



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS – IHAC**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – PPGER**  
*Campus Jorge Amado*

**MARIA DOMINGAS MATEUS DE JESUS**

**CAMINHOS ABERTOS À DESCOLONIZAÇÃO DE SABERES: PROPOSTA PARA  
UMA EDUCAÇÃO QUILOMBISTA NA REDE MUNICIPAL DE ITABUNA-BAHIA**

**ITABUNA – BAHIA**  
**2019**

**MARIA DOMINGAS MATEUS DE JESUS**

**CAMINHOS ABERTOS À DESCOLONIZAÇÃO DE SABERES: PROPOSTA PARA  
UMA EDUCAÇÃO QUILOMBISTA NA REDE MUNICIPAL DE ITABUNA-BAHIA**

Memorial apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais.

Linha de Pesquisa:

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Célia Regina da Silva

**ITABUNA – BAHIA  
2019**

**Catálogo na Publicação (CIP)**  
**Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)**  
**Sistema de Bibliotecas (SIBI)**

J58c Jesus, Maria Domingas Mateus de, 1982-

Caminhos abertos à descolonização de saberes : proposta para uma educação quilombista na rede municipal de ensino de Itabuna-Bahia / Maria Domingas Mateus de Jesus. – Itabuna: UFSB, 2019. - 92f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais, 2019.

Orientador: Dra. Célia Regina da Silva.

1. Educação básica – Itabuna (BA). 2. Quilombolas. I. Título.

CDD – 372

**Elaborada por Raquel da Silva Santos – CRB-5ª Região/ 1922**

**MARIA DOMINGAS MATEUS DE JESUS**

**CAMINHOS ABERTOS À DESCOLONIZAÇÃO DE SABERES: PROPOSTA PARA  
UMA EDUCAÇÃO QUILOMBISTA NA REDE MUNICIPAL DE ITABUNA**

**Data da Aprovação** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Profª Drª Celia Regina da Silva**

Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)  
Orientadora

---

**Prof.ª. Drª Cynthia de Cassia dos Santos Barra**

Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)  
Examinadora

---

**Profª. Drª Daniela Galdino**

Universidade do Estado da Bahia (UNEB\UFSB)  
Examinadora externa

---

**Profª. Drª Rachel de Oliveira**

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)  
Examinadora externa

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esse trabalho à:

Maria Isabel dos Santos (In memoriam)

Elizaria Faustiniana de Jesus (In memoriam)

Maria Bernardina (In memoriam)

Santa Bernardina Mateus de Jesus

Dandara de Jesus Albuquerque Oliveira

## AGRADECIMENTOS

“Onde eu estou eu sou quilombo” Só possível chegar até aqui porque eu me aquilombei companheiras\os que, ideologicamente, fazem jus ao real significado dessa palavra: aquele que divide o pão. Nesse sentido, não posso esquecer de Luizete Mendes de Oliveira, Girlene Écio, Maria da Gloria, Telma Santiago, Nina, Naiara, Kali Oliveira, Larissa Pereira e Ladjane Alves.

Ao quilombo família, por tudo que eu sou. O universo não poderia ser melhor em me presentear com pessoas tão íntegras, perseverante como vocês. Eu vos amo infinitamente! Agradeço ao meu grande tesouro, Dandara (minha filha), por sua existência. Sua energia alimenta a minha vida.

Ao quilombo docente do PPGER, Ana Cristina Peixoto, Francismary Alves, Casé Angatu, em especial, Célia Regina da Silva (minha orientadora), Cynthia Barra e Daniela Galdino por me conduzirem para intelectualidade acreditando no meu potencial de escrita.

Ao quilombo discente do PPGER, foi a experiência mais linda vivenciada entre colegas de turma. Por isso é impossível seguir sem a presença de vocês como amigas\os irmão, em especial à Fatima Santana Santos. Como dizia o lema da marchas da mulheres negras: “Uma sobe e puxa a outra”. você faz isso incansavelmente, companheira.

À secretaria municipal de Educação, as docentes participantes da pesquisa pelos aprendizados e trocas.

As\os companheiras\os do Movimento Negro Unificado, na pessoa da professora Rachel de Oliveira (militante fundadora), e Francisco Estevan pela minha formação étnico-política-ideológica nesse movimento.

A Keity e Jaquissom, pessoas essências na conclusão deste trabalho. Vocês comprovam que a ancestralidade existe e atua em todos momentos.

Por fim, agradeço a todas as forças e energia do bem que me fizeram encontrar o equilíbrio e persistência na produção desse trabalho.

A escravatura durou quase cinco séculos e a libertação durará outros séculos. Palavras são para construir nova identidade. Lutar por liberdade é desconstruir mentiras construídas como verdades. Nós temos a palavra e vamos usá-la em sua potência máxima para desconstruir mentiras construídas ao longo de séculos

*Paulina Chiziane*

Estamos no limiar de um novo tempo. Tempo de África vida, mais justa e mais livre e, inspirados por ela, renascemos arrancando as máscaras brancas, pondo fim à imitação. Descobrimos a lavagem cerebral que nos poluía e estamos assumindo nossa negrura bela e forte. Estamos limpando nosso espírito das ideias que nos enfraquecem e que só servem aos que nos querem dominar.

*Lélia Gonzalez*

## RESUMO

O presente escrito refere-se a uma pesquisa-ação que aborda a ausência da Educação para as relações étnico-raciais no currículo escolar da rede municipal de Itabuna- Bahia frente as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a implantação da Leis 10.639\2003 e da lei 11.645\2008 que fundamentam a Resolução CME N° 87/2014, a qual estabelece as Diretrizes Municipais à Educação das Relações Étnico-raciais no município. O trabalho apresenta Memorial Descritivo com as minhas experiências como mulher e professora negra na Diáspora Africana. Analisa os reflexos do colonialismo no sistema educacional atual através da contribuição de autores decoloniais: Costa; Grosfogue (2016). Aponta caminhos para uma Educação Antirracista a partir dos referências de Gomes (2003), Munanga (2004), Hooks (2013), a e elabora um guia de orientação ao trabalho de professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando a discussão entre Gênero, Raça e Educação e reafirmando a Educação Quilombista, Nascimento (1982, 1974, 1977).

**Palavras-chave:** Educação; Relações Étnico-raciais; Diretrizes municipais; Decolonização; Mulheres negras.

## ABSTRACT

The present paper refers to an action research that addresses the absence of Education for ethnic-racial relations in the school curriculum of the municipal network of Itabuna-Bahia in the face of changes in the Law of Directives and Bases of National Education (LDB) with the implementation of Laws 10.639 \ 2003 and law 11.645 \ 2008 that underlie CME Resolution No. 87/2014, which establishes the Municipal Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations in the municipality. The work presents Descriptive Memorial with my experiences as a black woman and teacher in the African Diaspora. It analyzes the reflexes of colonialism in the current educational system through the contribution of decolonial authors: Costa; Grosfoguel, (2016). It points out ways for an Anti-racist Education based on the references of Gomes (2003), Munanga (2004), Hooks (2013), and elaborates a guide for the work of teachers who work in the initial grades of Elementary School, emphasizing the discussion between Gender , Race and Education and reaffirming Quilombist Education, Nascimento (1982, 1974, 1977).

**Key-words:** Education; Ethnic-racial relations; Municipal guidelines; Decolonization; Black women.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 Formatura Ensino Superior .....                    | 16 |
| Figura 2 Formação católica .....                            | 22 |
| Figura 3 Iniciando a carreira docente .....                 | 25 |
| Figura 4: Formatura em Psicologia .....                     | 26 |
| Figura 5: Concurso Beleza Negra.....                        | 28 |
| Figura 6: Aprovação das Cotas na UESC .....                 | 29 |
| Figura 7: Coletivo de Entidades Negras em Itabuna .....     | 32 |
| Figura 8: Oficina – Profa. Dra. Evani Tavares .....         | 53 |
| Figura 9: Oficina – Profa. Msc. Luciana Leitão .....        | 55 |
| Figura 10: Oficina – Profa. Dra. Cynthia C. S. Barra.....   | 57 |
| Figura 11: Oficina – Mestranda\o Dayse e Katu .....         | 58 |
| Figura 12 Oficina – Profa. Dra. Rachel Oliveira.....        | 60 |
| Figura 13 Oficina – Profa. Dra. Célia Regina da Silva ..... | 61 |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO .....  | 12 |
| 2 AS VOZES QUE ECOAM EM MIM .....   | 15 |
| 2.1 Vozes de mulheres da minha família e minha própria voz .....                                      | 16 |
| 2.1.1 <i>O lugar da Negra</i> .....   | 18 |
| 2.1.2 <i>Na Escola</i> .....  | 19 |
| 2.1.3 <i>Quebrando paradigmas</i> .....   | 22 |
| 2.2 Rompendo com o trabalho doméstico e as vivências iniciais da minha profissão .....                | 23 |
| 2.2.1 <i>No mercado de trabalho</i> .....   | 25 |
| 2.3 Novos saberes novos olhares: formação para além da Educação Básica .....                          | 26 |
| 2.3.1 <i>Reconhecendo a (minha) estética negra no Movimento Negro Unificado</i> .....                 | 28 |
| 2.3.2 <i>No Mestrado</i> .....  | 33 |
| 3 CAMINHO ABERTO A DESCOLONIZAÇÃO DE SABERES: Proposta para uma Educação Quilombista.....             | 37 |
| 3.1 Da Descolonização ao projeto político epistemológico de decolonização .....                       | 37 |
| 3.2. Origem do Quilombismo .....  | 40 |
| 3.3. Pressupostos Teorico-Pratico Para Educação Quilombista.....                                      | 41 |
| 3.4. Educação para as relações Étnico Raciais no município de Itabuna-Bahia.....                      | 45 |
| 3.4.1 <i>Diretrizes Municipal para Educação das Relações Étnico-raciais de Itabuna</i> .....          | 46 |
| 4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....  | 50 |
| 4.1 Contexto de Investigação .....  | 51 |
| 4.2 Participantes da Pesquisa.....  | 51 |
| 4.3 Instrumentos de Coleta de Dados .....   | 52 |
| 4.3.1 <i>I Encontro- Africanidades e ensino de história afro-brasileira as\os participantes</i> ..... | 52 |
| 4.3.2 <i>II Encontro - Arte na Diáspora</i> .....   | 56 |
| 4.3.3 <i>III Encontro -Literatura Afrobrasileira</i> .....  | 59 |
| 4.3.4 <i>IV Encontro: Construção do Plano de Ação</i> .....   | 62 |
| 4.4 Projetos construídos pelos grupos .....   | 62 |
| 4.4.1 <i>I. Grupo: Identidade</i> .....   | 63 |
| 4.4.2 <i>II. GRUPO Identidade: Um novo olhar:</i> .....   | 63 |
| 4.4.3 <i>III GRUPO: Somos diferentes</i> .....  | 64 |
| 4.4.4 <i>IV- GRUPO: Diálogos no “Quarto de despejo”</i> .....   | 65 |
| 5 SÍNTESE DOS RESULTADOS .....  | 67 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 74 |

|                  |    |
|------------------|----|
| REFERÊNCIAS..... | 76 |
| ANEXO .....      | 81 |
| APÊNDICE.....    | 85 |

## 1 INTRODUÇÃO

Um memorial escrito por uma mulher negra pode contestar todo projeto político dos colonizadores de apagar a memória e/ou a história de africanos e descendentes que compõe a metade da população brasileira. Revelar a memória é se reafirmar como herdeiras\os de povos milenares que resistiram, resistem e resistirão para se manterem vivos através do movimento da ancestralidade.

Saillant (2010) relata que, antes de serem embarcadas\os; nos navios negreiros, as\os escravizadas\os eram obrigadas\os a dar voltas em torno de um baobá, a "Árvore do Esquecimento", para perderem a memória de seus vínculos de família, língua, costumes e seu pertencimento.

Em campos diferentes, e sob perspectivas diversas, o esforço desses eminentes irmãos africanos se canaliza rumo a exorcizar as falsidades, distorções e negações que há tanto tempo se vêm tecendo com o intuito de velar ou apagar a memória do saber, do conhecimento científico e filosófico, e das realizações dos povos de origem negro-africana. A memória do negro brasileiro é parte e participe nesse esforço de reconstrução de um passado ao qual todos os afro-brasileiros estão ligados (NASCIMENTO, 1980, p. 2).

Assim, nós, descendentes de africanas\os, estamos aqui a (re)contar a nossa história e a dos nossos ancestrais, porque escravizar corpos está muito distante de controlar a memória. Caminhos abertos à descolonização de saberes é um lugar político na busca de recuperar a memória, a voz, os sentidos da África que estão em nós. Refere-se à descolonização do conhecimento, dos corpos,

Por isso, a gente vai trabalhar com duas noções que ajudarão a sacar o que a gente pretende caracterizar. A gente tá falando das noções de consciência e de memória. Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que memória inclui (GONZALEZ, 1983, p. 227).

Este memorial narra a minha história marcada por um sistema educacional de invisibilidades, bem como atravessada pela estrutura racista, classista, machista e misógina atuante que constantemente tenta nos imobilizar. Não há nenhuma intenção de expor uma história de vida na perspectiva da vitimização, pelo contrário, objetiva-se (que) as pessoas,

sobretudo, as mulheres negras (que), lerem este trabalho, possam visualizar estratégias de resistência através dos contornos traçados por mim, na busca de lugar diferente do que o racismo traçou para nós. Que com essa narrativa no sentido de continuar a luta contra esse sistema opressor, essas mulheres criem suas próprias estratégias de re(existências).

O espaço acadêmico não foi pensado para as mulheres negras. Demarcar esse espaço nos exige muita resistência advindas das forças das águas no seu poder de criação, mesmo diante de todos obstáculos encontrados em seus percursos transforma-se em rios e cachoeiras; exige a conexão com a ancestralidade. Por isso é importante escrever, que as nossas narrativas sejam sobre a atividade profissional, sobre o cotidiano da família ou sobre os enfrentamentos nas universidades. O verbo escrever alinha-se ao viver e nos conduz à libertação.

O processo de colonização deixou fortes marcas no sistema educacional brasileiro. Até os dias atuais maior parte dos currículos estruturados para as escolas e a formação continuada de docentes não dão conta da inserção da história e cultura africana e afro-brasileira como orienta a Diretrizes e Base da Educação nacional (LDB), por meio da Lei 10.639\2003. A descolonização de saberes surge como uma ferramenta política, epistemológica e social de construção de instituições e relações sociais pautadas pela superação das opressões e das estruturas que aderem uma geopolítica mundial desigual. Reconhecer que o racismo promoveu desigualdades em todas as esferas, inclusive no currículo escolar, na manutenção da cultura eurocêntrica como modelo de civilização para o mundo é traçar caminhos à desconstruir tudo que o colonialismo introjetou como verdade.

Nesse contexto o trabalho está dividido em seis partes: A primeira, a contar com a Introdução. O segundo capítulo “As vozes que Ecoam em Mim” retrata a minha história de vida a começar pelas linhagens de mulheres da família que me antecederam. Em seguida narro as experiências vivenciadas na educação formal e vida social até encontrar “o lugar da negra”. Neste lugar, ocupa-se o protagonismo em contraposição a subalternidade esperada para negras e negros. Além disso, descreve a trajetória profissional e do ativismo aliados na busca por uma Educação Antirracista e a luta do Movimento Negro pela conquista das Ações Afirmativas na Educação.

O terceiro capítulo “Caminhos Abertos à Descolonização de Saberes” discute a alteração da Lei de Diretrizes e Base para a Educação as mudanças com a inserção da Leis 10.639\2003 e 11.645\2008, e o desdobramento desta política pública no município de Itabuna com a criação das Diretrizes Municipal para Educação das Relações Étnico-Raciais. Além disso, apresenta uma discussão sobre descolonização e decolonização, por fim, discute a

Educação Quilombista.

O quarto capítulo “O Percurso Metodológico da Pesquisa” O procedimento metodológico da pesquisa foi a pesquisa-ação. A opção pela pesquisa-ação neste estudo deve-se ao fato desta metodologia permitir um processo de construção coletiva entre pesquisador e participantes. Segundo Thiollent (2011) a pesquisa-ação é importante por considerar que os problemas coletivos podem ser solucionados a partir da interação da pesquisadora com os demais envolvidos no processo para pensar e promover ações de modo cooperativo e participativo. Além disso, esta metodologia aproxima a universidade da comunidade, do poder executivo e dos movimentos sociais.

O capítulo acima mostra as etapas do Curso de Extensão Caminhos Abertos à Descolonização de Saberes, realizado em parceria com a Secretaria de Educação da cidade, com a proposta de identificar as dificuldades das/os docentes em trabalhar com as questões Étnico-raciais na escola. Descreve os encontros formativos para docentes da rede municipal de Itabuna e a construção do plano de ação que posteriormente será transformado no guia de orientação ao trabalho docente, este não constará no corpo do trabalho e será apresentado num formato diferente desta estrutura. Neste será proposto diversos projetos voltados para prática docente apontando como inserir a temática racial no planejamento escolar.

O quinto capítulo apresenta a “Síntese dos Resultados” da pesquisa.” Constatou-se que as docentes reconhecem a importância de inserir no planejamento atividades que traduzem a História e cultura Africana e afro-brasileira, no entanto, apresentam dificuldades em trabalhar no cotidiano escolar. Por fim como último objetivo específico, este estudo vislumbrou organizar e coletivamente atividade didáticas que colaborem com a prática pedagógica dos professores que apresentam dificuldades em trabalhar com o tema racial nas séries iniciais do ensino fundamental. Por fim, o último capítulo é reservado para as Considerações Finais.

## 2 AS VOZES QUE ECOAM EM MIM

**Vozes-Mulheres**  
 A voz de minha bisavó  
 ecoou criança  
 nos porões do navio.  
 ecoou lamentos  
 de uma infância perdida.  
 A voz de minha avó  
 ecoou obediência  
 aos brancos-donos de tudo.  
 A voz de minha mãe  
 ecoou baixinho revolta  
 no fundo das cozinhas alheias  
 debaixo das trouxas  
 roupas sujas dos brancos  
 pelo caminho empoeirado  
 rumo à favela.  
 A minha voz ainda  
 ecoa versos perplexos  
 com rimas de sangue e fome.  
 A voz de minha filha  
 recolhe todas as nossas vozes  
 recolhe em si  
 as vozes mudas caladas  
 engasgadas nas gargantas.  
 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.

O poema “Vozes Mulheres” da escritora mineira Conceição Evaristo me inspira a começar esta narrativa marcada pelo protagonismo de mulheres negras. Nesse sentido, quero elucidar as vozes ancestrais existentes antes do processo diaspórico. Diáspora entendida como os espaços de formação comunitária permanente que envolvem experiências individuais e coletivas de separações e deslocamentos, bem como debates políticos e culturais a partir do encontro de memórias coletivas, individuais que se reorganizam e se reconfiguram (BRAH, 2011).

O processo diaspórico é marcado por destituição de vozes e silenciamentos em nome da supremacia do saber científico construído a partir da lógica eurocêntrica de destruir e desvalorizar todo o saber milenar de mulheres e homens do continente africano. Esse fenômeno se fundamenta no “Mito da modernidade”, a partir do qual a civilização moderna se autodescreve como a mais desenvolvida e superior e, com a obrigação moral de desenvolver os povos primitivos (COSTA; GROSGOUEL, 2016). Desse modo, demarcar que minha

narrativa se iniciou no continente africano, significa reconhecer e identificar a força ancestral que habita em mim.

