



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA CRISTINA DE JESUS SAMPAIO

**O CURRÍCULO VIVIDO E OS REPERTÓRIOS CULTURAIS NEGROS NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DA MATINHA DOS PRETOS – BA:
DIÁLOGOS COM A LEI 10.639/03**

Feira de Santana – Bahia

2013

MARIA CRISTINA DE JESUS SAMPAIO

**O CURRÍCULO VIVIDO E OS REPERTÓRIOS CULTURAIS NEGROS NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DA MATINHA DOS PRETOS – BA: DIÁLOGOS COM A
LEI 10.639/03**

Dissertação apresentada como requisito parcial
ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Estadual de Feira de Santana –
PPGE-UEFS, para obtenção do grau de
Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Leandro
Barzano.

Feira de Santana – Bahia

2013

Ficha catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Sampaio, Maria Cristina de Jesus

S184c O currículo vivido e os repertórios culturais negros nas escolas
municipais da Matinha dos Pretos - BA: diálogos com a Lei 10.639/03/
Maria Cristina de Jesus Sampaio - Feira de Santana, 2013.
182 f.: il.

Orientador: Marco Antonio Leandro Barzano.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de
Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Currículo. 2. Educação - Matinha dos Pretos, BA. 3. Negros -
Educação. I. Barzano, Marco Antonio Leandro, orient. II. Universidade
Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.214

MARIA CRISTINA DE JESUS SAMPAIO

**O CURRÍCULO VIVIDO E OS REPERTÓRIOS CULTURAIS NEGROS NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DA MATINHA DOS PRETOS – BA: DIÁLOGOS COM A
LEI 10.639/03**

Dissertação apresentada como requisito parcial ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana – PPGE-UEFS, para obtenção do grau de Mestre conforme avaliação da seguinte banca examinadora em 14/06/2013:

Prof. Dr. Marco Antonio Leandro Barzano – UEFS

Profa. Dra. Ana Rita Santiago da Silva – UFRB

Profa. Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante – UEFS

Profa. Dra. Mailsa Carla Pinto Passos – UERJ

Dedico este trabalho aos meus ancestrais e a todos/as homens e mulheres negros/as que tiveram sua história, cultura e identidade negadas durante séculos. Aos professores, gestores e alunos das escolas que gratamente participaram dessa pesquisa. A todas as pessoas da comunidade da Matinha dos Pretos, que sempre me receberam com boa vontade. Ao meu pai Vavá (in memoriam), grande mestre, que me ensinou a ler e escrever para “ser gente”. À minha mãe (Geralda Sampaio), que cotidianamente me desafia a ousar. A todos aqueles que acreditaram no valor desta dissertação, principalmente o meu orientador (Marco Barzano) e meus professores do programa PPGE/UEFS.

UM SENTIMENTO DE GRATIDÃO

Tenho sentimentos de gratidão, em primeiro lugar, a Deus e a Jesus Cristo, por terem me iluminado para/na a produção desta dissertação.

Compartilho sentimentos de gratidão com meus ancestrais e guias espirituais que mantiveram meu espírito sereno em meio a revoltas tempestades e diferentes percalços que se apresentaram no percurso dessa caminhada, trazendo-me, permanentemente, a necessidade de me reconstruir todos os dias e renascer como ave fênix...

Um sentimento de gratidão à minha família pelo apoio todas às vezes que necessitei de um lugar barulhento para escrever, e por todas as vezes que necessitei de me reencontrar em lugares de pertença entre minha mãe Geralda Sampaio; minhas irmãs Eliane, Cristiane, Claudia e Rose Cristine; meus irmãos e meus queridos sobrinhos e sobrinhas, principalmente Sophia e Isabelle, a pessoas pequeninas a quem amo de maneira superlativa.

Sou grata aos meus cunhados Marco e Daniel, por todas as vezes que foram pacientes comigo, socorrendo-me em várias situações, principalmente com o meu carro e o bendito computador!

Um imenso sentimento de gratidão ao meu companheiro de todos os momentos, John Mário Estrela Santos, que aguentou meu cansaço, suportou meu mau humor, que me acompanhou ao campo de pesquisa inúmeras vezes, e sofreu comigo a dura travessia dessa viagem por entre observações, entrevistas, leituras, escritas e (re)escritas.

Um sentimento de gratidão ao meu querido orientador, Dr^o. Marco Antonio Leandro Barzano, por sua competência em me orientar com uma sensibilidade singular e por sua maneira toda especial de dizer como fazer as coisas... Assim me ensinou como olhar o campo de pesquisa, como dialogar com os sujeitos e como dar vida a este trabalho.

Agradeço à minha querida amiga e companheira de militância professora Rosangela de Sousa Silva, por ter me desafiado a participar deste mestrado e me orientado com carinho e paciência todas as vezes que lhe pedi ajuda durante esta caminhada.

Agradeço a todos os meus amigos, amigas e companheiros da 1^a turma do Mestrado em Educação, principalmente à Maurícia Evangelista, Taisa Ferreira, Lívia Jéssica Almeida, Georgia Costa e Maximiano Meireles, pelo apoio incondicional, pelo carinho compartilhado e por todos os momentos de (co)participação na gestação desta “criança”.

Agradeço a todas as pessoas da comunidade Matinha dos Pretos que carinhosamente aceitaram fazer parte dessa pesquisa, além de todos os professores e gestores das três escolas que atuaram como sujeitos participantes desta investigação.

Agradeço imensamente a todos os professores e professoras do PPGE-UEFS, por terem acolhido esse projeto de pesquisa, por terem me apresentado bússolas e rotas para seguir em frente nas trilhas de produzir conhecimentos significativos e fazer pesquisa. Em especial, expresso aqui um sentimento de gratidão às professoras Antonia Silva, Denise Laranjeira, Ludmila Cavalcante e ao professor Miguel Almir.

Um sentimento de gratidão enorme a minha querida amiga e irmã Luanda Negra (Liu) que cuidadosamente organizou detalhes importantes na constituição deste texto, demonstrando sempre o maior respeito pelo que estava escrito e pela minha opinião sobre as suas proposições de mudanças. Muito agradecida amiga Luanda!

Um grande sentimento de gratidão ao pesquisador e produtor de artes Davi Codes, pela competência em dar o toque final às imagens desse texto, junto a minha amiga e irmã Luanda Negra.

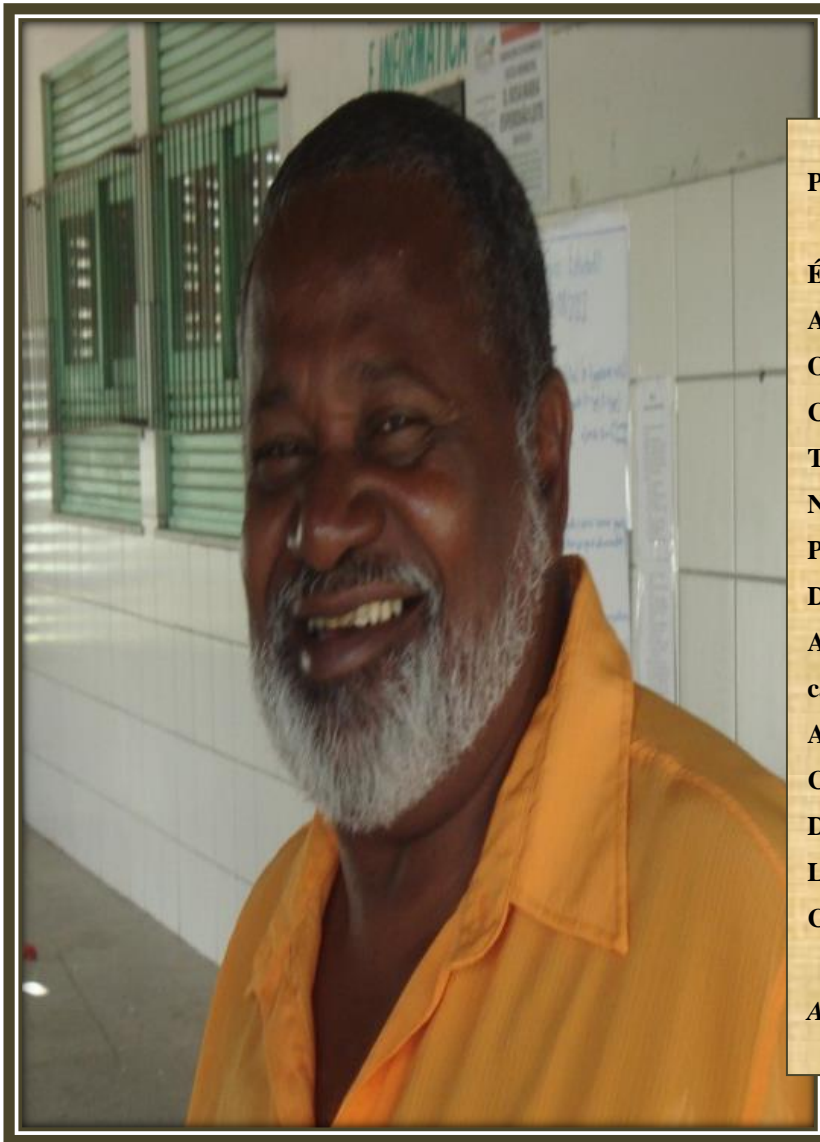
Agradeço de coração aos amigos e amigas que entenderam a minha ausência e ostracismo (Rosana Candace, Cléo Carmo, Lúchinha Matos, Lucidalva Odara, Poliana Evangelista, Maria Lúcia Evangelista, e Ana Verena Amorim).

