



**ANAIIS DO  
II SEMINÁRIO  
POLÍTICAS PÚBLICAS  
E RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS (2020)**

**Programa de Pós-graduação em Ensino  
e Relações Étnico-Raciais (PPGER)**

**CAMPUS SOSÍGENES COSTA  
PORTO SEGURO, 2020  
EVENTO VIRTUAL.**

**Universidade Federal do Sul da Bahia**

**Reitora**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Joana Angélica Guimarães da Luz

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

Prof. Dr. Rogério Hermida Quintella

**Coordenadora local do PPGER/CSC**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito

**Comissão Científica e Organização dos Anais**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carolina Bessa Ferreira de Oliveira

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lidyane Maria Ferreira de Souza

Autor Corporativo: Universidade Federal do Sul da Bahia

Rua Itabuna, s/n, Rod. Ilhéus – Vitória da Conquista,

km 39, BR 415, Ferradas, Itabuna-BA, CEP 45613-204

O conteúdo dos textos que compõem esta obra é de inteira responsabilidade das(os) respectivas(os) autoras(es). É permitida a reprodução total ou parcial, desde que citada a fonte.

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)  
Universidade Federal do Sul da Bahia – Sistema de Bibliotecas

S471 Seminário Políticas Públicas e Relações Étnico-Raciais as  
UFSB/PPGER/CSC (II.: 2020 : Porto Seguro)  
Anais do II Seminário Políticas Públicas e Relações Étnico-  
Raciais da UFSB/PPGER/CSC. / Organizado por Carolina Bessa  
Ferreira de Oliveira; Lidyane Maria Ferreira de Souza. – Porto  
Seguro, 2020.  
81 p.

ISSN: 2764-5940

1. Educação. 2. Relações Étnico-Raciais. 3. Políticas Públicas. I.  
Oliveira, Carolina Bessa Ferreira de. II. Souza, Lidyane Maria  
Ferreira de. Título.

CDD: 370.19342

Bibliotecário: Lucas Sousa Carvalho – CRB5/1883

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>6</b>
<b>RESUMOS EXPANDIDOS</b>	<b>8</b>
HISTÓRIAS DE VIDA: TRAJETÓRIAS DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO COLÉGIO MUNICIPAL PROFESSORA NAIR SAMBRANO BEZERRA EM SANTA CRUZ CABRÁLIA/BA - Charlene Ribeiro de Souza	9
ESCRITA E AUTORIA INDÍGENA: APORTES INDISPENSÁVEIS PARA A EFETIVAÇÃO DA PRÁTICA DA LEI 11.645/08 EM ESCOLAS NÃO INDÍGENAS – Adriana Pesca	13
UMA REFLEXÃO SOBRE CRIANÇAS INDÍGENAS PATAXÓ EM ESCOLA NÃO INDÍGENA – Diana da Conceição Bonfim	17
EDUCAÇÃO E PATRIMÔNIO CULTURAL PATAXÓ – Oiti Pataxó	20
POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL: LEIS INTERSECCIONAIS? – Lucicléia Santos Batista Higino	23
REMEMORAÇÃO E ANCESTRALIDADE NUM TERREIRO DE UMBANDA EM COLATINA – ES – Marcelo Chaves Soares	28
UMA REFLEXÃO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UM PROCESSO DE DECOLONIALIDADE – Valtíangeli Rodrigues da Silva Motinho	34
MEMÓRIA E TERRITORIALIDADE: DESCOLONIZAÇÃO DO SABER NO QUILOMBO EM JEQUIÉ-BA – Jeane Borges dos Santos	38
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: AVANÇOS E PERSPECTIVAS – Raimunda de Jesus Matos	42
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÓTICA DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: SUBSÍDIOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA – Franz Carlos Oliveira Lopes	46
AS MESTRAS DOS SABERES: INVISIBILIDADE SOCIAL DAS MULHERES NEGRAS MARISQUEIRAS NO MUNICÍPIO DE VALENÇA – Joelma Almeida dos Santos	51
A INTERSECCIONALIDADE COMO CONCEITO E FERRAMENTA PARA A IMPLEMENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS JUSTAS – Gilene Pinheiro da Silva Mendes	55
A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NEGRAS NA LITERATURA APRESENTADA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO DE SANTA CRUZ CABRÁLIA – Shirley Ribeiro de Souza Amaro	60
MULHERES NEGRAS DIANTE DA VIOLÊNCIA DO RACISMO E SEXISMO – Rosângela Oliveira Gomes Braga	64
AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – Jeremias Santos Macedo	69
RODA DE SABERES: CHAMADA DE ANGOLA – A IMPORTÂNCIA DOS AFRO-SABERES NA EDUCAÇÃO – Kamila Gomes Borges	74



## APRESENTAÇÃO

O II Seminário Políticas Públicas e Relações Étnico-Raciais foi realizado dia 23/09/2020, em formato integralmente virtual, por docentes e discentes do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) do Campus Sosígenes Costa (CSC) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Teve como objetivo promover um espaço continuado, a exemplo do I Seminário realizado em 2019, voltado ao debate interdisciplinar de pesquisas em andamento ou concluídas, com ênfase na pós-graduação, mas com participação aberta a fim de ampliar vozes em torno da temática racial.

O evento foi um desdobramento do Componente Curricular de mesmo nome ministrado pelas docentes Carolina Bessa e Lidiane Ferreira, em 2020.1 no PPGER/CSC, visando correlacionar as reflexões teóricas e as pesquisas realizadas pelas/os discentes. O Componente, assim como o Seminário, foi impactado em seu planejamento diante do contexto de pandemia da Covid-19 e da necessidade de isolamento social. Assim, o evento foi realizado de forma remota, por meio de salas virtuais *on-line*.

O Seminário compreendeu uma conferência de abertura e duas salas virtuais onde foram apresentadas pesquisas por meio de comunicações orais individuais precedidas do envio de resumos expandidos, inscritos por meio do SIGEventos - *site* em que foi divulgada a programação, inscrições e submetidos os resumos, que totalizaram 25<sup>1</sup>. A conferência foi proferida, também virtualmente, pelo Prof. Dr. Álamo Pimentel, docente da UFSB, que abordou o tema Ordem e desordem das políticas educacionais na atualidade.

Como resultados, o evento possibilitou a interface entre ensino e pesquisa e promoveu a difusão do tema e das investigações apresentadas, além do encontro e diálogo entre pesquisadoras/es que tem se debruçado em torno de temáticas correlatas. A publicação dos Anais consolidam o processo, sendo composto pelos resumos que passaram por revisão e atenderam os prazos de envio.

---

<sup>1</sup> Conferir: <<https://sig.ufsb.edu.br/eventos/public/evento/SPPREP>>.

Agradecemos cada pessoa que participou do Seminário, confiando seus textos e reflexões, e esperamos que o evento possa contar com próximas edições, além da publicação de Anais, contribuindo, assim, para a produção e difusão científica da UFSB e, em especial, do PPGER.

As docentes

Carolina Bessa e Lidyane Ferreira

## **RESUMOS EXPANDIDOS | 2020**



# HISTÓRIAS DE VIDA: TRAJETÓRIAS DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO COLÉGIO MUNICIPAL PROFESSORA NAIR SAMBRANO BEZERRA EM SANTA CRUZ CABRÁLIA/BA

Charlene Ribeiro de Souza

Mestranda pelo PPGER-UFSB-CSC

## Resumo

A pesquisa discute a Educação de Jovens e Adultos (EJA) buscando compreender os sentidos atribuídos à alfabetização pelos estudantes que frequentam esta modalidade educativa. Para tanto, apropria-se da pesquisa qualitativa através da ferramenta teórico-conceitual: história de vida. O universo da pesquisa é constituído por seis estudantes que frequentam as turmas de alfabetização (1ª e 2ª etapas) do Colégio Municipal Professora Nair Sambrano Bezerra em Santa Cruz Cabralia/Ba. Busca investigar as narrativas dos sujeitos parceiros por acreditar que é no de diálogo que reside na narrativa do sujeito; suas interpretações, seus modos de estar e compreender o mundo; a melhor forma de aproximação horizontal entre pesquisador/pesquisado, de modo a compreender, em última instância, os contextos sociais, econômicos, raciais e políticos que levaram o educando a ingressar no ensino regular tardiamente.

**Palavras-chave:** alfabetização; educação de jovens e adultos; histórias de vida; narrativas.

## Introdução

Foi por acreditar na educação e no seu poder de transformação na vida das pessoas que resolvi pesquisar a história de vida dos meus alunos da EJA. Tendo em mente que nas aulas suas histórias de vida não são contadas ou, pior, não são ouvidas pelo professor. Para tanto aproveitarei das disciplinas de história, geografia e ciências que estou atuando para lançar temas e discussões criando um espaço de escuta da vida de cada um, tentando entender o porquê eles não estudaram quando criança.

Não é fácil ouvir seus relatos, mesmo porque muitos me levam as lágrimas, por isso, procurei ler e me inteirar de possibilidades para me aperfeiçoar no tema e certa forma, agregar consistência na minha prática como professora e pesquisadora. De acordo com Paulo Freire (1996), o educador deve respeitar os processos históricos sociais dos educandos, preocupando-se em trabalhar com os conteúdos em sala de forma que estes tenham um significado para o educando. “Saber que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 9).

O universo desta pesquisa é formado por estudantes da primeira etapa (1ª e 2ª série) e segunda etapa (3ª e 4ª série), que estão em processo de alfabetização, do Colégio Municipal Professora Nair Sambrano Bezerra em Santa Cruz Cabralia. Embasada nas narrativas pretendo descobrir no que consiste o sonho da alfabetização de cada aluno entrevistado.

Espero que por meio desta pesquisa essas pessoas tenham “voz”, uma vez que devido sua condição social (analfabetos, pobres e negros) sempre ficaram a margem da sociedade.

### **Métodos e material**

Optamos por uma pesquisa qualitativa, pois essa preocupa-se com o indivíduo e seu ambiente. Busca explorar informações mais subjetivas e em profundidade, uma vez que, esse tipo de pesquisa leva em consideração as particularidades dos entrevistados em uma análise ampla e qualificável ou não-mensurável.

Nessa perspectiva qualitativa escolhi trabalhar com o método história de vida. O método história de vida é uma técnica usada nas pesquisas pelas ciências humanas, embora no campo das ciências sociais o método também tem se destacado como uma das modalidades mais adequadas para fazer as narrativas das pessoas pesquisadas. É importante ressaltar que o relato de vida consiste no acontecimento que uma pessoa vivencia ou vivenciou. Assim não é necessária a verificação da autenticidade, pois o que é necessário é o ponto de vista do sujeito entrevistado.

Dessa maneira, o que me levou a buscar esse método foi porque ele rompe com a tradição de que para se alcançar a realidade o único método é o experimental, que levaria a um desvelamento da “verdade” única. Partindo desse pressuposto, uma característica importante a ser destacada da metodologia qualitativa é a relação entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado, que embora perpassada por relações de poder, constitui momento de construção, diálogo de um universo de experiências humanas.

Sabemos que a relação da ideologia da democracia racial e a eclosão do capitalismo em nosso país marcam a história da formação social brasileira que operou com a força para domesticar os corpos dos sujeitos e naturalizar os distintos modos desiguais de vida. Haja vista essa produção estrutural racista, o autor Silvio Almeida, chama atenção para “como a sociedade considera normal que a maioria das pessoas negras receba menores salários, sujeitem-se aos trabalhos mais degradantes, não frequentem as escolas e universidades, não ocuparem funções de poder, morarem em regiões periféricas e serem assassinadas com frequência por comandos dos Estados”(ALMEIDA, 2018, p, 142).

### **Discussão**

Partindo para a prática, essa pesquisa vem estudar as histórias de vidas dos alunos da EJA, primeira e segunda etapa da alfabetização, do Colégio Municipal Professora Nair Sambrano Bezerra, na cidade de Santa Cruz Cabralia/ BA, onde atuo como professora das disciplinas de história, geografia e ciências.

Essa pesquisa é qualitativa usando o método história de vida, pois permite obter informações na essência subjetiva da vida de uma pessoa. Como falado, o método utiliza-se das trajetórias individuais no âmbito das relações humanas para conhecer as informações contidas na vida pessoal de um ou de vários sujeitos, fornecendo uma gama de detalhes sobre o tema. Dá-se ao pesquisado a oportunidade de dissertar livremente sobre uma experiência pessoal em relação ao que está sendo questionado pelo entrevistador.

A pesquisa pretendia estudar as histórias de 12 alunos, 6 da primeira etapa e 6 da segunda etapa, que autorizaram e se dispuseram a participar, sendo 4 homens e 8 mulheres de idades que variam de 25 a 68 anos,

No primeiro momento conversei com as turmas sobre o mestrado profissional em Relações Étnico-Raciais, sua importância e o porquê eu escolhi fazê-lo. Depois expliquei que precisava fazer uma pesquisa de campo para concluir esse curso e que a proposta inicial era aplicar o projeto na sala durante minhas aulas, que são divididas em três dias e perguntei se eles autorizavam, todos os 18 alunos presentes na 1ª etapa, e todos os 15 da 2ª etapa concordaram e acharam interessante o meu trabalho, mas nem todos aceitaram contar suas histórias. Somente 12 alunos se colocaram à disposição, sendo 06 da 3ª e 4ª e 06 da 1ª e 2ª os demais alegaram diversos motivos para recusa, por isso respeitei suas vontades e comecei a colocar em prática a pesquisa.

Os alunos que aceitaram compor o quadro de sujeitos da pesquisa apresentam um ponto comum: a busca pela realização do sonho da alfabetização.

### **Conclusão**

Concluimos que embora foi pensada uma forma de entrevista anterior que aconteceria em sala de aula, por conta da Pandemia tivemos que modificar, pois aqui em Santa Cruz Cabralia por ser um município pequeno com uma população estimada de 27.778 (IBGE 2019), os números dos infectados pelo corona vírus também é alto, tendo até o dia de hoje 24 de agosto de 2020, 512 casos confirmados, sendo 488 casos curados e 07 óbitos. E foi por conta de toda essa situação que a minha pesquisa de campo, ou melhor, as entrevistas com os 12 alunos que concordaram no primeiro momento a contar suas histórias de vida, não acontecerão mais na sala durante minhas aulas como estava acordado com as turmas. O desafio agora diante do cenário que nos encontramos é fazer essa escuta na residência dos alunos.

Durante esse período de Pandemia sempre estive em contato com os alunos da turma que possuem telefone, em especial com os alunos que são sujeitos dessa pesquisa, mais dos 12 alunos que aceitaram contar suas histórias apenas 08 tem telefone e não consegui o contato com os outros 04, outro desafio surge então, pois além da falta de contato com 04 alunos, tive a desistência de 02, que por motivos pessoais disseram que não vão mais participar das entrevistas, não os critico pois é sabido por todos que a situação econômica no nosso País não está boa e que uma grande parte da população e principalmente dos alunos da EJA que são jovens, adultos e idosos, perderam seus empregos e vivem hoje com doações e auxílio emergencial, sendo assim, ficaram 06 alunos para a pesquisa, quatro mulheres e dois homens.

Nesse sentido, foi feito um cronograma para as entrevistas semiestruturadas com esses 06 alunos, sendo que, uma será em minha casa e as demais nas respectivas residências dos alunos, as datas ainda estão sendo acordadas com eles, mas ficou pré-agendado para os meses de setembro e outubro o momento de escuta e em novembro e dezembro do corrente ano as transcrições e análise dos resultados.

## Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria a aos métodos**. Porto-Portugal, 1994.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. A miséria do mundo. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

# ESCRITA E AUTORIA INDÍGENA: APORTES INDISPENSÁVEIS PARA A EFETIVAÇÃO DA PRÁTICA DA LEI 11.645/08 EM ESCOLAS NÃO INDÍGENAS

Adriana Pesca

Mestranda pelo PPGER-UFSB-CSC

## Resumo

Considerando que a Lei 11.645/08, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, é questionável porque nos dias atuais, mesmo após mais de duas décadas de sua promulgação, ainda existam lacunas quanto à efetividade de seu cumprimento em muitas escolas não indígenas. O objetivo deste texto é promover uma reflexão em torno da aplicabilidade da Lei 11.645/08, a partir da leitura realizada sobre a “Abordagem do ciclo de Políticas”, de Jeferson Mainardes, por meio do qual nos traz à luz alguns pontos importantes sobre como se define o discurso político, analisando três pontos que os autores apresentam: a política proposta, a política de fato e a política em uso, desenrolando numa discussão que contribui para compreendermos como a lei aqui abordada, é tratada a partir dessas análises, trazendo então, à tona, reflexões sobre o papel do docente, os desafios enfrentados e as possibilidades de ampliação da visão sobre a lei. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica por meio da qual se propõe um diálogo centralizador, que é pensar como a escrita e autoria indígenas são elementos importantes e indispensáveis como aportes para que essa política educacional ganhe maior efetividade prática e se torne uma realidade nos currículos das escolas não indígenas.

Palavras-chave: autoria indígena; escrita indígena; lei 11.645/08.

## Introdução

Dentre os inúmeros desafios que são apontados em torno de discussões sobre como a lei 11.645/08 se comporta no âmbito da prática, está a responsabilidade dos docentes em tornar real e efetiva as ações pedagógicas em cumprimento ao que está posto, compreendendo todos os aspectos que envolvem as questões culturais indígenas e não apenas mitificando e folclorizando aspectos que são ancestrais. É possível ouvirmos indagações como a falta de material e referenciais para que possam ser utilizados, ou ainda, o fato de não existirem formações docentes que os preparem para essas abordagens.

De acordo com as análises propostas por Jeferson Mainardes, 2006, é possível identificarmos em um primeiro momento que os docentes estariam relacionados ao contexto da prática. O autor apresenta as ideias de Ball e Bowe (1992) e suas abordagens de caracterização do processo político que, num momento inicial é abordado sob a caracterização de três facetas, que são: a política proposta, que diz respeito à política oficial e suas ações a partir do governo, dos departamentos educacionais e dos burocratas que têm a função de implementação das políticas, ligadas também, às intenções das escolas e autoridades locais de onde as políticas se erguem; a política de fato, que diz respeito aos textos políticos e legislativos que corporificam a política proposta e que são bases que constituem ações iniciais para que se coloque essas políticas em prática; e a política em uso, que se constitui

dos discursos e das práticas institucionais que fazem parte do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no desenvolvimento das ações práticas. No entanto, por considerarem que o ciclo de políticas não deveria se constituir por uma linguagem rígida e muito restrita para um processo tão amplo, romperam com essa formulação e passaram a propor um ciclo que se constituísse por três conceitos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. A partir daí o conceito de políticas vai ganhar maior amplitude, sendo pensado não mais de modo fragmentado entre as partes, mas considerando que o profissional que atua nas escolas, como é o caso dos professores, não são excluídos dos processos de formulação e de implementação. Porém, é importante perceber que é no contexto da prática que o papel do professor ganha ainda mais potência. Mainardes (2006) nos traz isso ao apontar as análises de Ball e Bowe na afirmação:

De acordo com Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Portanto, foi necessário que houvesse a elaboração dessa relação apresentada pelo ciclo de política, com ações práticas de implementação da Lei 11.645/08 para então pensarmos o papel da autoria e escrita indígena como as vozes que devem atuar por trás dessas ações, de modo que esses sujeitos indígenas, diversos e que fazem parte de um processo de construção colonial que precisa ser combatido, para que não seja reproduzido equivocadamente nas salas de aulas, possam atuar por meio e com os professores, já que caberá a estes profissionais, a prática pedagógica dentro das escolas, a garantia de que haja no currículo o respeito a essa diversidade, para que a lei não se torne mais uma vez, letra morta, como costumeiramente muitas leis de nosso país se tornam. O objetivo desse trabalho é refletir e dialogar em torno das relações que aqui se permeiam, numa tentativa de repensar o papel do docente em relação à implementação da política, concomitante ao diálogo do papel importante da escrita e autoria indígena como um aporte indispensável para que essa efetivação aconteça de maneira legítima.

### **Métodos e material**

O presente texto traça um diálogo entre as Abordagens do ciclo de Políticas elaborados por Jefferson Mainardes, tomando como ponto de partida a ampliação da discussão sobre a aplicabilidade da Lei 11.645/08, com vistas nos contextos formulados pelos autores de Ball e Bowe. Para isso utilizo a produção desenvolvida pela autora indígena Graça Graúna, fruto de entrevistas realizadas por ela. Por meio dessas análises proponho refletir acerca da necessidade de que produções autorais de escritoras e escritores indígenas sejam constituídas como aportes primordiais para a efetivação da lei nos currículos das escolas não indígenas, trazendo ao centro o importante papel do docente no contexto da prática.

## **Discussão**

A escritora indígena Graça Graúna, em seu artigo Educação, literatura e direitos humanos: visões indígenas da lei 11.645/08, apresenta um importante diálogo entre Literatura, Educação e Direitos Humanos, dando ênfase à visão indígena acerca da lei. Para isso, a autora parte de um conjunto de informações colhidas através de questionário aplicado a pessoas de etnias indígenas e também professores não indígenas. O texto reflete muito das preocupações de como se sentem os indígenas mediante a intencionalidade da Lei, e como existem grandes preocupações de que se continue a reproduzir as visões estereotipadas sobre a figura do indígena. Refletir a partir desses textos apontam para uma emergência ainda existente, a de que a Lei 11.645/08 não seja apenas mais um instrumento do governo para justificar que existem políticas educacionais que respeitam a diversidade dos povos, sua cultura e saberes, mas que ela possa ser, em sua efetivação por meio da práxis pedagógica, um instrumento de fortalecimento, de descolonização, e da garantia das vozes dos povos subalternizados em espaços outros de construção de saberes.