Dito isso, o meu modo de ser e existir no mundo é atravessado por acontecimentos anteriores e posteriores à diáspora africana. Assim, para falar da minha existência é necessário discorrer sobre as formas de resistências às tentativas de anulação dos saberes e conhecimentos produzidos por africanos antes e depois da dominação europeia. É discutir o epistemicídio, como principal gerador da destruição de desigualdades étnica, política, social e cultural entre os povos (GROSFOGUEL, 2016).

Nesse sentido, para combater a violência epistêmica é essencial escrever as nossas narrativas para (re)construir memórias de passado negado e construir novas epistemologias a partir de uma escrita negra engajada. Malomalo (2018) nomeia esse novo movimento teórico, metodológico, ético, estético e político de bioepistemologias. Segundo o autor, esse conceito fundamenta-se nas biografias individuais conectadas com a macro-história social e coletiva vivenciadas pelas populações negras na produção de saberes, que partem das experiências vivenciadas para construir o conhecimento científico que busca desconstruir formas de opressões, por opção ético-política.

## 2.1 Vozes de mulheres da minha família e minha própria voz

*Figura 1 Formatura Ensino Superior*



*Fonte: Acervo pessoal*

Partindo desse pressuposto, passarei a apresentar as vozes da linhagem de mulheres que compõem a minha história. Começo a dizer que sou a primeira pessoa de quatro gerações da família materna a entrar na universidade, por isso, devo elucidar as vozes das mulheres de gerações anteriores que resistiram para que eu chegasse até este mestrado e fazer ecoar a

minha voz. Dar a voz não significa colocá-las no lugar de subalternização, mas falar com\para elas, trazer em pequenos fragmentos uma história que não foi contada (SPIVAK, 2014).

Nesse contexto, descrevo de forma sucinta a história da minha bisavó materna, Maria Isabel dos Santos, que possuía o saber de fazer a vida brotar em seus braços, no nascer das crianças. Realizou centenas de partos na comunidade do Jequiçá-Bahia e localidades vizinhas, era uma parteira bastante conhecida e requisitada para realizar partos em camponesas residentes na cidade de Valença-Bahia. Esta sábia senhora deu luz a apenas um filho, o meu avô materno, Manuel Matias dos Santos.

Minha avó, Maria Bernadina, era agricultora, morreu bem jovem, após o parto da sua sétima filha, Santa Benardina Mateus de Jesus, minha mãe. Logo, a bisavó assumiu a criação dos sete netos. Ela era uma mulher valente, fazia o cultivo de mandioca e a produção de farinha, beiju e dendê de modo artesanal. Além desses atributos ela era uma liderança bastante respeitada na comunidade de Jequiçá.

Avó que conheci foi a paterna, Eliziarina Faustina de Jesus, sempre foi uma mulher à frente do seu tempo. Ganhava a vida como lavadeira na cidade de Ituberá. De acordo com os familiares mais velhos, ela trocava seus serviços por alimentos com os fazendeiros da localidade. Com minha avó aprendi a ter fé, a ser solidária e a ser persistente. Ela criou os cinco filhos sem participação de seus genitores, início do século XX, em que as mulheres eram estigmatizadas por não terem homens ao seu lado.

Minha mãe, Santa Bernardina Mateus de Jesus, foi mulher forte e aguerrida. Uma leoa para defender as filhas e filhos. Sua principal preocupação era com o nosso processo de escolarização, embora não tenha sido alfabetizada como as demais mulheres das gerações anteriores. Mainha, na sua sabedoria, acreditava que a escola era o instrumento da nossa promoção na vida. Trabalhou arduamente ao lado de meu pai na pesca e venda de peixes extraídos do Rio Cachoeira para garantir a nossa sobrevivência.

Trazer essas mulheres que fazem parte da minha composição identitária de mulher negra é me reconhecer como parte de um processo de lutas e resistências na linhagem de mulheres da família que me antecedem. Quando jovem, eu não conseguia percebê-las nesse lugar de guerreiras do cotidiano, esse reconhecimento só ocorre na minha vida adulta. A minha fantasia de criança era que em algum momento eu seria surpreendida por uma mãe rica e “bonita” que havia descoberto que sua filha havia sido trocada na maternidade. Olhava para minha mãe como uma mulher rude, sem saberes. Acredito que essa é a forma mais perversa do racismo: quando nos nega o direito de nos reconhecermos em nossos familiares, em quem nos concede a vida.

Ao escrever este memorial, quero fazer ouvir através de mim a voz da minha bisavó Maria Isabel, da minha avó Heliziária e de minha mãe, Santa Bernardina. (Re)construo a minha própria história, que outrora foi ancorada em outras referências, fora do meu contexto familiar. Foi preciso ouvir muitas histórias de outras mulheres negras para fazer a conexão com as narrativas das mulheres da minha família e, por fim, me reconhecer na minha mãe: mulher, preta e pobre que criou 10 filhos com muita dignidade, minha Referência de mulher. Assim, começar este texto através delas é ressignificar a minha raiz ancestral, (re)conexão como o passado-presente e edificar meu presente-futuro. Conceição Evaristo, em escritos sobre suas escrevivências, reconhece na família a principal fonte de resistência da mulher negra:

Entretanto, é preciso observar que a família representou para a mulher negra uma das maiores formas de resistência e de sobrevivência. Como heroínas do cotidiano desenvolvem suas batalhas longe de qualquer clamor de glórias. Mães reais e/ou simbólicas, como as das Casas de Axé, foram e são elas, muitas vezes sozinhas, as grandes responsáveis não só pela subsistência do grupo, assim como pela manutenção da memória cultural no interior do mesmo (EVARISTO, 2005, p. 04).

Desse modo, “as vozes que ecoam em mim” são acompanhadas pelos ecos da bisavó Maria Isabel, das avós Maria Bernardina e Heliziaria Faustianina de Jesus e de minha mãe, Santa Bernardina Mateus de Jesus. Elas me teceram para a vida. Ao gritar por igualdade de direitos. É preciso que a história do povo negro seja recontada na perspectiva da resistência cotidiana para que as mulheres negras sejam reconhecidas a partir da sua luta diária.

### *2.1.1 O lugar da Negra*

Cheguei ao mundo pelas mãos de uma parteira, como minha bisavó Isabel. Precisamente em 1982, mesmo período em que Lélia Gonzalez, precursora no debate sobre as mulheres negras no Brasil e América Latina lança seu primeiro livro “Lugar de negro”, em parceria com Carlos Hasenbalg. Em tal obra, o autor retrata o lugar que mulheres e homens negros ocupam no contexto da ditadura militar desde 1964. Assim, em homenagem à pesquisadora e ativista do Movimento Negro Unificado, Lélia Gonzalez, começarei a descrever minhas experiências enquanto mulher negra na diáspora. O contexto histórico do Brasil era de efervescência dos movimentos sociais e políticos na luta contra a ditadura Militar e pelo processo de redemocratização do país.

Estou chegando...  
 Venho com fé. Respeito mitos e tradições. Trago um canto negro. Busco liberdade. Não admito moldes.  
 As forças contrárias são muitas. Não faz mal...  
 Meus pés estão no chão. Tenho certeza da vitória.  
 Minhas portas estão abertas. Entre com cuidado.  
 Aqui todos podem colaborar. Ninguém pode imperar.  
 Teorias, deixo de lado. Dou vazão à riqueza de um mundo ideal. A sabedoria é meu sustentáculo. O amor é o meu princípio. A imaginação é a minha bandeira. [...] (GONZALEZ, p. 39, 1982)

Deste lugar de quem abre as portas de si, trarei alguns relatos vivenciados por mim, da infância à vida adulta, até encontrar “o lugar da negra”. Nasci numa linda família estruturada. Porque a desestrutura familiar não se relaciona com a pobreza e sim com desajuste na condução dos seus membros. Tive no lar os melhores exemplos de caráter e dignidade através de mãe e pai. Ainda hoje ouço a voz de meu pai: “Filha, mesmo que seja um palito de fósforo que encontrar e não for seu, deixe lá”. As vezes faltavam alimentos em casa, mas não faltava amor e solidariedade. Considero esses nutrientes essenciais para alimentar a vida de qualquer ser humano, nesta base sólida me constituí uma pessoa comprometida e responsável.

### *2.1.2 Na Escola*

No início da década de 1990 do século passado, a oferta de vagas à educação infantil era quase inexistente nas escolas públicas. Por esse motivo, fui inserida na escola aos sete anos de idade para cursar o primeiro ano do Ensino Fundamental. No primeiro ano de escola aprendi a ler e escrever, como também a vivenciar as iniciais experiências de discriminação racial. Da negra elegante vista pela família, passei a ser a “negra preta filha do urubu”. O meu cabelo cuidadosamente trançado passou a levar diversos nomes (bombril, pixaim, entre outros). Em seus estudos, Nogueira (2006) conclui que, quanto maior forem os traços negroides, a intensidade do preconceito aumenta. Eu, descendente direta de quilombolas, tenho orgulhosamente características físicas bem acentuadas que denotam a minha herança africana.

Nesse contexto, a minha iniciação na escola perpassou pelo encanto com o processo de alfabetização e o desencanto na socialização com meus pares, ao me reduzirem a animal que comia lixo podre. Nesse período não havia nenhum tipo de intervenção na escola referente aos conflitos causados pelo racismo. Devido a algumas queixas em casa, algumas vezes, minhas

irmãs mais velhas resolviam a questão do seu modo, indo à escola para intimidar as/os agressoras/es no horário da saída.

O silêncio da escola no que tange às questões raciais foi retratada na obra da pesquisadoras (CAVALLEIRO; GOMES, 1998): “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”. Nesta obra a autora constata que a falta dessas discussões, pode impulsionar a existência de preconceito e discriminação étnica, dentro da escola, fomentando na criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores e alunos.

Nesse primeiro ano escolar ocorreu um fato relevante: a professora da minha classe foi até a minha residência pedir aos meus pais para que eu fosse morar com ela. Ingênua como uma criança de sete anos, fiquei ludibriada com a ideia, afinal quem não quer ser a filha da professora? Minha mãe, sabiamente, disse que nunca ofereceria nenhum de seus filhos: “Filhos de gatos e cachorros é que se distribuem, os meus não!” Hoje, consigo entender aquele gesto, que parecia ser nobre, como mais uma expressão do racismo. Adota-se crianças que não têm família ou quando estas são vítimas de algum tipo de violação que ameaçam as suas vidas. Eu não me enquadrava em nenhum desses aspectos, apenas era uma aluna muito pobre na escola, mas muito bem cuidada em todos os aspectos. Decerto, esse “morar comigo” significava inserir-me no contexto do trabalho doméstico.

Entre muitas experiências vivenciadas na escola considero esta a seguir a mais cruel. Na quarta série do ensino fundamental tive a infelicidade de ter uma professora declaradamente racista. Ela castigava os meninos que não se enquadravam as suas normas com puxões de orelhas e os faziam ficar de pé durante toda a tarde. Já as meninas eram invisíveis, não eram sequer tocadas. Certo dia, faltou comida em casa e minha mãe não quis deixar eu ir à escola sem almoçar, porém depois de muita insistência minha, ela permitiu. Naquele dia a professora foi com sua filha, que deveria ter a mesma faixa etária da turma, ela nos olhava de forma esnobe. Então, comentei com a colega do lado que a filha da professora era “metida”. Imediatamente a informação chegou à docente e pela primeira vez fui notada na sala de aula, tive o castigo de ficar sem recreio e sem merenda. Justamente no dia que o lanche da escola seria a primeira refeição do dia, fui privada de tê-lo.

O fato de não ser falante e questionadora na escola me fazia acreditar que a timidez fazia parte da minha personalidade. No entanto, frequentava a igreja católica e era liderança no grupo de perseverança e me destacava em apresentações teatrais. Esse comportamento duplo relaciona-se com a forma que se é vista/o e aceita/o nos espaços. Na igreja, eu era

alguém estimulada, valorizada, já na escola, apenas uma aluna fadada ao fracasso escolar, mesmo não tendo histórico de repetência.

Vencer a timidez na escola foi um processo doloroso. No Ensino Fundamental II, contei com o estímulo de uma professora de Língua Portuguesa que gostava das minhas interpretações dos textos e cobrava que me expressasse oralmente. Depois, já cursando o magistério no Ensino Médio, era provocada a questionar e a me posicionar. Ainda hoje, falar em alguns espaços é um desafio interno de vencer o silenciamento imposto pelo sistema colonial. De acordo com Kilomba (2019), um dos principais símbolos da política colonialista é a máscara do silenciamento, usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial.

No âmbito do racismo a boca torna-se o órgão da opressão por excelência, ela representa o órgão que os (as) brancos (as) querem – e precisam – controlar e, conseqüentemente o órgão que, historicamente, tem sido severamente repreendido (KILOMBA, 2019, p. 33).

Para além do “controle da boca”, a escola também demarcava no currículo um lugar para criança negra: o da passividade e subserviência. A história da\o negra\o era retratada apenas como escrava\o. Destacarei aqui as principais datas comemorativas da escola no Ensino Fundamental e a minha participação nelas.

No dia das mães, eram escolhidas as crianças de melhor expressão oral para as apresentações e as negras ficavam na condição de figurante; nos murais e cartazes, as mães negras não apareciam. Nas festas juninas, as pessoas do campo sendo estigmatizadas por sua forma de vestir e falar; desprovidos do saber e representadas como totalmente inocentes. No 28 de Julho, aniversário da cidade de Itabuna, a história da cidade era contada a partir dos sergipanos; não sendo retratados na história local os indígenas e negros. No desfile de 7 de setembro, as crianças negras eram escolhidas para desfilar acorrentadas na avenida do Cinquentenário ou na representação de mendigos e crianças de rua, apenas nesses momentos éramos visibilizadas.

Por fim, tenho memória de uma escola inoperante, de um currículo que não correspondia à valorização e à contribuição do povo negro na construção da sociedade brasileira. Uma escola silenciosa diante dos conflitos raciais existentes nela. Porque a questão do racismo no espaço escolar também é velado. (BOOCK, 2003, p. 96) destaca que as relações raciais no país é perversa e tem duplo caráter. “A condição de um duplamente cruel racismo velado-cruel porque é racismo e mais cruel ainda porque velado”. Este contexto

impede que as práticas racistas não sejam reconhecidas e punidas. Por outro lado, quem sofre a ação discriminatória ao reconhecê-las pode correr o risco de ser culpabilizada\o.

### 2.1.3 *Quebrando paradigmas*

*Figura 2 Formação católica*



Fonte: Acervo pessoal

Sendo frequentadora assídua da igreja Nossa Senhora do Carmo, participava da catequese e as demais atividades referentes a minha faixa etária. Para as\os católicas\os, o mês de Maio é dedicado a Maria (mãe de Jesus). Nos festejos são escolhidas crianças para realizar a coroação da santa. Por diversas vezes fui candidata a ocupar umas das vagas, mas nunca era escolhida. Somente as crianças que apresentavam o perfil mais próximo das características brancas eram as nomeadas. Por consecutivos anos me foi negado o direito de protagonizar o lugar de poder coroar Nossa Senhora. Quando completei 10 anos, enfrentei a catequista responsável pela festa e argumentei sobre a ausência das crianças negras no processo e consegui convencê-la da minha participação. A partir daquele ano crianças negras começaram a ocupar espaço nas diversas atividades de destaque.

Apesar da situação de conflito descrita acima, foi na igreja que aprendi as primeiras lições de cidadania, aprendi a vivenciar a arte (teatro para interpretar a vida), aprendi a entender as relações sociais e a ter autonomia. A filosofia das Comunidades Eclesiais de Base (CEB'S) me apresentou um mundo onde a (Fé) fé tem que dar sentido à vida, para vivenciar um Cristo que está no cotidiano lutando pela justiça social e ver no rosto de Maria todos rostos das mulheres que sofrem.

Ao contrário da escola, a igreja potencializava tudo que eu tinha de bom. Lá escrevia peças de teatro, literatura cordel, produzia, interpretava, liderava. Com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) entendi a situação da demarcação das terras indígenas no nosso território, que eles eram nossos vizinhos e sua história não havia acabado no século XVI. A Comissão Pastoral da Terra (CPT), foi responsável pelas minhas vivências com comunidades camponesas à compreensão com seu modo de vida e a relação com a terra; discussão sobre o trabalho escravo contemporâneo no Brasil e que sem reforma agrária não há justiça social.

A participação na Pastoral da Juventude (PJ), ajudou buscar alternativas e propor ações concretas para resolução dos problemas que a juventude vivenciava na periferia. Organizar eventos para público grande, bem como, participar de eventos culturais. Na igreja também conheci as primeiras experiências de organizações de mulheres, que se reuniam com objetivo de preparar medicamentos com plantas medicinais para distribuir para comunidade. Na década de 1990 só havia uma única unidade de saúde para atender quase 10 bairros, assim esse coletivo de mulheres foi extremamente importante para suprir a ausência do estado na promoção da saúde.

Por fim, foi através das místicas da CEB'S que me encantei pela religião de matriz africana, na qual sou hoje iniciada como filha do Axé. Essas místicas envolviam cantos e danças afro-brasileiras e indígenas nas celebrações de missas e outros encontros pastorais.

## **2.2 Rompendo com o trabalho doméstico e as vivências iniciais da minha profissão**

Quando completei 12 anos comecei a trabalhar como empregada doméstica. Minha irmã havia trabalhado 15 anos com essa família para quem prestei serviço, tinha iniciado por lá também adolescente. Felizmente, trabalhei lá apenas por cinco anos. O contexto do trabalho doméstico perpassou pela vida das irmãs mais velhas, contudo, ressalto que fui a última da família a realizar serviço, visto que, no início dos anos 2000 começava uma nova era no país: uma era de criação de programas e políticas públicas direcionadas à população negra – as políticas de ações afirmativas.

De acordo com o levantamento feito em 2016, pelo Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI), 73% das crianças e adolescentes que exercem o trabalho infantil doméstico no Brasil são meninas negras. Esses dados, articulados com a questão de classe, raça e gênero, nos conduzem à compreensão dos efeitos sociais e históricos da escravidão – efeitos de manutenção da casa grande e suas mucamas, na atualidade representadas pelas trabalhadoras domésticas.

Quanto à doméstica, ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas. Daí, ela ser o lado oposto da exaltação; porque está no cotidiano. E é nesse cotidiano que podemos constatar que somos vistas como domésticas (GONZALEZ 1983, p. 443).

Conciliar o trabalho com a escola foi difícil, mas sempre tive bom desempenho escolar. A parte mais difícil foi ter que esconder das/os colegas que eu era empregada doméstica. Tinha medo que a função desempenhada por mim fosse motivo de rejeição do grupo. Ocultei essa informação até das docentes. Nas vezes em que chegava atrasada na escola, criava situações inexistentes como justificativa. Quando concluí o Ensino Fundamental, precisei mudar de escola. Na turma de magistério havia muitas colegas maduras, eram poucas adolescentes. Então, me senti segura para falar do meu trabalho sem medo de ser excluída, e passei a tê-las como aliada em diversos aspectos, inclusive para me ajudarem a convencer o porteiro a liberar minha entrada nos atrasos.

No curso de magistério, as docentes, em sua maioria, tinham outra concepção de educação, existia uma relação afetiva com discentes, elas sabiam da história de vida da maior parte das/os estudantes. No período do estágio tive bastante dificuldade em conciliar as três atividades (trabalho, estágio e escola). Fiquei em estado de exaustão e comecei a cochilar nas aulas. Até que uma professora me constrangeu diante da turma e disse que não sabia o motivo de eu frequentar as aulas, que eu deveria ficar em casa. Por outro lado, também era pressionada no trabalho por não conseguir dar conta das atividades domésticas com o mesmo desempenho anterior.