Agradeço a meu querido amigo Frei Cal, pelo carinho e amizade de toda vida, bem como, pelo apoio incondicional durante as visitas ao no arquivo da Câmara Municipal de Feira de Santana.

Agradeço a todas as pessoas que, de maneira direta ou indireta, participaram desta pesquisa com seus depoimentos, entrevistas, narrativas, opiniões, contos, proposições.

Agradeço ao professor Otto Vinicius Agra e a toda turma do curso de pedagogia 7º semestre, pela singular experiência de trabalharmos juntos conteúdos de educação para as relações etnicorracias, durante um semestre letivo, esse foi para mim um grande aprendizado!

Como signo de agradecimento, deixo a todos que caminharam comigo atravessando esse deserto em busca de fontes de águas doce (conhecimento), um abraço negro e um sorriso negro, pois assim como diz a canção: “traz felicidade”!



Prá gostar de ser

**Ébano, ônix,
Azeviche, jabuticaba
Olhos de rubi,
Cabelos de mata,
Torcidas raízes,
Naturais, ornamentais.
Presença revivida
Dos nossos ancestrais.
A síntese da noite, Petróleo,
carvão,
Açúcar cãndi,
Chocolate, mel.
Doçura, alegria, beleza,
Luta, conquista,
Certeza.**

Ana Célia da Silva

Figura 01: Sr. N. Oliveira, poeta, cordelista, *Griot* e agente de portaria em uma das escolas pesquisadas. Arquivo pessoal

RESUMO

Este texto dissertativo, resultado da pesquisa acadêmica desenvolvida no Mestrado em Educação PPGE/UEFS, analisa questões sobre o currículo vivido, práticas pedagógicas e a materialização da Lei Federal 10.639/03 em três escolas municipais da comunidade Matinha dos Pretos - BA, em (co)relação com os repertórios da cultura negra local. No decorrer da pesquisa, busquei responder questões referentes ao currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e em espaços da comunidade em co/relação com os repertórios da cultura negra local, examinando as possibilidades e alternativas de materialização da lei 10.639/03, nesse contexto. Configura-se como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, fazendo uso de instrumentos de coleta de dados, tais como: observação, entrevistas, diário de campo e fotografias. Foram sujeitos participantes da pesquisa: gestores, professores e algumas pessoas da referida comunidade. Constitui-se em um trabalho de relevância social e científica, uma vez que trata de aspectos do cotidiano da vida de pessoas negras na sociedade brasileira, mais especificamente, sujeitos praticantes da Matinha dos Pretos - BA. Os escritos dialogam com autores pós-coloniais, discutindo elementos referentes à memória e tradição da população negra no contexto nacional, perpassando por noções pós-críticas de currículo, cultura e identidade, em interface com as práticas pedagógicas vividas na e pela comunidade em estudo. O referido texto dissertativo apresenta, em sua estrutura, uma divisão em cinco momentos distintos: uma introdução mais quatro capítulos e seus subtópicos, que são portos de diálogos entre o nascer da pesquisa, o desenrolar dessa, os resultados construídos e as considerações finais, perseguindo os objetivos propostos (por entre um mar de palavras e experiências) para essa caminhada, ou viagem nômade cheia de travessias. Esse trabalho apresenta alguns resultados referentes ao currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas da Matinha dos Pretos, analisando, junto a esses elementos, a materialização, ou não, da lei 10.639/03 nesse contexto, em diálogos com repertórios da cultura negra local.

Palavras-chave: Currículo vivido. Repertórios Culturais Negros. Identidade. Lei 10.639/03.

RESUMEN

Esa es una tesina presentando los resultados de la investigación académica desarrollada en la maestría en educación - PPGE/UEFS, haciendo un análisis sobre el currículo vivido, las prácticas pedagógicas y la materialización de la Ley Federal 10.639/03, en tres escuelas de la comunidad rural *Matinha dos Pretos - BA*, en correlación con los repertorios de la cultura negra local. Durante la investigación traté de contestar a las preguntas sobre el currículo vivido y las prácticas pedagógicas desarrolladas en las escuelas y espacios de la comunidad (*Matinha dos Pretos*), en correlación con los repertorios de la cultura negra local, examinando las posibilidades y alternativas de materialización de la Ley 10639/03 en este contexto. Esa fue formulada como una investigación cualitativa de inspiración etnográfica, haciendo uso de herramientas como: observación, entrevistas, diario de campo y fotografías. Eligiendo como sujetos practicantes de la pesquisa: gestores, docentes y personas representantes de la comunidad local. Creo que esa es en una obra de relevancia social y científica, una vez que se ocupa de aspectos de la vida cotidiana de la población negra en la sociedad brasileña, más concretamente, en la comunidad *Matinha dos Pretos - BA*. Los escritos aquí, se constituyen en una producción académica que dialoga con autores poscoloniales, discutiendo aspectos sobre la memoria y la tradición de la población negra en el contexto nacional brasileño, abordando nociones post críticas de currículo, cultura e identidad en interacción con las prácticas pedagógicas vividas en la y por la comunidad investigada. La referida tesina presenta en su estructura una división que se configura en cinco momentos distintos, se constituyendo de una introducción y cuatro capítulos con sus respectivos subtemas: los puertos de diálogos entre el despertar de la investigación, la composición de los resultados y consideraciones finales, persiguiendo los objetivos propuestos (entre un mar de palabras y experiencias) para este paseo, o viaje nómada relleno de trillas y encrucijadas. Este trabajo de investigación presenta algunos resultados relacionados con el currículo y las prácticas pedagógicas desarrolladas en las escuelas de *Matinha dos Pretos - BA*, haciendo un análisis de estos elementos vinculados a la materialización, o no, de la ley 10.639/03 este contexto, en diálogos con los repertorios de la cultura negra.

Palabras clave: Currículo Vivido. Repertórios Culturales Negros. Identidad. Ley 10.639/03.

LISTA DE FOTOGRAFIAS E IMAGENS

Figura 01: foto e identificação autorizadas do Sr. N. Oliveira, poeta, cordelista, griot e agente de portaria em uma das escolas pesquisadas. Arquivo pessoal.

Figura 02: foto autorizada da *Griote* “Maria das Marias” raspando a mandioca em dia de farinha nos *Olhos D’água das Moças*, mulher de luta, guerreira, imagem a mulher do campo que colhi pelo caminho, nesta caminhada de descobertas.

Figura 03: *griote* Africana, fotografia de Igor Ojeda. Fonte:

<http://www.brasildefato.com.br/node5973> acessado em 05 de maio de 2012.

Figura 04: foto autorizada, do Griot e lavrador de 67 anos, Seu Cosme nascido na *Matinha dos Pretos*, retratado no momento de oração da igreja católica local, denominado: “Terço dos Homens”. Ele é mais um dos sambadores e narradores das histórias e tradições locais, um homem do campo, com uma forma de viver, pensar e educar desde seu lugar de pertença.

Figura 05: foto da Griot e lavradora da *Matinha dos Pretos*, Antonia Rosa, imagem colhida entre as fotos da galeria do Barracão da Quixabeira.