A análise de Mainardes (2006) sobre o ciclo de políticas nos propõe pensar como a forma de os professores interpretarem a lei os direcionam às ações que devem ser efetivadas por eles, assim, cabendo ao docente a criticidade de compreender a lei como uma ferramenta a mais de fortalecimento das ações para que se configure uma educação para as relações étnico-raciais, pois, assim como o autor aponta que o professor é um leitor ativo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, seu papel na implementação destas leis se torna crucial.

A produção de autoria indígena, já amplamente divulgada pelos diversos povos, deve ser considerada como suportes teóricos/pedagógicos indispensáveis, bem como, as relações que cada comunidade não indígena possui com as comunidades indígenas do entrono. O docente, munido de embasamento teórico e da consciência de suas relações com o outro, é uma peça fundamental no processo de efetivação da práxis do saber cultural e histórico, de modo a contribuir com as ações de combate à soberania da história única do colonizador sob as narrativas dos povos tradicionais.

Embora a análise feita do ciclo de políticas seja ampla, ela contribui para pensarmos como o professor, colocado aqui numa perspectiva de sujeito ativo dentro da política educacional, pode direcionar ações que sejam de fortalecimento da luta contra o poder hegemônico, mesmo que fique evidente pra muitos de nós, que somente a Lei não é suficiente para que a efetivação das ações antirracistas e de respeito à diversidade aconteçam, é importante compreendermos as leis como instrumentos que abrem possibilidades e para isso é necessário que os sujeitos envolvidos no processo também colaborem para que elas se efetivem.

## **Considerações**

Embora a Lei 11.645/08 tenha contribuído para se abrir caminhos e diálogos sobre a História e cultura dos povos afro e indígenas nas escolas, cria ainda certo incômodo. É possível que em muitos discursos ela apareça como mais uma tarefa para sobrecarregar o professor, ou que muitos não se sentem preparados para dialogarem sobre essas temáticas nas salas e aula. Nesse ponto é que a legitimação das produções autorais escritas desenvolvidas por indígenas precisa ser considerada como produções intelectuais que devem ser fundamentais nesse processo, pois, assim como por muito tempo, as produções de intelectuais europeus falando sobre o indígena a partir de uma imagem genérica e dominante estiveram presentes nos

currículos, não é possível que se trate de história e cultura indígena sem considerar suas produções literárias, artísticas, memoriais, dentre outras que se pautam na ancestralidade desses povos.

Assim, refletir sobre a efetivação na aplicabilidade da lei é compreender que existe um movimento que também é micro e local e que deve partir das ações daqueles que estão diretamente inseridos no processo. Para isso é importante que eles considerem as vozes dos sujeitos invisibilizados e subalternizados, frutos de desvalorização de suas identidades e culturas, trazendo suas produções e historiografia e refletindo sempre sobre a forma como essa cultura é levada aos estudantes.

### **Referências**

GRAÚNA, Graça. **Educação, literatura e direitos humanos: visões indígenas da lei 11.645/08**. Educação & Linguagem • v. 14 • n. 23/24 • 231-260, jan.-dez. 2011 ISSN Impresso:1415-9902 ISSN Eletrônico: 2176-1043.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.



# UMA REFLEXÃO SOBRE CRIANÇAS INDÍGENAS PATAXÓ EM ESCOLA NÃO INDÍGENA

Diana da Conceição Bomfim

Mestranda pelo PPGER-UFSB-CSC

## Resumo

O trabalho aborda a trajetória da comunidade indígena Pataxó no território de Coroa Vermelha no município de Santa Cruz Cabrália-BA, quanto ao processo de encaminhamento das crianças indígenas para a Escola Municipal Frei Henrique de Coimbra. O objetivo da pesquisa é analisar as relações de ensino e aprendizagem dessas crianças, bem como averiguar como a temática indígena é abordada na escola citada. A pesquisa está sendo realizada a partir de atividade de campo através de entrevistas com a comunidade escolar, além da utilização de documentos oficiais em diálogo com a bibliografia selecionada. As discussões aqui tratadas são prévias das primeiras análises ainda em andamento do meu trabalho de pesquisa a partir das contribuições de Meliá (1979), Munduruku (2000), Santos (2006) e RCNEI (2005) e a Lei 11.645/2008, entre outros autores e documentos.

Palavras-chave: crianças indígenas pataxó; escola não indígena; identidade; lei 11.645/2008.

## Introdução

A pesquisa que está sendo abordada no presente texto surgiu a partir das minhas experiências docentes e do cotidiano vivenciado na aldeia e fora dela, quando passei a observar atentamente as relações de ensino e aprendizagem na Escola Municipal Frei Henrique de Coimbra, situada na aldeia Coroa Vermelha, localizada no município de Santa Cruz Cabrália – no Extremo Sul do estado da Bahia. Muitas crianças e adolescentes Pataxó estudam nessa escola, que funciona com a Educação Infantil e o Fundamental I. É importante levarmos em consideração que o processo de Educação Indígena no sentido de escolarização é uma tarefa que tanto historicamente quanto na contemporaneidade, enfrenta grandes desafios, isso fica bem evidente na afirmação que nos diz que:

A educação indígena é difícil de analisar principalmente porque não é parcelada. Descrever a educação indígena no Brasil seria quase descrever o dia-a-dia de todas as aldeias, de todas as comunidades indígenas, que simplesmente vivendo, estão se educando (MELIÁ, 1979, p. 18).

Considerando que as dificuldades históricas das escolas não indígenas lidarem com crianças indígenas, e observando que não é raro verificarmos que as escolas brasileiras não-indígenas têm pouca habilidade para lidar com a temática indígena, a escola citada apresenta elementos de análises promissores: 1) suas ações pedagógicas no trato com a temática indígena na sala de aula e, 2) a presença de estudantes Pataxó na escola citada. Diante das situações acima expostas, surgiram as inquietações que me levaram a projetar a presente pesquisa, investigando o nível de relação da Escola Municipal Frei Henrique de Coimbra com a temática indígena e como essa escola lida cotidianamente com crianças e adolescentes

indígenas, presentes nas suas salas de aula. Bartomeu Melià, ao refletir sobre a educação escolar indígena, faz a seguinte consideração:

Muitos dos que tentaram fazer a educação para o índio, constatam com amargor e desespero que “o índio não muda”. O índio perpetua o seu modo de ser, nos seus costumes, na sua visão de mundo, nas relações com os outros, na sua religião. E isso com tal firmeza e força, que desafia as explicações simplistas. Uma dessas é que o índio é “índio mesmo por natureza”; como o bicho do mato. É fácil de ver que essas explicações fisiológico-raciais, além de conterem ideologias racistas, carecem de qualquer fundamento científico (MELIÀ, 1979, p. 9).

É importante ressaltar que sugerir que as escolas brasileiras têm limitações para trabalhar a temática indígena no seu cotidiano significa, entre outras coisas, que se mantêm o uso de práticas e metodologias pedagógicas que invisibilizam, generalizam e estigmatizam esses povos.

### **Métodos e material**

As discussões aqui tratadas é resultado das primeiras análises prévias da pesquisa em andamento a partir das contribuições de Meliá (1979), Munduruku (2000), dialogando com o RCNEI e a lei 11.645/2008. Também trago as impressões observadas na pesquisa de campo realizada na Escola Municipal Frei Henrique de Coimbra, em Santa Cruz Cabralia, onde descrevo atentamente a sua rotina, sua estrutura física, curricular e o perfil de todos os seus agentes escolares (estudantes, professores, gestores e demais servidores), bem como entrevista por meio de questionário individual e de diálogos com os professores, alunos indígenas e não indígenas, pais indígenas e não indígenas, além da equipe diretiva da escola. Grupioni (1998), afirma que a escola é um espaço de troca, diálogo, descobertas e convivências, ideia também compartilhada por Funari e Piñón (2014), que ressaltam o papel fundamental da escola na formação da criança, e assim, se torna indispensável trabalhar a diversidade.

### **Discussão**

A pesquisa em andamento propõe a articulação e o diálogo da Escola Municipal Frei Henrique de Coimbra com a realidade do povo Pataxó no Extremo Sul da Bahia. A aproximação desses dois espaços possibilitará reflexões e a criação de metodologias que poderão colaborar com novas práticas no estudo da temática indígena na escola, contribuindo com a efetivação da lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, especialmente na escola Municipal Frei Henrique de Coimbra. Para um diálogo com as Políticas Públicas, podemos ter como base o ciclo de Políticas que permite com que compreendamos o papel de cada um dos contextos políticos e as responsabilidades de cada um dos indivíduos envolvidos em cada etapa da elaboração das leis e suas intenções, de modo que possa realmente se consolidar na prática, em que escola e professor têm papéis fundamentais em sua aplicabilidade.

A pesquisa visa colaborar no combate aos estereótipos, preconceitos e ao racismo institucional que recaem nos estudantes indígenas e nos indígenas de forma geral. Munduruku pontua a importância de valorizar o conhecimento tradicional nas escolas das cidades. Só assim as crianças serão capazes de entender que há outras formas de ensinar e de educar. “Entre esses saberes está à oralidade e outros conhecimentos que não permeiam as escolas convencionais e fazem parte da educação indígena brasileira.” O fato de que a escola

funciona na modalidade escolar não-indígena, não pressupõe que indígenas não possam frequentá-la, observando o atendimento específico que tais estudantes devem receber. Grande parte dos estudantes daquela escola é formada por crianças e adolescentes indígenas, sendo necessário averiguar como a Escola Municipal Frei Henrique de Coimbra está respondendo às exigências pautadas na legislação educacional.

Assim sendo, a pesquisa buscará o diálogo com a referida escola, buscando a construção de conhecimentos capazes de compreendermos a relação da mesma com a temática indígena e com os estudantes indígenas que a frequentam.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferente quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença qual não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

### **Conclusão**

Sendo eu uma indígena que tem vivenciado desde cedo à prática do preconceito da sociedade do entorno, com uma formação escolar não-indígena, venho atuando no campo da resistência pela afirmação da nossa identidade étnica. Minhas práticas têm auxiliado nas reflexões que buscam compreender os princípios e as diversas faces do preconceito e estereótipo que persistem contra o nosso povo, especialmente no espaço escolar não-indígena.

A presente pesquisa estimulará novos debates em torno de um tema já estudado, na medida em que a autoria é de uma indígena que pesquisa uma realidade escolar não-indígena, sendo que o espaço de pesquisa uma escola não – indígena dentro da aldeia, que recebe anualmente um significativo número de crianças e adolescentes indígenas.

### **Referências**

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC;SEF, 1998.

Diretrizes e Bases Educação Brasileira. Brasília: Senado Federal, 1996. \_\_\_\_\_. Resolução 03/99/CNE - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília: MEC, 1999.

MELIÁ, Bartolomeu. 1999. “Educação indígena na escola”. In: Caderno Cedes, ano XIX, n. 49, Dezembro/1999.

MUNDURUKU, D. Três reflexões sobre os povos indígenas e a Lei 11.645/08. Fundação Araporá, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

# EDUCAÇÃO E PATRIMÔNIO CULTURAL PATAXÓ

Oiti Pataxó – Fernando Carvalho

Mestrando pelo PPGER-UFSB-CSC

## Resumo

Nos 21 anos da Reserva Pataxó da Jaqueira, localizada em uma área de proteção permanente com 827 hectares de Mata- Atlântica, está situada no município de Santa Cruz Cabralia, Ba. Sua comunidade vem afirmando sua cultura e desenvolvimento estratégico autônomo de trabalho estratégia educacionais, a fim de multiplicar e fortalecer o conhecimento Pataxó. O museu indígena comunitário, fruto de um trabalho de parceria entre entes e comunidade, pretende divulgar a arte indígena Pataxó no cenário da arte contemporânea com um viés da educação, em conjunto com a escola, tendo como desdobramento a apropriação dos processos museológicos e protagonismo na construção de museu e espaço de memória e centro de documentação em nosso território

Palavras- chave: museu; memória; educação; afirmação cultural.

## Introdução

O povo Pataxó da Reserva da Jaqueira, vem atuando na apropriação da sua cultura, como forma de afirmação cultural. O museu indígena comunitário da Reserva da jaqueira foi inaugurado em 26 de abril de 2019, em um espaço de memória e documentação em seu território de identidade. Foi construído na Reserva da Jaqueira por ser um lugar de afirmação cultural do nosso povo Pataxó, se tornando um centro de documentação onde é possível encontrar um conjunto de informações sistemáticas. O programa de diretrizes museográficas têm como princípios norteadores a afirmação cultural, a preservação da memória e da educação decolonial.

Desse modo, adquirimos paulatinamente uma importante função pedagógica que colabora na construção educativa e transmissão de conhecimento em parceria com as lideranças tradicionais: caciques, pajés, professores e anciões e a própria escola indígena da comunidade.

O espaço museológico é um deslocamento do lugar onde o discurso é construído, e nós indígenas, assumimos um importante posicionamento perante a construção social da memória. As questões emergentes destacam o que deve ou não ser mostrado e a participação de lideranças no processo de pensar o museu como patrimônio cultura, inovando a representação feita de maneira autoritária pelo poder colonial para com os povos indígenas.

## Métodos e Material

No museu trabalhamos a fotografia, textos, vídeos, músicas, quadros, livros, são materiais que buscamos na própria aldeia e conhecimentos orais que buscamos como um momento de desenvolvimento de uma educação diferenciada, para o nosso povo e trabalhar no sentido de

promover ações conjuntas com a comunidade em atitudes pequenas, mas com grande significado de coletividade.

Trabalhar livros e a oralidade nas escolas indígenas com professores e professoras, pode sim ajudar a compreender melhor a sua forma de educação diferenciada, com o uso de outros materiais encontrados na comunidade, como uso de conhecimento nos aspectos da museologia, o auxílio das lideranças tradicionais pajés, caciques, anciãos e professores para

Uma nova forma de disseminação a cultura a partir do olhar o próprio indígena. Considerando que o racismo estrutural é encontrado a todo tempo na sociedade que nos cerca, nas instituições, sabemos que é difícil que nós ocupemos uma cadeira nas universidades, pois, isso é ocupar o lugar de poder. Com os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos dos nossos anciãos é possível que façamos uma nova linha de condução de nossas causas e fortaleçamos de maneira ainda maior a nossa militância.

## **Discussão**

Dentro da Reserva da Jaqueira somos um grupo de 34 famílias, totalizando 126 pessoas, que vivem de forma a afirmar sua cultura diariamente, praticando os rituais sagrados e se conectando espiritualmente com a ancestralidade de nosso povo.

De uma forma muito natural, aspectos de nossa cultura já fazem parte de nossos bens culturais, como é caso das pinturas corporais que são de valor imensurável, representando para nós uma segunda pele, uma proteção de uso sentimental e espiritual. Por muito tempo deixamos de usá-las por sermos forçados. Deixamos que ela adormecesse por várias décadas. Hoje, por meio de diversas pesquisas e discussões na comunidade, voltamos a praticar a pintura corporal e outros rituais como o casamento, nascimento, mortes, cerimônias, ritos, entre outros.

Como artista e professor de artes que sou, com formação na Licenciatura Intercultural Indígena, tenho a missão de ser multiplicador da arte e cultura Pataxó, manter a beleza do casamento indígena Pataxó com formas e pinturas vivas. A pintura da caçada do guerreiro que o uso da pintura significa o espiritual do animal. A luta corporal Patiw-miukay, fazendo o uso do jenipapo, urucum e argila.

Dentro desse contexto fica evidente a necessidade de instrumentalização de outros elementos considerados ocidentais, apropriação de técnicas e ferramentas científicas que são indispensáveis para se construir um espaço que possibilite mostrar ao meu povo o significado e a importância de guardar e preservar a nossa história. Por muito tempo o nosso povo permaneceu calado e sendo violentado e silenciado por recusar a entregar a sua liberdade ao colonizador trazendo para nosso contexto o subalterno. O Subalterno sempre teria alguém para poder falar por eles: Por muito tempo, com base nessa ideia de soberania colonial, órgãos federais como a (FUNAI), e outros entes utilizaram da ideia de assistencialismo para quererem falar por nós, considerando-se como protetores dos povos, quando na verdade existiam muitos interesses políticos escusos era o que os movimentava em suas ações.

É importante salientar outro ponto de extrema importância que é o valor dos conhecimentos dos anciãos, os quais consideramos como os nossos doutores na ancestralidade. Nós tivemos o conhecimento científico, escolarização, que dão a possibilidade de nós mesmos falarmos

por nós, por isso mesmo, as Escolas Indígenas dentro de nossas aldeias possuem um importante papel nessa construção e defesa de direitos e autonomia.

O museu se une a essas ações de preservação e fortalecimento da cultura Pataxó. Na comunidade como um espaço de memória é como ver nossos ancestrais, mas também é preciso que voltarmos o olhar para este espaço como um ambiente educativo, de história e memória, para uso dos alunos das escolas indígenas e não indígenas. A pesquisa no âmbito do Programa de mestrado fortalece esses objetivos já implementados de modo a ampliar o trabalho de pesquisa e fomentar novas ações de fortalecimento e divulgação do que já possuímos.

### **Conclusão**

Os povos indígenas são os primeiros brasileiros e buscamos mostrar nas palestras do museu, que conhecer a história dos povos indígenas é conhecer o próprio passado e a própria história. Lutar pelos direitos de sobrevivência dos povos indígenas é portanto, lutar pela própria sobrevivência.

### **Referências**

POVO PATAXÓ, professores Indígenas. **Leituras Pataxó: Raízes e Vivência do Povo Pataxó nas Escolas**, Magistério Indígena, 2017.

GOMES. Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Dossiê Pedagogia da Crueldade: Racismo e extermínio da juventude Negra**. Educação em Revista, 2018.

**Povos Indígenas no Brasil, Museu e Memória: Questões Emergentes - 2017.**

# POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL: LEIS INTERSECCIONAIS?

Lucicleia Santos Batista Higino

Mestranda pelo PPGER – UFSB - CSC

Dr. Milton Ferreira da Silva Junior

Prof. PPGER – UFSB - CJA

## Resumo

Analisar se as políticas públicas nacionais de segurança alimentar e nutricional foram pensadas interseccionalmente é o que objetiva a pesquisa, cuja principal referência é Rogério de Souza Medeiros. Adota-se as pesquisas bibliográfica e documental como metodologia. Os resultados encontrados até então, restringem-se ao elenco do arcabouço teórico bem como o início da análise interpretativa destes.

Palavras-chave: políticas públicas; segurança alimentar e nutricional; interseccionalidade.

## Introdução

A Emenda Constitucional nº 64 incluiu a alimentação entre os direitos sociais, fixados no artigo 6º da Constituição Federal de 1988. O que significa isso? Esse direito é lei e se tornou um instrumento importante, impondo responsabilidades ao Estado para a efetivação da alimentação adequada de todos os cidadãos, o que demandou a criação de um arcabouço político para promover a garantia desse direito à toda a população brasileira, as políticas públicas de Segurança Alimentar e Nutricional de âmbito federal, estadual e municipal, mas, será que essa política foi pensada respeitando as demandas de classe, raça e gênero? Será que se trata de política interseccionalmente correta?

Medeiros faz uma interessante sistematização dos distintos modelos de análise interseccional aplicados às políticas públicas, ancorando-se nos estudos de Manuel (2006), que se utiliza de duas pesquisas, a primeira sobre acesso e exercício do direito à licença familiar (family leave) nos Estados Unidos, e a segunda, como mulheres de cor emergem e se legitimam como lideranças políticas. Para a discussão de abordagens recentes sobre o problema de como incorporar o conceito ao desenvolvimento e análise de políticas públicas, ele faz uso da explanação feita por Hankivsky e Cormier (2011) sobre os trabalhos de Rönnblom (2008), Bishwakarma, Hunt e Zajicek (2007) e Parken e Young (2007; 2008).

“A interseccionalidade se localiza ontologicamente entre a pesquisa reducionista que busca cegamente apenas aquilo que é generalizável e a pesquisa particularizada, que, de tão especializada, não consegue contribuir para a teoria” (Hancock, 2007, p. 74, tradução nossa).

Ao analisar se a política pública nacional de segurança alimentar foi pensada interseccionalmente compreende-se que “o pressuposto analítico que rege a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes” (SOUZA. 2006, p. 22). Tendo em vista que não apenas para o negro, como também para as populações indígenas “O racismo é estruturante dos padrões capitalistas de apropriação/expropriação do trabalho, da terra e do conhecimento. E precisa ser superado.” (Gomes e De Paula Laborne. 2018, p. 20) empreende-se a análise do caráter interseccional da política pública de segurança alimentar e nutricional, uma vez que:

As categorizações de raça, classe e gênero operam simultaneamente em todas as situações sociais. Em nível macro, esses sistemas de hierarquização social estão entrelaçados no âmbito das instituições. Em nível micro, todos os indivíduos vivenciam seu cotidiano e constituem suas identidades ao longo dessas categorias, seja como subordinados, seja como dominantes ou ambos. (MEDEIROS. 2019, p. 87)

O objetivo geral da pesquisa de abordagem teórico-metodológica qualitativa, é analisar se as Políticas Públicas Nacionais de Segurança e Soberania Alimentar e Nutricional foram pensadas interseccionalmente, a partir de discussão teórica, ancorada principalmente em Medeiros (2019). Os objetivos específicos são: 1. Elencar todo o arcabouço legal da Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil. 2. Analisar os documentos legais à luz da obra de Medeiros( 2019). 3. Apresentar o resultado da pesquisa a partir de um artigo ensaístico.

Segundo Medeiros, a perspectiva interseccional é desafiadora sua prática envolve desde dificuldades técnicas, operacionais a conceituais. Um convite ao rompimento da natureza padronizada e simplificadora do processo de definição de políticas de grande abrangência, e do processo de redução da complexidade no estabelecimento de políticas públicas, para conseguir oferecer respostas “rápidas” palpáveis aos problemas que afetam a população.