Diante dos acontecimentos percebi que estudar e trabalhar estavam sendo atividades incompatíveis. Depois de muitas reflexões, pensei na frase repetida do meu pai “a única forma de pobre vencer na vida é estudando”. Sempre soube que aquele lugar não era para mim, então, decidi sair do emprego e focar nos estudos.

Ler foi também um exercício prazeroso, vital, um meio de suportar o mundo, principalmente na adolescência, quando percebi melhor os limites que me eram impostos. Eu não me sentia simplesmente uma mocinha negra e pobre, mas alguém que se percebia lesada em seus direitos fundamentais, assim como todos os meus também, que há anos vinham acumulando somente trabalho e trabalho (EVARISTO, 2005, p. 4).

Romper com o trabalho foi doloroso por ficar sem nenhum recurso financeiro. No ano seguinte, cursei o último ano de magistério sem conseguir emprego. Fiz diversas tentativas de inserção no mercado de trabalho, espalhei currículos no comércio da cidade,

porém não tive êxito. Nunca fui chamada para uma entrevista, mesmo nos locais onde havia anúncio de vagas de emprego. Nesse sentido, o mercado de trabalho esteve ou está aberto às mulheres negras para o cumprimento funções subalternizadas. O percurso só é diferente quando estas conseguem aprovação em concursos públicos. Gonzalez faz essa discussão ao tratar do racismo e sexismo na sociedade brasileira:

Acontece que a mucama “permitida”, a empregada doméstica, só faz cutucar a culpabilidade branca porque ela continua sendo a mucama com todas as letras. Por isso ela é violenta e concretamente reprimida. Os exemplos não faltam nesse sentido; se a gente articular divisão racial e sexual de trabalho fica até simples. Por que será que ela só desempenha atividades que não implicam em “lidar com o público”? Ou seja, em atividades onde não pode ser vista? Por que os anúncios de emprego falam tanto em “boa aparência”? Por que será que, nas casas das madames, ela só pode ser cozinheira, arrumadeira ou faxineira e raramente copeira? (GONZALEZ, 1983 p. 21).

Dessa forma, a inserção no concurso público me permitiu driblar a divisão racial e sexual do trabalho, no entanto, essa não é a realidade da maioria das mulheres negras no Brasil. A “mucama permitida” continua a ser explorada e desvalorizada enquanto categoria profissional mesmo com excelente atuação do sindicato para valorização do trabalho doméstico.

### 2.2.1 No mercado de trabalho

*Figura 3 Iniciando a carreira docente*



*Fonte: Acervo pessoal*

Aos 18 anos minha carteira de trabalho foi assinada. Tive a oportunidade de ser selecionada a trabalhar com contrato temporário como professora da rede municipal de

Itabuna por um ano. Poder exercer a profissão foi um sonho realizado. A família e a vizinhança do Bairro Daniel Gomes vibraram comigo e depois desse acontecimento tudo mudou positivamente.

Antes da conclusão do contrato contei com a sororidade<sup>1</sup> de uma companheira que trabalhava na Secretaria Municipal de Educação. Ela me disse: “Maria, você precisa passar no concurso! Aqui está a cópia de todos os livros que estão no edital, estude!”. O incentivo dessa companheira – também uma mulher negra – foi essencial para minha carreira profissional. Estudei como se fosse a única chance de acerto que teria na vida, visto que só existiam duas opções: ou passar no concurso público ou voltar a ser empregada doméstica. O resultado foi positivo, fui aprovada no 56º lugar no concurso aberto para 365 vagas.

Ao informar o meu pai sobre a aprovação no concurso, ele sabiamente me disse: “Minha filha, agora você tem que estudar para ser diretora”. Embora, ele não soubesse o que era a universidade, ele me direcionou para ela. No mesmo ano que terminei o curso de magistério quis realizar a inscrição para o vestibular de Pedagogia, mas não consegui o dinheiro da inscrição.

### **2.3 Novos saberes novos olhares: formação para além da Educação Básica**

*Figura 4: Formatura em Psicologia*



*Fonte: Acervo pessoal*

Meu maior anseio desde que concluí o Ensino Médio era entrar na universidade. Esse processo demorou seis anos, não por falta de dedicação aos estudos, mas pelo processo

---

<sup>1</sup> Sororidade é um termo político e prático do feminismo contemporâneo. Nele transcende um sentido de cumplicidade feminina que busca acima de tudo, gerar mudanças sociais. Fonte: geledes.org.br

excludente que seleciona as pessoas. Fui aprovada em três vestibulares, no entanto, acima do número de vagas reservadas. Por isso as políticas de ação afirmativa foram e são tão necessárias para a promoção da população negra.

Em 2006, aconteceram duas vitórias: a minha entrada na universidade através do Programa Universidade para todos, aliado à aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), me levaram a conquistar uma bolsa integral de estudos para o curso de Psicologia na Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) de Itabuna. Em setembro desse mesmo ano, a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), com muita pressão do movimento negro e outros movimentos sociais aprova o sistema de cotas para o processo seletivo de 2007. Participei ativamente do processo de discussão do sistema de cotas na referida instituição na condição de militante do Movimento Negro Unificado e estudante do Pré-Universitário para Negros e Excluídos (PRUNE).

Esse Pré-Universitário foi criado através da parceria dos movimentos sociais e a Secretaria Municipal de Educação, com a finalidade de contribuir com a democratização do acesso de jovens negras\os e excluídas\os na universidade. Funcionavam cinco núcleos na cidade de Itabuna em regiões estratégicas. Fui estudante do núcleo localizado no Bairro Maria Pinheiro. O curso funcionou durante o período de 2002 a 2004, deixando marcas significativas na vida de muitas pessoas que passaram pelo curso.

A experiência no movimento social fortaleceu-me para sobreviver no espaço acadêmico, visto que, o curso de Psicologia, mesmo sendo noturno apresentava fortes características elitistas. Desse modo, logo demarquei um espaço ao me destacar no desempenho das atividades, conquistando o respeito das\os colegas e professoras\es.

O desafio de discutir as relações étnico-raciais na Psicologia foi grande, visto que este era um debate inexistente. De forma tímida comecei a questionar a partir dos componentes de sociologia e exclusão social e depois ganhei fôlego para pensar em visibilizar o tema nas disciplinas da Psicologia.

No Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em 2010, não encontrei docentes psicólogas para me orientar com a temática das relações raciais. Acabei por ter o apoio do professor de Sociologia, entretanto, de acordo o regimento do curso, só uma\um psicóloga\o poderia orientar-me. Dessa forma, segui algumas orientações de professor de Sociologia e fiz o trabalho sem o olhar atento do profissional da Psicologia.

O trabalho final, intitulado “Identidade Étnico-racial: Análise psicossocial de crianças no Centro de Atenção Integral à Criança Jorge Amado (CAIC)”, foi fruto de uma pesquisa realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino, com crianças na terceira

infância, fase que equivale à faixa etária dos 06 aos 12 anos. Constatou-se que a identidade étnico-racial das/os estudantes do CAIC, de alguma forma foi marcada pela interiorização de conceitos e representações sociais que interferiram em seus processos de identificação individual e de construção da identidade coletiva positiva acerca da população negra.

No início de 2012, fiz um processo seletivo para o curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas com ênfase em Gênero e Raça pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Essa pós-graduação foi excelente com corpo docente qualificado que se deslocava de Salvador até Itabuna. A fase mais delicada foi a construção do Trabalho de Conclusão de Curso. Tive pouco contato com a orientadora, mas com muitos entraves apresentei em 2014, o trabalho final “A Transversalidade de Gênero na execução de Políticas Públicas no Grapiúna Cidadão”. Temática voltada para as/os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto: Liberdade Assistida e Prestação de Serviço a Comunidade, atendidas/os pelo Centro de Referência em Assistência Social de Itabuna (CREAS).

### *2.3.1 Reconhecendo a (minha) estética negra no Movimento Negro Unificado*

*Figura 5: Concurso Beleza Negra*



Fonte: Acervo pessoal

O projeto Beleza Negra, idealizado pelo artista e ativista negro Walmir do Carmo, foi criado em 1987 para se contrapor à comemoração do dia 13 de Maio que acontecia na cidade

de Itabuna. Nessa data a cidade presenciava um cortejo com desfile de uma mulher branca numa carroça representando a princesa Isabel, seguida de homens e mulheres pintados de pretos a gritarem “Viva a princesa Isabel”. O projeto Beleza Negra, por sua vez, fundamenta-se na promoção identitária e estética negra, sobretudo das mulheres. Durante a culminância do projeto ocorre uma vigília no monumento local, criado em homenagem aos 300 anos de morte de Zumbi dos Palmares no dia 19 e desfile no dia 20 de novembro, com a finalidade de escolher a rainha da beleza negra itabunense.

Em 1999, fui convidada a participar do desfile. Esse projeto é extremamente importante para minha vida, pois a partir dele passei a valorizar a minha estética e a me perceber como uma mulher bonita. Antes do Beleza Negra, a minha relação com o espelho era de diálogo, pois eu conversava com ele como se fosse representação de outra pessoa. Em outras palavras, não utilizava o espelho enquanto objeto de reflexo e projeção da minha imagem, mas como uma segunda pessoa com a qual me comunicava em momentos de solidão. Particpei do concurso durante três anos e fui vencedora em 2001, como a beleza negra da cidade, título que carrego com muita honra. Não é pelo aspecto competitivo de ter sido eleita a mais bela, mas pelo significado simbólico do meu encontro com minha autoestima e todo o legado africano e afro-brasileiro. O Beleza Negra também abriu as portas para minha entrada no movimento negro. No evento conheci valorosos companheiros que me convidaram a participar das reuniões do grupo Ação Negra e, posteriormente, a militar em um partido político.

*Figura 6: Aprovação das Cotas na UESC*



*Fonte: Acervo pessoal*

No movimento negro passei a entender diversos aspectos da vida numa sociedade atravessada pelo racismo. Pude fazer um mapa mental das situações que vivenciei na escola; das condições de vida; da inserção no trabalho doméstico, do significado da oferta de vagas a pessoas com boa aparência. Porque o corpo negro era e é invisibilizado; porque meus pais eram analfabetos e morávamos na periferia. Como também aprendi muitas histórias de resistências dos heróis e heroínas negras que a escola não contou. O Movimento Negro é uma das escolas mais potentes que já conheci. Através de suas ações, este movimento tem contribuído teórico e ideologicamente para reconstrução da memória do país.

Ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos, e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura de Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como triunfo, e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos (GOMES, 2017, p. 21).

Com o Movimento Negro iniciei o processo de discussão de uma Educação antirracista. Em 2001, bem antes da alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 10.639\2003 participei do primeiro curso de formação a educadoras/es no viés da temática racial. A proposta era debater o livro “o negro no livro didático” da pesquisadora militante, Ana Célia da Silva (1995). De acordo com os estudos da autora, foi identificado que os materiais pedagógicos passavam uma imagem negativa do negro e positiva do branco:

Identifiquei a ideologia do embranquecimento, característica do Estado e de suas instituições, que expande através dos materiais pedagógicos uma imagem estereotipada negativa do negro e uma imagem estereotipada positiva do branco, tendendo a fazer com que o negro se rejeite, não se estime e procure aproximar-se em tudo do branco e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos, estabelecendo dessa forma um processo de fuga de si próprio, dos seus valores e dos seus assemelhados étnicos (SILVA, 2011, p. 17).

Essa formação possibilitou muitas reflexões acerca de como a escola era ou é produtora de desigualdades na abordagem entre os povos. Além disso, levantei questionamentos porque literaturas desse teor não eram apresentadas no curso de Magistério. Percebia que era o início de uma caminhada da recém professora ativista.

É importante destacar, que nesse período, a presença de mulheres negras no movimento negro era bastante inferior aos homens, os quais também estavam a frente na

liderança. Para tanto, a expansão do movimento de mulheres negras ganha força ao longo dos anos e a disputa pelos espaços de representação começam a ser ocupado por mulheres dentro do movimento. Dessa forma, atuei coordenadora do Movimento Negro Unificado em Itabuna de 2012 a 2014. Na oportunidade fui eleita delegada estadual e nacional representando a sociedade civil nas conferências Estadual de Educação e Políticas de Promoção da Igualdade Racial na fase estadual e nacional em 2013.

Entre as pautas do MNU, a Educação antirracista tem sido a minha principal bandeira, já que, a atuação docente vem sendo perpassada por ausência de formações e políticas curriculares que se comprometam com esse tema. Desde o ano de 2002, a Secretaria Municipal de Educação inaugurava um novo modelo de ensino “Ciclos de formação humana” que integrava a proposta da “Escola grapiúna, lugar de todos nós”. Nesse contexto, o debate para a educação das relações étnico-raciais na gestão não era uma prioridade. Prezava-se pelo letramento das classes populares e sua inserção na cultura como promotor\|a e telespectador\|a. O “lugar de todos nós” não incluiu o debate da Educação para as relações étnicorraciais no currículo. Somente no final da gestão iniciou-se uma discussão mais qualificada acerca desta problemática.

No entanto, é preciso reconhecer que essa proposta contribuiu para a valorização da cultura regional, o que, de forma direta nos remeteu a aspectos da identidade negra e indígena a partir das manifestações culturais. Destaco que foi a gestão que mais investiu na formação docente, trazendo nomes de referência nacional.

Entre 2005 e 2008, houve poucas formações com a temática em discussão. Na gestão seguinte de 2009 a 2012, foi criada uma Assessoria específica para trabalhar com as questões raciais na Educação. Em 2009, em atendimento às leis nº 10.639/03 e 11.645/2008, foi criada uma Comissão Mista integrada com as contribuições provenientes da participação de representantes da sociedade civil organizada, de movimentos sociais negros, entidades governamentais, pesquisadoras/es, professoras/es da Rede Municipal de Ensino. Na condição de representante do Movimento Negro Unificado (MNU) participei da construção e elaboração de proposta que, posteriormente, resultou nas Diretrizes Municipais à Educação das Relações Étnico-raciais. Esse avanço (aprovação das Diretrizes Municipais em 2014) contrasta com a recente extinção da Assessoria supracitada. Dessa forma, percebe-se que existe um longo caminho a ser percorrido para a prática da Educação das Relações Étnicorraciais na rede municipal de Itabuna, sendo a descontinuidade das políticas o principal entrave.

*Figura 7: Coletivo de Entidades Negras em Itabuna*



*Fonte: Acervo pessoal*

Em 2013, após retornarmos da terceira Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, realizamos o primeiro seminário de Avaliação da implementação da Lei 10.639\2003 no município. Na ocasião, representando o MNU, dividi a coordenação deste evento com Larissa Pereira (Coletivo A Coisa Tá Ficando Preta); Saskya Lopes representante do departamento de ciências jurídicas (Projeto de Extensão LAIKOS/UESC).

De 2013 a 2016, a Assessoria de Relações Étnico-racial realizou trabalhos significativos na rede, contudo, ainda não é uma proposta que perpassa na discussão curricular do município com o comprometimento da gestão. Em 2017, acontece a extinção da assessoria, com a reivindicação do Coletivo de Entidades Negras, a Secretaria nomeia uma formadora da SEC para dar conta de todos os segmentos da educação básica, e, por último, em julho de 2018 cria uma Coordenação de Políticas Étnicorraciais. Mas desde outubro do referido ano até a presente data, a pessoa que desempenha esta função está afastada de seus trabalhos, compondo uma Comissão de reescrita da Proposta Político-Pedagógica do município de Itabuna. Evidenciando, portanto, que mais uma vez, essa discussão não é prioridade para a gestão municipal.

Assim, o Movimento Negro Unificado tem potencializando na vida acadêmica, profissional e pessoal na disputa de espaços para a construção de uma Educação antirracista em Itabuna e a Região Sul da Bahia.

### 2.3.2 No Mestrado

Quando concluí a graduação entendia que precisava prosseguir nos estudos, no entanto, pensar no mestrado e doutorado parecia ser algo muito distante da minha realidade. Visualizava o mundo da intelectualidade com senha de acesso indecifrável. Primeiro, meus traumas de não saber escrever e falar de acordo a língua erudita; segundo, as camaradas que já haviam passado pelo processo diziam que era muito difícil ser aprovada\o, depois se manter cursando; terceiro não dominava uma língua estrangeira.

Mas, viver em Angola me potencializou de forma indescritível. Mesmo com todas as contribuições que o movimento negro tem na minha formação, não se aproxima do quanto cresci nas travessias do Atlântico. Descobri em mim um mundo de habilidades e possibilidades não cultivado, assim, voltei com algumas determinações, e o mestrado era a prioridade primeira. Queria escrever o quanto a Bahia se aproximava de Luanda e ao mesmo tempo era tão distante, sobre como se dava as relações raciais na Educação destas localidades. Dessa forma, surgiu o projeto de mestrado.

Muitos movimentos sincronizados me conduziram ao Programa de Pós- graduação em Ensino e Relações Étnicorraciais (PPGER). Vivi de forma intensa tudo que a universidade pública poderia me proporcionar, pois pela primeira vez na vida pude me dedicar exclusivamente aos estudos, graças ao direito de ter licença remunerada.

Estar no mestrado é uma busca cotidiana de tentar superar a mim mesma, vencer o sentimento de inferioridade que foi introjetado em nós mulheres e homens negros na tentativa de nos reduzirem a objetos. É uma busca incessante pelo lugar do sujeito. Todo o processo que vivi no mestrado foi pensado para dar continuidade a luta ancestral das\os que me antecederam; demarcar um espaço no campo acadêmico para nós que vivenciamos as diversas formas de opressão para mostrar que é possível, sim, sermos mestras e doutoras, mas, sobretudo foi uma resposta a uma briga interna minha que por muitas vezes me fazem visitar um lugar demarcado para mim: “o quartinho da empregada doméstica, o lugar da servidão”.

Avalio que ao longo dessa caminhada foram muitos avanços na busca de superar as marcas de um inconsciente que atua incessantemente. Falar publicamente foi uma das principais conquistas, minha “dita timidez” não permitia. Por esse motivo, a poesia “Vozes- Mulheres” foi incluída neste trabalho, ela dá sentido ideológico e também semântico à minha voz que ecoou e ecoa dentro e fora de mim. Não deixarei mais que me silenciem. Cada linha escrita neste memorial significa a minha libertação das correntes psíquicas que me

aprisionam. “É curando que eu me curo”. Toda essa movimentação que tenho feito é pensando em minha comunidade de origem, em minha família, em pessoas que me veem como referência, vem proporcionando a minha cura.

Nessa perspectiva, em 20 de setembro de 2017, ingressei no Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-racial (PPGER) na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), com o objetivo de desenvolver uma pesquisa-ação que contemple a observação e a análise de aspectos educacionais relevantes que indicam o caminho para a construção e disseminação de saberes africanos e afro-brasileiros. Para isso, considero os avanços legais que o Brasil instituiu no campo da Educação das Relações Étnico-raciais, através das Leis 10.639\2003; 11.645\2008, bem como o Estatuto de Promoção da Igualdade Racial aprovado em 2012.

Acredito ser possível a construção de uma sociedade com igualdade de oportunidades e respeito às diferenças. De acordo com Munanga (2004), o movimento de retomar os estudos africanos e afro-brasileiros gera condições não só para a recriação das identidades e, conseqüentemente, o deslocamento das fronteiras, mas possibilita um encontro do país consigo próprio, com sua história, com seu povo e suas identidades.

Nesse sentido, como pesquisadora, desenvolvo um projeto voltado à formação de professoras/es, já que a prática de preconceito e discriminação racial é intensificada na escola devido à concentração de grande número de crianças negra no espaço escolar durante várias horas do dia. A ação discriminatória pode comprometer a construção da autoimagem e o autoconceito das crianças vítimas dessas ações.