Figura 06: foto autorizada de D. Pulqueria, a professora mais antiga da *Matinha dos Pretos* e a maior representante *Griot* que encontrei nesta caminhada.

Figura 07: caminhos trilhados na fecundação e gestação dessa pesquisa, pelas veredas de estrada de chão da *Matinha dos Pretos*. Arquivo pessoal.

Figura 08: foto do arquivo pessoal, signo urbano no campo, placa de sinalização de trânsito que chegou acompanhando o asfalto da principal via de acesso da *Matinha*, a partir de 2010.

Figura 09: foto da praça da sede do distrito da *Matinha dos Pretos*, com a igreja católica e seu cruzeirinho, ainda algumas residências. Arquivo pessoal.

Figura 10: milho e feijão cultivados na *Matinha dos Pretos*, Candeal II. Arquivo pessoal

Figura 11: foto de casa de farinha tradicional na *Matinha dos Pretos* e de alguns cultivos tradicionais do lugar. Arquivo pessoal.

Figura 12: escola MRMEL, sede do distrito da *Matinha dos Pretos*. Arquivo pessoal

Figura 13: foto da Escola Núcleo MCFS, povoado de *Olhos D’Águas das Moças – Matinha dos Pretos*. Arquivo pessoal

Figura 14: escola MJPS, povoado de Candeal II, *Matinha dos Pretos*. Arquivo pessoal

Figura 15: fria manhã de inverno durante as observações pelos caminhos da *Matinha*

Figuras 16 e 17: atividades no projeto da escola Rosa Maria durante semana da consciência negra 2011.

Figuras 18 e 19: atividades desenvolvidas durante a mostra de cultura 2012, na escola Rosa Maria Esperidião Leite

Figuras 20 e 21: atividades da semana da consciência negra 2012, escola Crispiniano Ferreira

Figuras 22 e 23: atividade desenvolvida em sala de aula sobre o tema escravidão no Brasil

Figura 24: Atividades da semana da consciência negra 2012, escola Crispiniano Ferreira

Figura 25: fotos de plantações na Matinha dos Pretos castigadas pela seca que assolou a região este ano de 2012, Arquivo pessoal

Figura 26: foto do arquivo pessoal, com imagem do cultivo de milho e feijão na *Moita da Onça, Matinha dos Pretos*, após as primeiras chuvas deste ano de seca (2012). Imagem utilizada metaforicamente como simbolizando os primeiros resultados desta pesquisa.

Figura 27: foto da estrada da Matinha antes do asfalto. Imagem colhida entre as fotos da exposição permanente na galeria do barracão da Quixabeira

Figura 28: foto autorizada de cartaz que identifica a Casa de Samba Dona *Chica do Pandeiro*, como ponto de cultura em Feira de Santana. Arquivo pessoal.

Figura 29: foto autorizada de D. Dudu (Maria Rocélia) no momento da peneira, em um dia de farinhada na associação rural de Olhos D' água das Moças. Arquivo pessoal.

Figura 30: foto autorizada da farinhada nos *Olhos D'água das Moças* no momento pós-raspagem das raízes.

Figura 31: farinhada nos Olhos D' água das Moças, no momento de colocar a massa moída para escorrer.

Figura 32: farinhada antiga, em sua forma tradicional.

Figura 33: D. Senhora, mulher forte e alegre, uma Griote na festa da farinhada que durante o trabalho cantava e tirava versos.

Figura 34: terreiro Ilê Axé Jutuluumim, Fazenda Salgada, Matinha dos Pretos.

Figura 35: casa de Ogum e Tempo, Terreiro Roça de Oxóssi Gongobira Mutalê – Povoado do Baixão na Matinha dos Pretos.

Figura 36: casa de Caboclo, no *Terreiro Roça de Oxóssi Gongobira Mutalê* – Povoado do Baixão

Figura 37: representações de Iemanjá e Oxum – Terreiro Roça de Oxóssi Gongobira Mutalê

Figura 38: grupo Quixabeira da Matinha em sua formação original, junto a Brown

Figura 39: grupo Quixabeira da Matinha em sua formação atual.

Figura 40: grupo Quixabeira da Matinha em apresentação na UEFS, II Seminário de Estudos Afro-brasileiro e indígena 2012

Figura 41: representação do Kwansaa – Celebração da Colheita, fotografia retirada da web. .

Figura 42: Dona Helena, esposa do Griot Bedão, tecendo simbolicamente os últimos momentos dessa pesquisa, enquanto eu entrevistava seu esposo.

Figuras 43 e 44: de Griot Bedão em sua melhor investidura, equipado com identidade material de homem do campo, o Griot benzedor.

SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BA- Bahia

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE- Conselho Nacional de Educação

COELBA – Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Etnicorraciais

EMJPS – Escola Municipal Joaquim Pereira Santos

EMRMEL – Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite

ENMCFS – Escola Núcleo Municipal Crispiniano Ferreira da Silva

ERER – Núcleo Educação para as Relações Etnicorraciais

FSA - Feira de Santana

GECEF – Grupo Elaboração do Currículo para o Ensino Fundamental

GERER – Grupo de Elaboração do Currículo de Educação Para as Relações Etnicorraciais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério de Educação e Cultura

MPF- Ministério Público Federal

PAR - Plano de Ações Articuladas.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SSA- Salvador

SME/FSA - Secretaria Municipal da Educação de Feira de Santana

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

SUMÁRIO

ALGUMAS DE TANTAS MARIAS QUE SOU EU: uma introdução ao tema.....	17
1. ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS: OS “GRIOTS” DA MATINHA E A LEI 10.639/03	26
1.1. - O Contexto: palavras que abrem portas e iniciam travessias	31
1.2. - Narrativas, Contos e Fatos: assim nasce a lei 10.639/03.....	42
1.3. Por que Discutir a Lei 10.639/03 no Contexto da Escola Pública Municipal em Feira de Santana?	48
2. CAMINHOS ITINERANTES DA PESQUISA	54
2.1- O Solo da Origem: <i>a Matinha dos Pretos</i>	59
2.1.1 As Escolas locus da Pesquisa.....	62
2.2 “O Que Será que Será”? - Instrumentos da Pesquisa	68
2.2.1 Um pouco do que vi e ouvi	72
2.3 Os sujeitos dialogizantes da pesquisa:	85
2.4 O Campo da Pesquisa: Por Onde Avançar?.....	92
3. EM MEIO À TERRA ÁRIDA: NASCEM AS SEMENTES LANÇADAS PELO CAMINHO	95
3.1 Currículo e Educação em Feira de Santana.....	96
3.2 – A Matinha dos Pretos: território de quilombo	101
3.3 Repertórios Culturais da Matinha dos Pretos	106
3.4 A Quixabeira da Matinha: valorizando as raízes e tradições	124
3.5 Cultura, Currículo e Identidade na Matinha dos Pretos.....	129
4. DIÁLOGOS ENTRE A LEI 10.639/03 E O CURRÍCULO NA MATINHA DOS PRETOS	146
4.1 A Feijoada Como Prática Pedagógica	149
4.2 A Quixabeira, o Candomblé e a Farinhada: experiências educativas na Matinha .	150
4.3 “Aqui Tudo Termina em Samba de Roda”	153
5. TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	157
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICES 01	169
ANEXOS	175

EMPRENHAR-SE DE PALAVRAS VIVAS

Antes de um(a) dar-se conta que encontra-se prenhe...

É preciso coito, num movimento permanente em uma relação intensa, mimética e intrínseca com livros, narrativas, contos, textos, sentidos, imagens, gestos e palavras, principalmente palavras.

Palavras negras, índias, ciganas, pobres, ricas, jovens e idosas;

Palavras justas e equitativas;

Palavras que reparam, palavras fortes que exigem;

Palavras novas que sugerem e transformam;

Palavras de tradição proferidas por todos os mestres *Griots*

Em narrativas ancestrais.

Passam os dias e o ventre cresce aos poucos, antes era primavera

Com todas as palavras floridas e logo chegou o verão tropical com

Todas as palavras em pleno calor.

Hoje observei que caíam palavras de todas as árvores junto com as folhas amarelada do outono;

E pressinto que muito em breve será inverno, momento de trovoadas e chuvas de

Palavras.

Enquanto isso...

A gestação segue seu curso em meio a essa ciranda de palavras.

Maria Cristina de Jesus Sampaio

ALGUMAS DE TANTAS MARIAS QUE SOU EU: uma introdução ao tema

[....]