## **Métodos e material**

Intenciona-se empreender pesquisas bibliográfica e documental, às quais, segundo Gil (2008), a primeira é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos e a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. No que diz respeito às técnicas e instrumentos de investigação científica qualitativos, serão utilizados recursos metodológicos tais como: análise de documentos impresso e análise de documentos on-line, pois, segundo FREITAS, JANISSEK-MUNIZ, MOSCAROLA, (2004. p. 7), a internet pode facilitar o processo de pesquisa e interação.

## **Discussão**

A presente pesquisa, é parte de um Projeto de Pesquisa aprovado e em desenvolvimento pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico- Raciais – PPGER. Relações Etnico-Raciais, Interculturalidade e Processo de Ensino Aprendizagem, conforme Edital de Seleção de Projetos – 2019. Sob o título: Intercâmbio Pan Americano Indígena e Retomada da Soberania Alimentar Sustentável: Usos,



Desusos e Abusos das Sementes Crioulas, da Entomofagia, e das Plantas Alimentares Não Convencionais (PANCs) pelos Povos Ancestrais das Américas. A pesquisa já conta com o elenco dos documentos legais, bem como de parte dos documentos científicos que o embasam, estando em processo de análise e produção de discussão teórica interpretativa, num ponto em que se dialoga com Medeiros(2019), que apresenta magistralmente, abordagens interseccionais em Políticas Públicas e modelos para inserção da perspectiva interseccional no campo das políticas públicas, a partir da publicação de Hankivsky e Cormier(2011), os quais buscam compor um quadro de análise de metodologias interseccionais de políticas públicas no qual “detalham três abordagens especificamente desenhadas para inserir a interseccionalidade no debate sobre políticas públicas.”(Medeiros. 2019, p. 93). A interpretação textual, permitiu diferenciar as abordagens, como se segue: A primeira, enquanto análise da produção do espaço dentro e fora do texto da política, entende-se que ela visa “explicar” a política pública a partir da ação do indivíduo enquanto sujeito, agente e seu potencial para criar “aberturas” para que o seu “benefício” seja/esteja por períodos ou espaços sócio-históricos específicos, tendo como exemplo a política de direito feminino ao voto. A análise do processo de políticas de interseccionalidade, pensa-se, carrega o cunho científico, sendo a relação do agente a de um pesquisador-estruturador, ocupando-se da militância em cada etapa do processo, até então, pensa-se as políticas públicas de segurança alimentar e nutricional como um bom exemplo dessa abordagem. O projeto Múltiplos Fatores, foi entendido como o arcabouço legal em que as várias minorias vão se embasar para garantir sua especificidade, considera-se como exemplo, as políticas de cotas raciais. Medeiros, na mesma obra, sistematiza algumas das principais vantagens e dificuldades envolvidas na adoção da perspectiva interseccional para a análise de políticas públicas. Mas, e as políticas públicas de segurança alimentar e nutricional? Foram pensadas interseccionalmente? Alguns indícios apontam uma possível resposta, Barros e Gugelmin (2007, p. 260) afirmam:

[...] ainda persistem ameaças e desafios históricos para a garantia da soberania alimentar e para a plena realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável no País, tais como: a concentração da propriedade de terra; um conjunto amplo de desigualdades (renda, étnica, racial e de gênero); a insegurança alimentar e nutricional dos povos indígenas, da população negra e dos povos e comunidades tradicionais, entre outros.

Em 2011, os anais da Quarta Conferência de Segurança Alimentar e Nutricional, anunciam que “[...] novos desafios emergiram na sociedade brasileira: [...] houve o preocupante aumento do consumo de alimentos com alto teor de sal, gordura e açúcar, de bebidas adoçadas e refeições prontas”. Em Setembro de 2020, o Conselho Regional de Nutricionistas da 5ª região (CRN-5) – Bahia e Sergipe, conclama a população a construir uma nota em defesa do Guia Alimentar da População Brasileira, sob a hashtag: #UnidosPeloGuiaAlimentar, dando a entender à população de que era preciso lutar para manter as diretrizes sobre os alimentos ultra processados ou as grandes indústrias subverteriam o manual brasileiro de alimentação, sobrepondo seus interesses financeiros em detrimento da saúde da população. O movimento tem apoio de cientistas internacionais, cresceu e está sendo veiculado amplamente.

Todos esses indícios levam a crer que há fragilidades a serem consideradas. O que isso nos diz sobre o caráter interseccional das políticas de segurança alimentar e nutricional ainda não se pode afirmar categoricamente. Embora a análise ainda esteja em andamento, a relevância social da temática é mais que comprovada. Intenciona-se promover a exposição do resultado

em um artigo ensaístico que apontará nas leis de políticas públicas de Segurança Alimentar e Nutricional, a presença/ausência da interseccionalidade.

## Conclusão

Muito há por fazer nessa caminhada, partilhar essa primeira etapa da pesquisa é lançar um pedaço de pão a uma multidão faminta. A temática é um terreno fértil e pouco explorado, a obra de Medeiros traz à luz, nacionalmente, uma vereda tortuosa, mas, frutífera. À medida que os estudos avançam, a luta pela igualdade de direitos entre gêneros, classes e raças vai saindo da pauta para os discursos e cotidianos sócio políticos.

## Referências

BARROS, D. C, SILVA. D. O, e. GUGELMIN. S. Â, orgs. **Vigilância alimentar e nutricional para a saúde Indígena**, [online]. Vol. 1 Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007, 260 p. ISBN: 978-85- 7541-587-0, Available from: doi: 10.7476/9788575415870. Also available from ePUB <http://books.cielo.org/id/fyyqb/epub/barros-9788575415870.epub>

FREITAS, JANISSEK-MUNIZ, MOSCAROLA - Uso da Internet no processo de pesquisa e análise de dados [http://gianti.ea.ufrgs.br/files/artigos/2004/2004\\_147\\_ANEP.pdf](http://gianti.ea.ufrgs.br/files/artigos/2004/2004_147_ANEP.pdf) Acesso em 13 de Julho de 2020 às 15h.

GIL, Antonio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**. Antonio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002 .

\_\_\_\_\_. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 1987.

GOMES, Nilma Lino; DE PAULA LABORNE, Ana Amélia. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. Educação em Revista, v. 34, 2018. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982018000100657&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100657&lng=pt&nrm=iso)

GONDIM, S. M. G. **Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia, 2003,12(24), 149-161. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04>>. Acesso em: 03 de Maio de 2019.

IPEA. **RELATÓRIO FINAL da 4ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL realizada em Salvador – Bahia – no período de 07 a 10 / novembro / 2011 (Versão de 12/janeiro/2012)** disponível em: [http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Seguranca\\_alimentar\\_IV/relatorio\\_preliminar\\_4\\_conferencia\\_seguranca\\_alimentar\\_nutricional.pdf](http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Seguranca_alimentar_IV/relatorio_preliminar_4_conferencia_seguranca_alimentar_nutricional.pdf) Acessado em 19 de Junho de 2019.

MEDEIROS, Rogério de Souza. **Interseccionalidade e políticas públicas: aproximações conceituais e desafios metodológicos**. In: PIRES, Roberto Rocha C. Implementando Desigualdades: Reprodução de Desigualdades na Implementação de Políticas Públicas. Rio de Janeiro: Ipea, 2019. p. 81-105.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e cultura afro e afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC. [s.d.]. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>. Acessado em 30 de Março de 2018 às 21h.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 16, pág. 20-45, dezembro de 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 16 de setembro de 2020.

# REMEMORAÇÃO E ANCESTRALIDADE NUM TERREIRO DE UMBANDA EM COLATINA – ES

Marcelo Chaves Soares

Faculdade Vale do Cricaré - FVC

## Resumo

O presente trabalho busca refletir sobre a influência da ancestralidade na manutenção da memória e das tradições num terreiro de Umbanda no município de Colatina (ES). Desta forma, damos ênfase ao conceito de memória elencado por Halbwachs (1990) e o conceito de ancestralidade segundo Oliveira (2007), para compor a parte teórica da pesquisa, que caracteriza-se ainda por ser de cunho qualitativo, sendo hipotético-dedutiva utilizando como metodologia uma entrevista semiestruturada do sujeito protagonista da pesquisa, o sacerdote que comanda o terreiro de Umbanda, devendo destacar aqui, que o terreiro assume caráter de *locus* investigativo da pesquisa, onde foi evidenciada a importância de manutenção dos ensinamentos herdados de sua avó na (re)formulação das tradições que amparam o terreiro.

Palavras-chave: memória; ancestralidade; tradições.

## Introdução

A manutenção das tradições e costumes em terreiros de religiões de matriz africana é algo que merece destaque. Tendo a vista a possibilidade de discutirmos o processo de formação da memória e preservação da cultura no seio da sociedade brasileira. Somos um povo majoritariamente formado por pessoas negras, que por séculos tiveram seu direito de culto negado pelo Estado brasileiro e, desta forma, exerciam e adoravam seus deuses e deusas na clandestinidade.

É nesse contexto que o presente trabalho se inscreve para demonstrar que a espiritualidade e a terra para as religiões de matriz africana têm papel central na manutenção da cultura e tradições de seu povo. Emerge aqui, a finalidade principal da pesquisa que é discutir como a ancestralidade contribui para preservação da memória e das tradições e, para isso, buscaremos num terreiro de Umbanda, localizado no município de Colatina (ES), as referências para comprovar tal afirmação. Sendo assim, damos ênfase ainda ao papel da memória no terreiro; ao contexto histórico das religiões de matriz africana no Brasil, bem como as políticas públicas que o Estado vem utilizando para reparar os problemas sociais enfrentados pelas religiões de matriz africana.

Nesta direção, utilizaremos aqui o conceito de memória trazido por Halbwachs (1990) para nos dar sustentação teórica. Tendo em vista, que o autor entende a memória como um conhecimento atual do passado (HALBAWACHS, 1990), consistindo, portanto, em saber e lembrança de forma mútua. Entendemos também a memória como uma fundadora e legitimadora das identidades, uma vez que ela vai definir as mais importantes, as não efêmeras e aquelas que adquirimos ao nascer, como legado de nossos ancestrais (GUARINELLO, 2018). Nesse sentido, utilizaremos aqui o conceito de ancestralidade de Oliveira (2007), entendido como uma forma de composição da identidade social.

Tencionando para a metodologia, essa dá ao trabalho uma natureza qualitativa, adotando o método hipotético-dedutivo, onde o Pai da Santo do Terreiro se constituiu como sujeito da pesquisa e o terreiro onde ele é sacerdote torna-se o *locus* investigativo. Sendo, portanto, feita uma entrevista semiestruturada com o sujeito. Desta forma, o artigo se debruça na discussão entre memória, ancestralidade e (re)formulação das tradições num terreiro de Umbanda. Pontos significativos para estudos da cultura afro-brasileira.

### **Métodos e material**

Quanto aos procedimentos e métodos adotados, a pesquisa adotou métodos qualitativos de cunho historiográfico, uma vez que se entende por métodos qualitativos a ideia de que é “[...] importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo. Neles a coleta de dados muitas vezes ocorre por meio de entrevistas com questões abertas (PEREIRA; SHITSUKA; PARREIRA; SHITSUKA, 2018, p. 67).” Nesta toada, o sujeito protagonista da pesquisa, foi o sacerdote do terreiro, Thiers Dantas de Menezes, de 27 anos. Por ser relativamente jovem, porém com uma vida dedicada à religião, foi escolhido como sujeito da pesquisa por poder colaborar na compreensão dos aspectos da ancestralidade dentro do terreiro. A ele foi aplicada uma entrevista semiestruturada, no dia 14 de setembro de 2020, a fim de conhecer o papel da ancestralidade dentro de um terreiro de Umbanda; como surgiu o terreiro; como ele chegou até às mãos do atual sacerdote da casa; se os rituais são os mesmos ou se houve alguma alteração com o decorrer do tempo. Em função do contexto de pandemia de Covid-19 no qual estamos inseridos, e visando a segurança do entrevistado e do pesquisador, a entrevista realizou-se através de aplicativos de mensagens. No entanto, ressaltamos aqui, que em nada foi comprometido o trabalho.

### **Discussão**

Neste capítulo demonstraremos o papel da ancestralidade na manutenção da memória e na (re)formulação das tradições dentro do terreiro. Deve se ter em mente que o tráfico de escravos trouxe uma desorganização cultural. Após serem retirados do seio de sua cultura e arremessados à mercê de sua sorte numa realidade totalmente brutal e adversa, foram provocados diversos impactos nas tradições culturais, religiosa, assim como na unidade de um povo e de uma sociedade, desses povos africanos que aqui desembarcaram. O que desencadeou o suicídio entre essas pessoas, como forma de resistência. E assim, ficou conhecido como banzo, uma outra doença semelhante ao suicídio, que seria “uma espécie de aguda saudade, saudade no sentido religioso-místico-social, não conheciam nenhuma divisão entre o mundo secular e religioso” (BERKENBROCK, 2012, p.85).

Após séculos de repressão, com a Constituição de 1824, houve certa abertura política às novas manifestações de religiosidade, de acordo com Dias, “a Constituição de 1824 estabelecia que a liberdade religiosa no Brasil compreendia, exclusivamente, o cristianismo, sendo que, de acordo com o artigo 16º da mesma, as demais formas de religiosidade seriam, apenas, toleradas (DIAS, 2019, p. 43).”. Mesmo assim, em meio a esse cenário, no Código Penal de 1890 condenava a prática do que era definido como espiritismo, curandeirismo, feitiçaria e magia. O Curandeirismo era considerado prática ilegal da medicina, assim também como a adivinhação, com destaque aqui à cartomancia, que de modo contraditório, era “[...] extremamente difundida entre as classes mais altas brasileiras (DIAS, 2019, p. 43).”. Essas proibições e condenações nada mais eram do que tentativas de coibir as religiões de matriz africana pois “[...] foi preciso, então, encontrar outros elementos de discriminação entre cultos religiosos legítimos e ilegítimos: o exercício de medicina e a prática de feitiçaria

passaram a ser pretextos para a repressão aos cultos afro-brasileiros (CAPONE, 2004, p.224).”. Em meio a esses contextos de intolerância e supremacia branca em relação às religiões afro-brasileiras, elas resistiram ao tempo graças à ancestralidade que permeia a memória e esta tem o papel de manter viva as tradições desses povos, uma vez que a memória “[...] é composta por lembranças, que são mais ou menos valorizadas, mas também por esquecimentos de coisas e fatos que não deixaram vestígios de si, seja porque não são mais lembrados, seja porque algo ou alguém impede sua rememoração (GUARINELLO, 2018, p. 09).”. Dessa maneira, é observado que a ancestralidade faz parte da história do Terreiro pesquisado, ou, como o sujeito da pesquisa prefere que seja chamado: templo. Uma vez que ele, durante a entrevista, quando perguntado sobre quando e com que idade este se tornara sacerdote, há forte influência de seus familiares mais antigos.

“Me tornei sacerdote ainda muito jovem. Minha avó vinha me preparando para ser o herdeiro da casa. [...] e foi me passando todo conhecimento necessário e me apresentou a público como dirigente daquela casa, e no dia que ela falecesse eu seria o herdeiro da mesma [...]. E infelizmente com meus 16 anos, ela veio a falecer. Eu tinha 6 anos de início a umbanda. Fui assistido por meus mais velhos e dei continuidade aos trabalhos nos ritos de umbanda.”

Nota-se que há uma preparação por parte de sua avó para que ele se tornasse sacerdote e assumisse o comando da casa. A ancestralidade atua como uma educação, que na visão africana educa-se para a sabedoria e filosofia da terra (OLIVEIRA, 2007). Nesse sentido, trazemos à tona o pensamento de Federeci (2019), que menciona sobre o processo de caça às bruxas na África, que tinha como alvo mulheres mais velhas, pois estas carregavam a memória e os conhecimentos da ancestralidade e detinham um poder social e, desta forma,

[...] as idosas podiam atrair as mais jovens para seus hábitos perversos e tendiam a transmitir conhecimentos proibidos, como aqueles referentes às plantas indutoras de aborto e levar adiante a memória coletiva de sua comunidade. [...] as idosas eram as que se lembravam das promessas feitas, da fé traída, da extensão da propriedade [...] (FEDERICI, 2019, p. 71).

Outro ponto significativo que foi observado durante a entrevista é quanto à manutenção das tradições, quando perguntado se este mantinha os mesmos rituais de seus antepassados, o sujeito responde que “A essência é a mesma, porém muda algumas coisas, pois cada cabeça é uma. E estamos em um tempo que tudo evolui e mudanças são necessárias.” Deixando claro a necessidade de uma possibilidade de (re)formulação das tradições a partir da memória, tendo em vista que Halbwachs (1990) diz que a construção da memória passa pela lembrança e, nesse sentido, também por experiências individuais, fazendo com o indivíduo crie suas próprias experiências (HALBAWACHS, 1990), como pode ser observado na fala do sujeito, em outra pergunta quando inquirido sobre sua opinião a respeito da importância da manutenção das tradições dentro do terreiro: “Com certeza. Podemos ajustar algumas coisas, mas nunca perder nossa raiz ou essência da tradição.” De acordo com Halbwachs (1990) que das lembranças permanece a tradição do passado histórico e, assim, as marcas de tais acontecimentos ficam nos grupos sociais. Para Halbwachs, tais acontecimentos se manifestam apenas como “[...] noções, símbolos; eles se apresentam a mim sob uma forma mais ou menos popular, posso imaginá-los; é-me quase impossível lembrá-los (HALBWACHS, 1990, p. 58).”. Deixando claro, também, a presença da ancestralidade, esta que segundo Oliveira, “não é um conjunto rígido de sanções morais, mas um modo de vida” (OLIVEIRA, 2007, p.182)”. Essas comunidades de cultos africanos que são estigmatizadas

na sociedade “[...] lutam por legitimidade no espaço social da memória através de diferentes lugares e meios: textos, monumentos, festividades, associações, veículos de comunicação, instituições e o próprio Estado (GUARINELLO, 2018, p. 09).” Acenando para a possibilidade de transmitir o que sabe a alguém, o inquirido responde a respeito:

“Sim. É necessário passar o conhecimento. As crianças, adolescentes e jovens são o futuro da nossa religião. E todo médium ou participante da casa precisam aprender tudo que é necessário do lado espiritual.”

Fica evidente que o templo de Umbanda para sobreviver necessita da memória e da ancestralidade, visto que o inquirido afirma que o futuro da religião depende da transmissão de conhecimentos para crianças, jovens e adolescentes. Uma vez que conforme Halbwachs (1990), a memória coletiva se constrói a partir do trabalho que um grupo social produz, organizando e situando as lembranças em quadros sociais comuns. Desse trabalho resulta numa reunião de lembranças comungadas que se constituem o conteúdo da memória coletiva (HALBWACHS, 1990), bem como a formação de identidades sociais a partir da ancestralidade (OLIVEIRA, 2007).

O inquirido em outro momento da entrevista deixa clara a necessidade de que aqueles que são adeptos das religiões de matriz africana, não querem ser apenas tolerados, como foi anteriormente previsto na Constituição de 1824, mas, sim, respeitados. No entanto, esse respeito advém de políticas públicas promovidas pelo Estado. Nessa direção, de acordo com Abreu (2012), em diversas partes do mundo, as reivindicações feitas por grupos que outrora foram oprimidos em algum período de sua história por políticas de reparação ganharam ênfase.

Essas reivindicações envolvem não só direitos a reparações, como também ao que se convencionou chamar de dever de memória. Ou seja, a garantia, por parte do Estado e da sociedade, de que determinados acontecimentos não serão esquecidos, que continuarão lembrados na memória de grupos e nações e registrados na história do país (ABREU, 2012, p. 107).

Sendo assim, tivemos no Brasil, a partir da década de 1950, tentativas de reparação desses problemas sociais. No entanto, a partir da década de 90, os avanços foram maiores, todos assentados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que em seu artigo 125, prevê a proteção às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras. Além do artigo supracitado, é necessário também destacar que a Constituição Brasileira garante que é "inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias", em seu artigo 5º, VI. Estendendo tal entendimento ao Código Penal Brasileiro que agora afirma ser crime a violação da liberdade religiosa no Brasil, dando às religiões de matriz africana maior comodidade em seus cultos.

Entretanto, embora seja crime a intolerância religiosa, e a Constituição garanta a liberdade de culto às religiões de matriz africana são o principal alvo de intolerância religiosa. De acordo com um levantamento de dados na delegacia especializada do Distrito Federal, mostrou que 59,42% dos casos de intolerância são contra religiões de matriz africana. Acreditando que a educação tem protagonismo no combate a violência e discriminações, um importante marco na educação brasileira foi regulamentado pela Lei nº 10.639/2003, durante o governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, que estabeleceu as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Cabe aqui destacar, ainda, a criação da Secretaria Especial de

Políticas de Promoção da Igual Racial (Seppir), através do Decreto nº 4.886/2003, que visa coordenar as ações necessárias à implantação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racional. Tais políticas públicas se demonstraram como um marco para as populações negras no Brasil. No entanto, é evidente que ainda há muito que se conquistar dada a quantidade de casos de intolerância religiosa no Brasil.

## **Conclusão**

Buscamos evidenciar a influência da ancestralidade na formação da memória dentro de um terreiro de Umbanda no município de Colatina (ES), onde foi entrevistado o sacerdote do templo, a fim de que pudéssemos notar tal influência. Ficou claro que as religiões de matriz africana sofrem com perseguições, sejam elas sociais, quanto por parte do Estado desde o período colonial e, desta forma, elas resistem como um espaço de rememoração e ancestralidade. Embora o Estado brasileiro, nos últimos anos, venha tentando promover a reparação histórica diante da população negra, elas ainda se demonstram insuficientes para acabar com o racismo. Fica explicitado que é profícua a discussão da memória e da ancestralidade para compreensão de determinadas áreas das Ciências Humanas, principalmente através da religião, que se inscreve como ponto marcante na construção da identidade brasileira, que é diversa e polimorfa.