Assim, os componentes curriculares cursados nos quatro quadrimestres foram primordiais no percurso para dar consistência nessa proposta formativa. As/os autores apresentadas/os norteou caminhos a serem trilhados ao longo da pesquisa.

| <b>Componentes cursados</b>   |
|---|
| 1. Políticas Públicas e Relações Étnico-Raciais                                 |
| 2. Fundamentos dos processos de Ensino-aprendizagem nas Relações Étnico-Raciais |
| 3. Ensino e Arte na Diáspora  |
| 4. Imperialismos e Descolonizações  |
| 5. Educação e Estudos Culturais: Implicações para as Práticas de Ensino         |
| 6. História das populações Afroíndigenas no Sul da Bahia                        |
| 7. Gênero e Sexualidade   |
| 8. O livro e suas Potências: Linguagem, Materialidade e Dispositivo Pedagógico  |

1. Políticas Públicas e Relações Étnico-raciais: foi extremamente importante. Trouxe a discussão das políticas públicas e a trajetória da educação para as relações étnicorraciais voltadas à (população negra, indígena, cigana) no país e nos desafia a dar continuidade à essa temática de forma a pensar como pesquisadoras/es nos municípios onde residimos.
2. Fundamentos dos processos de Ensino-aprendizagem nas Relações Étnico-raciais: me fez conhecer alguns/as autores/as que trabalham na perspectiva decolonial. Destes, eu destaco a Spivak (1942), Grosfoguel (2016), Brah(2011), Anzaldúa que serão utilizadas como referencial teórico no trabalho.
3. Ensino e Arte na Diáspora: contribuiu s na minha formação pessoal e profissional. Pela primeira vez conheci trabalho de artistas negros e produções artísticas que discutem a arte negra, indígena e cigana. Destaco o trabalho da artista plástica e pesquisadora Rosana Paulino; a fotógrafa Marcela Bomfim com o trabalho “descobrimo a Amazônia Negra”. Conhecer arte afro-brasileira nas áreas de fotografia, artes plásticas, literatura, música e teatro, me subsidiou para o trabalho de formação com docente. O componente apresentou novas formas de artes para além do modelo clássico trabalhado na escola já trabalha.
4. Imperialismo e Descolonizações: forneceu aporte teórico acerca da colonização enquanto projeto político capitalista e como seu objetivo se renova na contemporaneidade e quais os seus impactos na população negra. Ainda, ocasionou reflexões sobre o imperialismo colonial nos debates intelectuais e políticos, as formas como se expandiu no continente negro a partir das guerras de conquista, partilhas territoriais, investimentos, práticas econômicas, políticas e culturais.
5. Educação e Estudos Culturais: Implicações para as práticas de ensino, discuti o Multiculturalismo e Interculturalismo como possibilidade de trabalho com a Educação para as relações étnico-raciais em contexto educacional.
6. História das Populações Afroíndigenas no Sul da Bahia: colaborou com o resgate de aspectos da memória e da História regional, tendo em vista que a região é território indígena e registra forte presença de descendentes de africanos/as. Estes povos – indígenas e negros – deixaram um grande legado a seus descendentes, mas, este legado foi invisibilizado pelos processos de dominação e exploração, bem como foi

silenciada a presença afroíndigena na formação da identidade regional e, sobretudo, no currículo escolar.

7. Gênero e Sexualidade: saliento que foram discussões teóricas bem qualificadas, no entanto, para além disso, eram aulas que nos provocam constantemente a sermos pontes entre as autoras estudadas na academia e as mulheres negras que estão distantes desses debate étnico-político. Ademais, o componente contribui na construção do guia de orientações ao trabalho da\o professor\a pautada na intersecção entre classe, gênero e raça.
8. O livro e suas potências: linguagem, materialidade e dispositivo pedagógico: as aulas iniciais me causaram angústias, porque não conseguia entender a proposta do curso de pensar no livro com outros recortes. Logo, os referenciais teóricos e as discussões tornaram-se emblemáticas. Aos poucos fui me destituindo de tudo que pensava sobre o livro para pensá-lo como um dispositivo. Decifrar a função de um dispositivo é percorrer por lugares desconhecidos a partir de suas próprias fronteiras; ela nos conduzirá do norte ao sul, de este a oeste, em diagonal (Deleuze, 1996).

### **3 CAMINHO ABERTO A DESCOLONIZAÇÃO DE SABERES: Proposta para uma Educação Quilombista**

#### **3.1 Da Descolonização ao projeto político epistemológico de decolonização**

O debate sobre a decolonização principiou com um grupo de intelectuais da América Latina que buscam construir um projeto epistemológico a partir da crítica a modernidade ocidental. Os percussores desse grupo são: o argentino Enrique Dussel, o peruano Aníbal Quijano, o argentino-norte-americano Walter Mignolo, o porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, porto-riquenho Nelson Maldonado Torres e o colombiano Arturo Escobar, (OLIVEIRA; CANDAU, 2017).

No percurso do mestrado tive dúvidas sobre qual abordagem teórica iria fundamentar o trabalho? Descolonização ou a decolonização? Desse modo, por meio de algumas leituras das produções teóricas de Costa; Grosfoguel (2016) e Oliveira; Candau (2017), optei em trabalhar com a decolonização.

Para alguns autores a descolonização é vista como processo de superação do colonialismo, associado às lutas anticoloniais que resultaram na independência política das antigas colônias. Outros entendem expressão “descolonização” não como simples superação do colonialismo, mas como síntese de uma ferramenta política, epistemológica e social de construção de instituições e relações sociais pautadas pela superação das opressões e das estruturas que conformam uma geopolítica mundial extremamente desigual.

Desse modo, podemos afirmar que ainda estamos vivenciando o processo de descolonização na ordem do reconhecimento dos diferentes saberes; no reconhecimento de que o racismo promoveu e promove desigualdades em todas as esferas, inclusive no currículo escolar na manutenção da cultura eurocêntrica como modelo de civilização para o mundo. Nesse sentido, estamos traçando caminhos para desconstruir tudo que o colonialismo introjetou como verdade, assim então, poderemos chegar a decolonização.

Costa e Grosfoguel (2016) acreditam que a decolonização, refere-se ao processo que busca transcender historicamente a colonialidade. Ela, a decolonialidade é vista como um movimento prático de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno\colonial reagiu contra os desígnios imperiais. É importante ressaltar, que esse movimento epistemológico que surge na América Latina objetiva questionar os teóricos europeus e norte-americanos como os principais referenciais para o mundo no que se refere ao saber e o poder.

Assim, tendo em vista a maneira que é alocada as relações raciais no Brasil, ainda não conseguimos transcender o colonialismo, sobretudo no sistema educacional formal. Mesmo diante das lutas e conquistas dos movimentos negros com as políticas de ações afirmativas na Educação, encontramos fortes traços da colonização. Nesse sentido, estamos na tentativa de apagar as marcas do colonialismo que estão impregnadas nos nossos corpos, nas nossas mentes, nas relações cotidianas, enfim nas relações que envolvem o poder e o saber que subalterniza os colonizados e enaltece os colonizadores.

Walsh afirma, tendo como referência os movimentos sociais indígenas equatorianos e dos afro-equatorianos, 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 (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

Logo, a decolonização entendida como movimento político-epistemológico de resistência ao colonialismo direciona este trabalho desde início do memorial. É o que buscamos enquanto projeto de vida acadêmica. Esse trabalho é decolonial por referenciar autoras/es negras e negros que produzem epistemologias que não são valorizadas pelo modelo acadêmico canônico, por ser escrito a partir da minha experiência como mulher negra que busca sair do silenciamento e da subalternidade. Essa proposta é decolonial, porque questiona o modelo de educação que não inclui a história dos colonizados e apresenta uma proposta concreta da inserção dessas narrativas abarcando as referências negras.

Nesse sentido, em diálogo com Grosfoguel, o discurso científico e teológico entre os séculos XVI e XIX, negava a humanidade de seres humanos escravizadas/os para justificar a escravidão. Esse evento marca a vida de descendentes de escravizadas/os até os dias atuais nas constantes relações feitas com imagens das pessoas negras com animais. Assim a decolonização se faz necessária, principalmente, no espaço escolar onde estes corpos negros que transitam são desumanizados cotidianamente nos conflitos raciais vivenciados pelas crianças.

O debate teológico do século XVI tinha a mesma conotação do discurso científico do século XIX sobre a constituição dos seres humanos ou não humanos. Ambos eram debates sobre a humanidade ou a animalidade do outro, articulados pelo discurso racista institucionalizado pelos Estados, como a monarquia espanhola no século XVI ou os Estados-nação da Europa Ocidental no século XIX. Esta lógica institucional racista de “não ter uma

alma” no século XVI ou de “não ter uma biologia humana” no século XIX tornou-se o princípio organizador da divisão internacional do trabalho, que culminou na acumulação capitalista em escala mundial (GROSFOGUEL, 2016, p. 39).

Desse modo, Franz Fanon (1983), não é teórico decolonial, mas tem grande contribuições teóricas no estudo sobre o colonialismo. Ele também crítica a dominação epistêmica dos europeus através do conhecimento racializado e aborda a negação do racismo e os seus impactos na construção da subjetividade da população negra; questiona a academia e as epistemologias valorizadas por ela. Segundo o autor, o seio familiar era um dos poucos lugares onde o negro não precisa provar sua existência, ou seja, a sua humanidade. ‘Enquanto o negro estiver em casa não precisará, salvo por ocasião de pequenas lutas intestinas, confirmar seu ser diante de um outro. Claro, bem que existe o momento de “ser para-o-outro”, de que fala Hegel, mas qualquer ontologia torna-se irrealizável em uma sociedade colonizada e civilizada,’ (FANON, 1983, p. 103).

Ainda de acordo com autor, “no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas” (FANON, 1983, p. 104). Essas contribuições de Fanon corrobora com pesquisas realizadas entre famílias negras que afirmam que foi na escola onde as crianças negras são qualificadas de forma pejorativa e sofrem as primeiras ações discriminatórias em função da sua origem étnica racial. Desta maneira, os discentes discriminados tendem a ter um conceito negativo de si mesmo, movimento nomeado por Fanon de “infecção afetiva”.

Meu corpo era devolvido desancado, desconjuntado, demolido, todo enlutado, naquele dia branco de inverno. O preto é um animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio; olhe, um preto! Faz frio, o preto treme, o preto treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo do preto, o preto treme de frio, um frio que morde os ossos, o menino bonito treme porque pensa que o preto treme de raiva, o menino branco se joga nos braços da mãe: mamãe, o preto vai me comer! (FANON, 1983, p. 107).

O autor torna-se contemporâneo ao descrever a percepção que a criança branca apresentava da pessoa preta a qual é descrita na citação e o sentimento de rejeição do homem preto perante ao olhar da criança. De acordo com teórico, a “infecção afetiva” é prejudicial para quem discrimina e quem é discriminado. Por mais que o trabalho de Fanon tenha um enfoque na subjetividade, é evidente o seu chamado à pensarmos as relações raciais a partir das realidades econômicas e sociais, como propõe os autores decoloniais. “Só há complexo de inferioridade

após um duplo processo inicialmente econômico; em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade” (FANON, 1983, p. 28).

Decolonizar a Educação é remediar através das práticas pedagógicas as “infecções afetiva” e “epidermização” das inferioridades, oportunizando que todas as crianças possam acessar conhecimentos produzidos por africanos e afro-brasileiros na escola. Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva (2007, p. 501), diz que para Aprender e Ensinar Relações Étnico-raciais no Brasil é preciso ultrapassar estereótipos, extinguir preconceitos. “(...) proceder a uma “desintoxicação semântica”, isto é, redefinir termos e conceitos, por exemplo, no nosso caso do campo educacional, a começar por educação, aprender, ensinar, saber, educar, educar-se”.

### 3.2. Origem do Quilombismo

O Quilombo de Palmares é conhecido como uma das maiores organização política da América Latina. Através dele se desenha um novo retrato político, social, administrativo e econômico do Brasil colonial para a população negra na contemporaneidade. “Os quilombos resultaram dessa exigência vital dos africanos escravizados, no esforço de resgatar sua liberdade e dignidade através da fuga ao cativo e da organização de uma sociedade livre” (NASCIMENTO, 1980 p. 4).

Abdias do Nascimento, ao escrever sobre consciência negra e sentimento quilombista, narra o quilombismo como continuidade da consciência de luta político-social que brota em todos os lugares onde existe população de origem africana. Ainda de acordo com escritor:

O modelo quilombista vem atuando como idéia-força, energia que inspira modelos de organização dinâmica desde o século XV”. Nessa dinâmica quase sempre heróica, o quilombismo está em constante reatualização, atendendo exigências do tempo histórico e situações do meio geográfico (NASCIMENTO, 1980, p. 5).

Assim, considerando as contribuições de Nascimento a cerca do Quilombismo, continuarei a diálogo a partir da ótica da historiadora Beatriz Nascimento. A escolha da autora remete a questão ideológica de visibilizar as produções teóricas de mulheres negras no universo acadêmico, além disso, a escritora deixou grandes contribuições na construção de mecanismos de resistências e combate ao racismo, apresentando o Quilombo não é apenas um território geográfico, mas como uma ideologia e símbolo de resistência negras no Brasil.

O nome Quilombo surge em Angola no momento de resistência de algumas etnias

em defesa de seus territórios . O termo significava acampamento de guerreiros na floresta, administrado por chefes rituais de guerra. É um conceito próprio dos africanos bantus, habitantes da África Centro Ocidental e Leste. “O Quilombo, neste período (século XVII) era um sistema social baseado em povos de origem caçadora (jaga ou imbangala) e por isso mesmo guerreiros” (NASCIMENTO,1985, p. 58).

Na história do Brasil, esse conceito foi modificado ao longo dos séculos. Em 1740, o Conselho Ultramarino definiu quilombo como toda habitação que possuísse cinco fugitivos, no entanto os Quilombos do Brasil eram habitados por muitas pessoas, como Palmares que atingiu aproximadamente 20 mil habitantes.

No final do século XIX o quilombo recebe o significado de instrumento ideológico contra as formas de opressão. Sua mística vai alimentar o sonho de liberdade de milhares de escravizadas\os das plantações em São Paulo, através do movimento abolicionista. Mas, é no século XX, com o “fim” do regime escravocrata que sua dimensão é difundida como resistência à escravidão.

Como antes tinha servido de manifestação reativa ao colonialismo de fato, nos anos 70 o quilombo volta-se como código que reage ao colonialismo cultural, reafirma a herança africana e busca um modelo brasileiro capaz de reforçar a identidade étnica. (NASCIMENTO, 1985, p. 124). Como instituição, o Quilombo guarda características singulares do seu modelo africano, em especial da forma de organização das\os guerreiras\os angolanos. “Como prática política anuncia ideais de emancipação de cunho liberal que a qualquer momento de crise da nacionalidade brasileira corrige distorções impostas pelos poderes dominantes” (Idem).

### **3.3. Pressupostos *Teorico-Pratico Para Educação Quilombista***

A história da Educação no país, desde sua gênese teve como base modelos educacionais de outras nacionalidades, sobretudo, os advindo dos europeus e norte americanos. Em contra partida, aliada as ideias de Nascimento (1974b), proponho uma problematização da Educação brasileira ancorada na raiz de matriz africana apresentando o Quilombo como uma proposta ideológica à pensarmos a Educação Antirracista.

Para tanto, começo com algumas reflexões: Quais são as teorias que direcionam a nossa pratica docente? Elas atendem as necessidades do nosso público discente? As crianças têm se reconhecido nesse contexto? Por que as crianças negras e indígenas continuam a negar sua origem étnica? Por que é tão difícil trabalhar as questões raciais na sala de aula? Durante muito tempo alguns teóricos nos fizeram acreditar que a origem da discriminação racial

estava relacionada ao aspecto socioeconômico, insistiam em não reconhecer o racismo estrutural como fundamento que permeia no país em todos os seus níveis e instituições.

A ideologia do racismo tem raízes tão profundas na formação social brasileira que temos que levar em conta uma série de formas de comportamento, de hábitos, de maneira de ser e de agir inerentes não só ao branco (agente) como ao negro (paciente). Principalmente, é da parte do negro que se necessita esclarecer todo o produto ideológico de quatro séculos de inexistência dentro de uma sociedade da qual participou em todos os níveis (NASCIMENTO, 1974b, p.101).

O racismo estrutural e institucional vêm influenciando a nossa ação pedagógica. A escola como instituição formativa, disseminou a ideologia do racismo, ao passo de negar o direito das/os educandas/os conhecer a verdadeira história da população negra; invisibilizou a participação desse grupo em todos os níveis de produção, incluindo a produção intelectual; é inoperante diante das situações de discriminação racial ocorrida no seu território

O que, e quem é, lato sensu, intelectual e, particularmente quem o é na sociedade brasileira? (...) Vivemos num mundo onde a cor, a etnicidade e a classe social são de primordial importância, sendo assim impossível ao cientista (e em particular ao cientista negro), manter uma neutralidade valorativa (NASCIMENTO, 1974a, p. 42).

Estas considerações conduzem a pensar na escola como ponto central na desconstrução do racismo. Negras/os, brancas/os, indígenas, ciganas/os, todas/os são afetadas/os negativamente pela discriminação racial. Assim, a Educação Quilombista é apresentada como reação e revolta ao modelo “burgueso-liberal” Como um exemplo positivo para o estabelecimento de conceitos e construções teóricas que utilizam a experiência dos afro-brasileiros” (NASCIMENTO, 1974b).

De acordo com a autora, é necessário questionar alguns termos que são proliferados, na sociedade no viés de apaziguar os conflitos raciais existentes. São eles: a “aceitação”, a “integração”, a “igualdade” são pontos de vista do colonizador. Representa através da linguagem, o que de fato, é o racismo, a discriminação (NASCIMENTO, 1974b).

É frequente situações em que docentes tentam apaziguar conflitos onde a criança negra sofre a discriminação racial utilizando o discurso da igualdade onde a diversidade não poderia ser negada. “Somos todos iguais”. Não, nós não somos iguais! Pode-se dizer que a nossa condição humana nos torna iguais anatomicamente e temos direitos constitucionais semelhantes. Fora destes contextos, somos diferentes em diversos sentidos. Necessitamos trabalhar pedagogicamente a diversidade respeitando e a singularidade de cada criança.

(...) não estamos somente repetindo os conceitos do dominador sem nos perguntarmos se isto corresponde ou não à nossa visão das coisas, se estes conceitos são uma prática, e caso fossem uma prática se isto é satisfatório para o negro. Somos aceitos por quem? Para quê? O que muda ser aceito? O que é ser igual? A quem ser igual? É possível ser igual? Para que ser igual? (NASCIMENTO, 1974a, p. 98).

Assim, é preciso compreender que no trato das questões pedagógicas as diferenças precisam ser afirmadas e debatidas, mesmo que o debate gere conflitos. O discurso da igualdade não corresponde a realidade das nossas crianças. Bell Hooks (2013), afirma que o trabalho docente exige de nós cabeça e coração aberto para conhecer o que está além das fronteiras. Pensar e repensar para criar novas visões, celebrar um ensino que permita as transgressões um movimento contra as fronteiras transformando a Educação na prática da liberdade. Assim, precisamos urgentemente ultrapassar a fronteira que impede a que questão racial esteja no currículo e o cotidiano escolar de forma construtiva, valorizada, à potenciar a diversidade em todos os campos possíveis de inserção.

Nesse sentido, é urgente re(conhecer) e valorizar as experiências, contribuições das mulheres negras como produtoras de saberes e conhecimentos que são negadas pelo estado brasileiro como reflexo da violência colonial (CARNEIRO, 2003). O currículo escolar precisa inserir as narrativas de mulheres protagonistas nas diversas áreas de atuação. Relacionando o passado com o presente, bem como, apresentar as narrativas das mulheres do (Estado, município, bairro). É essencial que as crianças criem links das histórias contadas na escola com realidade das mulheres da sua família, sempre na perspectiva de valorização do que elas são e produzem como Guerreiras do cotidiano. Enfim, relacionar o global com as características apresentando as resistências das mulheres negras, podendo ser ampliado com a inserção das indígenas, ciganas e camponesas.