Maria, Maria

É o som, é a cor, é o suor

É a dose mais forte e lenta

De uma gente que ri

Quando deve chorar

E não vive, apenas aguenta

Mas é preciso ter força

É preciso ter raça

É preciso ter gana sempre

Quem traz no corpo a marca

Maria, Maria

Mistura a dor e a alegria...

(NASCIMENTO, Milton e

BRANT, Fernando, 1978).



Figura 02: foto autorizada da *Griote* “Maria das Marias” raspando a mandioca em dia de farinha nos *Olhos D’água das Moças*, mulher de luta, guerreira, imagem da mulher do campo que colhi pelo caminho nessa caminhada de descoberta.

Esta foto da página anterior, colhida durante a labuta diária de Dona Maria das Marias foi utilizada para introduzir a apresentação deste trabalho em reconhecimento à mulher do campo.

Sou Maria Cristina, Maria em homenagem a minha avó materna que se chamava Maria e Cristina porque minha bisavó paterna chamava-se Cristina. Hoje, depois de tanto usá-lo, considero esse um lindo nome, porém ainda inquieto-me pensando como poderia ser meu nome se a história dos povos do Continente Africano fosse outra e se nós negros não houvésemos vivenciado um dos mais cruéis processos de tráfico humano da história.

Meu nome poderia ser Maria Cristina Kbono, em homenagem aos grandes imbondeiros ou Baobás de Moçambique e Madagascar que em seu tronco chegam a abrigar e resguardar famílias inteiras. Também poderia me chamar Maria Cristina Nwachukwu, uma mulher descendente dos Igbós, etnia das regiões leste, sul e sudeste da Nigéria.

Ou poderia ser Maria Cristina Obiang Nchama, filha de uma família de lavradores da pequena Guiné Equatorial. E por que não Maria Cristina Nkrumah? Nascida em Gana, membro da família do grande líder independentista e Pan Africanista Kwame Nkrumah. Por escolha própria seria Maria Cristina Mandela MpiloTutu Lumumba, pois esse nome significa para mim processos de resistência, superação, luta árdua contra a segregação e toda forma de violência etnicorracial. Meu nome de família teve sua verdadeira origem e história amputadas, assim como aconteceu com a maioria dos negros na afrodiáspora ou diáspora africana¹

Obviamente uma mulher e/ou um homem negro de qualquer parte das Américas poderia ser parte de uma dessas famílias supracitadas, com o privilégio de conhecer exatamente seu lugar de origem, desfrutando de vínculos sólidos de pertença com seus antepassados. Pessoas que na prática poderiam sentar-se junto a outros membros da sua comunidade e ouvir narrativas detalhadas sobre toda história do seu nome de família, no desenrolar de um novo genealógico composto por narrativas ricas em rituais, tradições, mitos, signos, lutas, batalhas e seres do mundo espiritual.

Assim, entendo que um verdadeiro nome de família poderia localizar-me em nível de território em um país específico da África, certamente eu saberia se sou Maria Cristina filha

¹ É denominada diáspora africana o fenômeno sociocultural e histórico que aconteceu nos países africanos devido à imigração forçada da população africana a países que tinham como características a existência da mão de obra escrava. Isso se deu no início da Idade Moderna e teve uma grande duração até o final do século XVIII (RODRIGUES, 2011). Neste momento do texto o termo Diáspora é utilizado para se remeter às mulheres e homens descendentes de africanos dispersados pelo mundo, atualmente definidos pela União Africana como povos da sexta região de África. Serra Leoa, Moçambique, Quênia, Etiópia, Somália, Uganda, Ruanda e Burundi.

de Angola, Zimbábue, Namíbia e Botsuana; ou se sou Maria Cristina filha do Zaire, Congo Brazavile, Zâmbia, Tanzânia, Ruanda, Guiné e/ou Camarões. Ainda poderia descobrir que sou Maria Cristina filha de Senegal, Mali, Costa do Marfim, Nigéria e/ou Serra Leoa. Em uma perspectiva um pouco mais ostentosa, poderia ser Maria Cristina do Egito, assim como a negra rainha Cleópatra ou Maria Cristina Candace², filha das mulheres guerreiras; ou ainda, Maria Cristina Yacine Boubou, filha da grande Rainha guerreira do norte de Senegal Yacine Boubou.

Hoje, ao construir narrativas sobre quem sou, sinto que falta uma parte importante de minha genealogia, que seguramente seria bem contada por algum(a) respeitado(a) *Griot/Griote*³ de meu povo de origem, o fato é que só posso narrar a minha história até meus bisavôs, pessoas que seguramente viveram a escravidão bem de perto e na própria carne. Meu nome e sobrenome como o de qualquer pessoa negra deste país, desta cidade, *Feira de Santana* ou do distrito da *Matinha dos Pretos-BA*⁴, é o registro vivo de como os processos sociopolíticos determinam historicamente as sociedades, implicando diretamente na vida de cada ser.

Condicionada por esses fatos, sou resultado do violento processo de tráfico forçado de seres humanos, que implicou por séculos em: desterro, negação da cultura, história e identidade, como também, no esfacelamento dos laços de parentesco imposto pelo Estado brasileiro a homens e mulheres africanos/as e seus descendentes.

O grande africanista, Hampatê Bâ (2003), seguramente entenderia o que tento comunicar, pois é seu, o seguinte enunciado,

Na África tradicional, o indivíduo é inseparável de sua linhagem, que continua a viver através dele e da qual ele é apenas um prolongamento. É por isso que quando desejamos homenagear alguém, o saudamos chamando-o repetidas vezes, não por seu nome próprio, que corresponderia no ocidente ao nome de batismo, mas pelo nome de seu clã: “Bâ! Bâ!” ou “Diallo! Diallo!” ou “Cissé! Cissé!” Porque não está saudando o indivíduo isolado, e sim, nele, toda linhagem de seus ancestrais (HAMPATÊ BÂ, 2003, p. 23).

² O termo Candace, título que deriva da palavra meroíta KTKE ou KDKE, quer dizer rainha-mãe. Os registros mais preciosos sobre as posições ocupadas pelas mulheres na Etiópia ocorreram na XXV dinastia etíope ou Kushita (BISPO, 2009, p.9).

³ O termo Griôt é uma adaptação para a língua portuguesa do termo francês *Griot/Griote*, que designa os agentes culturais da tradição oral africana que atuam como cronistas, genealogistas, cantores, contadores de histórias, poetas, mestres de cerimônias, entre outras formas de mediação, responsáveis pela transmissão dos saberes para os membros de suas comunidades (DA SILVA, 2011, p.4).

⁴ Matinha dos Pretos – BA, localidade de efetivação dessa pesquisa, distrito rural com importante representação das pessoas mais velhas no seu fazer cotidiano. No decorrer do texto, em capítulos posteriores apresento ao leitor mais informações sobre esse lugar.

Esse direito de saber quem sou e de onde venho [...] foi-me negado, não só a mim, mas a muitos outros homens e mulheres negros/as; portanto, é enquanto cidadã neste contexto perverso, como Maria Cristina de Jesus Sampaio, identidade reelaborada e composta de substantivos próprios de origem cristã ocidental, que reflito e me posiciono criticamente contra os resultados negativos do modelo civilizatório aqui imposto por europeus *católicos cristãos* aos grupos subalternizados de povos nativos e negros. Logo, dentre tantas *Marias* que poderia ser, e que de fato sou, assumo este trabalho como mulher negra, sertaneja, nordestina, afro-latina, professora da educação básica, militante e pesquisadora.

Sou professora desde a adolescência, quando assumi minha primeira sala de aula aos dezesseis anos de idade, sendo que a minha trajetória docente começou mais cedo⁵. A docência apresentava-se como possibilidade de emancipação humana desde a infância. Recordo-me de que na 3ª série do fundamental decidi que essa seria minha profissão. Nesse mesmo período, tornei-me ávida leitora e escritora de cartas para a vizinhança, era um raro prazer escrever para os parentes longínquos *de D. Inês* ou para a família de *D. Neves*. Minha mãe também pedia que escrevesse cartas para meu pai quando este estava em alguma de suas longas viagens pelo sertão baiano, trabalhando em uma empreiteira da COELBA, levando energia elétrica a muitas comunidades rurais. Imagino que ele se sentia muito feliz ao receber as cartas, pois foi aquele homem negro *azeviche*⁶ que me ensinou a ler, escrever e interpretar, desde a mais tenra idade.

