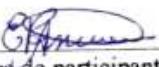
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 01, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120.
Tel.: (71) 3612-1330, (71) 3312-1300, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

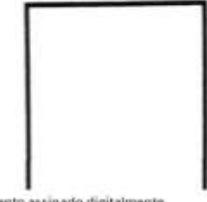
Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **NÓS, MULHERES NEGRAS, NA HISTÓRIA DE CONCEIÇÃO DA FEIRA: PARA DECOLONIZAR O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ASSEGURAR A LEI 10.639/2003**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Conceição da Feira, 16 de maio de 2024.


Assinatura do participante da pesquisa




Assinatura do pesquisador discente
(orientando)


Assinatura do professor responsável
(orientador)