Nascimento (1997), descreve seu corpo negro marcado por fronteiras que a afasta de si, noutro momento o escreve como quilombo mítico. Sua memória tem sombras de palavras. Será que os nossos corpos e os das crianças carregam algum tipo de sombra? Desse modo, uma das vertentes da Educação Quilombista é a memória respeitando as experiências do corpo que se traduz em comportamentos que podem ser aceitos ou não. A interseccionalidade merece ser destaque em todos os pressupostos apresentados.

Entre luzes e som, só encontro, meu corpo, a ti. Velho companheiro das ilusões de caçar a fera. Corpo de repente aprisionado pelo destino dos homens de fora. Corpo/ mapa de um país longínquo que busca outras fronteiras, que limitam a conquista de mim. Quilombo mítico que me faça

conteúdo da sombra das palavras. Contornos irrecuperáveis que minhas mãos tentam alcançar (NASCIMENTO,1997 *apud* RATTTS, 2006, p. 68).

Como a escola tem recebido o corpo negro, o indígena, o cigano? O corpo transexual? E o corpo gordo? Será que esses corpos são valorizados na escola? Qual a memória que essas crianças e adolescentes têm de seu corpo? Esses questionamentos devem perpassar por todas as ações da escola. Não estou me referindo a comemoração de datas específicas; vestir os discentes caracterizando-os a algum tema. Pretendo levantar reflexões sérias sobre a concepção construída sobre os corpos que não se enquadram dentro dos padrões estabelecidos e aceitos.

Na educação, em todas as etapas da Educação Básica ao Ensino superior há poucas discussões práticas de como a sala de aula pode ser transformada em espaço de aprendizados e inclusão respeitando o corpo que fala, se expressa, se movimenta e transita na sua diversidade. Para tanto apresento o modelo de organização do Quilombo como espelho, já que, em quase todos os registros históricos aparecem como espaços coletivos de acolhimento às todas as pessoas. Pensar o território da sala de aula através da simbologia do Quilombo pode ser um elo entre a instituição escola com os saberes afro-brasileiro negados pelo processo histórico, como uma forma de sociabilidade coletiva para o coletivo, onde todos e cada um estão incluídos. Possibilita a comunidade escolar experiências coletivas capazes solucionar problemas como: repetência e evasão escolar.

Nascimento (1982), relata que o problema da criança negra não frequentar a escola, ter baixo desempenho escolar tem a ver com um certo tipo de isolamento que não é facilmente perceptível. “Quando eu comecei a mergulhar dentro de mim, como negra, foi justamente na escola que era um ambiente em que eu convivia com a agressão pura e simples, com o isolamento, com as interpretações errôneas, estúpidas das professoras.” (1982, p. 49).]

Para que a presença de todos sejam reconhecidas, é preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usados de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado (HOOKS, 2013, p. 18).

De acordo com autora, a percepção da sala de aula como espaço comunitário aumenta a possibilidade de haver um esforço coletivo na criação e manutenção de uma comunidade de aprendizado.

Outro ponto fundamental que Nascimento aponta é a Educação como prática da

liberdade subjetiva, estética e política. “Mas há um lugar aí, onde tem que entrar a verdadeira luta pela libertação do negro, que é a libertação de si próprio.” Ela contribuiu significativamente ao levantar o debate da busca da liberdade em sua dimensão subjetiva de homens e mulheres negras. De algumas formas todos nós que fomos submetidas\os a violência colonial, sabemos que apesar das conquistas do Movimento Negro com as políticas de ações afirmativas, a nossa subjetividade foi afetada de forma tão profunda que nos torna cativos de nós mesmo. Encontra-se com frequência pessoas que se violentam para cumprir padrões estéticos estabelecidos através de cosméticos que agriem a pele e o couro cabeludo, entre outras ações.

Fanon (1983), escreveu sobre os impactos do racismo na construção da subjetividade das populações negras e os reflexos disso nas relações constituídas. O debate entre os autores mostra o quanto é complexo pensar nas questões raciais no Brasil. A liberdade política, estética e subjetiva estão interligadas e não se separam. Por isso as proposições de uma Educação Quilombista. Acredita-se essa ideologia oriunda das experiências africanas seja instrumento para pensar na Educação que liberte em todas as dimensões necessárias para que sejamos completamente livres das correntes colonizadoras.

### **3.4. Educação para as relações Étnico Raciais no município de Itabuna-Bahia**

O Movimento Negro brasileiro desde a sua gênese pautou a inserção da população negra na educação. Conquistamos o direito a educação formal, o acesso a universidade, mas a nossa maior aquisição foi a alteração da lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual foram incluídos mais três artigos, os quais versam sobre a obrigatoriedade de inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica como prevê a lei nº 10.639/03. Logo após, o movimento indígena também é referendado com a lei 11.645\2008. Essas alterações desmontam a centralidade da cultura europeia no currículo escolar e garante o direito de todos as\os brasileiras\os conhecerem sua história e re(afirmarem) suas identidades a partir de referenciais africanos e indígenas.

As políticas de ações afirmativas são grandes conquistas para o povo brasileiro nas últimas décadas, já que essas têm a finalidade de reparação histórica de desigualdades acumuladas pela comunidade negra deste país, a fim de garantir a igualdade de oportunidades. Como repercussão da primeira década de ações afirmativas em âmbito nacional, no município de Itabuna (BA), através do Conselho Municipal de Educação (CME), foram instituídas as

Diretrizes Municipais para Educação das Relações Étnico-raciais, no ano de 2014. No entanto, apesar de tal avanço, existe um distanciamento entre o cotidiano escolar e o que prevê essas diretrizes das práticas educativas. Em geral, os espaços escolares da Rede Municipal de Itabuna não têm garantido o direito de aprender saberes que visibilizem a história dos africanos e seus descendentes numa perspectiva de valorização da identidade negra e as formas de resistência cultural.

Considerando tal contexto e sua complexidade, entendo ser necessário o desenvolvimento de uma pesquisa-ação que contemple a observação e análise de aspectos educacionais relevantes que indicam a permanência da lógica racista no cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, impulse o caminho para a construção e disseminação de saberes africanos e afro-brasileiros e indígenas considerando os avanços legais que o Brasil instituiu no campo da Educação das Relações Étnico-raciais.

Assim, se faz necessário buscar sensibilizar os profissionais da educação à refletirem sobre suas falas e posturas diante das questões étnico-raciais na escola. Por fim, a pertinência desta pesquisa se dá em função de a sociedade brasileira viver, ainda, hoje um momento de profunda reflexão acerca das questões sociais e dos direitos civis. Surge neste contexto a discussão sobre a situação da população negra que historicamente se encontra em situação de marginalização social, acarretando sérios prejuízos na dimensão da acessibilidade aos direitos garantidos por lei. Sendo assim, estudos e pesquisas sobre a situação da população negra têm desvelado muitas questões cruciais para a desconstrução de preconceitos e estereótipos.

### *3.4.1 Diretrizes Municipal para Educação das Relações Étnico-raciais de Itabuna*

A alteração na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que insere o artigo 26 com a criação da Lei 10.639/2003, passa a nortear a Educação no país. Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004), destaca-se entre as políticas de ações afirmativas no âmbito da educação nacional. Ambos os instrumentos subsidiam novas diretrizes e práticas pedagógicas que reconhecem a contribuição africana e afro-brasileira no processo da formação da pátria. De acordo com Silva (2007, p.490):

A Educação das relações étnico raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver,

pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público.

Desse modo, Silva apresenta as diretrizes das relações étnico-raciais no currículo como dispositivo primordial para o processo de formação nas dimensões humana, política, cultural e social dos(as) educandos(as). Para tanto:

A Lei 10.639, e a Lei 11.645, que dá a mesma orientação quanto a temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate a discriminação. São também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que nós somos (BRASIL, 2009, p. 05).

Assim, o município de Itabuna, em atendimento às leis nº 10.639/03 e 11.645/2008, em 2009, cria uma Comissão Mista integrada com as contribuições provenientes da participação de representantes da sociedade civil organizada, de movimentos sociais negros, entidades governamentais, pesquisadoras(es), professoras(es) da rede municipal de ensino. O objetivo dessa comissão era de construção e elaboração de proposta para a educação das relações étnico-raciais na cidade. Posteriormente, com cobrança dos movimentos negros, o Conselho Municipal de Educação pautado no trabalho da Comissão Mista, deu luz às Diretrizes Municipais à Educação das Relações Étnico-raciais no dia 4 de abril de 2014, através da Resolução nº 87\2014.

Art. 1º - A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica nos diversos níveis e modalidades de ensino ministrado pelas Unidades Escolares, assim como, a organização curricular do ensino, em todas as suas etapas, a serem observadas pelas Instituições do Sistema Municipal de Ensino de Itabuna.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena que constituem-se de orientações, princípios e fundamentos que devem orientar e nortear o planejamento, execução e avaliação da Educação Básica do município de Itabuna, reafirma e reforça a ideia de que a educação não pode ser entendida sem considerar as relações entre os diversos grupos étnicos que formam a região Sul da Bahia. No entanto, contrasta-se que maior parte dos(as) professores(as) desconhecem esse documento que deveria ser um dos principais

norteadores de suas práticas pedagógicas no município. Em contrapartida os respectivos artigos 7º da Resolução do CME nº 87\2014 prevê:

Art. 7º- À Secretaria Municipal de Educação, dentro dos parâmetros da política educacional do município, através de órgãos ou setores competentes, cabe adotar medidas necessárias, à implementação, acompanhamento, aplicabilidade e avaliação das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no contexto escolar.

Além das medidas previstas no artigo anterior, compete à Secretaria de Educação:

Art. 8º:

I- Formular documento orientador como parâmetro ao desenvolvimento da prática pedagógica na perspectiva da Educação de Relações Étnico-Raciais, que valorize a história e cultura dos afro-brasileiros, africanos e indígenas, articulando os conteúdos curriculares com a proposta Educacional do Município, Projeto Político Pedagógico das Escolas e respeitando as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como, os princípios explicitados e defendidos nas leis e documentos legais aqui referidos.

Na experiência docente na rede municipal de ensino, é constante relatos de educadores/as sobre situações de preconceito e discriminação racial vivenciadas por educandos em ambiente escolar, bem como observa-se falas e posturas que reforçam o modelo eurocêntrico. Nesse sentido, Silva (2007) afirma que a escola tende a reforçar uma visão de sociedade que não valoriza as diferenças, pelo contrário, tem propiciado a reprodução de ideias que desvalorizam os diferentes por não se encaixam nos padrões difundidos pela visão unitária.

Entende-se o racismo como um comportamento, uma ação resultante da aversão, do ódio em relação às pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor de pele, tipo de cabelo, entre outros traços. Munanga (2004), afirma que o racismo se expressa de forma individual por meio de atos discriminatórios cometidos entre indivíduos. Na forma institucional, ele se manifesta em práticas discriminatórias sistemáticas promovidas pelo próprio Estado. Ainda complementa que o racismo é uma construção social e sua sobrevivência se deve ao projeto político, social, cultural e subjetivo de manutenção das desigualdades:

Podemos compreender que a identificação de raças é, na realidade, uma construção social, política, e cultural produzida no interior das relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Nesse sentido, aprende-se a ver

negros e brancos como diferentes na forma como se é educado e socializado, a ponto dessas ditas diferenças serem introjetadas na forma de ser e ver o outro, na subjetividade, nas relações sociais mais amplas, (MUNANGA, 2004, p. 176).

Desta forma, o racismo institucional manifesta-se também nas instâncias de governos (Federal, Estadual e Municipal) quando não prioriza recursos financeiros para aplicação de leis e projetos educacionais que buscam promover a igualdade racial; ocorrem no ambiente escolar quando situações discriminatórias são encaradas como naturais e passam despercebidas por parte dos educadores/as; nos livros didáticos, tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas, quanto na ausência da história do povo negro e indígena no Brasil. Apresenta-se ainda nos meios de comunicação de massa (propagandas, publicidade, novelas), que insistem em retratar a\o negra\o e outros grupos étnico-raciais que vivem uma história de discriminação de maneira indevida e equivocada.

Desse modo, as Diretrizes Municipais das Relações Étnico-racial, apresenta-se como um documento mediador para a Educação formal no município, já que este inclui a função de todos os atores envolvidos no universo educacional que envolve desde o Conselho Municipal de educação até os conselhos constituído nas unidades escolares:

Art. 14- Compete ao Conselho Municipal de Educação, a observância dos Projetos Políticos Pedagógicos quanto ao cumprimento desta Resolução, quando da autorização de funcionamento das Unidades Escolares do Sistema Municipal de Ensino.

Aos Conselhos Escolares das Unidades de Ensino fica a incumbência de:

Art. 12- Os Conselhos Escolares das Unidades de Ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o exame e encaminhamento de solução para situações de preconceito, racismo e discriminação, buscando criar situações educativas para reconhecimento, valorização e respeito à diversidade.

Sendo assim, o documento supracitado floresce esperanças de superação das violências ocasionadas pela colonialidade e aponta caminhos a serem percorridos. No entanto, o mesmo necessita ser disseminado e discutido por profissionais da Educação e a comunidade escolar como o todo. O referido documento completou cinco anos de existência, mas até o momento não é conhecido, por isso assumimos a responsabilidade de que ele seja difundido através desta pesquisa.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O procedimento metodológico da pesquisa constituiu a pesquisa-ação. A opção pela pesquisa-ação neste estudo deve-se ao fato desta metodologia permitir um processo de construção coletiva entre pesquisador e participantes. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação é importante por considerar os problemas coletivos podem ser solucionados a partir da interação da pesquisadora com os demais envolvidos no processo para pensar e promover ações de modo cooperativo e participativo. Além disso, essa metodologia aproxima a universidade da comunidade, do poder executivo, dos movimentos sociais. No nosso caso, estabelecemos a parceria com a Secretaria Municipal de Educação, a fim de que o corpo docente das séries iniciais pudessem participar do curso dentro da sua carga horária de trabalho.

De acordo com Mendonça e Gomes (2017), a primeira etapa da pesquisa-ação é o diagnóstico, este permite que a pesquisadora tenha uma ideia do perfil das/os participantes da pesquisa. Depois do diagnóstico realizado, a segunda etapa da pesquisa-ação consiste na Ação: nela é necessário analisar diversas possibilidades de ações que podem contribuir para a solução do problema, pois na pesquisa-ação, o papel fundamental da pesquisadora é ajudar o grupo no processo de pensar, agir, refletir e avaliar. Tomando por base estas proposições, nessa fase procurou-se através dos quatro encontros de formação abordar temas referentes a Currículo, Africanidades, Arte na Diáspora, Gênero, Literatura Afrobrasileira, e outras identidades. Cada temática foi abordada no tempo de quatro horas totalizando dois temas a cada encontro de oito horas. A todo momento as professoras foram incitadas a apresentar suas angústias e necessidades práticas com o trabalho pedagógico. Além disso, no final de cada encontro elas eram estimuladas à construir atividades ou projetos de intervenção para inserir na sua prática pedagógica.

A última fase da pesquisa-ação consiste na Avaliação: nessa etapa é necessário realizar análises, interpretações e conclusões, avaliando o cumprimento dos objetivos formulados e das ações que foram executadas, (MENDONÇA; GOMES, 2017). Nessa perspectiva, se realizou a avaliação durante todo processo. A seguir apresentarei uma breve discussão sobre cada encontro.

Assim, diante dessa realidade, foi estruturado um curso de formação destinado à professoras e professores das series iniciais do ensino fundamental. O objetivo principal foi divulgar as Diretrizes Municipais para a Educação das Relações Étnico-raciais; e conhecer as principais dificuldades das/os docentes em trabalhar com as questões étnico-raciais na sala de

aula. Além de oferecer subsídios teóricos para fundamentar as práticas pedagógicas através da colaboração de professoras da Universidade Federal do Sul da Bahia, Universidade Estadual de Santa Cruz e pesquisadores do Programa de Pós-graduação de Ensino e Relações Étnico-raciais. Na oportunidade, foi estabelecido uma parceria com a Secretaria de Educação que se responsabilizou pelas inscrições das/os docentes e a infraestrutura para o curso.

#### **4.1 Contexto de Investigação**

O contexto de investigação da pesquisa é a cidade de Itabuna localizada no Sul do estado da Bahia, a área territorial deste município é composta por 432.244 km<sup>2</sup>. É a quinta cidade mais populosa do estado com população estimada de 213 223 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019), entre eles destaca-se que 74% destes/as habitantes se declaram pretas/os e pardas/os.

O Estado da Bahia, em 2010, passou a reconhecer no seu planejamento territorial a existência de vinte e sete Territórios de Identidade. Essa política inclui novas estratégias para o enfrentamento das desigualdades locais e regionais, baixa governabilidade, desnivelamento econômico. Itabuna é dos 26 municípios que compõe o Território de Identidade do Litoral Sul da Bahia . Compreende-se por território as interações humanas com o espaço, a partir das relações entre as dimensões imateriais, culturais e simbólicas (RITTER, 2011).

De acordo com o senso de 2010, dentre os 204.000 residentes no município, 157.060 habitantes se declaram pretas (os) e pardas (os), o que compreende mais de 75% da população são afrodescendentes.

#### **4.2 Participantes da Pesquisa**

Este estudo contou com a colaboração de mais de 41 profissionais da Educação Básica: 4 técnicas da secretaria de Educação, 8 coordenadoras pedagógicas, e 24 docentes que atuavam nas series iniciais e finais do ensino fundamental. A princípio a proposta era trabalhar apenas com docentes do 4º e 5º que trabalhassem com os componentes de Língua Portuguesa, História e Artes, mas em dialogo com representante da secretária de Educação ampliamos para os docentes que desejassem participar.

Atendendo aos preceitos éticos, substituímos os nomes das participantes pelos seguintes códigos:

Professoras : Profª 1, Prof 2 , Profª 3, Profª 4, Profª 5, Profª 6, Profª 7, Prof 8 , Profª

9, Profa 10, Profa 11 , Profa 12, Profa 13 , Profa 13, Profa 14.

### **4.3 Instrumentos de Coleta de Dados**

Levando em consideração que o foco da pesquisa é contribuir com a formação docente no âmbito da Educação para as relações étnico-raciais e culturas afro-brasileiras, assim como discutir e difundir ações educativas e pesquisas que estão sendo desenvolvidas na Educação Básica, como desdobramentos da lei 10.639/03 e as Diretrizes Municipais para Educação das Relações Étnicorraciais. O diálogo entre docentes e pesquisadores de instituições públicas de Ensino Superior, integrantes da sociedade civil e professores da Educação Básica oferecerá contribuições para o aprofundamento conceitual e criará oportunidades para discussão e disseminação de saberes e práticas visando a efetivação das leis: 10.639\2003 e 11.645\2008, a ampliação de ações e programas de formação de professores. Foi criado o projeto de intervenção o “Curso de Extensão Caminhos Abertos à Descolonização de Saberes”, com carga horária de 40h, divididas em quatro encontros presenciais de oito horas e o restante com atividades complementares. Ademais, o curso e o questionário foram os instrumentos utilizados para obtenção de dados que fundamentou o pesquisa.