Depois de muitas cartas, contos, crônicas da série para *gostar de ler*, romances como *Vidas Secas e O Guarani*, narrativas escritas e orais, cronologias bíblicas e muitas outras palavras escritas e auditadas, aos treze anos, senti grande necessidade de ensinar minha mãe a ler e escrever. Ela é uma mulher incrível, com porte nobre como a rainha *N'zinga*⁷, porém não sabia ler. Essa questão pessoal refletia e ainda reflete a situação social da mulher negra no Brasil dos anos 80, vivenciada por mim, sem que eu tivesse a maturidade suficiente para entender essa e outras questões mais profundas.

⁵ Quando tinha nove anos, durante as noites, simulava uma escolinha no quintal da casa de meus pais dando aulas para meus irmãos e primos menores. Ser professora era meu projeto de vida, queria ser como as minhas professoras do ensino fundamental I: *Dalva, Maria Amélia, Nilza e Irani Rodrigues*.

⁶ Azeviche é uma gema orgânica, produzida por plantas ou animais, com pérolas, o coral, o âmbar ou o marfim. É também conhecido como “âmbar negro”.

Encontrado em <http://www.dicionarioinformal.com.br/azeviche/> acesso em 18 de julho de 2012

⁷ N'ZINGA MBANDI NGOLA KILUANJI, a legendária “Rainha Jinga”, até hoje presente na tradição afro-brasileira, nasceu em 1582, filha do rei Jinga Mbandi Ngola Kiluanji, foi rainha do povo Bundos, um grupo do povo Bantu, que hoje pertence a República de Angola, anteriormente conhecido como Ndongo-Ngola, depois Reino de Angola (LOPES, 1988).

A referida situação gerou-me inquietudes em relação a como e por que uma pessoa tão inteligente como a minha mãe (imponente mulher negra que passava dias e noites lavando e passando as roupas de outras famílias privilegiadas de nossa sociedade) assinava meus boletins escolares com o dedo polegar.

Minha mãe aprendeu a ler e escrever comigo e, antes mesmo que ambas compreendêssemos a fundo que estávamos construindo autonomia ao melhor estilo da educação Freireana, em meio a uma sociedade perversa, injusta e excludente. Assim, fui aprendendo com quem aprende a tornar-me professora. Essa experiência remete-me ao grande mestre da educação popular Paulo Freire (1987, p. 17),

Quem melhor que os oprimidos se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor que eles os efeitos da opressão? Quem mais que eles para ir compreendendo o sentido da libertação? Libertação a que não chegaram por acaso, mas pela práxis da busca. Pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos será um ato de amor com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando essa se revista da falsa generosidade [...].

Nessa trajetória, no início dos anos 1990, comecei a trabalhar como professora da educação básica nas Redes Públicas Estaduais e Municipais, em escolas da periferia urbana e da zona rural do município. É importante destacar que esse foi um momento de transformações no campo educacional brasileiro no que se refere às concepções e paradigmas curriculares, bem como redefinições das legislações e políticas educacionais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, Plano Nacional de Educação - PNE e dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. Neste contexto, à medida que fui adentrando ao território da escola, passei a conviver com inquietações ainda mais constantes e profundas no tocante à função da escola e seu currículo em relação à população negra, especificamente em relação aos estudantes negros.

Naquele contexto da década de noventa questionava-me: por que a escola e o seu currículo estavam organizados de modo a discriminar ou desfavorecer os alunos negros? Por que os negros na narrativa histórica brasileira apareciam sempre como escravizados? Quais escolhas político-ideológicas embasavam a produção dos materiais didáticos para educação básica, nos quais homens e mulheres negros/as sempre estavam representados como seres subalternos e inferiores? Por que aos negros eram e ainda são destinados os piores postos no mercado de trabalho, com os menores salários?

A partir desses questionamentos acima, comecei a tecer algumas reflexões mais profundas sobre as condições existenciais da população negra no Brasil. Questões essas, que têm subsidiado esse trabalho de pesquisa, com foco na cultura, no currículo e nas práticas pedagógicas a partir da Lei 10.639/2003⁸, no contexto de três escolas de Ensino Fundamental da Matinha dos Pretos, a saber: Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite, Escola Núcleo Municipal Crispiniano Ferreira Silva e Escola Municipal Joaquim Pereira Santos, situadas no distrito rural de Feira de Santana/BA.

Tomando como ponto fulcral de reflexão a realidade vivenciada em minha trajetória enquanto cidadã, educadora e pesquisadora, é que justifico minha incursão nessa “viagem nômade”, analisando questões sobre o currículo vivido, práticas pedagógicas e a materialização da Lei Federal 10.639/03 nas escolas municipais da Matinha dos Pretos, em (co)relação com os repertórios da cultura negra local.

A noção de “currículo vivido” aqui utilizada é a desenvolvida por Goodson (1995) e discutida por Macedo (2006) em uma perspectiva pós-crítica de análise da concepção de currículo, que compreende o mesmo como espaço de produção cultural que supera as dicotomias entre o formal e o vivido.

Penso que as discussões que envolvem esse trabalho de pesquisa têm relevância social e científica, uma vez que mantém relação direta com o cotidiano das pessoas negras na sociedade brasileira. Sendo assim, esta se constitui em uma pesquisa que dialoga com aspectos referentes à minha origem e identidade étnica, perpassada por noções pós-críticas nos campos do currículo, cultura e identidade, em interface com minha prática profissional como coordenadora pedagógica e professora do Ensino Fundamental em escolas rurais, casas de atendimento socioeducativo e escolas de instituições penais, espaços de presença majoritária de pobres e negros⁹.

Desde o primeiro momento e sempre, ao deparar-me com esses “outros” que são o reflexo fenotípico “do meu eu”, questiono-me sem resposta: até quando a nossa sociedade, em seu projeto de desenvolvimento excludente, permanecerá em silêncio, negando a segregação econômica, a discriminação e o racismo que operam em toda sua estrutura social, mais precisamente, em lugares específicos como o mercado de trabalho, o sistema de saúde, os

⁸ A lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 é fruto da luta antirracista do Movimento Negro no Brasil, ela altera a LDB 9394/96 determinando a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os estabelecimentos de Educação Básica. Essa mesma lei 10.639/03 foi modificada em março de 2008, passando a incluir a obrigatoriedade do ensino de história e culturas indígenas (Lei Federal nº 11.645/08).

⁹ O termo negro será utilizado nesse trabalho para designar todos os sujeitos definidos como pretos e ou pardos. Nesse trabalho a apropriação da categoria: negro, estará atrelada a uma acepção política, a um constructo sociocultural.

espaços de lazer e as instituições de ensino, principalmente a escola, suposto *locus* de construção e socialização de “civilidades” e emancipação dos sujeitos?¹⁰

Com essa exposição de fatos, não pretendo construir uma visão negativa ou uma concepção maniqueísta sobre a escola, porém ressalto que compreendo a mesma como um território escorregadio e ambíguo, uma das instituições responsáveis pela narrativa histórica oficial, a qual reproduziu, durante décadas, *o mito da democracia racial no Brasil*, servindo, entre outras funções, como palco para a manifestação do racismo e situações de discriminações explícitas e veladas de toda índole tão comuns em nossa sociedade.

Com relação à escola e seu currículo, no referido contexto, é importante considerar as palavras de Nilma Lino Gomes quando afirma:

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p. 100).

Coadunando com Gomes (2012) e fazendo uma leitura desse momento da educação, escola e currículo no Brasil, pensando-os especificamente no contexto da Matinha dos Pretos – Feira de Santana, emergiram algumas questões que orientaram esta pesquisa: Como os professores dessas escolas colocam em prática as determinações da Lei Federal 10.639/03? Como o currículo vivido e as práticas pedagógicas dialogam com as determinações da referida lei e com os repertórios culturais do distrito de Matinha dos Pretos?

Neste sentido, a partir dos questionamentos acima, estabeleci como objetivo geral: compreender como se concretiza nessas escolas, através do currículo vivido e das práticas

¹⁰ Os dados apresentados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA no Boletim Políticas Sociais nº 19 *Políticas Sociais: acompanhamento e análise*, mostram que os rendimentos médios reais da população negra recebidos de todas as fontes, cresceram 56% entre 1992 e 2009, ante um aumento de 39% entre os trabalhadores brancos. No entanto, a diferença entre uns e outros continua significativa: na década de 1990, o rendimento dos negros equivalia a 50% do dos brancos; há dois anos, esta proporção passou a 57%.