## **Referências**

ABREU, Martha. **Diversidade cultural, reparação e direitos**. In: DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

BERKENBROCK, Volney J. **A experiência dos orixás: Um estudo sobre a experiência religiosa no Candomblé**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2018.

\_\_\_\_\_. **Código de Processo Penal**. Decreto lei nº 3.689, de 03 de outubro de 1941. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del3689.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm). Acesso em: 26 de set. 2020.

CAPONE, Stefania. **A busca da África no Candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

DIAS, João Ferreira. **“Chuta que é macumba”**: O percurso histórico-legal da perseguição às religiões afro-brasileiras. Sankofa: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. Ano 12, nº 22, maio, p. 39-64. São Paulo, 2019.

FEDERICI, Sílvia. **Mulheres e caça às bruxas: da Idade Média aos dias atuais**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019.

GUARINELLO, Noberto Luiz. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2018.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

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



PEREIRA, Adriana Soares; SHITSUKA, Dorlivete Moreira; PARREIRA, Fábio José; SHITSUKA, Ricardo. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Rio Grande do Sul: UFSM, 2018.

ROSA, Danielle Achilles Dutra da. **Perspectivas sobre memória social**. Revista Psicanálise & Barroco, vol. 12, nº. 2, dezembro, p. 123-137. Rio de Janeiro, 2014.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. **Halbwachs: Memória coletiva e experiência**. Revista de Psicologia da USP, vol. 4, nº. 1-2. São Paulo, 1993.

# UMA REFLEXÃO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UM PROCESSO DE DECOLONIALIDADE

Valtiângeli Rodrigues da Silva Moitinho

Mestranda pelo PPGER-UFSB-CSC

## Resumo

Visando a possibilidade de contextualizar o compartilhamento sobre como as políticas públicas podem contribuir para uma educação com perspectivas que contribuam para a decolonialidade e como as discussões sobre como esse conceito pode fortalecer produções científicas que vão contra o pensamento eurocêntrico, este trabalho busca dar visibilidade as demandas dentro do campo escolar sobre uma educação antirracista e a necessidade de se refletir sobre novas perspectivas pedagógicas. A proposta é utilizar pesquisas bibliográficas que destaquem como o colonialismo interferiu na cultura indígena e africana e de como a colonialidade invisibilizou a divulgação dos saberes e fazeres desses povos no espaço escolar.

**Palavras-chave:** colonialidade; decolonialidade; políticas públicas.

## Introdução

A partir dos estudos oportunizados através da Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais e do Componente Curricular de Políticas Públicas e Relações Raciais a sensação de questionamentos e os vários deslocamentos ficam como pensamentos inquietos e em constante movimento. Este resumo tem como objetivo dar visibilidade sobre como a política pública pode apresentar resultados positivos para uma educação antirracista dentro de uma luta decolonial com novas perspectivas pedagógicas. Para tanto utilizaremos as definições de conceito de Souza (2006), com a proposta de contextualizar as noções de colonialismo e colonialidade para uma discussão que oportunize uma ruptura para a decolonialidade.

## Métodos e Material

Para realização deste resumo utilizou-se um conjunto de referências bibliográficas que visam validar as reflexões propostas, como forma de contribuir para uma pensamento crítico acerca de como o colonialismo alterou a cultura dos povos indígenas e africanos e assim oportunizar a construção de uma educação antirracista. O escrito terá foco qualitativo e utilizará o método documental, tendo como preocupação apresentar as contribuições do Movimento Negro e suas conquistas nas políticas públicas.

Começo por apresentar o conceito de colonialismo, colonialidade e decolonialidade, onde Santos (2018), em seu artigo considera que o "pensamento decolonial" surge como um movimento oposto à modernidade/colonialidade, a partir dos movimentos de resistência localizados nas Américas e conduzidos por indígenas e afro-caribenhos. Esses movimentos acontecem também de forma paralela em países que estiveram sobre o domínio europeu, com o objetivo de se libertarem desse controle. Seguiremos por construir um percurso que

oportunize refletir sobre esses processos, suas construções, o modo como fomos colonizados e os resultados desses processos dentro do espaço escolar, e para tal utilizaremos o escrito “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil” texto de Oliveira e Candau (2010) que visa compartilhar as pesquisas do grupo Modernidade-Colonialidade, onde os autores apresentam como o processo de colonização imposto pelos europeus conseguiu invisibilizar as identidades dos colonizados, destruindo seu imaginário, menosprezando o conhecimento de um povo e se reafirmando como soberano do saber e do poder.

## **Discussão**

O processo histórico no Brasil contribui para marginalização dos negros e negros e indígenas, onde as desigualdades sociais são dilacerantes. Heringer (2002) cita dados sobre essa desigualdade entre brancos e negros, e relaciona esses números a estruturas discriminatórias, sendo o fator educação o mais agravante deles.

Como afirma o relatório sobre desigualdades raciais no mercado de trabalho, “é preciso que o Estado invista em políticas públicas e implemente de fato a Convenção 111 da OIT, invertendo a lógica da estrutura de oportunidades, que está profundamente marcada por práticas violadoras de direitos e de discriminações baseadas na raça e no sexo” (INSPIR/DIEESE/ AFL-CIO, 1999:8). A pesquisa revela que apenas 1,9% dos negros ocupados em São Paulo são empregadores, em comparação aos 7,2% de brancos nesta posição, enquanto mais da metade das mulheres negras (56,3%) estão ocupadas como domésticas ou mensalistas (INSPIR/ DIEESE/AFL-CIO, 1999 apud HERINGER, 2002, p. 5).

Ao analisar os dados acima percebe-se que as políticas públicas são essências na garantia de direitos que possibilitam o acesso e a permanência de negros e negros nos espaços escolares. O Movimento Negro tem realizado diversas reivindicações, pressionando o governo, que a partir de 1996, no documento “Décimo Relatório Relativo à Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial” (MJ/MRE, 1996) admitiu comportamentos discriminatórios praticados pela sociedade, afetando diretamente a qualidade de vida dos povos excluídos.

Souza (2006) coloca em seus escritos, que o conceito de Política Pública não possui uma definição única. Segundo os autores pesquisados por ela, essa política se refere a tudo aquilo que o governo faz e que tem reflexos na sociedade, economia e na vida de cada cidadão e se essa atitude apresenta ou não alguma diferença.

Segundo Candau (2008), pedagoga atuante na formação de educadores, multiculturalismo, educação em direitos humanos e formação para cidadania e processos pedagógicos e didáticos, o processo histórico sofrido pelo Brasil foi bastante agressivo com relação à colonização, sendo essa responsável pelas mutilações de diversos sujeitos culturais. A autora explica como esses processos de colonizações deixaram cicatrizes profundas, nos povos indígenas e africanos.

Assim, o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profunda de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores mostram é que, apesar do fim dos

colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive. (CANDAU, 2010, p. 18).

Para Candau (2008) a colonização deixou marcas nos colonizados, os mesmos foram diminuídos para que a soberania europeia prevalecesse mesmo com o fim da colonização. A autora propõe uma estratégia para a decolonialidade, com modos diferentes de viver, de poder e de saber.

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

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. (CANDAU, 2010, p. 24).

Oportunizar esses conceitos significa compartilhar histórias reais, discutir a construção social do povo brasileiro e o processo de invisibilização de suas culturas, com o intuito de fazer crer que nem todo conhecimento é possível, para limitar um povo ao sentimento de inferioridade e incapacidade. Ou seja, mesmo com o fim do colonialismo a presença viva e constate a colonialidade permanece, sobrevive no comportamento e atitudes da sociedade um dia dominada pela colonização. Para alguns desses intelectuais o entendimento sobre essas estruturas destroem aquilo que o colonizado possui em seu imaginário, reprimindo sua cultura e sua identidade, para construção daquilo que é imposto por eles. Processos históricos não europeus são abandonados, esquecidos e substituídos por uma cultura eurocêntrica, que se fortalece na subjetividade do subalternizado.

## **Resultados**

Este resumo buscou provocar uma reflexão sobre os conceitos de colonialismo, colonialidade, decolonialidade e suas relações no processo de colonização do Brasil, de como as políticas públicas pressionadas pelos movimentos sociais, “Movimento Negro”, podem contribuir para uma educação antirracista e igualitária. Como resultados dessas reflexões ficam as contribuições para um debate que possibilite a construção de novas políticas públicas que visem o “lugar de fala” de outros heróis, onde os negros e negras possam compartilhar seus saberes e fazeres a partir das suas experiências de vidas. Onde crianças e jovens negros tenham a garantia do estado de uma educação que inspire novas produções de conhecimento e saberes. Como forma de retratação de toda história vivenciada, a Lei 11.645 de 10 de março de 2008, estabelece através das Diretrizes e Bases da educação Nacional a inclusão da obrigação dos estudos da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo da rede de ensino. É preciso ressaltar que a lei, de forma isolada, não representa propriamente um avanço, é preciso o envolvimento nas estruturas escolares nas abordagens dessas temáticas, com estudos que possibilitem uma nova construção de conhecimento, sem que se desconsidere tudo que foi estudado até aqui. Por isso, as políticas públicas são tão importantes na garantia desses direitos.

## **Conclusão**

Conclui-se que essas reflexões podem provocar um deslocamento sobre a importância de contextualizar essas definições e refletir sobre as mesmas. Entender os conceitos de

colonialidade e colonialismo é essencial para uma análise sobre tudo que temos como pensamento nosso, sobre nossas opiniões e saberes de forma subjetiva, este deve ser a primeira atitude de um educador, se questionar. Olhar para si mesma e avaliar a forma como o conhecimento tem sido compartilhado no espaço escolar, sobre o uso das metodologias pedagógicas, se as mesmas auxiliam na formação desses jovens ou se simplesmente estamos reproduzindo os processos de invisibilização implantados pela colonização. Entender nossa construção social e encontrar respostas para muitas das perguntas ainda não respondidas, é refletir como o processo de decolonialidade pode contribuir para formação de meninos e meninas negros e da periferia. Faz-se necessário essa ruptura, esse quebra no sistema perpetuado a partir da colonialidade. Na busca por novos conceitos e novas histórias como forma a valorizar a diversidade cultural existente no Brasil, seus saberes e fazeres. Entender esses processos torna-se essencial para construção de uma sociedade antirracista, porém esses mecanismos são apenas uma das possibilidades.

## **Referências**

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Educação em Revista / Belo Horizonte v.26, n.01, p. 15-40. Abr.2010.

HERINGER, Rosana. **Desigualdades Raciais no Brasil: Síntese de indicadores e desafios no campo das Políticas Públicas**. Cadernos de Saúde pública, v. 18, p. S57-S65, 2002. <http://www.scielo.br/pdf/csp/v18s0/13793.pdf>

SANTOS, Vivian Matias dos. **NOTAS DESOBEDIENTES: Decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à Ciência**. Psicol. Soc., Belo Horizonte, v. 30, e 200112, 2018.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: Uma revisão da literatura**, Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

# MEMÓRIA E TERRITORIALIDADE: DESCOLONIZAÇÃO DO SABER NO QUILOMBO EM JEQUIÉ-BA

Jeane Borges Dos Santos

Mestranda pelo PPGER-UFSB-CSC

## Resumo

A participação dos negros de modo construtivo na sociedade sempre foi ocultada nos registros oficiais de modo intencional, o de negar a cultura, a religiosidade e as contribuições na formação social. Nesse sentido, o presente trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, que tem como objetivo valorizar a história de vida de moradores e moradoras do quilombo Barro Petro, localizado no município de Jequié/BA. Além disso, a pesquisa também procura refletir sobre a ausência de políticas públicas valorização e preservação da memória destes quilombolas.

Palavras-Chave: história de vida; territorialidade; memória.

...A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
O eco da vida-liberdade.

(EVARISTO, Conceição. Vozes-mulheres.)

## Introdução

A epígrafe que abre esse trabalho nos faz refletir sobre a valorização dada pela sociedade aos saberes ancestrais dos remanescentes de quilombo. Respeitar e preservar esses saberes é de fundamental importância para o conhecimento sociocultural e históricos da cultura africana. Assim sendo, a presente pesquisa procura registrar as experiências de vida dos moradores e moradoras da comunidade quilombola para que a sociedade possa ter acesso as histórias que não estão nos registros oficiais, mas que trazem aspectos de identidade e memória de uma comunidade.

Nesse sentido, estar em contato com a comunidade quilombola me faz pensar nas seguintes questões: a) como a história da comunidade pode fortalecer o processo de resistência dos moradores e moradoras; b) de que forma as políticas públicas poderiam agir para a preservação da história da comunidade e c) quais práticas socioculturais dos moradores colaboram com a descolonização do saber.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2005), a identidade não nasce com o sujeito, mas sim, construída a partir do seu modo de ser e das relações culturais manifestadas no grupo ao qual

pertence. É importante salientar, que estas práticas culturais perpassam as festividades, os rituais, as práticas alimentares e linguísticas da comunidade.

Por fim, esperamos por meio desta pesquisa registrar experiências de pessoas que foram tão importantes para o desenvolvimento da comunidade.

### **Métodos e materiais**

Para desenvolvimento desta pesquisa, a metodologia adotada será a pesquisa qualitativa. Segundo Ludke e André (1986, p. 11) “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

É importante salientar, que durante a seleção dos entrevistados e entrevistadas, não haverá preferência por gênero (masculino, feminino, transgênero), pois o critério de inclusão utilizado será o de ser um morador ou moradora da comunidade quilombola.

O método escolhido será a história de vida, a biografia, que será realizada a partir de entrevistas não diretivas, onde serão gravadas as experiências vividas pelas entrevistadas e entrevistado.

Segundo Le Goff (1996), “a introdução do gênero biográfico na história atual é um instrumento útil e suplementar usado pela História Cultural. É uma maneira “de continuar a fazer história por outros meios” (*apud* Priore, 2009, p.10). Nesse sentido, o método adotado permitirá registrar essas narrativas que valorizam os aspectos sócio culturais desconsiderados pela história documental.

Nesse sentido, a presente pesquisa torna-se importante porque propõe rupturas na construção hegemônica de saberes, oportunizando que os remanescentes quilombolas, possam contar a sua história e a sua relação com os espaços de aprendizagens. Certamente, percebemos que é por meio da história vivida por uma comunidade que a sua existência se materializa, pois “cada grupo social empenha-se em manter uma semelhante persuasão junto a seus membros” (HALBWACHS, 1990, p.47)

### **Discussão**

A história dos negros sempre foi relatada nos espaços oficiais apenas pela visão europeia, pois o outro lado da história contado pelos negros, sempre foi negado, subtraído. Mesmo não tendo acesso aos meios impressos foi por meio da memória coletiva que não apenas as injustiças vividas pelo povo negro, como também os saberes atravessaram a sociedade.

Como forma de buscar a sua liberdade e o reconhecimento da cultura e organização social, os negros mesmo no período da escravização procuraram resistir ao processo de desumanização, segregação racial e exploração. Podemos relatar que na tentativa de branqueamento e apagamento do legado de origem africana o nome, a língua e a religião foram repudiadas numa tentativa de aniquilamento desse grupo social. Contudo, apesar de muitos acreditarem que a abolição da escravatura tenha sido o um feito heroico, esse fato histórico foi mais uma forma de renegar o negro como um sujeito, pois como não havia condições socioeconômicas de mobilidade social e nem mesmo os negros eram considerados integrantes da sociedade vigente, após a abolição o negro empurrado para a marginalidade e invisibilidade social.

Nesse sentido podemos acrescentar que essa ação aborda uma importantíssima questão que

O fato de serem libertos por força da lei não garantia aos negros os mesmos direitos de fato e todas as oportunidades dadas aos brancos em nosso país, sobretudo, às camadas mais ricas da população. Por isso, além da libertação oficial, instituída na lei, os negros brasileiros após a abolição tiveram que implementar um longo e árduo processo de construção de igualdade e de acesso aos diversos setores sociais (MUNANGA E GOMES, p. 107, 2016).

Na realidade, o processo de abolição não garantiu nenhuma política de inserção dos negros na sociedade. Estavam libertos, entretanto não tinham residência, renda, acesso à educação formal, entre outros direitos que ainda são questões que fazem parte da luta do Movimento Negro.

O processo de escravização, não conseguiu apagar dos negros as referências culturais africanas. Assim sendo, esses saberes foram sendo repassados de geração em geração.

De acordo com Priore,

Os movimentos afirmativos deram valor, também, não só a cultura indígena ou afrodescendente como um todo, mas seus desdobramentos localizados nas múltiplas manifestações de cultura material e imaterial – quilombos, festas e tradições – que variam de região a região. Isto quer dizer que, muito além dos jardins da universidade, existem, hoje, centenas de dezenas de consumidores de história. Consumidores, contudo, a quem a discussão sobre se a história está entre ficção ou ciência pouco importa (2009, p.14).

Percebemos então que esses movimentos afirmativos foram fundamentais para as questões raciais.

Segundo Rosana Heringer, as discussões sobre as relações raciais no Brasil são recentes, pois manifesta-se ainda no pensamento nacional o mito da igualdade racial. Contudo, grande parte das conquistas alcançadas foram provenientes do movimento negro.

Nesse sentido, precisamos pensar que a preservação da história também se dá pela preservação do lugar onde os quilombolas habitam. Sendo assim “ é o Estado implementando um projeto de governo, através de programas de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HOFLING, 2001,p. 31). Assim sendo, testemunhamos com o passar do tempo, as casas conhecidas como Abarracamento localizadas na comunidade quilombola, sendo modificadas por estruturas modernas, perdendo a característica do lugar de origem como forma de preservação a história.

Por fim, buscamos como resultado deste trabalho registrar as experiências vividas por remanescentes quilombolas em busca de registrar esses fatos raciais que colaboram para a construção da racialidade e a descolonização dos saberes.



## Conclusões

Em busca de valorizar a história da população negra, o registro das experiências vividas pelos moradores quilombolas, poderá ser uma fonte de pesquisa fundamental para a preservação da cultura da comunidade.

Partindo deste pressuposto, é de fundamental importância fazer esta investigação no campo, levando-se em consideração a opinião dos remanescentes quilombolas, ou seja, oportunizando que os mesmos tenham um lugar da fala e que possam colaborar com as histórias vividas.

## Referências

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: GOMES, Nilma Lino (org) Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>

EVARISTO, Conceição. **Poemas de recordação e outros movimentos.** Rio de Janeiro: Nandyala, 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/923-conceicao-evaristo-vozes-mulheres>

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais LTDA, 1990.

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) sociais.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, p. 30- 41. novembro/2001.

HERINGER, Rosana. **Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas.** Cadernos de Saúde pública, v. 18, p. S57-S65, 2002. <http://www.scielo.br/pdf/csp/v18s0/13793.pdf>

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

PRIORE, Mary Del. **Biografia: quando o indivíduo encontra a história.** Topoi, v.10,n. 19,jul,-dez. 2009,p.7-16.

# EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: AVANÇOS E PERSPECTIVAS

Raimunda de Jesus Matos

Mestranda pelo PPGER-UFSB-CSC

## Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar um pequeno trajeto da Educação Escolar Indígena do Município de Santa Cruz Cabrália Bahia na efetivação de uma prática diferenciada enquanto elemento base da educação com características e princípios próprios específicos, diferenciada, intercultural e comunitária, manifestando os desafios, possibilidades e avanços conforme o que diz a Legislação Brasileira referente a Educação Escolar Indígena no Brasil e a manutenção e garantia dos direitos indígenas.

Palavras chave: Educação Escolar Indígena; prática, legislação brasileira.

## Introdução

A educação Escolar Indígena no Brasil vem obtendo, avanços significativos no que diz respeito à legislação que a regula. Antes da formulação de leis que tratam oficialmente desta educação dos indígenas, em meados do século XVI, a mesma era oferecida pelos jesuítas, pautada na catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Este sistema educacional negava a identidade indígena e tentava transformar os índios em seres diferentes do que eram.

As políticas públicas para a educação escolar indígena tiveram início com Constituição Federal de 1988, que estabeleceu uma nova postura de reconhecimento e valorização dos povos indígenas (BRASIL, 2010). A política integracionista da nova Constituição começou a reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como objetivo o fim desta diversidade. Pensava-se em uma escola para índios que promovesse a homogeneização da sociedade brasileira, transmitindo os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem europeia. A constituição de 1988 e a lei 9.242 nos Artigos 78 / 79 da LDB, vem firmando essa garantia aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares de organização escolar.

Na década de 70 com o aumento das organizações dos povos indígenas através das lutas e dos movimentos sociais que a Educação Escolar Indígena começou a fazer parte da pauta educacional Brasileira. Com o passar dos anos na década de 80 com a reforma da Constituição Federal foram incorporados e assegurados pela primeira vez os direitos dos povos indígenas, respeitando e reconhecendo-os como cidadãos brasileiros, com direito a uma educação escolar indígena específica e diferenciada da qual era proposto com objetivo de fortalecer a cultura.

Todas essas leis procuram respeitar e levam em consideração as especificidades dos povos indígenas, a sua alta determinação e autonomia. Respeitando assim, o seu jeito próprio de organização social, concepção de mundo das suas culturas, tradições, religiões e línguas.

### **Métodos e materiais**

Foi utilizado o método da pesquisa documental, através de estudo e análise dos documentos existentes na escola, assim como o Projeto Político Pedagógico, (PPP) o regimento interno, trabalhos de conclusão de cursos de professores indígenas, além de artigos de autores indígenas, os Parâmetros Curriculares Nacionais além do Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas com a finalidade de obter informações referentes a Educação Escolar Indígena para embasar e fundamentar melhor este artigo.

### **Discussão**

A Educação Escolar Indígena tem uma longa trajetória no território brasileiro. Desde a invasão dos europeus em nossa terra que uma nova realidade foi imposta aos povos indígenas, ações com atitudes violentas e desumanas.