O questionário foi aplicado no primeiro encontro com a finalidade de traçar um perfil do grupo, além de diagnosticar se as professoras conhecem as Diretrizes Municipais para a Educação das Relações Étnico-raciais; Se presenciaram situações de racismo no ambiente escolar; Como elas reagiram a ação discriminatória; E quais as dificuldades encontradas em trabalhar com as questões raciais. Esta fase foi extremamente importante na pesquisa, porque apresentou a percepção que os\as docentes têm sobre a discriminação racial na sala de aula e seus modos de intervenção.

#### *4.3.1 I Encontro- Africanidades e ensino de história afro-brasileira as\os participantes*

Os encontros aconteceram no Centro de Formação Tecnologia Municipal, entre os meses de Fevereiro e Marco de 2019, período em que as\os participantes almejavam férias do trabalho, visto que, a greve da categoria prolongou por três meses e alterou o fim do ano letivo para o mês de Abril. O fato refletiu negativamente, já que alguns participantes compareceram por imposição da Secretaria de Educação. Desse modo, começamos o curso apresentado o projeto de pesquisa e os objetivos do curso. Em seguida fizemos a leitura

coletiva das Diretrizes Municipais para Educação das Relações Étnico-raciais do município, a fim de que nenhum\ a cursista ficasse sem conhecer esse documento extremamente importante à subsidiar o trabalho docente.

A opção em iniciar as discussões com o tema Africanidades relaciona-se como desejo de perceber como as\os participantes lidam com as suas identidades e as experiências vivenciadas por seu corpo afro-brasileiro, por fim como são subjetivadas essas experiências. O meu olhar de psicóloga me direcionava para o sujeito\ a professor\ a que nos processos formativos são vistos como depósito de informação, a pessoa é anulada diante do profissional. No entanto, ao chegar na escola, os conflitos, as frustrações e as marcas do racismo perpetuam no planejamento, na atuação, na preferência entre as\os estudantes. Isso não significa que as formações devam se transformar numa terapia de grupo, mas, é, relevante, fazer a\o profissional se sentir gente diante de todas demandas que existe no universo educacional. Nesse sentido, acredito que o trabalho com a sensibilização é imprescindível para trabalhar com as questões raciais na escola e antes de chegar ao discente ela precisa ser vivenciada pela\o docente.

A cada encontro trabalhamos com dois temas, turno matutino: Africanidades e o período vespertino: O currículo com Afirmador de Identidades. Cada tema correspondeu a um turno de 4 horas, totalizando 8 horas por dia.

*Figura 8: Oficina – Profa. Dra. Evani Tavares*



*Fonte: Acervo pessoal*

Nessa perspectiva, a professora Dra. Evani Tavares desenvolveu a oficina Africanidades, voltada para o autocuidado, a percepção desse corpo que chega a sala de aula com uma história atravessada pelas questões de classe, gênero, raça, sexualidade. Nilma Lino Gomes, ao escrever sobre Educação, identidade negra e formação de professores/as, retrata que não podemos trabalhar a formação docente de forma desarticulada das relações sociais e culturais que são construídas.

Nesse sentido, quando pensamos a articulação entre educação, cultura e identidade negra, falamos de processos densos, movediços e plurais, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais. Processos que estão imersos na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, entre a memória e a história (GOMES, 2003, p. 5).

Assim, pensar a formação como também um espaço de acolhimento e subjetivações pode ser assertivo no debate tão denso como a questão racial. Durante a atividade ocorreram falas muito dolorosas das participantes sobre a discriminação racial que sofreram na infância por parte dos familiares.

É importante destacar, que 80% do público participante do curso se declararam pretos e pardos. Logo, levanto alguns questionamentos: Será que a dificuldade de alguns docentes em trabalhar com as questões raciais na sala de aula são advindas de um passado-presente. Porque foram recorrentes as afirmações que “a\o aluna\o negro se auto discrimina”. Existe uma relação da forma como o\o docente percebe a questão racial com seus processos de subjetivação. São questões que precisamos pensar ao formatar qualquer proposta de formação voltada para esse público. Ademais, descolonizar também perpassa pelo processo de subjetivação. Todo processo de desenvolvimento de planta se inicia pela raiz, se não trabalharmos com a raiz dos problemas ocasionados pelo racismo, não poderemos colher os frutos da educação antirracista, sem “descolonizar o eu” (KILOMBA, 2019).

#### *4.3.1.1 O currículo como afirmador de identidades*

*Figura 9: Oficina – Profa. Msc. Luciana Leitão*



*Fonte: Acervo pessoal*

O objetivo de trabalhar o tema Currículo como afirmador de Identidades foi com a intencionalidade de refletirmos coletivamente sobre qual a intencionalidade das escolhas dos conteúdos. O Currículo é um instrumento de poder e alienação. Porque algumas culturas e identidades são negadas no currículo e outras são afirmadas. Desta forma, a professora mestra, Luciana Leitão, conduziu com maestria este debate.

Silva (2002), mostra que o currículo é um instrumento de poder que historicamente tem sido utilizado para a valorização de culturas hegemônicas em detrimento da subalternização de outras. Ele ainda reconhece que a escola atua de acordo com a ideologia dominante no modo de pensar e estruturar seu currículo, através das crenças explícitas e indiretamente por meio das disciplinas mais técnicas.

Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e a obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar. (SILVA, 2002, p.31).

Desse modo, é importante salientar algumas falas das docentes sobre como elas reagem aos conflitos raciais na sala de aula se distancia de uma abordagem estruturada através do Currículo ou projetos de intervenção.

Busquei dialogar com ele, fazendo-o perceber que todos nós somos iguais, perfeitos e únicos, exatamente como Deus nos fez. Procurei mostrar-lhes tudo que era capaz de fazer e o quanto ele era lindo, especial e inteligente. Com o tempo passei a perceber uma melhora na sua autoestima (PROFA. 9).

Primeiro, a docente entende que um diálogo pontual pode resolver uma questão que é de ordem racial, social, econômica. Segundo, ela utiliza uma vertente religiosa cristã para explicar a igualdade quando a diferença deveria ser afirmada. Terceiro e o mais crítico, a possibilidade de intervenção através de um projeto é inexistente.

Gomes (2003, p. 06), lembra que a construção da identidade do negro\a se dá pela negociação, pelo conflito com outras etnias. “As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade”. Assim, a igualdade dita pela professora deveria constar no currículo como direito fundamental de todas\os conhecer a sua história a partir de referenciais positivos que possibilitem a construção de identidades afirmadas. Para Silva (2002, p. 90),

A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça curricular”, para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria.

Ainda no diálogo com Silva (2002, p. 102) “a questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade.” É este tipo de concepção que desejamos que as\os professoras\es desenvolvam, Abordar a questão racial com a mesma importância que se trabalha a leitura, escrita e conceitos matemáticos. Portanto, é urgente e necessário entender as questões raciais como um campo de conhecimento indispensável para todos aprender independente da sua raça ou etnia.

#### *4.3.2 II Encontro - Arte na Diáspora*

*Figura 10: Oficina – Profa. Dra. Cynthia C. S. Barra*



*Fonte: Acervo pessoal*

O segundo encontro foi ministrado pela professora Dra. Cynthia dos Santos Barra. Ela trabalhou com o livro da escritora Cidinha da Silva, “Africanidades e Relações Raciais: Insumos para Políticas Públicas na Área do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas no Brasil”. A proposta de trabalho foi discutir sobre os 12 conceitos que marcam o pensamento cultural negro no país: africanidades, bibliodiversidade, cultura negra, favela, letramento, literatura afro-brasileira, literatura periférica, oralitura periferia, quilombos urbanos, racismo institucional, relações raciais. Tendo em vista os conhecimentos prévios de cada participante sobre os temas citados. Em seguida, as professoras foram interrogadas sobre quais desses temas elas dominavam e quais gostariam de conhecer melhor. Dentre esses conceitos bibliodiversidade, racismo institucional e oralitura foram os conceitos menos conhecidos pelos participantes. Ainda foi apresentada as obras de artistas negras contemporâneas; de Rosana Paulino (artista plástica) tem produção pautada na temática de gênero e raça; Luide Luna, escritora e poeta baiana.

Ao decorrer da formação ocorreram muitos posicionamentos das docentes do que estava a ser abordado:

A gente fica baratinada para tratar esse assunto na sala de aula. (PROFA.10)

Dentro da comunidade onde eu trabalho ainda é uma ofensa de se assumir como negro. Falar que a criança é negra pode trazer problemas com a

família. Temos que trabalhar com pequeninhos desde a educação infantil. (PROFA. 3)

Na nossa escola trabalhamos com a questão racial sim. Nós organizamos uma apresentação onde os alunos começavam vestidos de escravos e depois rasgava as roupas de papelão e se apresentavam como pessoas de destaque. (PROFA. 5)

As falas das participantes foram extremamente importantes, no sentido de nos fazer entender de como estão sendo pensadas as relações raciais na escola e como os trabalhos são realizados. Assim, Cynthia Barra facilitadora na discussão, aborda que ao apresentar o tema da arte ou literatura “é preciso ir onde o povo negro foi, na periferia. A literatura periférica abre um leque de possibilidades de trabalho”. Ainda complementa, “Falar em arte afro-brasileira não ofende ninguém, mas falar em negro sim. Temos que mostrar as histórias de resistências e empoderamento.”

#### 4.3.2.1 Outras identidades (indígenas e ciganas)

*Figura 11: Oficina – Mestranda Dayse e Katu*



Fonte: Acervo pessoal

A temática “outras identidades” teve por objetivo mostrar a importância dos povos indígenas para formação da cidade de Itabuna; desmistificar a imagem do índio a partir das ideias dos colonizadores e conhecer a experiência da escola indígena. O facilitador dessa temática foi o indígena da tribo Tupinambá de Olivença, Katu Tupinambá. Ele é professor da Educação Básica, atualmente exerce a função de diretor da Escola Estadual Indígena

Tupinambá de Abaeté e mestrando em Ensino e Relações Étnico-raciais (PPGER\UFSB). Este fez uma retrospectiva histórica dos povos Tupinambás na região Sul da Bahia, enfatizando a luta e resistência até os dias atuais.

Além da temática indígena, também, foi abordada a migração dos povos ciganos para Itabuna e como a família Fortuna Rebouças se instala por aqui. Essa palestra foi realizada pela mestrandia do (PPGER), Dayse Santos, pesquisadora da população cigana. No diálogo com os/as participantes, estes responderam qual a imagem ou representação que possuíam sobre os povos ciganos, as seguintes: ladrão, agiota, violento, lê mão, mora em barracas, entre outras. A partir dessas falas, a facilitadora foi desmistificando as representações ao narrar a origem desses preconceitos. Depois finalizou com alguns movimentos de dança cigana.

Portanto, ao darmos visibilidade as questões raciais na educação não podemos esquecer dos indígenas, povos originários desta terra com diversas contribuições para a sociedade brasileira, mas invisibilizados no currículo e na escola. Uma das participantes relatou que nunca recebera na sua história docente uma formação sobre os povos indígenas, que estava muito grata pela oportunidade do aprendizado.

Os povos ciganos estão aqui na cidade há mais de 30 anos, seus filhos chegam as nossas escolas. É necessário conhecer seus modos de vida e história tanto para ter uma boa interação com os discentes, como para cumprir com o dever de proporcionar na escola a difusão dos saberes de diferentes povos, sobretudo, aqueles que estão no nosso território. Assim, automaticamente, os preconceitos contra esse grupo étnico poderão ser desconstruídos.

#### *4.3.3 III Encontro -Literatura Afrobrasileira*

*Figura 12 Oficina – Profa. Dra. Rachel Oliveira*



*Fonte: Acervo pessoal*

O método de pesquisa-ação permite que todas as pessoas envolvidas no processo possam contribuir e compartilhar experiências. Desse modo, a ministradora do terceiro encontro, professora Dra. Rachel de Oliveira, solicitou uma síntese dos encontros anteriores para organizar sua proposta de intervenção. Ao receber o que foi solicitado, a docente percebeu que ainda não havia sido abordado o percurso histórico da Educação para as Relações Raciais no Brasil e sugeriu trabalhar este tema aliado ao livro “Tramas da Cor” de sua própria autoria como abordagem literária. Esse olhar atencioso da professora Raquel, foi extremamente importante para ajudar no processo de assimilação das participantes e na própria dinâmica do curso.

A facilitadora começou articular a discussão a partir da narrativa de sua história como criança negra no universo educacional, militância no Movimento Negro Unificado e pesquisadora. Foram contribuições valiosas à pensar o racismo na sociedade brasileira. “A cor do opressor que tem muito poder é branca e do sexo masculino.” Chamou a atenção que de alguma forma nós, também, exercemos a opressão. “É preciso conhecer muito bem o opressor que tem dentro da gente para nos libertarmos dele.” Apontou também que as dificuldades do trabalho com a questão racial não ocorre apenas na Educação Básica, mas também no Nível Superior.

Finalizamos o encontro com a exposição de Fátima Santana Santos, Coordenadora Pedagógica da Creche Djalma Ramos, Lauro de Freitas e mestranda do PPGER. Ela mostrou alguns projetos desenvolvidos na creche na perspectiva das Diretrizes Nacionais para

Educação das Relações Étnico-raciais desde as crianças de seis meses até os cinco anos. Destacou o trabalho sobre as escritoras Carolina de Jesus e Conceição Evaristo.

#### 4.3.3.1 Gênero e Sexualidade

*Figura 13 Oficina – Profa. Dra. Célia Regina da Silva*



*Fonte: Acervo pessoal*

O objetivo de abordar a questão de Gênero e Sexualidade na formação, foi de refletir junto aos participantes o silenciamento da escola perante e as ações discriminatórias entre as crianças que possuem uma identidade de gênero diferente do seu corpo biológico, as relações homoafetivas de forma inteseccionalizada com o debate racial.

Para tanto, tivemos como facilitadora a professora Dra. Célia Regina da Silva, que abordou a temática de forma bem dinâmica, a partir de fatos do cotidiano que envolvem comportamentos esperados ou padronizados para meninas e meninos. Reforçou o papel da escola como reprodutoras desses padrões e outros tipos de opressões como racismo, machismo, homofobia, transfobia e xenofobia.

Segundo Oliveira (2017, p. 15), essas reproduções não estão apenas nos discursos, mas também são reproduzidos nos livros didáticos. “Enfrentar racismo, sexismo e heterossexismo requer esforços na transformação da sensibilidade em discursos explícitos, tanto por meio da imagética como de textos”. A autora sinaliza que o enfrentamento do racismo e dos privilégios da branquitude, requer uma política propositiva, não uma política colorida”, está “é puramente emblemática e esvaziada de densidade transformadora.”

#### *4.3.4 IV Encontro: Construção do Plano de Ação*

O quarto encontro foi o momento de sistematização do que foi visto nos encontros anteriores e momento estruturado para a construção dos planos de ações com grupos de docentes do primeiro ao terceiro ano das séries iniciais e por áreas de conhecimento para aos docentes do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental (Língua-Portuguesa, História e Artes). No entanto, os grupos sugeriram se reunirem por escola e a proposta foi acatada. Os planos de ação irão compor o guia de orientações ao trabalho docente como parte do produto final. Os grupos construíram seus projetos de intervenção tendo como foco a Educação Antirracista, depois apresentaram para o coletivo que, também, pode intervir nas propostas. Por fim, foi realizada a avaliação final dos encontros. Segundo as/os participantes os encontros foram bastante significativos e proporcionou subsídios para atuarem em suas escolas no combate ao racismo.

Durante os encontros passaram pela formação mais de 40 profissionais da Educação (4 técnicas/os da secretaria de Educação, 8 coordenadoras pedagógicas e os demais e 29 docentes). Destaca-se que o público era rotativo, apenas 19 pessoas participaram de todos os encontros. Ao total foram 15 Escolas Municipais contempladas com a formação: Escola Margarida Pereira, Centro de Atenção Integral a Criança (CAIC) – Jorge Amado, Escola Sementeira, Grupo Escolar Heribaldo Dantas, Escola Iolanda Pires, Escola Batista da Califórnia, Educandário Isa Brito, Escola do Campo, Escola José Nunes Nascimento, Grupo Escolar Novo Horizonte, Grupo Escolar Municipal Amélio Cordier, Escola Verdes Campos, Centro Educacional São Francisco de Assis, Escola Municipal Vila Anália e Escola Municipal Maria Rosa.

#### **4.4 Projetos construídos pelos grupos**

Propostas didáticas construídas por docentes da rede municipal de Educação durante o Curso de Extensão Caminhos abertos à Descolonização de Saberes, provido pelo Programa de Pós Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), em parceria com a Secretaria Municipal de Itabuna. A formação ocorreu entre os meses de Fevereiro e Março do ano corrente.

#### 4.4.1 I. Grupo: Identidade

Público: Estudantes do 1º ao 3º ano

Objetivo Geral: Reconhecer a diversidade presente na escola e a importância da convivência respeitando o outro.

| SEQUÊNCIA DIDÁTICA |  |   |
|--------------------|--|---|
| 1ª Semana          | Apresentação do tema através do livro “O cabelo de Lelê”.  | Explorar a capa do livro;<br>Contar a história de forma dinâmica;<br>Roda de conversa sobre a percepção dos alunos da história. |
| 2ª Semana          | Retomar a história “cabelo de Lelê”.<br>Exploração da linguagem oral;  | Reconto da história oral e através de desenho.  |
| 3ª Semana          | Dinâmica do espelho com os alunos.   | O espelho para reconhecimento das características físicas da criança;   |
| 4ª Semana          | Conversa sobre influência africana no Brasil.  | Conversar com os alunos sobre as manifestações culturais: alimentação, vestimenta, religião...                                  |
| 4ª Semana          | Convidar a família com a finalidade de sensibilizá-los sobre o tema;<br>Contar a história do “O cabelo de Lelê”<br>Realizar a dinâmica do espelho<br>Roda de conversa sobre o racismo; | Relatos de experiências e vivências a respeito do racismo;<br>Desfile.  |

#### 4.4.2 II. GRUPO Identidade: Um novo olhar:

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| <b>Componentes:</b>           | <b>Marilene Ribeiro, Maria Nilza, Marina Chagas Ferreira, Valmira Oliveira Guerreiro Nunes, Maria da Conceição Netto</b>   |
| <b>Duração:</b>               | 15 dias  |
| <b>Turma:</b>                 | 1º ano   |
| <b>Justificativa:</b>         | Temos identificado através do fazer pedagógico que os alunos/as não se identificam com imagens de crianças negras, negam suas origens.   |
| <b>Objetivo Geral:</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Desconstruir a forma como as docentes trabalham o tema identidade nas escolas, apresentando um novo olhar identitário a partir das origens étnico- raciais.</li> </ul>                        |
| <b>Objetivos específicos:</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar que é, e, de onde vem;</li> <li>Conhecer suas origens étnicas;</li> <li>Valorizar sua identidade étnica através de seus ancestrais;</li> <li>Construir o autorretrato.</li> </ul> |

|                     |   |
|---------------------|---|
| <b>Metodologia:</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeos (de curta duração);</li> <li>• Música;</li> <li>• Dramatização;</li> <li>• Cordão de memórias; (fotografias)</li> <li>• Literatura infantil ( relacionada ao tema)</li> <li>• Convite aos pais\mães para roda de conversa sobre o tema abordado no projeto</li> <li>• Relato feito pelos por cuidadores\as sobre suas narrativas</li> </ul> |
|---------------------|---|

| ÁREAS DE CONHECIMENTO  |  |   |   |              |
|--|--|---|---|--------------|
| Língua Portuguesa  | Matemática   | História  | Geografia                               | Artes        |
| Exploração da linguagem escrita e oral:<br>Leitura deleite;<br>Contação de historias africanas;<br>Produção textual (imagens);<br>Escrita do nome. | Números;<br>Gráficos;<br>Formas geométricas;<br>Raciocínio lógico. | Entrevista com pessoas da família;<br>História do nome. | Mapeando as origens a partir da África. | Dramatização |