[...] Em 1997, 57,7% dos negros brasileiros eram pobres. Dez anos depois, eram 41,7%. Entre os brancos, o percentual caiu de 28,7% para 19,7% no mesmo período.

Ainda, outros dados sobre a distribuição percentual de pessoas residentes em domicílios particulares permanentes com Renda Domiciliar Per Capita- RDPC - menor que meio salário mínimo, segundo raça ou cor no período de 1992 à 2009, indicam que embora no período tenha ocorrido diminuição de população vivendo nestas condições, 54,86% (1992) para 35,26% (2009), sendo que deste total 42,33%, em 1992, eram brancos e em 2009 25,35%. Estes números confirmam o fosso social e econômico entre negros e brancos no Brasil, apesar de todos os programas sociais e políticas públicas.

http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=711 acesso em 20 de março de 2012.

pedagógicas, a materialização do que preconiza a lei 10.639/2003, em (co)relação com os repertórios culturais negros da Matinha dos Pretos. E, como objetivos específicos: examinar se as práticas pedagógicas atendem ou não às determinações do dispositivo legal apontado; refletir como o currículo vivido e as práticas pedagógicas dialogam com a lei 10.639/03 e com os repertórios culturais negros da comunidade local.

Portanto, no intuito de realizar essa viagem entre palavras, tessituras, textos e contextos, é que esse trabalho organiza-se em cinco grandes momentos de travessias. Assim, parte de uma introdução, passando por quatro pontos de diálogos até cumprir seu destino em um mar revolto de ideias e palavras. Inicialmente, apresento relatos sobre minha história de vida e trajetória pessoal, bem como uma introdução contextualizando a condição da pessoa negra na sociedade brasileira, sinalizando para alguns aspectos que, por si, justificam este trabalho de pesquisa, além de fazer, na sequência, uma apresentação geral do trabalho.

No primeiro capítulo: *Entre Textos e Contextos: o que contam os Griots sobre a lei 10.639/03*, subdividido em três subtítulos, há uma breve contextualização histórica da supracitada lei, a nível nacional e local. Ao mesmo tempo em que verso sobre a relevância desta pesquisa de um modo geral, e, mais especificamente, para Feira de Santana no contexto de seu sistema municipal de ensino.

No segundo capítulo: *Caminhos Itinerantes da Pesquisa*, apresento os fundamentos teóricos e os procedimentos metodológicos que serviram de base para a realização da pesquisa, retomando alguns aspectos relativos à gênese deste trabalho. Ainda, nesse capítulo, são apresentados: o lugar¹¹ onde foi desenvolvida a pesquisa em seus aspectos políticos, históricos e culturais; as três escolas *locus* e os sujeitos participantes (professores do ensino fundamental e pessoas da comunidade), atores sociais, que com suas narrativas contribuíram para as análises e compreensão do contexto nos quais estão inseridos. Finalizando, discorro sobre a base epistemológica, o tipo e a modalidade de pesquisa que orienta este trabalho, de caráter qualitativo; descrevo os procedimentos e os instrumentos utilizados para coleta de dados, tais como: observação, entrevistas, diário de campo, e fotografia.

No terceiro capítulo: *Em meio à terra árida vem a chuva: nascem as sementes lançadas pelo caminho*, apresento, primeiro, algumas informações sobre o tema, colhidas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação - SME de Feira de Santana, em seguida, procedo uma análise de dados obtidos a partir de fragmentos da realidade observada no

¹¹ O lugar é a base da reprodução de vida e deve ser analisado na relação habitante-identidade-lugar. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos de usos, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É, em realidade, o espaço possível de ser apropriado, vivido e significado (MACEDO, 2004, p.67).

campo de pesquisa (escolas e outros espaços), durante as experiências vividas em diferentes momentos desse trabalho, tendo em vista seus objetivos, questões de pesquisa e objeto de estudo.

No quarto capítulo: *Diálogos entre a lei 10.639/03 e o currículo vivido nas escolas da Matinha dos Pretos*, apresento a análise dos dados construídos no território da Matinha dos Pretos, em seus espaços de afirmação da identidade étnica e racial, a saber : o Centro Cultural Quixabeira, a casa de farinha, a associação de moradores, o terreiro de candomblé e algumas residências particulares. Neste capítulo também são apresentados e analisados os resultados coletados e produzidos no espaço da escola, relativos aos repertórios culturais negros da comunidade e às suas implicações sobre o currículo vivido e as práticas pedagógicas de professores das três escolas em estudo, em possíveis diálogos com a lei 10.639/03 e suas diretrizes.

Tecendo algumas considerações: um pouco do que vi , ouvi, senti e vivi pelo caminho, apresento algumas considerações e proposições sobre a prática educativa nas escolas públicas municipais de ensino fundamental em Feira de Santana, a partir da lei 10.639/03, com base nos objetivos propostos e nas questões que suscitaram esta pesquisa. Exponho as conclusões com relação ao objeto assumido e ao trabalho desenvolvido e seus resultados. E, teço algumas reflexões sobre os caminhos e descaminhos dessa pesquisa teórico-empírica, demarcando seus logros, entraves e percalços, fazendo uma avaliação sobre o possível tudo que vi, ouvi, senti e vivi em relação aos fragmentos da realidade observada.

1. ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS: os “Griots” da Matinha e a lei 10.639/03



Figura 03 – *Griote* Africana.

Este capítulo apresenta uma breve contextualização sobre a Lei Federal nº 10.639/03 em nível nacional e no município de Feira de Santana, ao mesmo tempo em que versa sobre a relevância desta pesquisa, visando justificar os motivos e a importância de sua efetivação.

Neste trabalho utilizo a figura simbólica e cultural do Griot, para me referir às pessoas mais velhas e sábias que encontrei nas trilhas desta caminhada, homens e mulheres que contribuíram de modo imprescindível para a efetivação desta pesquisa. Este uso figurado foi uma alternativa que encontrei para prestar honra à essas pessoas mais velhas da comunidade, conforme a tradição¹² e cultura africana.

Os *Griots*, geralmente, são homens e mulheres mais velhos da comunidade responsáveis por narrativas que constituem o saber histórico e cultural de um povo, embora existam jovens Griots. Eles podem ser também um poeta, um cantor espiritual e músico, o guardião da tradição oral.

Existem *Griots* tocadores de instrumentos, compositores e cantores, os *Griots* embaixadores que atuavam como mediadores em caso de desentendimento entre os clãs, e os *Griots* historiadores, poetas e genealogistas que são os contadores de história. Entre os diferentes povos do continente africano, nem sempre os *griots* têm o compromisso com a “verdade”, assim como é dever dos narradores mais tradicionalistas. A alguns deles é permitida a arte de criar e embelezar histórias, narrativas e contos.

Originários da região do Mali, África Ocidental, pertencem a uma categoria hereditária de profissionais e são conhecidos numa das línguas mandê como Diéli ou Jeliw que significa “sangue”, provavelmente numa alusão a importância do sangue para a manutenção da vida e ao sistema circulatório, pois os Griôs difundem os saberes ancestrais adquiridos e transmitidos na oralidade num movimento itinerante pelas aldeias. São extremamente conceituados socialmente e exercem funções junto às famílias nobres rememorando as conquistas dos ancestrais e encorajando os governantes em tempos de guerras e em outras situações difíceis. Esse reconhecimento se deve ao grande valor atribuído à palavra nas sociedades africanas e a habilidade que os Griôs demonstram em manejá-la em sua multiplicidade de saberes e fazeres (DA SILVA, 2011, p. 5).

Assim, na cultura e tradição africana do Mali, sempre foram os *Griots*, não os livros, que transmitiram a história de cada povo ao longo dos tempos, ressaltando a importância da tradição oral.

De acordo com um dos grandes historiadores e africanistas Ki-Zerbo (2010, p. 72),

¹² Uma tradição é uma mensagem transmitida de uma geração para a seguinte [...] tudo que uma sociedade considera importante para o funcionamento de suas instituições, para uma correta compreensão de vários *status* sociais e seus respectivos papéis, para os direitos e obrigações de cada um, tudo é cuidadosamente transmitido (KI-ZERBO, 2010, p. 141 e 146).