Uma série de agressões e condições que desrespeitavam/desrespeitam as especificidades culturais desses povos. Uma dessas ações, foi o processo de catequização realizado pelos jesuítas, o qual tinha como objetivo, alfabetizar os indígenas em um novo idioma e cada vez mais aumentar os seguidores da religião católica. Desse modo aos povos indígenas foi imposto uma nova educação que valorizava o branco e menosprezava os saberes indígenas.

Quanto ao processo de lutas e conquistas da Educação Escolar Indígena do Município de Santa Cruz Cabralia-Bahia, segundo relatos dos mais velhos da Aldeia de Coroa Vermelha, teve início no ano de 1985. A primeira Escola Indígena de Coroa Vermelha tem um grande significado para a educação Escolar Indígena, a qual foi cedida por uma liderança da época chamado pelo nome de senhor Joel, um dos primeiros moradores da época, para funcionar como sala de aula, por sentir a necessidade de contribuir com a educação do seu Povo.

A escola era uma cabana, feita de tábuas e coberta de piaçava. As professoras Ilza Fernandes Lima e Irene Maria de Jesus iniciaram o processo educacional na aldeia, vale ressaltar que elas não eram índias, foi oportunizado às crianças e jovens daquela época acesso a este espaço como oportunidade para estudarem. A Educação Escolar Indígena deste Município, vem a cada ano resistindo para existir através de muitas lutas e movimentos de lideranças e da comunidade, na busca de garantir uma educação específica e diferenciada para o Povo Pataxó.

Em 1996, a Funai por ser a mantenedora das Escolas Indígenas, construiu duas salas de aulas para atender as demandas da educação. Foi neste ano que obtivemos uma das primeiras conquistas de autonomia na Educação Escolar Indígena, onde as professoras indígenas tiveram a oportunidade de dar aulas para seu Povo. Com o crescimento das demandas de matrículas de alunos em 1997, houve-se a necessidade da prefeitura municipal, alugar outro espaço para funcionar como sala de aula,

Com o crescimento da aldeia, houve uma necessidade das lideranças de elaborar um projeto de uma nova escola que atendesse os anseios da Comunidade e enviar ao Ministério da Cultura, o qual foi aprovado no ano seguinte e logo foi iniciado o processo de construção. E, no ano dois mil nos ensejos dos '500 anos' iniciou-se o ano letivo já na escola nova.

Portanto, seis anos depois com o aumento da Comunidade Indígena Pataxó Coroa Vermelha e a cada ano o número de matrículas aumentava houve a necessidade de ampliação com mais seis salas de aula, desta vez, o município não respeitou o padrão arquitetônico arredondado, sendo construídas retangulares, descaracterizando assim o padrão da escola Indígena.

A Educação Escolar Indígena, vem conquistando com muitos desafios, avanços significativos que valorizam os nossos conhecimentos de pertencimento da nossa cultura. Atualmente, existem duas escolas Indígenas, a escola da aldeia Mata Medonha de pequeno porte, e a escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha considerada de grande porte, incluindo extensões escolares nas aldeias: Da Agricultura, Aroeira, Txihikamaywá e Araticum. As Escolas Mata Medonha e de Coroa Vermelha atendem educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II, e educação de Jovens e Adultos (EJA). Com funcionando nos três períodos.

Outro fator importante das conquistas a serem destacadas aqui é que a Educação Escolar Indígena deste Município tem buscado constantemente a recuperação e revitalização da língua Pataxó (PATXÔHÃ), já consta nas matrizes curriculares do Núcleo Territorial de Educação (NTE) desta região a disciplina de Patxohã a qual é trabalhada nas escolas indígenas deste Município. Todos esses elementos são trabalhados desenvolvendo assim uma educação específica, diferenciada, bilíngue, multilíngue e comunitária.

Enfim, a Educação Escolar Indígena do Povo Pataxó é um instrumento de redução de desigualdade social e um mecanismo que vem buscando manter viva sua cultura apesar de serem aldeias consideradas urbanizadas sempre mantiveram no espaço escolar presença viva e constante de afirmação e revitalização da Cultura Pataxó.

## **Conclusão**

Os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Todos esses elementos os quais são características das escolas Indígenas, são vivenciados no cotidiano da prática docente desenvolvendo assim uma educação específica e diferenciada e isso contribui muito para manter a afirmação e revitalização da cultura Pataxó.

Vale ressaltar que a Educação Escolar Indígena é um novo paradigma na conquista de direitos de igualdades, é uma prova de lutas e resistências na tentativa de continuarem vivendo de acordo com as tradições culturais valores e conhecimentos que lhes são próprios desta Comunidade. No entanto, ainda é um grande desafio a respeito dessa garantia a esses direitos os quais já são assegurados pela a LDB. Todas essas conquistas são frutos de lutas e movimentos de um coletivo que buscam a melhoria para o bem comum.

Percebe-se que ainda há muito por se fazer para que as políticas públicas referentes a educação Escolar indígena sejam alcançadas. Mas são visíveis os grandes avanços e as mudanças de paradigmas, quebra de pensamentos colonizadores e genocidas, os quais foram impostos a todo custo para tentar silenciar as populações indígenas.

Portanto, mesmo com as mudanças nas Legislações Brasileiras ainda há uma longa trajetória para que as propostas de políticas públicas educacionais saiam do papel e sejam concretizadas nas bases das comunidades indígenas.

## Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. CAMARA JR. Mattoso. **Introdução às Línguas Indígenas Brasileiras.** Rio de Janeiro: ao livro Técnico, 1979.

Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha. **Projeto Político Pedagógico (PPP).** 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BOMFIM, Anari Braz. Patxohã “**Língua de Guerreiro**”: **um estudo sobre o processo de retomada da língua Pataxó.** 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas Centro de Estudos Afro Orientais, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2012.

BOMFIM, Anari Braz. Patxohã: **A retomada da língua do povo Pataxó.** **Revista Linguística**, v. 2017, n. 13, p. 303-327. BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). B

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.

POVO PATAXÓ. **Inventário Cultural Pataxó: Tradições do povo Pataxó do Extremo Sul da Bahia.** Bahia: Atxohã / Instituto Tribos Jovens (ITJ), 2011.

# **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÓTICA DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: SUBSÍDIOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Franz Carlos Oliveira Lopes

Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

## **Resumo**

O pequeno fragmento da pesquisa expõe na perspectiva dos Estudos Culturais (ECs) subsídios para a formação de professores e suas interferências nas relações étnico raciais no componente de Educação Física. O referencial teórico pós-crítico foi utilizado com o objetivo de apresentar fissuras sobre o tema da identidade no tecido social, entretanto coloca as relações de poder como protagonista nas reflexões e logram por justiça social, logo promovem novos caminhos para pensar as práticas pedagógicas. As linhas da pesquisa qualitativa tecem com o objetivo e referencial teórico novas análises dentro da revolução cultural, propondo para a DRE-CL (Diretoria Regional do Campo Limpo) um novo olhar para a formação de professores.

Palavras-chave: formação de professores; currículo; Educação Física.

## **Introdução**

As teorias pós-críticas abrem outros caminhos na Educação, um componente que está no mesmo itinerário é a Educação Física, o vínculo de diferentes conhecimentos nas ciências humanas potencializou a ação e reflexões em ambas as áreas. Esse enfoque epistemológico é distinto das ideias psicológicas comportamentais e biológicas com ênfase no rendimento corporal.

O fragmento de pesquisa em questão procura entender como a pós-criticidade no âmbito da formação de professores, e das relações étnico raciais pode contribuir para novos construtos de currículos e práticas pedagógicas. Essa pesquisa foi realizada em um programa de pós-graduação com subsídio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível).

As teorias pós-críticas em conjunto com a Educação e Educação Física, colocam uma gama de possibilidades no diálogo entre “raça” e etnia, as leis 10.639/03 e 11.645/08, em conjunto com o parecer 03/2004 promovem o mesmo debate no campo do currículo e na formação de professores. Por esse motivo, Estados e municípios articulam as Políticas Públicas nessas áreas. Um exemplo é o que acontece na DRE-CL (Diretoria Regional do Campo Limpo) vinculada a SME (Secretaria Municipal de Educação) de São Paulo, que organizam um GT (Grupo de Trabalho) sobre esse tema.

Porém, uma pergunta é recorrente entre profissionais da área: como devem ser organizadas as formações de professores no âmbito da Educação Física dispondo do tema raça e etnia. O objetivo dessa partícula de pesquisa é apresentar contribuições sobre o tema e os resultados da análises feita no âmbito da DRE-CL em São Paulo.

## Métodos e material

A curiosidade que por muito tempo vem guiando minhas indagações está relacionada ao tema da negritude na atualidade, sobretudo no Brasil. Os vestígios das injustiças sociais que se apresentam no cotidiano da população negra vêm a séculos causando à barbárie. Por esse motivo, escolas no município São Paulo passaram a trabalhar com o tema por meio de documentos curriculares e formação de professores. A desconstrução de narrativas preconceituosas foi um dos principais objetivos, entretanto a classe de educadores da área indica fendas na composição dos cursos.

Para entender tal cenário me utilizo dos métodos da pesquisa qualitativa, na sinuosidade dessa superfície me intitulo um “pesquisador *bricoleur*”, por esse caminho me reconheço como aquele que almeja a organização em busca de um ou alguns entendimentos do objeto em questão. Esse movimento envolve a curiosidade, a abertura e a flexibilidade na manipulação dos métodos, rota essa que propõem arquitetar postura reflexiva e investigativa sobre o tema (FLICK, 2009; KINCHELOE e BERRY, 2007).

Por fim, os chamados “textos mimese” contribuem para análises das condições sociais e culturais que resultam no racismo. Esses textos por outro lado podem contribuir na formação dos professores para mudar o quadro das injustiças que promovem a discriminação.

À medida em que os “textos” permitem compreender o objetivo e suas categorias de análises, potencializam técnicas de interpretação sobre os conceitos, fomentando os fenômenos da formação de professores. Os “textos mimese”, devem provocar a compreensão cotidiana de narrativas sociais e culturais e suas relações instáveis.

## Discussão

O debate travado sobre a ideia de formação ancora-se nos Estudos Culturais, a perspectiva desses estudos propõe o deslocamento das estruturas conservadoras da cultura. Nessa lógica, sempre há algo descentrado nos contextos sociais, sobretudo na linguagem, na textualidade, na significação que constantemente escapa à tentativa de ligações diretas, fixas e imediatas com outros contornos sociais que resiste a imposições do modo de ser, estar e agir no mundo.

A formação deve afetar os professores na intertextualidade, nas posições institucionais dos “textos sociais” como fonte de poder, como local de representação e resistência. Em tais congruências, deve-se deixar de lado o tecnicismo pragmático que por muito tempo esculpiu a área, e reflexionar a mira da Educação Física no âmbito da cultura corporal em seus temas: esportes, ginásticas, danças, lutas e brincadeiras que sobre o guarda-chuva dos ECs podem ser vistos tanto do ponto de vista:

político, por tentarem a composição de “projeto político” nas questões de “política cultural”, que por sua vez são sinônimos de “correção política” dos vários movimentos por reivindicação de espaço e direitos, bem como o reconhecimento no tecido social, nessa lógica esses grupos sairiam da posição de “subalternos”. Do ponto de vista teórico a intenção é construir um novo campo de estudos, nesse caso o resultado da insatisfação com os limites de algumas reflexões que não se propõem a reconhecer as distintas culturas é um dos motivos desse novo legado (LOPES; NUNES, 2019, p.147).

É nesse sentido que uma das finalidades deste fundamento é realizar análises sobre artefatos sociais em relação à educação.

Sendo assim, é inegável que a formação junto com o currículo deve estar na condição de problematizadora, ambas temáticas se expõem nos raios solares da pós-criticidade ou desencadeiam em tempestades provocando desequilíbrios na sociedade atual, muitas dessas adversidades sociais têm como palco principal as unidades escolares. Por isso, é importante entender como a formação e o currículo se apresentam na perspectiva dos ECs.

Contudo, significo a palavra currículo como sendo as atividades organizadas pelas instituições escolares, considerando as fronteiras entre escola e sociedade. O currículo é um artefato social amplo, que demanda esforços, reflexões, debates, tensões entre as pessoas (MOREIRA e CANDAU, 2007).

No caso da formação continuada de professores proposta na perspectiva dos ECs, argumenta-se que o desafio de um lado é, entender as demandas e mobilizar as formações, entretanto é fundamental verificar o caráter sempre provisório em relação às realidades em construção. De outro, sensibilizar professores para conceberem caminhos didático-pedagógicos que dêem conta das hibridizações e sínteses culturais presente na construção da identidade (CANEN e XAVIER, 2011; HALL, 1997, 2006, 2013).

Para isso o conceito de identidade deve ser debatido de acordo com os pressupostos dos ECs, propondo eixos didático-pedagógicos para o desenvolvimento de ações na formação continuada.

Um desses eixos envolve articulação dos temas apresentados com olhares para currículo e a “revolução cultural”. Esse movimento analisa as tensões entre universalismo e relativismo, homogeneização e pluralismo, dentro dos contextos pós-moderno, pós-estruturalista e pós-coloniais, questiona e desafia as narrativas que constroem preconceitos em relação a identidade do “outro”.

Os saberes docentes devem impulsionar a formação em alinhamento com a ideia de professores que sejam pesquisadores em ação, propiciando o desenvolvimento e ampliação dos espaços/tempos da formação. Essas ações tem por intenção promover o desenvolvimento da identidade docente e institucional da escola, esses espaços são propensos a pensar o conhecimento social no contexto da “revolução cultural”, logo, as unidades devem ser reconhecidas como aquela que traga para o debate a importância do dissenso, isso pode acontecer por meio das políticas e práticas de ensino que valoriza a diversidade. O desafio é suprimir assédios e preconceitos, articulando a visão da justiça social. No caso da Educação Física, tal objeto se refere à cultura corporal (CANEN e XAVIER, 2011).

Os ECs apontam que cultura é toda e qualquer ação social que expressa e comunica um significado, o que se aplica tanto para quem dela participa quanto para quem observa, ou seja, o ato de significação é pura produção cultural. Cada atividade social cria ao seu redor um universo próprio de significados. Logo, na Educação Física a cultura constitui em meio às relações sociais, nas quais os grupos e pessoas disputam o significado que será conferido às coisas do mundo. Contudo, no componente em questão, a cultura é um território de lutas por significação. Essas nuances são importantes para entender a organização da formação (NEIRA e NUNES, 2006, 2009; NEIRA, 2011, 2014, 2019).



Segundo os autores, a formação é um terreno de conflitos expresso na intencionalidade comunicativa, que devem tratar dos gestos que caracterizam as brincadeiras, danças, lutas, esportes, ginástica.

## **Conclusão**

A área de Educação Física ficou por muito tempo confinada as estruturas não críticas em relação aos fenômenos sociais, sobretudo de injustiças, nos dias atuais os subsídios para outros caminhos estão pulverizados em teorias questionadoras. Nesse sentido apresenta-se uma formação no âmbito das Políticas Públicas que tem como objetivo confeccionar meios de desconstruir a lógica mononarrada das práticas escolares.

Esse caminho sinuoso mostra-se como desafiador, entretanto possível. Ao levar em consideração que cada docente se insere como um ator da política cultural no sentido de aparar as arestas das injustiças sociais. A formação docente deve contemplar o pensar das condutas enquanto profissionais na esfera das “revoluções culturais”.

## **Referências**

CANEN; Ana. XAVIER Giseli. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07.pdf>. Acessado em: 02 fev. 2020.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre revoluções do nosso tempo. In: Educação e realidade. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.15-46, jul./dez.1997. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acessado: 05 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. Da diáspora: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; 2013.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen S. Pesquisa em educação: conceito de bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LIMA, Rubens Rodrigues. História da educação física: algumas pontuações. Rev. Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 07, n. 13, p. 246-257, jan.-jun. 2015. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/199/pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LOPES; Franz. NUNES; Mário L. F. Estudos Culturais e Multiculturalismo: possibilidades para o currículo. Dialogia, São Paulo, n. 31, p. 145-153, jan./abr. 2019. Disponível: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=8817&path%5B%5D=6704>. Acessado: 02 jun. 2019.

MOREIRA; Antônio Flávio Barbosa. CANDAU; Vera Maria. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acessado: 25 jan. 2019.

NEIRA, Marcos. G. Educação Física: A reflexão e a prática no ensino. São Paulo: Blucher, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí SP: Paco, 2019.

\_\_\_\_\_. Práticas Corporais: brincadeiras, danças, lutas, esporte, e ginástica. São Paulo: Melhoramentos, 2014

NEIRA, Marcos; NUNES, Mario L. F. Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação física, currículo e cultura. São Paulo: Phorte, 2009.

# AS MESTRAS DOS SABERES: INVISIBILIDADE SOCIAL DAS MULHERES NEGRAS MARISQUEIRAS NO MUNICÍPIO DE VALENÇA

Joelma Almeida dos Santos

Mestranda pelo PPGER-UFSB-CSC

## Resumo

O presente trabalho é uma parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, que tem como objetivo discutir sobre os saberes, práticas e influência das mulheres negras marisqueiras no município de Valença-Ba. Também será debatido as consequências das invisibilidades dessas mulheres. Para isso, foi feito uma pesquisa bibliográfica para fundamentar e sustentar a pesquisa como todo.

Palavras-chave: Mulher negra; comunidade tradicional; saberes.

## Introdução

A pesquisa em questão é uma reflexão da minha vivência com o grupo de marisqueiras, pois no bairro onde eu moro essa pratica é comum, percebo que as mulheres marisqueiras, maioria negras, tem uma prática fundamental para sociedade valenciana, pois as suas práticas geram economia , turismo, alimentos típicos da região ( identidade culinária), mas mesmo assim são invisíveis socialmente, não existe um reconhecimento para essas mulheres. A partir dessa realidade surgiu a vontade de registrar e valorizar a trajetória de vida e saberes-práticas delas. O recorte para esse trabalho é: as consequências das mulheres negras

Dessa forma, objetivo geral da pesquisa: analisar os processos de vivências e as formas em que as mestras dos saberes articulam e compartilham seus conhecimentos. Sendo os objetivos específicos: Registrar os saberes das mulheres negras marisqueiras; descrever suas práticas e o seu modo de viver; identificar as guardiãs dos saberes e práticas da mariscagem do município de Valença-Ba; Investigar as formas de compartilhamentos de saberes; compreender significados e sentidos atribuídos pelas marisqueiras ao manguezal.

Para falar de mulheres negras marisqueira é necessário discutir conceitos chaves: comunidade tradicional, pesca artesanal, práticas tradicionais e saberes tradicionais. Salientando que a pesquisa está na fase I – Observação e Pesquisa bibliográfica que é uma revisão literária sobre as ideias centrais que direciona o trabalho científico, a pesquisa é realizada a partir de estudos efetuados e publicados. Essa pesquisa é fundamental para aprofundar a discussão do tema proposto e também possibilita reflexões e diálogo entre o que é dito pelas mestras dos saberes e com as teorias construídas por outros autores. Segundo Boccato (2006, p. 266):

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Para aprofundar a discussão utilizei os seguintes autores: Stopilha (2015) que em sua tese intitulada- Saberes e práticas produtivas das marisqueiras da comunidade de mangue seco: uma investigação sobre mariscagem em Valença (BA), discute sobre pesca artesanal, comunidade tradicional e práticas tradicionais, já Lima (2009) em sua dissertação cujo título O conhecimento tradicional e os saberes locais em comunidades costeiras: um estudo de caso da ilha de Deus em Recife, discute sobre os tipos de conhecimentos tradicionais e justifica o porquê que as marisqueiras são consideradas comunidade tradicional, Na obra de Biroli; Miguel (2015), expõem a desigualdade social e opressões de forma interseccional – gênero, classe e raça-, eixos que se conectam entre si, esse texto ajuda na compreensão do silenciamento dessas saberes, abandono social e também das divisões de trabalho na própria comunidade. Brasão (2011) cujo o título: Cotidiano e trabalho das marisqueiras e catadeiras de Valença - Ba (1960-2000) aborda sobre o adoecimento das marisqueiras e catadeiras.

## **Discussão**

Valença uma cidade localizada no Baixo Sul da Bahia, é a região litorânea que se estende desde a foz do Rio Jaguaripe até a foz do Rio de Contas, englobando os municípios de Jaguaripe, Nazaré, Aratuípe, Valença, Taperoá, Cairu, Nilo Peçanha, Ituberá, Camamu e Marau”(ESTEVEVES,2007,p.11),que fica aproximadamente 262 km da capital- Salvador (Considerando o trajeto pela BR-101. Percorrendo o trecho da BA-001, via Ilha de Itaparica, pelo Ferry Boat, são 105 Km). “Com área da unidade territorial 1.124.657 km<sup>2</sup>, população de 88.673, segundo o censo 2010 [...] altitude 39m, com clima tropical úmido.” (SCANTAMBURLO,2018, p.15) Uma cidade que tem como característica relevante comunidades tradicionais que até os dias de hoje, com a influência da cultura indígena e africana, continuam ressignificando e transmitindo os seus saberes e práticas.

Comunidades tradicionais são “aquelas que detém conhecimentos tradicionais e vivem em harmonia com a natureza à sua volta.” (LIMA, 2009, p.12) O grupo de marisqueira é considerado uma comunidade tradicional, pois as suas práticas e sua sobrevivência dependem de elementos encontrados na natureza, além do mais, essas práticas são resultados de saberes produzidos pela interação delas com esse ecossistema.

As marisqueiras são as que vão ao manguezal pescar mariscos, também são aquelas que fazem o processo de retirar a carne dos cascos dos mariscos. São consideradas pescadoras artesanais, pois praticam uma atividade de baixo impacto social, com poucos equipamentos, tecnologia simples, elas podem vender seus produtos de forma autônoma, em alguns casos elas utilizam para consumo próprio.

Essa pratica de mariscar é resultado de experiências e observações da natureza, que constituiu um conhecimento empírico (conhecimento tradicional) e práticas tradicionais transmitidas de geração em geração.