#### 4.4.3 III GRUPO: *Somos diferentes*

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| <b>Componentes:</b>           | Adriana Neves dos Santos; Rita Cardoso da Silva Ferreira; Sara Bispo; Vanusa Nonato; Sílvia Campos Vieira; Rita de Cassia Amâncio Sena  |
| <b>Público-alvo:</b>          | Alunas\os do 1º ao 4º   |
| <b>Justificativa</b>          | Pensando na garantia de cumprir as diretrizes em relação aos conteúdos étnico-raciais em sala de aula, desencadeamos algumas propostas de atividades a serem realizadas desde o início do ano letivo, abrangendo as séries do ensino fundamental I.   |
| <b>Objetivo Geral:</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolher os alunos com suas diferenças e especificidades.</li> </ul>  |
| <b>Objetivos específicos:</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recepcionar os alunos;</li> <li>• Desenvolver o sentimento de pertencimento e valorização do eu;</li> <li>• Avaliar a auto-imagem;</li> <li>• Trabalhar as diferenças em diversos contextos;</li> <li>• Valorizar suas raízes enquanto produção cultural.</li> </ul> |

| SEQUÊNCIA DIDÁTICA |   |  |
|--------------------|---|--|
| ETAPAS             | CONTEÚDOS   | ESTRATÉGIAS  |
| 1ª                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oralidade, leitura e escrita</li> <li>• Dinâmicas com bexigas (dentro das palavras de valorização da estética negra);</li> </ul> | Vídeo MC Sofia (documentário mãe e filha).   |
| 2ª                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjetivos\Interpretação</li> <li>• Leitura do texto diversidade (Ruth Rocha).</li> </ul>   | Dinâmica do espelho.   |
| 3ª                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gráfico;</li> <li>• Tabelas;</li> <li>• Gêneros\Cores;</li> <li>• Quantidades.</li> </ul>  | Ainda, com texto diversidade, construir gráfico, tabela representativos da população da classe demarcando as diferenças. |
| 4ª                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Família (Histórico);</li> <li>• Linha do tempo;</li> <li>• Espaço geográfico.</li> </ul>   | Literatura infantil (temática afro)<br>Árvore genealógica.   |
| 5ª                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O corpo humano;</li> <li>• Autorretrato.</li> </ul>  | Música de Aline Barros: Aos olhos do pai.  |
| 6ª                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero textual;</li> <li>• Música (rap, samba, axé, outros).Recorte\colagem;</li> </ul>  | Confecção de cartazes;<br>Paródias.  |
| 7ª                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Culminância: Apresentação das temáticas trabalhadas.</li> </ul>  | Contaçõ de história;<br>Amostra fotográfica;<br>Desfile.   |

#### 4.4.4 IV- GRUPO: Diálogos no “Quarto de despejo”

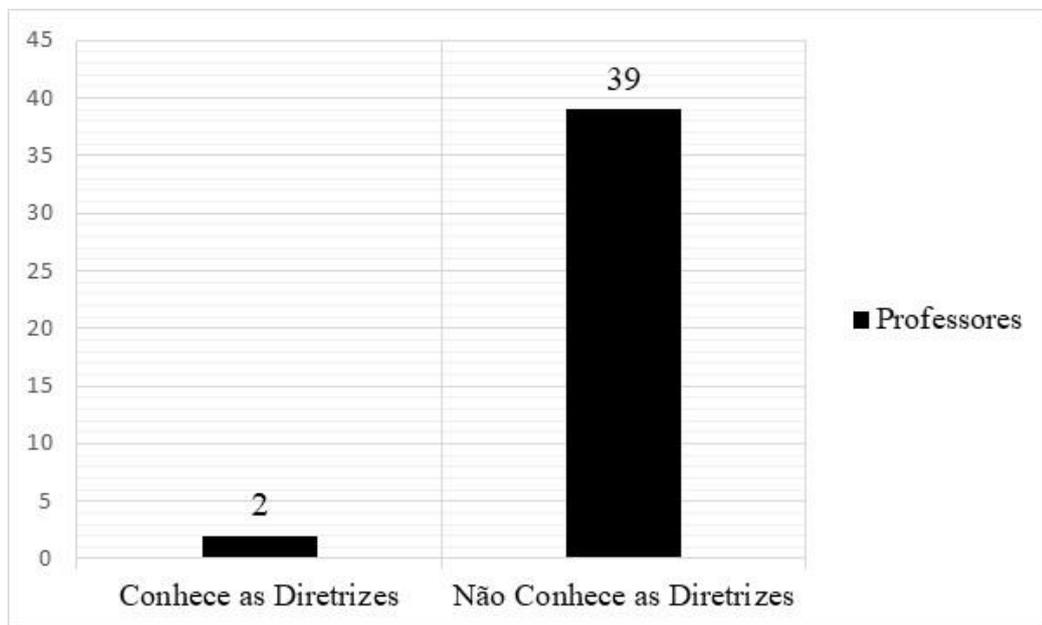
|                        |   |
|------------------------|---|
| <b>Componentes:</b>    | <b>Ana Zoraide Lemos, Graciete Ferreira, Mariluce Bispo, Neilma Bispo e Pedro Nunes</b>   |
| <b>Tema:</b>           | Diálogos no “Quarto de despejo”   |
| <b>Público-alvo:</b>   | Alunas\os do 6º ao 9º ano.  |
| <b>Período:</b>        | 1º Trimestre  |
| <b>Objetivo Geral:</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir e reconstruir no dia a dia da escola vivências pedagógicas ( a partir da literatura) que proporcionem o enfrentamento do preconceito através do conhecimento.</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <p><b><i>Objetivos específicos:</i></b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar Carolina de Jesus através da leitura compartilhada do livro Quarto de despejo;</li> <li>• Promover rodas de conversas com as temáticas abordadas no texto;</li> <li>• Desenvolver a intertextualidade através da roda de leitura envolvendo as diferentes linguagens artísticas;</li> <li>• Relacionar as temáticas abordadas no livro com as diferentes áreas de conhecimento.</li> </ul> |
| <p><b><i>Metodologia:</i></b></p>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura compartilhada;</li> <li>• Roda de conversa;</li> <li>• Roda de leitura;</li> <li>• Produção textual (diferentes linguagens)</li> <li>• Leitura e discussão de textos diversos no dialogo com o livro Quarto de despejo.</li> </ul>  |
| <p><b><i>Avaliação</i></b></p>              | <p>Processual</p>  |

## 5 SÍNTESE DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os dados coletados durante o desenvolvimento da pesquisa-ação através do questionário para diagnóstico e os encontros de formação. Assim começo a análise a partir da terceira questão que buscou verificar qual das docentes conhecia as Diretrizes Municipal para a Educação das Relações Étnico Raciais do município de Itabuna ( Resolução do CME, nº 87\2014) . De acordo com o gráfico abaixo, apenas duas participantes conheciam o referido documento, justamente as mesmas que atuaram na assessoria da Educação Étnico Raciais na gestão anterior. As demais não conheciam esse documento. Esse dado contraria o que diz o artigo sétimo do documento supra citado, já que, é previsto que para além da divulgação desses diretrizes, a secretaria municipal deve adotar medidas de implementação, acompanhamento, aplicabilidade e avaliação dessas diretrizes.

*Gráfico 1*



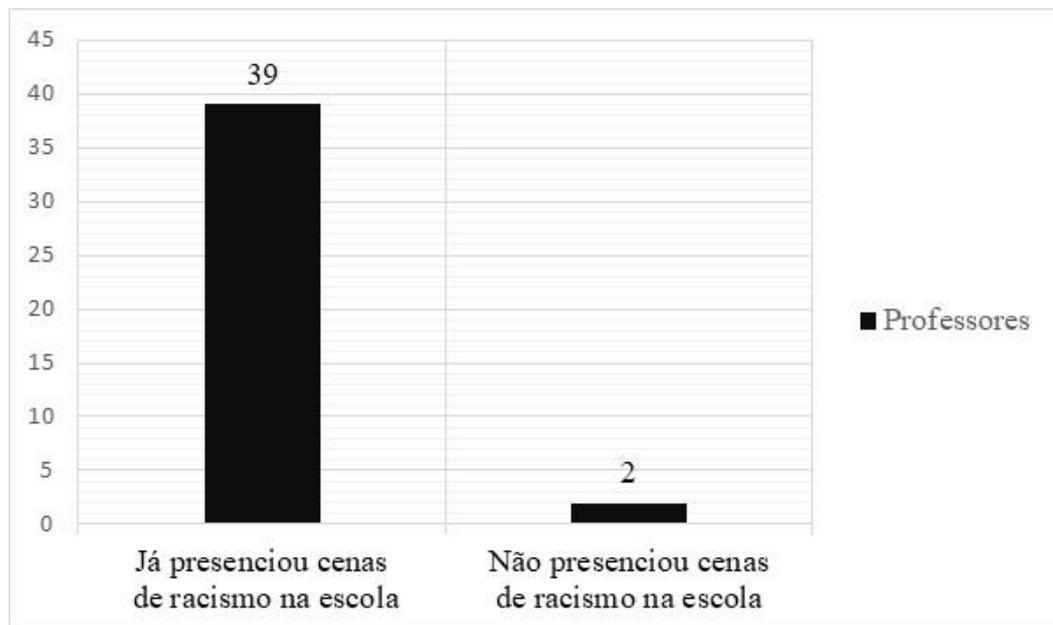
Diante dessa realidade, compreendo que o sistema educacional em questão carrega fortes influência da colonialidade Costa e Grosfoguel (2016), uma vez que ainda não houve o entendimento da necessidades de incluir no currículo municipal a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais como determina a LDB. Assim, acredito que as ações das gestões que coordenam a Educação no município estão distante de uma prática decolonial, de forma a transcender o pensamento eurocêntrico e de promover os novos saberes na recusa de implantar uma proposta que contempla diversos aspectos

importantíssimos da população do Sul da Bahia.

Para tanto, entendo que essa realidade não é algo específico da cidade de Itabuna. De acordo com (NASCIMENTO, 1977), o racismo tem raízes profundas na formação social brasileira. Ele atravessa as instituições por isso é institucional e estrutural, estes irão influenciar profundamente no currículo e nas ações pedagógicas, ou seja, no sistema educacional como o todo.

Enquanto as Diretrizes municipal para a Educação Étnico-Raciais não é divulgada e implementada na rede, a pesquisa mostra que 99% das docentes participantes do curso de extensão já presenciou cenas racismo na sala de aula ou no ambiente escolar. Segundo elas, a discriminação racial ocorre em momentos diversos: no ato de atividades recreativas, quando alguns estudantes se recusam a brincar com crianças negras; na exibição de filmes com animais, quando as crianças negras são comparadas a macacos; Por meio de palavras estereotipadas que remetem a cor da pele e o cabelo crespo; na recusa de realizar atividade em parceria com colegas negros. Entende-se como prática racista uma ação resultante da aversão, do ódio em relação às pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor de pele, tipo de cabelo, entre outros traços (MUNANGA, 2004).

Gráfico 2



Colegas não queriam pegar na mão do outro por, por ser negro (PROFA 1).

Há crianças que se negam a brincar com outras por serem negras. Meu filho passou por esta situação há dois anos. Um coleguinha o expos e me pediu para mudar de cor. Conversei com ele, pois isso sempre foi muito natural e

nunca o chamou a atenção. Relatei a escola que desenvolveu um projeto. (PROFA 2).

Há momentos em que os alunos na sala de aula começam a brigarem ou até mesmo por questões de não gostarem de alguns colegas que tenham cabelos duro... (PROFA 3)

Conforme as falas acima, pode-se perceber o quanto o racismo é perverso, além de manter as desigualdades ele interfere diretamente nas relações sociais, entre crianças pequenas. Estamos analisando situações que envolvem crianças das séries iniciais que na sua infância já é atravessada pelo conflito racial entre seus pares. Fanon (1983), chama à atenção sobre os impactos psíquicos na vida de quem comete o ato racista e de sua vítima, segundo ele ambos serão impactados por uma “infecção afetiva”. Portanto, saliento que a criança negra pode acarretar maior prejuízo, visto que, para elas construir uma identidade negra positiva é um desafio (GOMES, 2003).

Os alunos não se identificam com imagens de crianças negras, negam suas origens e tem uma imagem negativa de si mesmo e por isso não se aceita. Os alunos apresentam atitudes preconceituosas e discriminatórias com os colegas (PROFA. 4).

Após o intervalo quando os alunos entram suados na sala de aula é “comum” dizerem: ... alunos fedendo a macaco (PROFA. 5).

Olha, não é só os alunos que falam isso entre si. Eu vejo colegas professores dizendo a mesma coisa: esses meninos estão fedendo a macaco (PROFA. 6).

Ao exibir vídeos onde apareceu imagens de animais e especialmente quando passou a imagem de um macaco, o colega gritou o outro, olha “fulano” é macaco. E em muitas situações de briga, quer ofender o colega chama-o de negro (PROFA. 7).

Recebemos uma nova aluna, a qual é negra e os colegas não queriam fazer nenhuma atividade com ela, porque ela é negra e tem cabelo ruim que nem água molha. A situação foi constrangedora para mim, pois era minha primeira experiência em sala de aula e principalmente para aluna (PROFA. 8).

A construção de uma identidade negativa é reforçada por estereótipos onde as crianças são retratadas como animais. A cor da pele e a textura do cabelo acabam sendo impeditivos para manter relações entre os pares. Desumanizar os descendentes de africanas\os chamando-os de macaco faz parte do debate teológico do século XVI, confirmado no século XIX, pelo discurso científico para manter o acúmulo do capital (GROSFOGUEL, 2016). Foi um projeto colonial de desumanização do povo africano e seus descendentes para mantê-los na escravidão. Esse discurso se reconfigura na atualidade, homens e mulheres negras lutam

arduamente para conquista a “humanidade”. Desde muito cedo as crianças negras são assediadas pelo pensamento científico disseminado ao longo dos séculos. Diante do exposto, Fanon (1983), destaca ao ser comparado a um animal a criança negra pode encontrar dificuldades na elaboração de seu esquema corporal e ser conduzida a atividade de negação de sua identidade étnica-racial.

Um aluno que chorou porque o colega disse que era preto. Ele não aceitou ouvir, pois não quer ser identificado enquanto cor de pele, preto (PROFA. 1).

Em sala de aula, já vivenciei uma situação onde o próprio aluno se inferiorizava por sua cor. Era indisciplinado e agressivo. Quando passei a observá-lo, percebi que ele não gostava do seu tom de pele, não se aceitava. E isso passou a afetar sua autoestima e aprendizagem (PROFA 9).

Ainda em diálogo com Fanon (1983), desde cedo a\o negra\o é obrigado a constatar que existe um grupo étnico valorizado e os demais buscam assemelhar-se a ele para ser socialmente aceito. Só existe o complexo de inferioridade devido os processos alienação econômica e social, para superá-lo é necessário discutir a formas de como essa epidemia da inferioridade é introjetada.

Neste contexto, nos convém entender que o fato de a criança não querer ser identificada como “preta” está vinculada a dominação econômica, social, e cultural eurocêntrica em detrimento da inferiorização das produções desse grupo étnico. Convém dizer que os indígenas e ciganos também são afetados pelo modelo de civilização dos colonizadores. A escola tem funcionado como mantenedora dessa estrutura ao negar o direito de crianças se verem representadas positivamente no cotidiano, de negar as crianças negras e de outras etnias o direito de conhecer outras epistemologias para além dos referenciais eurocêntricos.

Assim, não podemos perder de vista que a escola é o foco central dessas ações discriminatórias. Nascimento (1982), destacava que as agressões, isolamentos e interpretações errôneas que ela enquanto criança negra vivenciava nesse espaço educativo. Observa-se que o processo discriminatório se repete por diversas gerações. Se o racismo é aprendido no contexto social, ele pode ser desconstruído a partir de uma prática pedagógica consistente de valorização da diversidade humana.

Segue alguns relatos das docentes sobre suas reações mediante aos atos racistas:

Primeiramente, conversei e tentei fazer-lo entender que a cor é parte de nossas características físicas e que cor de pele “nenhuma” nos faz melhor ou pior que outra pessoa. Busquei extrair do contexto familiar, convidei a mãe

para conversarmos; coloquei no conteúdo a ser trabalhado, usei filmes, trabalhos artesanais, contei histórias. Mas percebi que eram “momentos” na escola mas em casa nada havia mudado. A família precisa ser trabalhada (PROFA. 2).

“Surpresa”, pois as vezes repetimos esse “chavão” preconceituoso, quando na verdade nunca sentimos o cheiro de suor do macaco. Mas tranquila quando percebi que logo após a situação caminhou para outra discussão e até pedido de desculpa houve. Há muito o que se aprender! (PROFA. 4)

Parei o vídeo imediatamente e perguntei qual a diferença entre ele o colega, que todos nós somos iguais e que a pele não torna uma pessoa melhor que a outra (PROFA. 7).

Nesse contexto, podemos considerar três aspectos importantes na forma que as docentes reagiram as situações de racismo na sala de aula: Primeiro, as profas 4 e 7 acreditam ter resolvido a situação com o diálogo; Segundo, as profas 1 e 7 argumentam fundamentadas no conceito de igualdade biológica; Terceiro, As três docentes não compreendem que a ausência da História da cultura Africana e afro-brasileira no planejamento poderia amenizar ou desconstruir o preconceito e a discriminação racial na escola. Quando a Profa 2 argumenta sobre as metodologias utilizadas para “apagar o incêndio” está não percebe que poderia preveni-lo muito antes que a “fumaça” do racismo levantasse (GOMES, 2003).

Chegamos ao ponto chave da questão, “Formação de professoras\es” que aborda a questão racial. Nesse sentido, ao trazer as vozes das professoras não tenho nenhuma intenção de culpabilizá-las pelo contexto racista no ambiente escolar, pelo contrário, a ideia é visibilizar as ocorrências na perspectiva de evidenciar o racismo estrutural e institucional como impedimento de implementação de políticas públicas, sobretudo, de políticas afirmativas na Educação. O município de Itabuna pioneiro na região Sul da Bahia com a criação das diretrizes municipais voltado para o ensino das relações étnico-raciais, porém não as implementa.

Nesse contexto, a pesquisa mostra que as professoras têm trabalhado a questão racial na sala de aula, no entanto, de forma pontual, com dificuldades de articular seu planejamento com temática étnica. Vejamos a seguir as principais dificuldades apresentadas pelas professoras no trabalho com as questões raciais na escola:

Um dos entraves, em minha opinião, ainda é a falta de formação para professores, pois as que são oferecidas, não conseguem abranger a todos, por questões diversas, inclusive de informação (PROFA. 10).

Ausência de discussão nos coletivos da escola; Planejamento integrado com os pares (PROFA. 8).

Conhecimentos prévio (cursos).

A minha principal dificuldade de trabalhar com as questões étnico racial, está no relacionamento com a família (PROFA. 11).

Material didático pedagógico. A secretaria de Educação e nem a escola oferece (PROFA. 12).

É a aceitação dos alunos quanto a sua identidade e a falta de projetos onde integre toda a escola (PROFA. 1).

A falta de ferramentas e fundamentos sobre como abordar o tema (PROFA. 13).

Estamos nos adaptando, fácil trabalhar não é, mas não é impossível. Nossa escola trabalha sempre através de projetos e sabemos que tem que ser uma constante no dia a dia, pois as situações surgem a todo momento (PROFA. 14).