O *Griot* africano quase nunca trabalha com uma trama cronológica. Ele não apresenta a sequência dos acontecimentos humanos com suas acelerações ou seus pontos de ruptura. O que ele diz e reconstitui merece ser escutado em perspectiva e não pode ser de outra forma. O *griot* só se interessa pelo homem apreendido em sua existência, como condutor de valores e agindo na natureza de modo intemporal. É por isso que ele não se dispõe a fazer a síntese dos diversos momentos da história que relata. Trata cada momento em si mesmo, com um sentido próprio, sem relações precisas com outros momentos. Os momentos dos fatos relatados são descontínuos. Trata-se, a rigor, da história absoluta.

É fato que a oralidade designa a prática de transmissão oral dos conhecimentos acumulados no decorrer dos tempos na memória humana. Também, é fato que, antes do surgimento da palavra escrita, os conhecimentos produzidos eram transmitidos oralmente. Elementos como a memória auditiva e visual eram os recursos de que dispunham as culturas orais como as africanas para o armazenamento e transmissão dos conhecimentos às novas gerações, sendo a tradição oral a forma de se compreender a vida e o *cosmos*, e todos os falantes, sujeitos qualificados para composição histórica.

Segundo Barzano (2013), os *Griots* podem ser *domas*, ou *dielis*, e têm “o poder da oralidade transformada em espetáculo de poesia” (Zumthor, 1993). De acordo com o referido autor,

Os griôs recebem da tradição africana (Mali), um status social especial, com liberdade para falar e se manifestar [...] Existem também os griôs-reis ou tradicionalistas-doma, que possuem características semelhantes aos nobres em relação à coragem, moralidade, virtude e sabedorias, [...] e os dielis que permite-se que haja algumas invenções em suas narrativas. (BARZANO, 2013, p. 50, 51).

Conforme Zumthor (1993), a oralidade nessas civilizações é instrumento de poder, poesia, memória individual e coletiva. Para este autor, os (Griots) “contadores frente aos seus ouvintes proporcionam o prazer do ouvido e da imaginação que culmina no espetáculo” das narrativas (ZUMTHOR, 1993, p. 57).

Barzano (2013) faz uma descrição do *Griot*, que serve de embasamento no exercício de apresentação dessa figura emblemática da tradição oral africana, utilizada nesta produção escrita como uma alternativa a mais, para fazer referência às africanidades¹³ que transpassam esta pesquisa. Segundo o referido autor,

¹³ Designo aqui como africanidades os repertórios culturais negros que permearam os discursos dos entrevistados na Matinha dos Pretos e muitas das experiências vivenciadas durante as observações que realizei nos diferentes espaços da comunidade com os interlocutores dessa pesquisa. Essas africanidades são heranças de conhecimentos variados, transmitidos, de geração em geração, que se manifestam e se mantêm através dos mais diversos suportes da memória (canções do samba de roda, versos da farinha, canções de trabalho, narrativas dos mais velhos, rezas, encantamentos de cura...).

[...] pelos caminhos do noroeste da África, na região do Mali, onde ainda vivem velhos que percorrem aldeias, contando histórias, cantando músicas, declamando poesias ou até mesmo mediando desavenças entre as grandes famílias e são chamados de *griots*. São trovadores ou menestrelis, grandes sábios, que transmitem sabedoria da tradição oral (BARZANO, 2013, p. 50).

Essa figura do *Griot* tem uma grande importância na elaboração e transmissão da cultura entre os povos e sociedades do noroeste da África. “Os *griots* assumem o papel de figuras como “memória viva”, sendo eles os interlocutores de uma cosmovisão negro-africana, dedicando à oralidade o seu aspecto principal” (idem, p. 44). Esses podem ser representados, sem dúvida, pelas pessoas mais velhas de qualquer comunidade negra em nosso país (Brasil).

Nesse contexto, pensando a *Matinha dos Pretos*, enquanto comunidade com uma história que lhe confere características de um espaço remanescente de Quilombo, com valores culturais que afirmam a identidade negra¹⁴ de seus moradores, é intencional que apareça na chamada deste texto, mesmo que simbolicamente, a figura dos *Griots*, representando as pessoas mais velhas da comunidade, atores sociais responsáveis pela transmissão da cultura e manutenção de parte da memória coletiva.

Entre os simbólicos mestres *Griots* da *Matinha dos Pretos* se incluem: músicos, contadores de história, lavradores, líderes comunitários [...] corroborando com a classificação feita pelo grande africanista Hampaté Bâ (1982, p.202), que organiza-os em três categorias:

- a) Músicos que tocam qualquer instrumento (monocórdio, guitarra, cora, tantã etc) e, geralmente são grandes cantores, que compõem, preservam e transmitem a música antiga.
- b) Embaixadores e Cortesãos: que são responsáveis por mediar as possíveis desavenças que ocorrem entre famílias. Eles estão sempre ligados a uma família nobre ou real...
- c) Genealogistas, historiadores ou poetas (que podem ser os três ao mesmo tempo): são os contadores de histórias.

Desse modo, compreendendo a amplitude representacional desta figura, é que no desenvolvimento deste trabalho me referenciei no *Griot* e na *Griote* como aquele ser que, metaforicamente, conferiu voz à algumas das narrativas aqui apresentadas, abordando

¹⁴ A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (GOMES, 2005, p.43).

temáticas concernentes à cultura, identidade e aos processos educativos do povo negro na afrodiáspora¹⁵ brasileira, mais especificamente, na Matinha dos Pretos -BA.

¹⁵ Grupos culturais/sociais que mesmo consistindo em uma das matrizes do povo brasileiro, têm historicamente sido negados, sofrendo um apagamento desse lugar do narrador da própria história, por meio de processos racistas que impõem silenciamento e invisibilidade (PASSOS, 2011, p.204).

1.1. - O Contexto: palavras que abrem portas e iniciam travessias

Ya Ya Massemba

Que noite mais funda calunga
 No porão de um navio negreiro
 Que viagem mais longa candonga
 Ouvindo o batuque das ondas
 Compasso de um coração de pássaro
 No fundo do cativeiro
 É o semba do mundo calunga
 Batendo samba em meu peito
 Káwo-kabiesile-káwo
 Okê-arô-okê

Quem me pariu foi o ventre de um
 navio
 Quem me ouviu foi o vento no vazio
 Do ventre escuro de um porão
 Vou baixar no seu terreiro
 Êpa raio, machado e trovão
 Êpa justiça de guerreiro

Ê semba ê ê samba ah
 O batuque das ondas
 Nas noites mais longas
 Me ensinou a cantar
 Ê semba ê ê samba ah
 Dor é o lugar mais fundo



Figura 04 - Griot Cosme, sambador, lavrador de 67 anos, nascido na *Matinha dos Pretos*.



É o umbigo do mundo
 É o fundo do mar
 Ê semba ê ê samba ah
 No balanço das ondas okê arô
 Me ensinou a bater seu tambor
 Ê semba ê ê samba ah
 Luar de luanda em meu coração
 Umbigo da cor, abrigo da dor,
 A primeira umbigada é massemba yayá
 Yayá massemba é o samba que dá
 Ô aprender a ler
 Pra ensinar meus camaradas
 Vou aprender a ler
 Pra ensinar meus camaradas
 ... prender a ler
 Pra ensinar meus camaradas

Roberto Mendes e José Carlos Capinam

Figura 05: Griote Antonia Rosa, mulher negra, lavradora da Matinha dos Pretos.

Estes dois anciãos que “emprestam” sua imagem para abrir este tópico são lavradores, sambadores e mestres *Griots*, narradores das histórias e transmissores das tradições locais na Matinha dos Pretos. Uma mulher e um homem, com uma forma de viver, pensar e educar marcado pelo seu lugar de pertença: o campo, no contexto de uma cultura rica em africanidades¹⁶.

Para iniciar essa travessia, abordando a temática que permeia este trabalho, é preciso estar munido/a de palavras de sabedoria e poder. Essa investida representa, para mim, um caminho para avançar no processo de afirmação da identidade negra¹⁷ e combate ao racismo e à discriminação etnicorracial vigente ainda hoje em diferentes contextos sociais, inclusive em Feira de Santana.