As marisqueiras tem uma grande importância no município de Valença, pois uma das fontes principal de economia é a pesca artesanal, essa cidade faz parte um conjunto de cidades denominado Baixo Sul que

[...]a pesca artesanal envolve 14.000 pescadores e Marisqueiras constituindo-se como principal meio de vida para cerca de 100 comunidades e bairros de nove dos quatorze municípios que compõem a referida região, incluindo-se nessa estatística o Município de Valença. A atividade gera em

torno de 15 mil toneladas de frutos do mar e perfazendo R\$ 78 milhões na primeira comercialização. (STOPILHA,2015, p.24-25)

Visto isso, percebe-se que os saberes e práticas das marisqueiras se destacam economicamente, mas o porquê essas mulheres são invisíveis socialmente? A resposta leva a marcadores sociais que se conectam entre si, cor, classe e gênero, esses eixos resultam na dominação e opressão dessas mulheres, o primeiro eixo dominador é o gênero, a prática de mariscar, pesca no manguezal e retirar a carne do casco dos marisco, é um ofício para as mulheres, visto que na divisão de trabalho o homem pesca no mar de fora e mulher pesca no rio de dentro, isso se dá pela visão de que a mulher é frágil e deve pegar trabalhos leves e doméstico e o homem é mais forte, desse modo “tradicionalmente, as mulheres exercem em comunidades pesqueiras um papel fundamental: aliam as atividades domésticas às atividades de coleta de mariscos e confecção de utensílios para pesca o que permite aos homens dedicarem-se à lida no mar de fora, ou oceano”. (STOPILHA,2015, p.84) Assim a dominação masculina estabelece funções/posições desiguais para as mulheres. “Deste modo, na pesca artesanal, prevalecem as dicotomias homem/mulher, mar/terra, mito/real que se traduzem na “não percepção das mulheres enquanto ator social produtivo, permanecendo o mito da invisibilidade feminina dentro do universo pesqueiro.” (LEITÃO et al., 2009, p.11)

Já a questão do racismo e classe por ser mulher negra e pobre a prática de mariscagem é uma maneira de sobreviver, muitas marisqueiras por ser desassistida por políticas públicas, o manguezal serve como refúgio, um lugar que dá para construir sua moradia, por meio do processo de invasão, nesse lugar não tem saneamento básico- coleta de lixo, esgoto, água potável, sem energia elétrica-, serviços públicos que ajudam na qualidade de vida delas. O lugar que elas tiram seu sustento é o mesmo que serve de moradia. “Conjuntamente, o racismo, o patriarcado, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as possibilidades relativas das pessoas e constituem instituições e políticas que as afetam.” (BIROLI, MIGUEL,2015, p.47 apud CRENSHAW, 2002, p. 177)

Apesar da mariscagem fazer parte da pesca artesanal, uma prática regularizada, é uma atividade que carece de políticas públicas, pois é uma atividade que apresenta risco de saúde, devido a poluição dos manguezais, por ser um lugar muito úmido, causa algumas doenças “dermatológicas, infecções respiratórias e parasitárias geralmente estão relacionadas às condições ambientais. Entre as marisqueiras, a ocorrência de tais doenças é algo constante, devido às condições de trabalho no manguezal.” (BRASÃO,2011, p.76) Além disso, não há equipamento de proteção individual, ocasionando acidentes no trabalho.

Muitas marisqueiras são obrigadas a se afastar do seu ganha pão por causa de acidentes e de doenças e para piorar “a assistência no SUS geralmente não diagnostica esses agravos relacionados ao trabalho, nem orienta sobre medidas cabíveis para a sua prevenção”.(PENA, GOMEZ,2014,p.4691) Desta forma, a existência de fragilidades na ação de políticas públicas para grupos excluídos socialmente, dificulta execução de programas que melhore a qualidade de vida desses grupos.

## **Conclusão**

Portanto, apesar das marisqueiras influenciarem na sociedade valenciana, o seu silenciamento e invisibilidade faz com que as condições de vida sejam de total abandono social e de miséria.

## **Referências**

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. **Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. Mediações-Revista de Ciências Sociais,**

v. 20, n. 2, p. 27-55, 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/24124>>. Acesso em: 14 set 2020.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

Brasão, Maria de Fátima Fernandes. Cotidiano e trabalho das marisqueiras e catadeiras de Valença - BA (1960-2000). 2011. 134 f. Universidade do Estado Bahia, Programa de Mestrado em História Regional e Local. Santo Antonio, 2011.

ESTEVES, Uliana. **Saberes do mangue: relação “mulher- ambiente” na comunidade pesqueira de batateira, Cairú-BA.** 2007. 95f. Monografia (bacharelado)- Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2007.

LEITÃO, Maria do Rosário de Fátima Andrade. LIMA, Alexsandra Silva de. FURTADO, Gilmar Soares. Mulheres Pescadoras: a construção da resistência em Itapissuma. (2009). Disponível em: < <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1668-2.pdf> > Acesso em: 13 set 2020.

LIMA, Victor Hugo D’Albuquerque. **O conhecimento tradicional e os saberes locais em comunidades costeiras: um estudo de caso da Ilha de Deus em Recife.** 2009.126f. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal Rural de Pernambuco, o Programa de Pós-Graduação em Administração e Desenvolvimento Rural. Recife, 2009.

PENA, Paulo Gilvane Lopes . GOMEZ, Carlos Minayo. **Saúde dos pescadores artesanais e desafios para a Vigilância em Saúde do Trabalhador.** *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2014, vol.19, n.12, pp.4689-4698. ISSN 1413-8123. Disponível em < [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232014001204689&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232014001204689&script=sci_abstract&tlng=pt) > Acesso em 13 set 2020.

SCANTAMBURLO, Letícia Porto Sousa. **Educação quilombola no Distrito de Maricoabo - Valença/ BA: diagnóstico situacional à luz das políticas afirmativas.** 2018.118f. Dissertação(mestrado)- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo. Amargosa, 2018

STOPILHA, Ana Lícia de Santana. **Saberes e práticas das Marias Marisqueiras da comunidade de Mangue Seco: uma investigação sobre mariscagem em Valença (BA).** 2015 .290f. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar. Salvador, 2015.

# A INTERSECCIONALIDADE COMO CONCEITO E FERRAMENTA PARA A IMPLEMENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS JUSTAS

Gilene Pinheiro da Silva Mendes

Mestranda pelo PPGER/UFSB/CSC

## Resumo

O presente trabalho objetivou apresentar e discutir conceitos caros à teoria crítica feminista, impostos por correntes epistemológicas emergentes e insurgentes como a protagonizada pelo feminismo negro estadunidense, latino americano e caribenho, tais quais decolonialidade e interseccionalidade, sendo que para este último, buscou-se relacioná-lo com o campo das políticas públicas voltado à superação das desigualdades estruturais existentes entre distintas categorias de gênero, raça e classe. Para tanto, realizou-se uma revisão de literatura concisa, porém abrangente em seu poder de síntese sobre as principais diferenças de narrativas acerca destes conceitos e suas respectivas experiências em diferentes contextos nacionais. Concluiu-se a partir das leituras que a interseccionalidade, enquanto conceito e ferramenta, constitui-se como uma ação multi orientada para resolução de problemas estruturais históricos, cuja análise perpassa por questões como a decolonização dos saberes e a formação política dos indivíduos e grupos atravessados por opressões cambiáveis em gênero, número e ordem.

Palavras-chave: decolonialidade; interseccionalidade; políticas públicas; feminismo negro

## Introdução

Muito se discute acerca das limitações oriundas de algumas categorizações comumente utilizadas pelas ciências sociais-(*gênero, sexualidade, classe e raça*)-, enquanto ferramentas analíticas da estrutura social e da sua potência para emancipá-la das desigualdades e opressões que a afligem. A partir do levantamento bibliográfico busca-se o reconhecimento da insuficiência de cada uma dessas categorias tomadas isoladamente no que se refere à apreensão dos fenômenos estruturantes e reprodutores das desigualdades, bem como o uso do conceito de interseccionalidade que desponta dos movimentos sociais para a academia intelectual como uma possibilidade apta ao fomento de uma práxis política útil à elaboração de políticas públicas intersetoriais cuja primazia se dá pela incorporação dos discursos daqueles aos quais se destinam.

## Métodos e material

Através do uso de revisão bibliográfica qualitativa em torno dos conceitos chave, como aqui apresentados em Medeiros (2019), Lugones (2014), Mignolo (2008), Santos (2018) e Biroli et Miguel (2015) buscou-se descrever e discutir como o conceito de interseccionalidade vem sendo utilizado nos âmbitos da academia e quais as suas potencialidades de uso no campo das políticas públicas. Tal trabalho realizou-se com base em importantes materiais produzidos por

e em relação às correntes teóricas dos feminismos e do movimento negro, intitulados decoloniais.

## Discussão

O chamado giro decolonial surgido a partir dos anos de 1990, Santos (2018), vem provocando insurgências e desobediências epistêmicas no campo científico que, não raro, perpassam por dificuldades organizativas e de incessantes dissensos entre as comunidades historicamente estigmatizadas, como as mulheres e os negros. Santos (2018) define o momento como um *movimento de insubmissão* que significou a contestação dos lugares estabelecidos, as honoríficas, o inquestionável método descartiano; dentre outros cânones do pensamento eurocêntrico ocidental que, direta e/ou indiretamente, agem sob os corpos e psiques em um processo que retroalimenta a colonialidade dos e nos sujeitos.

Medeiros (2019) expõe que o termo *interseccionalidade* surge fora da academia, em suas palavras:

[...] o conceito é introduzido no vocabulário intelectual contemporâneo a partir das disputas político-jurídicas sobre justiça social no debate sobre legislação antidiscriminação, como resultado da atuação de intelectuais ativistas negras. Como parte desse contexto histórico de surgimento, portanto, a dimensão de crítica sociopolítica e cultura permanece como parte constitutiva do conceito, de sua composição mais fundamental, tanto política quanto epistemológica. (MEDEIROS, 2019, p.84)

Termo inscrito pela feminista estadunidense Kimberlé Crenshaw, no final dos anos 80, “interseccionalidade” pressupõe uma categoria analítica multifocal, trabalhando sempre a multidimensionalidade das opressões que incidem sobre os grupos sociais e historicamente excluídos, a qual, junto à outras produções afro-atlânticas, objetivam combater as opressões considerando-as como parte da complexa máquina produtora de divisões e preconceitos legada pelo sistema colonial-positivista e contemporaneamente reformulado pelo capitalismo neoliberal.

O interseccional, assim como o decolonial, possuem objetivos comuns: corroborar para a libertação dos grupos oprimidos de suas opressões e lhes fomentar a autonomia de viver, pensar e existir no mundo a partir de suas próprias epistemes. Medeiros *apud* Lykke (2019) define a análise interseccional feminista no sentido de que estas são “*análises sobre interseções de categorizações sociais que não fazem das reflexões metateóricas da interseccionalidade o centro da análise*” (MEDEIROS *apud* LYKKE, p.80, 2019). Isso quer dizer que a interseccionalidade não pode ser operacionalizada enquanto um conceito teórico metodológico voltado para si unicamente, mas que impende objetivar sua aplicabilidade concreta, chegando ao campo social das políticas públicas e dos movimentos sociais, por exemplo.

Medeiros (2019) aponta que Kimberlé Crenshaw, divide o referido conceito em três tipos: estrutural, político e representacional. O primeiro refere-se a localização das mulheres na



intersecção entre gênero e raça, o segundo enfatiza a forma como as intersecções discursivas e a práxis dos movimentos feministas e negro contribuem para a marginalização sofrida pelas mulheres de cor, o terceiro, por sua vez, dialoga com a construção cultural dessas mesmas mulheres na cultura popular e como isso se relaciona com a violência que lhes é infligida. Medeiros *apud* Collins (2019) aponta que a característica inter-relacionada dessas opressões produziu e produz um núcleo de dominação que se estrutura do macro ao micro, podendo ser observado em todos os níveis socioestruturais.

Outros autores propõem distinções acerca do conceito, tais como Ian Donaldson e Jack Jedwab em 2003, distinguindo-os entre formas verticais e horizontais de apresentação, Medeiros (2019). Para eles, a diferença horizontal é aquela observada entre grupos específicos, porém com graus de semelhança categórica, tais quais coreanos e japoneses incluídos dentro de uma categoria maior: imigrantes asiáticos. Já a distinção vertical opera perante grupos categoricamente mais distintos, tais as observadas entre negros, indígenas, asiáticos, etc.

Diante de tantas diferenças conceituais, é possível inferir que suas implicações no campo da formulação de políticas públicas também seria complexo, o que de fato o foi. Primeiramente Medeiros (2019) apresenta, com base no trabalho de Manuel (2006), divisões em subáreas que são centrais para uma análise adequada da formulação das políticas públicas, são elas: o entendimento de como estas afetam os comportamentos individuais, as escolhas dos indivíduos sobre suas próprias vidas e como as mulheres negras se legitimam como lideranças políticas. Nesse sentido, Biroli et Miguel (2015) apontam que: “*No acesso aos sindicatos e na organização da luta política coletiva, essas trabalhadoras encontram a possibilidade de individualização. É na organização coletiva, ainda, que os padrões sociais das opressões cruzadas, reposicionados, fundamentam sua condição de agentes*”. (BIROLI et MIGUEL, 2015, p. 49). Para tanto, há de se utilizar pesquisas de cunho censitário orientadas de modo a interseccionalizar os diferentes sujeitos dentro de diferentes problemas, tomando-os por um conjunto e não isoladamente, fomentando-lhes a cultura política para a sua transformação no mundo social e na própria esfera política.

Muitos outros modelos vêm sendo propostos na tentativa de melhor articular as análises interseccionais à políticas públicas efetivas, apesar de suas diferenças metodológicas e conceituais, é sempre interessante buscar a incorporação das perspectivas dos sujeitos afetados por essas políticas, Medeiros (2019). Nesse sentido, há de se afirmar a noção de local de fala cunhada por Ribeiro (2017), o que pressupõe dos atores políticos uma atitude epistêmica nova pautada no ouvir ativo, no *aprender a desaprender*, característica da opção descolonial cunhada por Mignolo (2008). Tais atores políticos estão ainda em vias de serem formados, dada a lacuna representativa de raça e gênero nos espaços de poder, conforme demonstram dados do IBGE em 2018, no âmbito da vida pública e da tomada de decisões, apenas 37,8% dos cargos gerenciais e 10,5% dos assentos da câmara dos deputados eram ocupados por mulheres. Já no eixo temático da educação superior, averiguou-se disparidades

entre homens brancos, mulheres brancas, homens negros e mulheres negras, a diferença entre o primeiro e o último grupo era de 10% para mulheres e 13% para homens.

A partir do que Lugones (2014) denomina “sistema moderno colonial de gênero como sistema binário, racializado, heteronormativo e capitalista”; insurgências e desobediências sociais e epistêmicas têm sido articuladas com fins a superar as máculas reproduzidas por esse *modus operandi* social, nesse sentido, a abordagem interseccional aqui exposta deve funcionar como instrumento para a alteridade. Tal instrumento, entretanto, revela apenas uma perspectiva dentre as possíveis análises desenvolvidas pelos estudos feministas e pelas próprias ciências sociais e humanas - o problema da desigualdade sob o prisma das opressões cruzadas no âmbito da elaboração, implementação e acompanhamento de políticas públicas intersetoriais. Para esse problema, porém, usufruiu-se do auxílio de incursões teóricas, cujas análises resultam numa instrumentalização criteriosa do conceito de interseccionalidade compromissada em conferir destaque às opressões sofridas por grupos historicamente estigmatizados nas suas diferentes formas de expressão e manifestação, não sob um vórtice afunilador de especificidades ou mero ethos metateórico, mas como uma ferramenta apta a compreensão do todo a partir de posições diferentes.

## **Conclusões**

Concluiu-se da presente pesquisa que o conceito de interseccionalidade, desde a sua transliteração do campo político social para o acadêmico, vêm passando por tentativas de transformações e aplicações de sua noção mais fundante - a de se analisar os fatos a partir de múltiplos recortes. Tais tentativas reafirmam a potência dessa forma de se proceder à análise sociológica dos fatores opressivos e históricos que reproduzem as desigualdades em um sistema hierárquico no qual as mulheres negras se encontram na primeira base da pirâmide, seguida imediatamente pelos homens negros, que por sua vez são sobrepostos por mulheres brancas e homens brancos. Esse esquema básico define de forma bem sintética a preocupação da abordagem interseccional para com a concepção de políticas públicas progressistas. Assim, as políticas públicas deveriam abandonar posturas de recorte que desconsidere o peso destes sob o prisma do atravessamento, além disso, tais políticas não devem prescindir da incorporação da percepção dos grupos aos quais objetiva “favorecer”, aqui prefere-se o termo “reparar”, visto que, o favorecimento já está posto para as classes brancas e cis normativas desde o advento do sistema colonial e legado de sua colonialidade.

## **Referências**

- BIROLI, Flávia, MIGUEL, Luis F. **Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades**. Mediações: Revista de Ciências Sociais, v.20 n°2. 2015.
- IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Estudos e Pesquisas · Informação Demográfica e Socioeconômica · n.38. 2018.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, 22(3), 935-95. 2014.

MANUEL, Tiffany. **Envisioning the Possibilities for a Good Life: Exploring the Public Policy Implications of Intersectionality Theory.** *Journal of Women, Politics and Policy*. Volume 28, Issue 3-4, 2006.

MEDEIROS, Rogério. **Interseccionalidade e políticas públicas: aproximações conceituais e desafios metodológicos.** In: *Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas*, org: Roberto Rocha C.Pires. Rio de Janeiro: CEPAL; IPEA.2019.

MIGNOLO, Walter. D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.** *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, 34, 287-324. 2008.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?.** Belo Horizonte: Letramento. Coleção feminismos plurais, 2017.

SANTOS, Vivian Matias dos. **Notas desobedientes: Decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência.** *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 30, e 200112, 2018.

# **A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NEGRAS NA LITERATURA APRESENTADA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO DE SANTA CRUZ CABRÁLIA**

Shirley Ribeiro de Souza Amaro

Mestranda pelo PPGER/UFSB/CSC

## **Resumo**

O resumo expandido aqui apresentado, cujo o tema é “A representação das mulheres negras na literatura, apresentada nos livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio do município de Santa Cruz Cabralia- BA. ”, tem como principal objetivo realizar uma análise crítica a respeito da representatividade da figura feminina nos estudos literários elencados nos livros utilizados na última etapa da educação básica, assim como propor a inclusão de textos produzidos por mulheres negras para as respectivas análises e discussões literárias. Uma vez que o livro didático é uma política pública e um instrumento norteador do trabalho do professor e fonte de pesquisa para os alunos e buscando atender o que rege a Lei 10.639 de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira, torna-se importante que nele esteja incluso as contribuições da figura feminina negra na literatura brasileira assim como identificar o perfil construído através das escolas literárias a respeito da identidade e protagonismo da mulher negra.

**Palavras-chave:** Mulher, negra, livro, didático.

## **Introdução**

Começo este resumo lembrando que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985 pelo Ministério da Educação e Cultura, avaliado e coordenado pela Secretaria da Educação Básica, garante que aproximadamente 82% dos alunos matriculados na educação básica da rede pública de ensino tenham acesso aos conteúdos de diversas áreas do conhecimento gratuitamente.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) trata-se de uma política pública e tem como foco central subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, por meio da distribuição das coleções didáticas, escolhidas por professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares, de acordo com o que melhor atende às especificidades de sua escola (BRASIL, 2011).

Sabendo disso, precisamos que este programa consiga atender de forma igualitária toda a população brasileira sem ranços ou preconceitos enraizados. Principalmente no que diz respeito aos estudos históricos e literários apresentados nos livros didáticos enviados pelo governo para as escolas. É certo que estes livros são analisados e escolhidos pela comunidade escolar porém a sua produção ainda está carregada de uma visão eurocêntrica e machista. Não basta somente criarmos cotas nas universidades e falar sobre combater as desigualdades raciais, mas de aplicar políticas públicas que atendam verdadeiramente toda a população.

Em 2000 com a aprovação das cotas para ingresso nas universidades públicas e a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial e as leis nº 12.711/2012 e 12. 990/2014 que disciplinaram a política de cotas e a

tornaram obrigatória para toda rede federal de ensino técnico, médio e superior e para o serviço público federal. (LIMA JUNIOR, 2019)

Segundo a Resolução/CD/FNDE nº 3, 11 de Janeiro de 2008, o livro didático deve considerar as diversidades sociais e culturais que caracterizam a população e a sociedade brasileira, demandando a garantia de oportunidades e a igualdade de condições para o acesso e a permanência dos alunos na escola. Ao analisarmos essa passagem descrita na resolução supracitada em especial a parte que diz respeito a “diversidades sociais e culturais”, percebemos que em muitos casos os livros didáticos adotados pelas escolas estaduais da Bahia estão falhando em relação a essa perspectiva onde muitas vezes a cultura difundida nele são apenas a reprodução de uma cultura eurocêntrica engessada por uma visão exclusivamente colonial do dominador sobre o seu dominado.

Faremos uma análise crítico-pedagógica a respeito da representação da mulher negra nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio da rede pública do estado da Bahia, essa necessidade surgiu após algumas observações feitas por mim durante as minhas aulas de literatura com minhas turmas de ensino médio. Percebi que pouco se falava ou apresentava sobre a mulher negra durante os estudos das escolas literárias listadas no componente curricular de literatura brasileira.

Passados mais de 50 anos da publicação do primeiro livro da escritora Carolina Maria de Jesus (1914-1977), a presença da mulher negra na literatura, seja como autora ou como personagem, ainda é pequena e mostra uma homogeneidade racial que não corresponde à realidade da sociedade brasileira. (MACIEL, 2014)

Essa realidade me incomodou bastante pois a representatividade feminina nestes livros provinham de um perfil eurocêntrico e quando não estereotipado de uma cultura carregada de preconceito.