O levantamento desses dados podem indicar diversas possibilidades de cursos formativos. Nas dificuldades apresentadas aparece: a falta de oferta de formação que discuta a temática; Ausência de planejamentos que incorporem as relações étnico-raciais; A inserção da família nas discussões ou planejamentos; Ausência de materiais pedagógicos; Integração da escola nessa proposta de trabalho; Falta de preparo teórico para abordar o tema. Nesse contexto, como disse a Profª 14: “estamos nos adaptando”.

O tema das relações na escola é um debate antigo e ao mesmo tempo novo. Nós, fomos (de) formados para trabalhar a questão negra como se ela começasse e terminasse na escravidão, por isso é um debate antigo. O novo é encarar que através da luta do Movimento Negro foi demarcado outros lugares para a negra e o negro no sistema educacional o qual a “escola” não consegue acompanhar, porque ficou contaminada com a visão dos colonizadores sobre a história da negra no Brasil e tornou-se escrava do modelo de educação desenhado pelo colonialismo.

A parceria entre família e escola é fundamental na Educação antirracista porque o grupo fortalece a ação do outro. Não há dúvidas do quanto a famílias a partir de suas experiências podem contribuir com a prática docente através de relatos de experiências, organização de atividades conjuntas, palestras, entre outras coisas. Como diz Evaristo (2005), a família representou e representa uma das maiores formas de resistências e de sobrevivência.

Sobre o problema da pesquisa, a princípio era qual a dificuldade dos professores trabalhar com as questões étnico-raciais na sala de aula? No entanto, no decorrer do processo entendi que ela deveria ser reformulada porque as questões raciais são trabalhadas, porém na maioria das vezes de forma folclorizada e estereotipada. Então, a pergunta deve ser: Como

trabalhar as questões étnico-raciais na sala de aula?

A pesquisa indica que é possível pensarmos no modelo de Educação pautada na raiz de matriz africana, o que eu nomeie de Educação Quilombista. Porque está inclui, não segrega; Respeita a diversidade, não generaliza. É reação e revolta ao modelo eurocêntrico, um exemplo positivo de construções de novos conceitos teóricos utilizando as experiências afro-brasileiras e africana. (NASCIMENTO, 1974). É preciso pensar na sala de aula como uma comunidade aberta de aprendizados, celebrar um ensino que permita as transgressões um movimento contra as fronteiras transformando a Educação na prática da liberdade (HOOKS, 2013).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir um memorial e elucidar minha própria narrativa docente é possibilitar a construção de uma pesquisa narrativa como sugere Souza (2011), pois, a medida, que reflito minha profissão e atuação docente é intrínseco narrações sobre minha vida, minha história desde tempos de outrora.

Pensar junto aos meus pares possibilidades de uma educação antirracista para as escola municipais de Itabuna é mergulhar em uma construção ancestral que vêm negando nossa existência, pensar as práticas escolares contemporâneas exige refletir sobre as insistentes experiências da matriz colonial que se fazem presente até hoje.

Descolonizar nossos saberes, nossos pensamento diz respeito, a revisitar, de outro lugar, a complexidade da experiência humana, que vêm há séculos negligenciando nossas existências.

As Leis 10.639/2003 e 11645./2008 que modificaram a LDB, as Diretrizes Municipais para Educação das Relações Étnico-raciais do Município de Itabuna publicadas no ano de 2014 representam a garantia prescritiva sobre a relevância de em um país de herança escravocrata e legitimam revisitar a história que ainda exercem aprofundamento das desigualdades objetivas e subjetivas.

Desta maneira, entendemos, que as prescrições legais conformam um dos dispositivos necessário a construção de uma educação antirracista e favorável as relações étnicos raciais.

A medida que a pesquisa-ação foi se consolidando, que a narrativa que me compõe foi sistematizada, tornava-se mais efetivo a necessidade do exercício do que prescreve as leis e diretrizes anteriormente mencionadas.

A aplicação das oficinas temáticas para uma educação antirracista e da construção de um manual para uma educação favorável as relações étnico-raciais foi o caminho que considero mais viável para possibilitar ações voltadas para a concretização de uma educação efetiva e ativa para uma educação Quilombista na Rede Municipal de Itabuna, pois não nos cabe construir e manter um currículo negando e invisibilizando as identidades e marcas identitárias que compõe os sujeitos que frequentam a escola formal.

Retomando o problema de pesquisa proposta para este estudo, constatamos que a pesquisa se desenvolveu a partir da necessidade de compreender quais as dificuldades encontradas pelos docentes do ensino fundamental da rede municipal em trabalhar com a s relações étnico raciais na sala de aula e a implementação das Diretrizes municipais para a

Educação das relações Étnico Raciais. Foi identificado no decorrer da pesquisa que maior parte dos participantes desenvolvem projetos com a temática racial em períodos considerados comemorativos, o mês de novembro. No entanto os conflitos gerados pela diferença étnica é constate.

As participantes reconhecem a importância de inserir no planejamento atividades que traduzem a História e cultura Africana e afro-brasileira, no entanto, apresentam dificuldades em trabalhar no cotidiano escolar. Diante do exposto, identificamos a necessidade de formação continuada para os professores, coordenadores pedagógicos, gestores e de outros profissionais que atuam no universo educacional.

Por fim como último objetivo específico, este estudo vislumbrou organizar e coletivamente atividade didáticas que colaborem com a prática pedagógica dos professores que apresentam dificuldades em trabalhar com o tema racial nas series iniciais do ensino fundamental. Essas propostas que compõe o plano de ação posteriormente será transformada num guia de orientação ao trabalho docente.

A intenção aqui é contribuir com o diálogo e permanecer em uma discussão que se faz tão relevante no contexto atual. Retomar o Quilombo enquanto símbolo ideológico de resistência para a população negra no projeto de Educação Quilombista.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tânia Mara Campos de; PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. Violência doméstica e familiar contra mulheres pretas e pardas no Brasil: reflexões pela ótica dos estudos feministas latino-americanos. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, v. 2, n. 2, p. 42-63, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/21941/12030>>. Acesso em: 28 jun. de 2019

ARAÚJO, Fernando Cesar. Da cultura ao inconsciente cultural: psicologia e diversidade étnica no Brasil contemporâneo. **Revista Psicologia, ciência e profissão**, vol. 22, n. 4, p. 24-33, 2002.

AZEVEDO, Sandra da Mata. O político, o público e a alteridade como desafios para a psicologia, 2002. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão** (Impresso), Brasília, v. 22, n.4, p. 14-23, 2002.

BEE, Hellen. **A criança em desenvolvimento**. 9.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003

BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iracy. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia e compromisso social. *In*: BOOCK, Ana Mercês Bahia (Org). **Psicologia, subjetividade e relações raciais no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRAH, Avtar. **Cartografías de la diáspora. Identidades em cuestión**. Primeira edición. London: Routledge, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implantação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/SkkXfl>>.BRASIL.[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) Acesso em: 20 mar. de 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça (MJ). Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (SEDH). **Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial População Negra**. Brasília, 1996.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flavio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos; GOMES, Jerusa Vieira. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CONDURU, Roberto: **Negrume Multicor Arte, África e Brasil para além de raça e etnia**. Acervo Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 29-44, jul./dez. 2009.

COSTA, Joaze Bernardino; GROSGOUEL, Ramón: Decolonialidade e perspectiva negra- **Revista Sociedade e Estado**. v. 31, n. 1. Jan./Abril 2016.

DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro. Lisboa: Ed. Vega –Passagens, 1996.

DIAS, Luciana de Oliveira. Desigualdade Étnico-Racial e Políticas Públicas no Brasil. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 7, mar./jun. p. 07-28, 2012.

DOMINGUES, Petrônio. Como se fosse bumerangue: Frente Negra Brasileira no circuito transatlântico. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 28, n. 81, p. 155-170, 2013.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

EVARISTO Conceição. Gênero e Etnia: uma escre(vivência ) de dupla face *in* MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Org.). **Mulheres no Mundo – Etnia , Marginalidade e Diáspora**, João Pessoa: UFPB Idéia/Editora Universitária, 2005

FANON. Franz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Editora Fator, 1983.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, p.167-82, 2003. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>>. Acesso em: 01 Out. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 12 out. de 2019.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, jan./abr. p. 98-109, 2012.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, Coleção 2 Pontos, v. 3, p. 43-51, 1982.

GONZALEZ. Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira ”. *In*: SILVA, Luiz Antônio Machado *et al* **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília, ANPOCS, 1983.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: Racismo\Sexismo epistêmico e os quatro genocídios, epistemicídio do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. v. 31, n. 1. Jan./Abr. 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2010). **Itabuna**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itabuna>>. Acesso em: 18 set. de 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABUNA. Resolução CME Nº 87\2014. **Diário Oficial do Município da Prefeitura Municipal de Itabuna**. 4 de Abril de 2014. Ano I. n. 575.

KILOMBA, Grada: **Memórias da Plantação Episódios do racismo no cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cologó, 2019.

LIMA, João Miguel. Abdias Nascimento e a tradição intelectual Afrodiaspórica. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 48, n. 2, p. 106-136, jul./dez, 2017.

MALOMALO, Bas'ilele. **Repensar o multiculturalismo e o desenvolvimento no Brasil: políticas públicas de ações afirmativas para a população negra (1995-2009)**. v. 1. / Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017. Disponível em: <[https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)> Acesso: 04 jun.de 2019.

MALOMALO, Bas'ilele; FONSECA, Dagoberto José. Intelectualidade coletiva negra: memórias, educação e emancipação *In*: FONSECA, Dagoberto José; MALOMALO, Bas'ilele; FERREIRA, Simone Loiola (Orgs.). **Bioepistemologia do NTU: meu(s) diálogo(s) com Dagoberto José Fonseca**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. Disponível em: <<http://www.editorafi.org>>. Acesso: 04 jun. de 2019.

MARCIS, Teresinha, **Viagem ao Engenho de Santana**, Ilheus (BA): Editus Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), 2000.

SANTANA, Iolanda Medonça; SILVA, M. F. G. . A pesquisa-ação no âmbito de práticas pedagógicas da Educação Básica. *In*: **Congresso de Ibero Americano em Investigação Qualitativa**, 2017, Salamanca-Espanha. Atas - Investigação Qualitativa em Educação, 2017. v. 1. p. 734-743.

MUNANGA, K. "Arte afro-brasileira" o que é, afinal? *In*: ASSOCIAÇÃO 500 ANOS BRASIL ARTES VISUAIS. Mostra do redescobrimento. **Arte afro-brasileira**. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2000, p. 98-111.

MUNANGA, Kabengele. **Para entender o negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global e Ação Educativa, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. Afrocentricidade uma abordagem epistemológica inovadora, Coleção Sankofa, Org. Elisa Larkin Nascimento, vol. 4. *In*: **Quilombismo um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira**: Uma proposta do autor aos seus irmãos e irmãs afrodescendentes no Brasil e nas Américas, em trabalho apresentado ao 2º Congresso de Cultura Negra das Américas, Panamá, 1980.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Pesquisadora, 29 anos. *In* COSTA, Haroldo. **Fala, Criolo**. Rio de Janeiro, Record, 1982.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. O Conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *in*: RATTI, Alex (Org.). **Eu sou atlântica sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Instituto Kuanza/Impressão Oficial, 1985.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. O negro e Racismo. *in*: RATTI, Alex (Org.). **Eu sou atlântica sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Instituto Kuanza/Impressão Oficial, 1974a.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Por uma história do homem negro. in: RATTTS, Alex (Org.). **Eu sou atlântica sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Instituto Kuanza/Im Impressão Oficial, 1974b.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca**. Edusp, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Kiusam. **Como combater o racismo na infância?** Entrevista em 22 de dez de 2017. Disponível em: <<https://lunetas.com.br>> Acesso em 15 ago. de 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v. 26, n. 1, p.15-40, 2010

OLIVEIRA, Rachel de. **Tramas da cor: enfrentando preconceito no dia-a-dia escolar**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22, n. 68, jan./mar. 2017. Disponível em: <<https://br.123dok.com/document/ozlxdx2z-descolonizar-os-livros-didaticos-raca-genero-e-colonialidade-nos-livros-de-educacao-do-campo.html>>. Acesso em: 03 set. de 2018.

PAPÁLIA, Diane. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RESENDE, Ana Catarina Zema de. **Direitos e Autonomia Indígena no Brasil (1960 – 2010): uma análise histórica à luz da teoria do sistema-mundo e do pensamento decolonial**. (artigo). Brasília: UnB, 2014. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17769/1/2014\\_AnaCatarinaZemaDeResende.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17769/1/2014_AnaCatarinaZemaDeResende.pdf)> Acesso em: 20 set. de 2019.

SAILLANT, Francine. O navio negreiro: Refiguração identidade e escravidão no Brasil, **Revista Tempo**. v. 15, n. 29, p. 111-137, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v15n29/05.pdf>>. Acesso em: 30 Ago. 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-189.

SILVA JÚNIOR, Gerson Alves. Reflexões étnicas sobre o processo formativo a partir de uma perspectiva psicológica, **Psicologia: Ciência e Profissão**. v. 22, n. 4. 2002.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA/CEAO, 1995.

SILVA, Petronilha Gonçalves da. Aprender, ensinar e relações raciais no Brasil. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, v. 30, n. 3. p 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/RnoEjB>>. Acesso em: 02 jan. de 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? porque mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documento de identidade**: uma introdução: teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica: 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica: 2003.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 02 jan. de 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8707/6359>> Em 05 ago. de 2018.

SOUZA, Neusa Santos. **Torna-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Coleção Tendências. v. 4. Rio Janeiro: Edições Graal, 1983.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Instituto Kuanza/Im Impressão Oficial, 2006.

RITTER, Carlos. Reflexões epistemológicas sobre os “territórios de identidade”. **Revista Geografar**. Curitiba, v. 6, n. 1, p. 95-109, jun. 2011. Disponível em <[www.ser.ufpr.br/geografar](http://www.ser.ufpr.br/geografar)> Acesso em 10 abril de 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

# ANEXO

## Anexo 1 - Autorização concedida pela UFSB para uso de imagem

**AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu, \_\_\_\_\_, portador da Cédula de Identidade nº \_\_\_\_\_, inscrito no CPF sob nº \_\_\_\_\_, residente à Rua \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_,

AUTORIZO o uso de minha imagem em fotos ou filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada no trabalho de mestrado **Caminhos Abertos à Descolonização de Saberes**. Organizado pela Universidade Federal do Sul da Bahia através do PPGER (Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação das Relações Étnico Racial) em parceria da Secretaria Municipal de Educação.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) home page; (II) cartazes; (III) divulgação em geral. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

Itabuna, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

---

Assinatura

Anexo 2 - Convite as escolas produzido pela Secretaria Municipal de educação de Itabuna

|   |                                 |
|---|---------------------------------|
| <b>Ofício nº /2019</b>                      | <b>DATA:</b> 07/02/2019         |
| <b>DA:</b> Secretaria Municipal de Educação | <b>PARA:</b> Escolas Municipais |

**ASSUNTO:** CONVITE PARA CURSO DE EXTENSÃO “CAMINHOS ABERTOS À DESCOLONIZAÇÃO DE SABERES”

Prezada(o) docente,

Temos o prazer de convidá-la(o) para participar do “**Curso de Extensão Caminhos Abertos à Descolonização de Saberes**”, organizado pela Universidade Federal do Sul da Bahia através do PPGER (Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação das Relações Étnico Racial) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

É objetivo deste curso contribuir com a formação dos **docentes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental que atuam nas áreas de Língua Portuguesa e Arte**, no que se refere às relações étnico-raciais e culturas afro-brasileiras e indígenas, assim como **discutir e difundir ações educativas e pesquisas que estão sendo desenvolvidas na Educação Básica, como desdobramentos das leis 10.639/03; 11.645/08 e as Diretrizes Municipais para Educação das Relações Étnicorraciais.**

O curso será ministrado por Maria Domingas Mateus de Jesus, professora da rede municipal e mestranda do PPGER, bem como por demais professoras(es) convidadas(os) por ela. A carga horária total certificada pela UFSB será de 40h, sendo 32 horas presenciais (de 8h às 12h; de 13h às 17h) e 08 horas de atividades a distância, segue abaixo o cronograma:

| <b>DATA</b> | <b>TEMAS</b>   |
|-------------|--|
| 27\02       | Africanidades e ensino de história afro-brasileira<br>O currículo como afirmador de identidades                      |
| 13\03       | Arte na Diáspora<br>Outras identidades (indígenas e ciganas)   |
| 20/03       | Gênero e diversidade na escola<br>Literatura Afrobrasileira  |
| 27/03       | Planos de Ação (Proposta de trabalho que inclua as Diretrizes Municipais para a Educação das Relações Étnicorracial) |

Agradecemos, antecipadamente, a sua participação e contribuição neste evento.

Cordialmente,

**NILMECY SANTOS GONÇALVES**

Secretária Municipal da Educação

## Anexo 3 - Termo e Livre Escolha produzido pela UFSB

Eu, \_\_\_\_\_, portador do CPF \_\_\_\_\_, nascido (a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, residente no endereço \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, Estado \_\_\_\_\_, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico ( ) \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos trabalho de mestrado intitulado “**Caminhos Abertos à Descolonização Saberes**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo e que recebi uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Itabuna/BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinat. do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

# APÊNDICE

Apêndice 1 - Convite para os docentes feito pela Mestranda e sua orientadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICOS –  
RACIAIS/PPGER

Prezadas(os) docentes,

Temos o prazer de convidá-la para participar do “Curso de Extensão Caminhos Abertos a Descolonização de Saberes”. Organizado pela Universidade Federal do Sul da Bahia através do PPGER (Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação das Relações Étnico Racial) em parceria da Secretaria Municipal de Educação.

É objetivo deste curso contribuir com a formação docentes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental que atuam nas áreas de Língua Portuguesa, História e Arte, no que se refere às relações étnico-raciais e culturas afro-brasileiras e indígenas, assim como discutir e difundir ações educativas e pesquisas que estão sendo desenvolvidas na Educação Básica, como desdobramentos das leis 10.639/03; 11.645/08 e as Diretrizes Municipais para Educação das Relações Étnicorraciais. Acredita-se que o diálogo entre docentes e pesquisadores de instituições públicas de Ensino Superior, integrantes da sociedade civil e professores da Educação Básica oferecerá contribuições para o aprofundamento conceitual e a ampliação das possibilidades metodológicas de abordagem da história e das culturas afro-brasileiras e indígenas nos diferentes níveis de ensino, além de incentivar a pesquisa e o estudo das referidas temáticas e de suas epistemologias. Acreditamos também que o curso criará oportunidades para discussão e disseminação de saberes e práticas visando a efetivação das referidas leis e a ampliação de ações e programas de formação de professores.

O curso de extensão com carga horária de 40 horas, sendo que 32 serão presenciais e 08 de atividades complementares; (os encontros presenciais acontecerá as quartas-feira no formato quinzenal de oito horas por dia). Neste contexto, o curso será ministrado por mestrandas\as, professores\as do Programa de Pós Graduação em Ensino e Relações Étnico Raciais (PPGER) e de outras universidades. Ainda, a Universidade Federal do Sul da Bahia fornecerá certificados à cada participante que concluir o processo.

Agradecemos, antecipadamente, a sua participação e contribuição neste evento.

Cordialmente,

Profa. Dra. Celia Regina da Silva

Mestranda: Maria Domingas M. de Jesus

Secretaria de Educação:





Professor\la \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_

Turma \_\_\_\_\_

Área de conhecimento \_\_\_\_\_

### SEQUENCIA DIDÁTICA

Conteúdo \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Objetivos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tempo estimado: \_\_\_\_\_

Desenvolvimento: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

---

Avaliação: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

Registros da apresentação do Planos de Ação por grupos

Grupo I



Grupo II



Grupo III



Grupo IV