Uma pesquisa da mesma universidade, coordenada pela professora Regina Dalcastagnè, com base na análise de 258 livros publicados no período de 1990 a 2004, registra a presença de 79,8% de personagens brancas entre os de maior importância.

O Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) aponta que pouco mais de 50% da população do país se declarou parda ou negra. (Idem)

A literatura é uma forma artística de estudar a história, é uma maneira de conhecer os pensamentos, conceitos e ideais de cada período histórico da nossa sociedade, através dela que meus alunos conseguem compreender costumes e tradições de cada época de nossa história social. Porém, os livros didáticos que usamos na sala de aula não permitem que meus alunos estudem, compreendam ou reconheçam a evolução da participação da mulher negra para a construção de nossa identidade. Fico incomodada quando percebo que minhas alunas negras não conseguem se reconhecer nas heroínas apresentadas nas obras literárias que estudamos durante as aulas e que o livro didático não apresenta de forma clara o papel da mulher negra no decorrer de nossa história

## **Metodologia**

Pretendemos desenvolver esta pesquisa com uma proposta metodológica de caráter investigativa e bibliográfica. Buscamos através deste projeto de pesquisa a construção e a

implementação de uma visão diferente da apresentada nos livros didáticos a respeito da mulher negra e com base em estudos teóricos trazer para as salas de aula a realidade das escritoras negras e suas verdadeiras contribuições para a construção cultural do nosso povo. Assim seguiremos as seguintes etapas

-Analisar o livro didático de Língua Portuguesa do 3ª ano do ensino médio: Observar se neste livro existe produções literárias de escritoras negras. Se houver? Identificar como estas produções são tratadas? Se são estudadas? Se há biografias das autoras? Esta análise permitirá que saibamos qual o nosso ponto de partida para a produção de nosso produto final.

-Pesquisar e listar autoras e suas biografias, assim como produções literárias do século XX e XXI: Nesta etapa do projeto me deterei a buscar as autoras negras que representam o período literário inserido nos séculos XX e XXI, para assim começarmos a escolha das obras e a produção das análises literárias, assim como a pesquisa biográfica sobre as mesmas.

- Produção Final: Uma vez o material sendo aprovado buscarei contato de gráficas da região para enfim promover a produção final do material, a princípio apenas alguns exemplares para que sejam apresentados e apreciados por toda comunidade escolar e pelo Núcleo Território de Educação – NTE27, organizando assim um mini seminário para a melhor explanação do tema na unidade escolar, estendendo o convite da atividade para toda comunidade, acadêmicos interessados na temática e estudantes.

## **Conclusões**

Espera-se que as alunas negras do ensino médio se reconheçam na literatura brasileira e identifique a força da mulher negra como construtora de uma identidade social se apropriando destas contribuições para se tornarem cidadãs críticas e políticas tendo uma visão empoderada a respeito do seu papel na construção de nossa cultura com o auxílio do livro didático e que as professoras e professores entendam que sendo os livros didáticos uma política pública que devemos ter cuidado na hora da seleção.

Também é esperado que as aulas sejam dialogadas e dialéticas e que o livro didático seja visto como um instrumento de apoio às aulas e não como verdade absoluta, deixando espaço para as contribuições e discussões a respeito das visões étnico-sociais existentes em nosso meio escolar e que o material complementar produzido possa realmente fazer a diferença nas salas de aula, servindo de exemplo de como podemos fazer uma educação diferenciada e respeitar a cultura de nossas alunas.

## **Referências**

**BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 3, 11 de Janeiro de 2008. Dispõe sobre a execução do Programa Nacional do Livro Didático.** Ministério da Educação, Brasília, 3 de janeiro de 2008. Disponível em: Acesso em 09 de Junho de 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira e Indígena”.** Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: Acesso em: 03 de nov. 2014.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

EVARISTO, Conceição. **Literatura Negra: Uma poética de nossa afro-brasilidade**. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

hooks, bell. **Intelectuais negras**. *Estudos Feministas*, v. 3, n. 2. Portal de Periódicos UFSC, 1995.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Ipea: 40 anos apontando caminhos. Brasília: Ipea, 2004. Edição especial. (Texto para Discussão, n. 1000). Disponível em: <<https://bit.ly/2Rnlt6t>>. Acesso em: 23 de Agosto de 2020.

LIMA JUNIOR, Antonio Teixeira. **Políticas Sociais**: acompanhamento e análise. Boletim de Políticas Sociais, n. 26, 2019. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/190821\\_boletim\\_bps\\_26\\_igualdade\\_racial.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/190821_boletim_bps_26_igualdade_racial.pdf)>.

MACIEL, Camila. **Presença da mulher negra na literatura ainda é pequena**. Disponível em: <https://exame.com/brasil/presenca-da-mulher-negra-na-literatura-ainda-e-pequena/#:~:text=S%C3%A3o%20Paulo%20%E2%80%93%20Passados%20mais%20de,%C3%A0%20realidade%20da%20sociedade%20brasileira>. Acesso em: 10 de setembro de 2020 às 09:00 horas.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: < <http://www.uel.br> >.

# MULHERES NEGRAS DIANTE DA VIOLÊNCIA DO RACISMO E SEXISMO

Rosângela Oliveira Gomes Braga  
Mestranda pelo PPGER/UFSB/CSC

## Resumo

O presente trabalho procura mostrar que o racismo praticado contra mulheres negras não pode ser entendido sem considerar a dimensão de gênero, ou seja, a construção social, política e cultural de cunho patriarcal e com forte viés de supremacia branca, e como isso afeta as relações de poder entre homens e mulheres, particularmente no que diz respeito às mulheres negras. A construção social dos sexos atribui diferentes espaços de poder para homens e mulheres, nos quais a mulher negra em geral ocupa lugares de menor empoderamento. O combate ao racismo, por meio de reivindicações do Movimento de Mulheres Negras, torna-se imprescindível para o estabelecimento e cumprimento de Políticas Públicas tencionando garantia de direitos e assistência humanizada. Nosso objetivo nesse texto é discutir o *modus operandi* de uma resistência criativa contra o discurso hegemônico racista brasileiro. Logo, interessa ao presente estudo, fomentar o texto com escritos de autores contemporâneos com vistas à construção de um cabedal teórico-prático que possa ser capaz de contribuir para desarticular a violência e a desigualdade marcadas pelo racismo.

**Palavras-chave:** Mulheres negras; políticas públicas; racismo; violência.

## Introdução

Desde o período escravocrata, as mulheres negras são descritas por sua força, resistência e luta. Apesar do fim da escravidão, conquistas dos Movimentos Sociais (Negras e Negros), Políticas Públicas e Leis, não foram suficientes para garantir a igualdade de direitos das mulheres negras no Brasil, visto que em sua maioria se encontram em condições de miserabilidade, exclusão e/ou ocupando espaços precários de trabalho, na informalidade ou (quando possível) empregos com carteira assinada, porém recebem os menores salários, menos benéficos e dificilmente ascendem a cargos de liderança, sendo postergadas, mesmo sendo aptas.

O legado cultural patriarcal oprime, tanto mulheres brancas, quanto mulheres negras. Mas, devido à história das mulheres negras, elas possuem desafios específicos, o racismo que precisa ser extinto. No racismo institucional, existe a presença massiva de determinado grupo étnico-racial dentro das instituições, atuando no poder e trabalhando para que esse domínio permaneça, como o legislativo, o judiciário, o executivo, as reitorias das universidades e grandes corporações aparelhadas com pessoas do grupo hegemônico. Na dimensão estrutural, as instituições somente são racistas, porque a sociedade também é, em outras palavras, as estruturas que concretizam a ordem jurídica, política e econômica corroboram para permanência de poder entre brancas(os), como também a manutenção de privilégios, visto que criam condições para a progresso de apenas um grupo. Consequentemente, as instituições manifestam de forma violenta o racismo cotidiano. “Esta dominação resulta de um sistema que por seu próprio modo de funcionamento atribui vantagens e privilégios políticos, econômicos e afetivos às pessoas brancas” (ALMEIDA, 2018, p. 57-58). Assim sendo, o racismo mantém um sistema de poder e privilégios para uns e barreiras e desempoderamento para outros. Neste sentido, é fundamental compreendermos como realmente a discriminação étnico-racial funciona e se evidencia nos resultados desiguais.



Então, a persistência das desigualdades ao longo dos anos é denunciada por meio de movimentos sociais que tornam visíveis as desigualdades sociais e raciais, traduzindo-as em reivindicações por políticas públicas com intuito de reduzirem as desigualdades e ampliarem as equidades do acesso aos bens e serviços públicos. As disparidades entre brancos e negros, no aspecto de acesso a bens materiais e simbólicos acontecem devido ao racismo constitutivo da sociedade. O que significa que o racismo brasileiro executa de forma sincrônica nos planos material e simbólico, isto é,

no plano simbólico, vivemos em uma sociedade que produz e se sustenta em uma ideologia da superioridade natural dos brancos sobre os demais, inclusive dos negros. O racismo opera, ainda, via expressão aberta, latente ou velada, o preconceito racial, considerando o grupo social negro inferior ao branco. Esse plano do racismo é devastador, mas insuficiente para explicar toda a desigualdade racial brasileira. No plano material, negros (e indígenas), em seu conjunto, não têm acesso aos mesmos recursos públicos que brancos, recursos sustentados por políticas públicas, o que se deve à história da colonização e da escravidão e às condições atuais de repartição dos bens públicos (ROSEMBERG, 2017, p. 130-131).

Os dados de “Estudos e Pesquisas”, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), contribuem para conferir maior visibilidade às iniquidades que atingem a população negra que mesmo sendo maioria no Brasil (55,8%), apresentam indicadores de vulnerabilidades: no mercado de trabalho os cargos gerenciais, em 2018, eram de 68,6% ocupados por brancos enquanto 29,9% por pretos ou pardos; No quesito de violência (taxa de homicídio, por 100 mil habitantes), em 2017, era 16,0 entre as pessoas brancas e 43,4 entre as pretas ou pardas; e na representação política (deputados federais eleitos), em 2018, 24,4% eram preta ou parda e 75,6% branca e outras (IBGE, 2019).

É necessário considerar a gravidade da questão do racismo no Brasil, uma vez que persistem mesmo após uma série de conquistas institucionais, pois se confirma diariamente através da linguagem comum, se mantém e se alimenta pela tradição e pela cultura. O racismo se reafirma no dia a dia até mesmo diante do funcionamento das instituições e também por meio das relações interpessoais; é condição histórica e traz consigo o preconceito e a discriminação, afligindo a população negra, principalmente as camadas sociais mais desprovidas de recursos materiais, residentes nas regiões marginalizadas, e, de forma dupla, as mulheres negras, também vitimadas pelo machismo e pelos preconceitos de gênero, o que agrava ainda mais o cenário de desigualdades no país.

## SER SOLIDÁRIAS COM HOMENS NEGROS OU MULHERES BRANCAS?

É perceptível que ao longo da última década, “às mulheres foram capazes de garantir maior acesso a espaços de poder e melhores posições no mercado de trabalho” (HERINGER, 2002, p. 64). Mesmo que de forma tímida, as desigualdades advindas das diferenças étnicas e raciais foram sendo modificadas através de lutas e de ações afirmativas. Mesmo assim, as mulheres negras são as mais susceptíveis e vulneráveis a violência cotidiana. Argumenta Kilomba que como processos,

o racismo e o sexismo são semelhantes, pois ambos constroem ideologicamente o senso comum através da referência às diferenças “naturais” e “biológicas”. No entanto, não podemos entender de modo mecânico o gênero e a opressão racial como paralelos porque ambos afetam e posicionam grupos de pessoas de forma

diferente e, no caso das mulheres negras, eles se entrelaçam. Na tentativa de comparar o sexismo e o racismo, as feministas brancas esquecem de conceituar dois pontos cruciais. Primeiro, que elas são brancas e, portanto, têm privilégios brancos. Esse fator torna impossível a comparação de suas experiências às experiências de pessoas negras. E, segundo, que as mulheres negras também são mulheres e, portanto, também experienciam o sexismo. Uma falha irônica, porém trágica, que teve como resultado a invisibilização e o silenciamento de mulheres negras dentro do projeto feminista global (KILOMBA, 2019, p. 100).

Dois fatores ligados a desigualdade históricas ainda determinantes no Brasil: raça e gênero. “Mulheres negras, por não serem nem brancas nem homens, passam a ocupar uma posição muito difícil dentro de uma sociedade patriarcal de supremacia branca” (KILOMBA, 2019, p. 190). Mulheres negras estão representadas em um tipo de ausência dupla, uma Outridade dupla, qualificada como a antítese tanto da branquitude quanto da masculinidade. Portanto, a expressão gênero torna-se relevante para se compreender a relação das mulheres negras entre os homens (negros e brancos), e entre as mulheres brancas.

Apesar disso, as reivindicações de feministas negras não objetivam classificar as estruturas de opressão em que tenham que fazer uma escolha entre ser solidárias com os homens negros ou com as mulheres brancas, isto é, escolher entre “raça” ou gênero. O propósito é tornar visível suas experiências tanto na teoria quanto na história. A cooperação de mulheres negras no movimento feminista tornou-se imprescindível para desenvolvimento de uma crítica pós-moderna, coadjuvando assim em uma nova perspectiva e debates contemporâneos sobre gênero e pós-colonialismo (KILOMBA, 2019, p. 108).

A violência praticada contra mulheres passa a ser entendida como expressão da violência de gênero, por causa do movimento feminista que obteve destaque no século XX. Sendo que a partir da segunda metade desse século, o movimento feminista sustenta estratégias mais centradas na desconstrução das raízes culturais (em que mulheres negras são vistas como duplamente inferiores). Além disso, encoraja mulheres a denunciarem as diversas formas de violência (física, sexual e psíquica), intencionando modificar as leis que privilegiam a dominação masculina. A situação é agravada no convívio conjugal, pois é um dos maiores desafios encontrados pelo movimento e, que nos últimos 50 anos, procuram desarticular os abusos, os maus-tratos e as expressões de opressão para que estes deixem de ser naturalizados. Desta maneira, o ditado popular que diz: “em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher” torna-se discutível e passa a ter visibilidade social (GOMES; MINAYO; SILVA, 2005, p. 119). Porém, a violência originada no convívio conjugal não deve ser a pauta exclusiva dos movimentos, uma vez que Biroli e Miguel (2015, p. 9) já questionavam: “se o casamento é a raiz da subordinação feminina, isso significa que as mulheres que não estão casadas não a sofrem?”.

É necessário destacar que as opressões são estruturais e não se resume em apenas uma única raiz. Raça, classe, sexo são opressões conectadas em um processo contínuo dos discursos produzidos pelo capitalismo cis-hetero-patriarcal histórico na sociedade brasileira.

## **Metodologia**

O estudo pauta-se em uma pesquisa bibliográfica de artigos científicos discutidos no componente de Políticas Públicas e Relações Raciais. Além desse referencial teórico, foram de suma importância às consultas de manuais, documentários, reportagens que abordam a temática de forma direta ou indireta.

A pesquisa bibliográfica propõe uma análise de diversos trabalhos acerca de um mesmo problema. Por ser de natureza qualitativa tem o intuito de traduzir e expressar os aspectos dos acontecimentos do mundo social (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2002, p. 21- 24).

## **Discussão e resultados**

A violência praticada contra mulheres negras constitui uma questão de saúde pública, além de ser uma violação explícita dos direitos humanos. Mesmo considerando que a mulher possa vir a ser agente da violência na sua relação com o homem, na sociedade brasileira, o que predomina é a cultura da opressão patriarcal, ou seja, a mulher é a vítima preferencial.

O racismo como expressão de violência é considerado um ato de terror, suas ameaças provocam perturbações e deixam marcas nos corpos das mulheres, e quando relacionado ao gênero, torna-se um ato de violência duplo (racismo e machismo). O racismo é uma ideologia de dimensão ampla, que penetra e participa da cultura, da política, da economia, da ética, da vida subjetiva, social e institucional das mulheres.

E quando internalizado, o racismo, é capaz de promover dor, angústia, sofrimento psíquico, ansiedade, pânico, isolamento, depressão e pode levar até a morte; deixa marcas, abre feridas difíceis de serem tratadas e, até mesmo, de difícil cicatrização. O racismo brasileiro tem se apresentado de diversas maneiras como difuso, sutil, camuflado, silenciado em suas expressões e manifestações, mas o que não podemos negar é como o racismo é cruel e eficiente em seus objetivos.

## **Considerações finais**

Infelizmente, no Brasil, a desigualdade social tem cor e sexo, e deixar de discutir essa temática, não vai solucionar essa problemática. É necessário discussões com o intuito de promoção de metas e ações públicas, para que a igualdade e equidade de direitos sejam oportunizadas de forma justa, sem qualquer distinção.

## **Referências**

ALMEIDA, Sílvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Justificando/Letramento, 2018.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis F. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 20, n. 2, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/24124> Acesso em: 25 ago. 2020.

GOMES, Romeu; MINAYO, Maria C.; SILVA, Cláudio F. Violência contra a mulher: uma questão transnacional e transcultural das relações de gênero. Em: **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Ministério da Saúde, 1 ed., Brasília, 2005.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Cadernos de Saúde pública**, v. 18, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v18s0/13793.pdf> Acesso em: 02 set. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas**. Informação Demográfica e socioeconômica. n. 41. 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf) Acesso em: 25 jul. 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. Lisboa: Cobogó, 2019.

MINAYO, Maria C.; DELANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Psicanálise e relações raciais. Em: KON, Noemi Moritz; ABUD, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lúcia da. **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

# AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Jeremias Santos Macedo

Mestrando pelo PPGER/UFSB/CSC

## Resumo

O presente trabalho propõe uma discussão crítica sobre as Políticas Públicas e sua relação com o Ensino das Relações Étnico-Raciais. As abordagens epistemológicas aqui apresentadas são decorrentes das pesquisas realizadas no Componente Curricular de Políticas Públicas, como também de outros estudos desenvolvidos no Programa de Mestrado de Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. Nesse contexto, o estudo tem por objetivo verificar as contribuições das Políticas Públicas Educacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais. Na tentativa de construir um estudo reflexivo e dinâmico e atender o objetivo aqui proposto, o método adotado foi à pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, tendo como procedimento de aquisição das informações e coleta de dados para sua elaboração a pesquisa Bibliográfica e Documental. Espera-se que esse trabalho e suas discussões, possam trazer como resultados o reconhecimento da importância dos povos Africanos e Afro-brasileiros na constituição da sociedade brasileira, bem como promover o combate ao racismo e suas diversas formas de manifestação na sociedade e nos ambientes educacionais.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas; Relações Étnico-Raciais; Racismo.

## Introdução

O Estado deve buscar alternativas para os desafios sociais que se apresentam em seu território, uma maneira de enfrentamento aos grandes problemas socialmente construídos é através da elaboração e implementação das Políticas Públicas. Nesse sentido, a política pública pode ser caracterizada como “a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos” (SOUZA, 2006. p. 24 apud PETERS, 1986), ou atitude em que os governos traduzem seus propósitos em “programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real” (SOUZA, 2007. p. 69).

Assim, para atender as demandas populares, os governos buscam criar através das políticas sociais, “ações que determinam a proteção, a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001. p.31), Nesse sentido, as políticas públicas educacionais podem ser consideradas uma dessas práticas, uma vez que são atividades que o governo desenvolve no campo da educação escolar, visando o desenvolvimento dos cidadãos, e de sua capacidade intelectual, cognitiva preparando-os para o exercício da cidadania por meio do ensino-aprendizagem.

Nestes termos, Eloísa Maria Höfling entende que a educação é uma “política pública social e de responsabilidade do Estado” (HÖFLING, 2001. p.31), porém, a sua atuação não ocorre isolada, pois, existem no contexto social grupos de interesses e arenas de disputas políticas que, por meio da pressão popular, forçam o Estado e os governos a desenvolverem políticas e recursos que sejam direcionados a seu favor.

Sendo assim, é “importante destacar o papel dos movimentos sociais, em particular do Movimento Negro, os quais redefiniram e redimensionaram a questão racial na sociedade brasileira” (GOMES, 2005. p.39). Há séculos esse movimento vem propondo mudanças nas políticas sociais e educacionais, na luta contra o racismo e a discriminação, como também pela garantia de todos os seus direitos.

Em vista disso é que o objetivo desse estudo é verificar as contribuições das políticas públicas educacionais para o ensino das relações Étnico-Raciais, para isso, serão analisados diversos dispositivos legais e documentos elaborados pelos órgãos nacionais. Espera-se que esse trabalho possa trazer como resultados o reconhecimento dos povos africanos e afro-brasileiros na constituição da sociedade brasileira e de sua cultura, bem como promover o combate ao racismo, e todas as formas de discriminação racial existente nos espaços educativos

### **Método e material**

Na tentativa de construir um estudo reflexivo e dinâmico e atender o objetivo aqui proposto, o método adotado foi à pesquisa qualitativa, de natureza exploratória. Esse método visa proporcionar maior interação com o tema, “centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009. p. 34).

Como procedimento de aquisição das informações e coleta de dados utilizou-se da pesquisa Bibliográfica e Documental. Enquanto o primeiro faz um levantamento de autores que discute a temática abordada, o segundo busca analisar vários documentos oficiais e dispositivos legais, realizando uma verificação das ações desenvolvidas pelos governos a respeito do ensino das relações étnico-raciais.

### **Discussão e resultados**

Em tempos de mercados globalizados, economia neoliberal, a educação tornou-se um grande comércio rentável. De acordo com (BALL, 2004), a articulação de políticas sociais ocorre a fim de atender a competitividade e as exigências econômicas. Em virtude disso é que se pensa o currículo e definem-se quais habilidades deverão ser desenvolvidas para atender à realidade do mercado de trabalho.

Nesse contexto, “o Estado capitalista moderno deve qualificar permanentemente a sua mão-de-obra para o mercado” (HÖFLING, 2001. p.33). Ou seja, o Estado se insere em interesses educacionais para atender aos anseios dos grandes blocos econômicos e das grandes corporações financeiras, deixando de fora as demandas que contribuem para o bem estar social, educacional, ético e intelectual dos cidadãos.

As questões sociais, étnicas e raciais “tornam-se obsoletas num processo de cumprimento de metas, melhoria do desempenho e maximização do orçamento” (BALL, 2004. p.1117). Contudo, (HÖFLING, 2001. p.35) “as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados.

Em contradição a todas as intenções capitalistas e de mercado “os movimentos sociais organizados de trabalhadores, negros, índios, homossexuais [...] trouxeram para a ordem do dia o interesse pelo resgate de sua memória, como instrumento de luta e afirmação de sua identidade e cultura” (SILVA, 2007. p. 30). Nesse contexto, várias conquistas foram alcançadas tanto no âmbito nacional quanto internacional, conquistas tais qual a criação de

vários dispositivos legais de combate e resistência a várias atitudes de racismo, preconceito racial e de orientação para o tratamento das questões referentes às relações étnicas.

Como exemplo disso, temos a CFB - Constituição Federal Brasileira de 1988. Ela criminaliza o preconceito racial e o racismo, reconhecendo que essas atitudes estão presentes em nossa sociedade e devem ser combatidas e eliminadas; defende ainda que a promoção da igualdade racial é um dos objetivos fundamentais e uma meta da República Brasileira, Portanto “é dever do Estado promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (JACCOUD, 2009. p. 9).

Tão importante quanto a CFB/88, o Decreto Lei nº 85.810 de 8 de Dezembro de 1969 obriga os países conjunta e individualmente a desenvolverem ações e “todas as medidas necessárias para eliminar rapidamente a discriminação racial em todas as suas formas e manifestações, e a prevenir e combater doutrinas e práticas raciais” (BRASIL, 1969). Outra conquista na luta contra as atitudes racistas e discriminatórias, foi à aprovação da lei 12.288 de 2010, ela instituiu o Estatuto da Igualdade Racial. O estatuto enfatiza que é importante “à implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer” (BRASIL, 2010).

As ações afirmativas e políticas públicas desenvolvidas em prol da garantia dos direitos dos cidadãos negros, historicamente marginalizados, devem ter como foco a permanência e sucesso desse povo na educação escolar; valorizando seu patrimônio histórico-cultural. Assim, para a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. “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)

Acrescentando-se a esses documentos, a elaboração e implementação da resolução Nº 1 de Junho de 2004 pelo Conselho Nacional de Educação, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, é essencial para fortalecer no ambiente escolar a luta pela igualdade e valorização dos direitos da cultura negra. É importante também relatar a criação e aprovação da lei 10.639 de 2003 instituindo a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, em prol da consolidação de um espaço democrático a todos os cidadãos sem discriminação e sem preconceito.

Com base na discussão aqui apresentada, observa-se que a aprovação dessas leis e de muitas outras que aqui não foram relatadas, buscam reparar os danos sofridos pela população negra, historicamente discriminada e que ainda vem sofrendo em pleno século XXI. Não é pela boa vontade ou humanidade do Estado e dos governos que as ações de reparação acontecem, é sim, através das iniciativas e das lutas dos movimentos sociais negros, que provocam na postura governamental a mudança na sua política.

Sendo assim, as Políticas Públicas Educacionais e as ações afirmativas só trarão importantes contribuições para o enfrentamento ao racismo existente dentro dos espaços educacionais se os movimentos antirracistas, movidos pela vontade de mudança da realidade atual, se fizerem presentes, pressionando o governo em prol dos direitos coletivos

## Conclusão

Em uma sociedade como a brasileira que não se reconhece como racista e preconceituosa, por acreditar que as diferenças existentes se dão por motivos econômicos e sociais (ALMEIDA, 2018. p 48.), torna a luta antirracista não só dos negros, mas de todos os cidadãos, inclusive do Estado enquanto instituição pública. As ações governamentais aqui relatadas buscou mostrar que estamos passando por mudanças significativas na busca de uma política antirracista, mas ainda é perceptível a resistência à aceitação da cultura Africana e Afro-brasileira na sociedade, inclusive nas instituições educacionais.

Portanto, é um desafio das políticas educacionais e da escola criarem mecanismos de ensino e aprendizagem capazes de descolonizar as práticas ainda colonizadoras do conhecimento e romper com as atitudes preconceituosas existentes no contexto escolar, fazendo com que as discussões voltadas para as relações Étnico-Raciais, em uma postura antirracista, sejam priorizadas em todos os trabalhos pedagógicos, buscando assim, a formação de cidadãos empenhados em promover a igualdade de todos no exercício dos direitos sociais e políticos.

## Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte – (MG): Letramento, 2018.

BALL, Stephen J. **Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar.** Educação & Sociedade, Campinas - v. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set/Dez. 2004.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto Lei nº 85.810 de 8 de Dezembro de 1969.** Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Brasília. 1969. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-65810-8-dezembro-1969-407323-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 20 Mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 12.288 de 20 de Julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112288.htm)> Acesso em: 19 Mar.2020.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação.** Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>> Acesso em: 16 de Mar de 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org). **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.



HÖFLING, Eloisa de Mattos et al. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. p. 30-41.

JACCOUD, Luciana (Org). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial**: Uma análise dos últimos 20 anos. Brasília: IPEA. 2009.

SILVA, Petronilha B. G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre: Educação. 2007.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

\_\_\_\_\_. **Estado da arte da pesquisa em políticas públicas**. Políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 65-86, 2007.

# **RODA DE SABERES: CHAMADA DE ANGOLA – A IMPORTÂNCIA DOS AFRO-SABERES NA EDUCAÇÃO**

Kamila Gomes Borges

Mestranda pelo PPGER/UFSB/CSC

## **Resumo**

O Roda de Saberes tem como objetivo levar para as escolas e para os vários espaços educacionais a importância de inserir na educação formal e informal a história da tradição cultural africana e indígena. O “novo educador”, para ensinar aspectos da cultura afro-brasileira e indígena, precisa conhecer e valorizar a ancestralidade desses povos e suas culturas, pois só assim será capaz de provocar nos alunos a consciência da presença dos valores culturais desses povos presentes na formação étnica brasileira.

Palavras-chave: Decolonialidade; Roda de Saberes; Capoeira; Educação Pluriversal.

## **Introdução**

Os saberes e conhecimentos da tradição africana e indígena devem ser ampliados e fazê-los migrar do lugar de invisibilização, folclore, do fetichismo, para o lugar de conhecimento entre as demais disciplinas do sistema educacional de ensino. A meta é a valorização das questões que envolvem os aspectos culturais e existenciais dos povos africanos e indígenas, para a construção de uma prática anti-racista nas escolas.

Conhecer o Brasil é aprender a história de cada matriz cultural para compreender a contribuição de cada cultura na história do país. A historiografia oficial ao longo dos anos na maioria dos livros didáticos que conhecemos, apresenta assuntos sobre história da África numa ótica estereotipada e superficial.

De modo geral, o povo brasileiro tem suas origens na América, Europa, África e Ásia e cada um desses povos trouxeram elementos para formação do povo e da história brasileira. Para entender nossa história e nossa identidade não há outro caminho senão pelo estudo de todas essas matrizes culturais. Por isso vem sendo organizado há algum tempo essas novas abordagens para as emergências dos saberes marginalizados do sistema educacional. Para isso é fundamental esse olhar para os diversos segmentos da sociedade. Ensinar para os alunos e alunas as contribuições dos vários grupos culturais na formação da identidade nacional. Sendo a capoeira angola, um grande acervo da expressão da tradição afro-brasileira. Há em sua prática uma diversidade de expressões artísticas integradas holisticamente, inclui-se a dança, música, dramatização, ludicidade, o jogo e a espiritualidade.

## **Método**

A fim de alcançar os objetivos mencionados, o trabalho lança mão de procedimentos de pesquisa-intervenção e bibliográfica. A revisão bibliográfica deste trabalho é determinada pelo referencial teórico adotado e, sendo subdividido em dois eixos principais: a) Estudos Decoloniais e educação pluriversal por meio das abordagens Lélia Gonzalez, Aza Njeri,

Cheik Anta Diop, Renato Nogueira, José Jorge de Carvalho e, b) Análise das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 sob o enfoque das contribuições, principalmente, de Nilma Lino Gomes, Kabenguele Munanga e Petronilha.

### **Resultados e Discussões**

Vários estudos acadêmicos qualitativos e quantitativos, realizados por instituições de pesquisa de prestígio como o IBGE e o IPEA, não deixam dúvidas sobre a gravidade da exclusão sócio cultural ao longo dos anos no Brasil. A exclusão do negro na sociedade brasileira é evidente. Nas estatísticas podemos perceber que a escolaridade e emprego são privilégios de alguns.

A educação pode oferecer a possibilidade dos indivíduos questionarem certos mitos e ideias racistas. Essa história omitida na historiografia oficial é importante para todos os alunos, das várias descendências étnicas porque todos tiveram seus imaginários afetados por um sistema educacional que vêm deturpando a história dos povos não hegemônicos.

A questão da identidade é de extrema importância para compreender os problemas da educação em todos os países do mundo hoje pluralistas as relações entre democracia, cidadania e educação não podem ser tratadas sem considerar o multiculturalismo. Cada país deve formular os conteúdos do seu multiculturalismo de acordo com suas peculiaridades de seus problemas sociais, étnicos e de gêneros. (MUNANGA, 2004, p.6).

Por isso já vem sendo organizado há algum tempo esses novos paradigmas para as emergências do sistema educacional. Para isso é fundamental esse olhar para os diversos segmentos da sociedade. Ensinar para os alunos e alunas as contribuições dos vários grupos culturais na formação da identidade nacional. O racismo é um dos aspectos do colonialismo, através dele o colonizador tenta desvalorizar o colonizado para então ressaltar sua imagem.

A corrente pós-colonialista busca entender a dominação colonial como cerceamento da resistência, através de uma imposição que torna a fala do colonizado desqualificada e por isso a silencia. Esses estudos buscam a desconstrução dessa mentalidade, a descolonização da imaginação, diluir essas fronteiras culturais impostas pelo colonialismo. É importante uma reinterpretação da história, reinscrever o colonizado não como referência de atraso, mas como parte fundamental do que foi construído nas diversas partes do mundo. A existência de ciências antes de ser parte da história europeia é parte de uma história global.

### **Considerações finais**

A realização desse trabalho demonstra a importância da narrativa simbólica das tradições de matriz africana e indígenas como elemento de reposicionamento do olhar sobre a história brasileira. Para entender nossa história e nossa identidade não há outro caminho senão pelo estudo de todas as matrizes culturais.

A herança cultural africana constitui uma das matrizes fundamentais da chamada cultura nacional e deveria por esse motivo, ser amplamente valorizada como elemento de formação não somente de uma identidade nacional, mas para a construção da pessoa humana.

Os africanos influenciaram por vários séculos na manutenção sócio- econômica e cultural da sociedade brasileira. A História do Brasil é inseparável das contribuições do universo banto, em particular, angolano e congolês presentes, sobretudo, no culto dos nkisses do candomblé

angola, o qual, como já fora dito, reserva uma vasta narrativa educacional e autoconhecimento.

## Referências

BARROS, José Flávio Pessoa de. **Na Minha Casa: Prece aos Orixás e Ancestrais**. Ed: Pallas, 2003.

BOTELHO, Denise Maria. **Educação e Orixás: Processos Educativos no Ilê AxêIyá Mi**. São Paulo: Agba, 2005.

CASTRO, Yeda Pessoa. **Falares africanos na Bahia**. Um vocabulário afro-brasileiro, 2ª ed. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras: Topbooks Editora, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas**. Sociedade e Cultura v.4 n.2, jul./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. **A importância da história da África e do negro na escola brasileira**. 2004.

PARÉS, Luis Nicolau. **A formação do Candomblé: história e ritual da nação jeje na Bahia**. 2 ed.rev.-Campinas ,SP:Editora Unicamp,2007.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nagô e a morte**. 12.ed, Vozes ,2007.

SCAMARAL, Eliesse (Org.) **Para estudar história da África**. (Projeto Abá estudos africanos para qualificação de professores do Sistema básico de Ensino / Coordenação Geral / Projeto Abá/ Leo Carrer Nogueira). Anápolis:Núcleo de Seleção ,UEG, 2008.

SILVA, Alberto da Costa. **A enxada e a lança**. A África antes dos portugueses, 3ª Ed. revista e ampliada Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2006.

## PERCORRENDO A HISTÓRIA SOCIAL DO UNZO DE NKOSI RAIZ AMBURAXÓ: CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA LEI 10.639/03

Autor: Danilo de Souza Soares (graduando UFSB/UNOPAR)  
Co-autor: Diego Márcio Ferreira Casemiro (graduando UFSB)  
Co-autora: Verônica de Souza Santos (docente IFBA)

### Resumo

O estudo da história social cultural, no escopo de seu debate, permite ramificações que contemplam os mais diversos segmentos. Um deles se desenvolve na linha da história social dos terreiros, numa perspectiva em que as narrativas históricas podem ser (re)constituídas a partir de recortes sociais, políticos, econômicos. Aqui trazemos um enfoque na história social do Unzo De Nkosi Raiz Amburaxó, cuja nação é Angola Tumbensi e nas contribuições para um ensino da história afro-brasileira pautado em perspectivas territoriais. Assim, trataremos brevemente das casas Tumbensi existentes para localizar o Unzo que é aqui nosso foco de observação. A partir daí, direcionamos nosso olhar para o percurso histórico do *Unzo* com enfoque na Raiz Amburaxó que tem uma história particular de resistência por ser o único em atividade hoje na Bahia. Traçaremos, também, paralelo junto à Lei 10.639/03, mecanismos de contribuição do *Unzo* na aplicação da Lei na região de Porto Seguro, Bahia. Os dados informacionais coletados para pesquisa são pautados na história oral e em textos que compõem a revisão bibliográfica e documental. A pesquisa é construída a partir das memórias do zelador da casa, Tatá Luandê De Nkosi, assim como da literatura pertinente ao ensino da história afro-brasileira, religiosidade, legislação brasileira e candomblé. Por fim, esse registro contribui para contar a história social de um lugar e de pessoas a partir de um operador teórico que ainda é marcado como subalternizado para a história de um povo.

**Palavras-chave:** Raiz Amburaxó; Angola Tumbensi; Porto Seguro/BA; ensino.

### Introdução

O *Unzo* de Nkosi Raiz Amburaxó é uma casa candomblecista da nação Angola Tumbensi. A Raiz Amburaxó tem sido considerada desaparecida devido ao baixo número de praticantes religiosos e a falta de registros históricos a seu respeito.

A nação Angola é considerada o grupo mais antigo dentro do candomblé. Registros apontam que a fundação da primeira casa de Angola foi em 1850 na região de Salvador-BA (COSTA, 2018), por Roberto Barros Reis (Tata Kimbanda), após o seu falecimento, em 1909, foi herdado por Maria Genoveva do Bonfim (Mameto Twenda Kwa Nzambi - Maria Neném), grande propulsora do Tumbensi. Subdivide-se em três nações: Tumbensi, Bate-Folha e Tumba Junçara; sendo a primeira, Tumbensi, a mais velha, cujo estudo nos detemos nesta pesquisa, por se materializar, discursivamente, por meio da linguagem Bantu.

Acerca da denominação, dos ritos, dos cultos e das práticas podemos definir que a nação Tumbensi possui designações próprias, divergentes das demais nações; entretanto, a força do Ngunzo (Axé) e o legado dos ancestrais se interligam, por meio de uma espiritualidade compartilhada entre o povo afro-brasileiro e diaspórico.

O *Unzo* de Nkosi Raiz Amburaxó se situa no distrito de Trancoso, Bahia, tendo sido fundado há mais de 15 anos. O Tatá Luandê, dirigente do *Unzo*, vem, ao longo dos anos, disseminando e

praticando o legado deixado pelo seu pai biológico, também praticante da Raiz Amburaxó. Com o fito de contribuir para a Lei 10.639 de 2003, sancionada para “[...] estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’”, tratamos da história social do Unzo de Nkosi Raiz Amburaxó, discutindo a potencialidade da legislação e propondo a história desse terreiro para o ensino da história afro-brasileira sob uma perspectiva territorializada, centrada na Costa do Descobrimento.

### **Métodos e material**

A metodologia utilizada na pesquisa é de cunho qualitativo e consiste em realização de história oral e revisão bibliográfica e documental acerca do ensino da história afro-brasileira, religiosidade, legislação brasileira (observando a Lei 10.639/03) e candomblé.

Assim como Ferreira (2002), acreditamos que a história oral tem a capacidade de recuperar trajetórias marginalizadas, suprimindo lacunas advindas da “história tradicional”, após o silenciamento de muitas vozes e histórias de vida. Nesse sentido, a história oral é instrumento de reconstrução identitária e de transformação social.

A partir das memórias do zelador da casa, Tatá Luandê De Nkosi, apresentamos elementos que contribuem para a reconstrução de parte da história social deste povo, e como mencionado em Pollak (1992), a memória em um primeiro momento pode parecer um fenômeno individual, mas ela desdobra uma sensação coletiva acerca dos fenômenos sociais.

Ademais, realizamos um levantamento de dados para a revisão bibliográfica e documental que, para Marconi e Lakatos (2005, p. 158), é um momento essencial em que se concebe “um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”.

### **Discussão**

O *Unzo*, termo originário da linguagem Bantu e que significa casa ou terreiro, é uma das poucas casas da nação Angola Tumbensi da região do Extremo Sul baiano. Predominantemente, as casas da região são da nação Ketu e/ou Alaketu — junção da nação Angola com a Ketu.

Os *Unzos* da nação Angola estão mais concentrados na região de Salvador, por um fator histórico onde a fundação da nação se deu por lá.

A Raiz Amburaxo (fachada na Imagem 1) é considerada por alguns um tronco da nação Angola, fundamentada também na linha dos caboclos. Ela tem a sua grande reverência aos indígenas, ancestrais que atuam na falanges das curas e da utilização de ervas sagradas.

Imagem 1 — Fachada do *Unzo*



**Fonte:** acervo dos autores.

As folhas utilizadas por eles, *Nsabas*, são a base de todo o candomblé, pois são elas que vão produzir os vários tipos de banhos que vão atender cada particularidade do filho ou da filha simpatizante.

A infraestrutura de uma casa de Angola tem por sua particularidade os *Congas* de seus *Nkises*, assentamentos das entidades que irão compor o *Unzo*, conforme as Imagens 2 e 3 apresentada abaixo.

Imagens 2 e 3 — *Congas*



**Fonte:** acervo dos autores.

No que se refere à educação e ao resgate das memórias citadas acima, trataremos da Lei 10.639/03 que, como dito anteriormente, em seu texto legal tem como objetivo “[...] estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’”.

Para Dias (2004), a Lei 10.639 de 2003 aparece na gestão do governo Lula, sobretudo a partir de pressões do Movimento Negro brasileiro. Conforme a análise adotada pela autora, as pressões realizadas por tal movimento se destinavam a provocar a criação de órgãos para a defesa e promoção de igualdade racial no país.

A aprovação da legislação contornou parte dos anseios políticos do movimento negro da época. No entanto, novas pressões externas e internas ocasionaram a então estruturação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no dia 21 de março de 2003. Santos e Machado (2008) afirmam que a Lei 10.639/03 se trata de um dispositivo jurídico recente frente às demandas denunciadas por pesquisadoras e pesquisadores dos currículos e também das políticas educacionais.

Dessa forma, existia, dentre o nicho teórico vislumbrado pelas autoras, certa vontade de “alteração curricular, propondo a revisão curricular e à inclusão da história e da cultura do negro no currículo em diversos Estados do Brasil.” (SANTOS e MACHADO, 2008, pág. 105).

## Conclusões

A discussão apresentada em nosso trabalho pode contribuir para o ensino de História da Costa do Descobrimento por partir de uma perspectiva social própria da região. Ao observarmos o *Unzo de Nkosi Raiz Amburaxó*, reconstruímos a história social afro-brasileira, especialmente afro-baiana e restauramos memórias individuais e, ao mesmo tempo coletivas, marginalizadas durante grande parte da construção de uma ciência histórica brasileira.

É por isso que acreditamos que professores/as de História, e também de outras disciplinas, atuantes na região, possam estar se utilizando da história local para um ensino territorializado, que, multilateralmente, pode contribuir ao crescimento, fortalecimento e permanência das memórias ancestrais do povo do *Unzo de Nkosi Raiz Amburaxó*.

## Referências

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 16 set. 2020.

COSTA, Hildete Santos Pita. **Terreiro Tumbenci**: um patrimônio afro-brasileiro em museu digital. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28515>>. Acesso em: 16 set. 2020.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais: da LDB de 1961 à Lei 10.639. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 38, p. 1-16, 2004. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Lucimar\\_Dias/publication/329616944\\_Quantos\\_passos\\_ja\\_foram\\_dados/links/5c12505ea6fdcc494ff15b6b/Quantos-passos-ja-foram-dados.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lucimar_Dias/publication/329616944_Quantos_passos_ja_foram_dados/links/5c12505ea6fdcc494ff15b6b/Quantos-passos-ja-foram-dados.pdf)>. Acesso em: 16 set. 2020.



em: 16 set. 2020.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi (Rio de Janeiro)**, v. 3, n. 5, p. 314-332, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/topoi/v3n5/2237-101X-topoi-3-05-00314.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311p.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/download/1941/1080>>. Acesso em: 16 set. 2020.

SANTOS, Sônia Querino dos Santos; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 58, p. 95-112, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a07v1658.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2020.