Essa pesquisa, para mim é como o processo de “aprender a ler na minha origem, para ensinar meus camaradas a investir-se de autonomia” conforme a letra da canção “*Ya ya Massemba*”.

Essa leitura de mundo, a partir de uma concepção pós-crítica, é um desafio pessoal e um compromisso profissional, enquanto educadora que acredita na utilização da produção científica como uma possibilidade para a reflexão e a transformação social. Portanto, dentre as expectativas que trago com este trabalho de pesquisa, inclui: contribuir para o processo de desconstrução de algumas “verdades” estabelecidas no campo da educação e fortalecer o debate em torno de questões relativas à educação para as relações etnicorraciais, em nosso município, com ênfase nas discussões concernentes a currículo, cultura e identidade¹⁸.

Nessa perspectiva, cabe considerar as proposições de Santos (2005), em seu livro *Um Discurso Sobre as Ciências*, quando o autor discute um novo paradigma de ciência, enfatizando sobre a importância da produção científica, a fim de propiciar a emancipação humana. Assim, o autor propõe uma nova forma de produzir ciência, um novo paradigma, “[...] o de um conhecimento prudente para uma vida descente” (SANTOS, 2003, p. 60).

¹⁶ Compreendendo que “africanidade não é uma concepção intelectual afastada da realidade. Ela é um conjunto dos traços culturais comuns às centenas de sociedades da África subsaariana” (MUNANGA, 1984^a, p.5), e da cultura de muitas sociedades transatlânticas, como por exemplo, a brasileira.

¹⁷ Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece (GOMES, 2005, p.43).

¹⁸ Educação, Cultura, e Identidade, conceitos e categorias que serão trabalhadas no decorrer desta produção com base no debate dos estudos culturais.

Essa abordagem suscita uma análise retrospectiva a respeito de alguns períodos da história de nosso país, perpassando por fatos significativos relativos à história do negro, que vão desde o Brasil colônia até a atualidade. Nessa trajetória, por mais de cinco séculos, vigorou e ainda vigora um projeto de sociedade regido por um processo perverso de discriminação, negação e exclusão de uma grande parcela da população (classe, gênero e raça), composta por indígenas, negros e outros grupos menos favorecidos.

Neste contexto, é importante destacar que o Estado brasileiro, em sua gênese, nunca foi inclusivo, pois sempre visou e representou os interesses burgueses (COUTINHO, 1996, p.179). Até o final do século XX e início do século XXI, esse ente (Estado) valeu-se da narrativa oficial, que historicamente desconsiderou os grupos não hegemônicos, principalmente mulheres e homens negros/os, que permanentemente foram representados através de identidades negativas, coisificados, tidos como meros escravos, “peças de inventário”, seres sem história, sem cultura, sem vontade política e nem subjetividade.

No Brasil, durante séculos, o grupo hegemônico pensou e atuou com a ideologia e os propósitos do plano colonizador e, posteriormente, neocolonizador, atendendo a um específico projeto de sociedade que permanentemente explorou e excluiu a negros e indígenas.

O Brasil do século XIX vivia um ambiente conturbado. A escravidão acabara em 1888 e já em 1889 caía o Império [...] Com essas mudanças iniciava-se também, o debate sobre os critérios de cidadania... Com efeito, desde 1870, teorias de análise racial passam a ser largamente adotadas no país [...] (SCHWARCZ, 2000, p. 21).

É fato que o projeto nacional de fins do século XIX e início do século XX não incluía negros analfabetos e sem posses. Naquele momento, o desenho da nova *nação*, a partir de uma proposta baseada no modelo europeu fundamentado em teorias raciais da “superioridade branca”, visava a diluir, de maneira progressiva, as marcas da presença negro-africana na composição do povo brasileiro, atingindo o esperado ideal de branqueamento¹⁹, através de políticas de incentivo à imigração europeia com o objetivo de “limpar” e “expurgar” racialmente o povo brasileiro, ou ainda, por meio de estratégias de expulsão programada dos negros para regiões rurais mais longínquas do país, às margens de qualquer possibilidade de

¹⁹ Branqueamento, processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando seu grupo como padrão de referência de toda espécie humana (BENTO, 2002, p.25).

sobrevivência, organização e visibilidade. Neste sentido, é importante observar as afirmativas de Zubaran-Silva (2012, p. 133),

Para o entendimento da construção de sentidos de pertencimento etnicorracial da população afrodescendente no Brasil, salienta-se também a centralidade do discurso do branqueamento construído pelas elites brasileiras na passagem do século XIX para o século XX. [...] a nação brasileira, notadamente a partir da abolição do regime escravista, projetou-se branca. As elites políticas brasileiras acreditaram ser possível branquear a população, promovendo a imigração europeia e supondo que, num processo de mestiçagem, fossem prevalecer as características da “raça branca” [...] Dessa forma, a branquidade estabeleceu-se como norma e padrão de comportamento, com efeitos perversos sobre a cultura e as identidades negras que continuaram sendo desvalorizadas e estigmatizadas. Os negros só teriam chance de reconhecimento e ascensão social, caso, se assimilassem à cultura branca.

Contrapondo-se à expectativa do Estado²⁰ brasileiro, a presença e permanência dos negros na formação de nosso povo foram e ainda são bastante significativas desde o período escravista, permanecendo em ascensão numérica até nossos dias. Segundo dados do IBGE²¹, no último censo, em 2010, a população incluindo-se “pretos” e “pardos” chega ao percentual de 51%. A densidade populacional desse grupo etnicorracial justifica-se, dentre outros aspectos, pelo fato de o Brasil ter sido, em relação a outros países da América, a colônia que recebeu o maior número de homens e mulheres subtraídos da África, traficados na condição de escravizados²² e, ainda, por ter sido o último território americano a abolir o sistema de escravidão.

Dados relativos ao quantitativo dessa população não traduzem o que cotidianamente sempre significou e significa ser negro (a) na sociedade brasileira. De acordo com Ferreira (2004, p.39), “[...] entre os anos 1900 e 1950, o Brasil cultivou com sucesso uma imagem de si mesmo como primeira democracia racial do mundo, sendo a convivência entre negros e brancos, descrita como harmoniosa e igualitária”.

²⁰ Estado no sentido amplo do termo conforme sua definição expressa em Gramsci (2001) em seus escritos: Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

²¹ De acordo com o IBGE, os primeiros resultados definitivos do censo 2010, divulgados em novembro do mesmo ano, apontaram uma população total de 190.749.191 pessoas, sendo 96,7 milhões que se declararam pretos (negros) e pardos – o equivalente a 50,7% da população geral. http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx
<http://oglobo.globo.com/politica/censo-2010> acesso em 05 de julho de 2012.

²² As primeiras estimativas relativas à quantidade de negros introduzidos no Brasil durante os três séculos de tráfico (1538 – 1860) variam muito. Vão desde números [...] como 13,5 milhões para Calogéras (1927) ou 15 milhões para Rocha Pombo (1905), até cálculos muito exíguos, como 4,6 milhões para Taunay (1941) e 3,3 milhões para Simonsen (1937) (RIBEIRO, 1997, p.161).

Durante todo o século XX, o mito da *democracia racial*²³ camuflou as reais situações de exclusão, racismo e discriminação vivenciados por mulheres, homens e crianças negros/as no Brasil, em diferentes âmbitos sociais, inclusive na escola, tornando, assim, mais difícil o combate às injustiças para com determinados grupos étnicos. Nesse sentido,

A crença em uma *democracia racial* construiu no imaginário da população o mito de uma sociedade harmoniosa, não preconceituosa, que não se reconhece como racista e discriminadora. Enfim, um Brasil que seria um paraíso de raças. O desafio que se coloca, neste sentido, é continuar trabalhando para desvelar esse mito. Algo que supõe o reconhecimento da diferença como um dos elementos fundamentais de uma sociedade democrática e a afirmação da diversidade e pluralidade culturais, requerendo também a eliminação de estereótipos raciais e da visão de *racismo cordial* (CANDAUI, 2003, p. 21).

Na sociedade brasileira, abordar a temática das relações etnicorraciais, com ênfase na afirmação da identidade negra e no combate ao racismo, ainda hoje (no que pode ser considerado um contexto de mudanças graduais) apresenta-se como um exercício incômodo em alguns espaços da vida cotidiana, principalmente na escola. De acordo com Santana (2004, p.19),

A reversão dos estereótipos negativos e preconceitos com relação à população negra é obra para um longo processo de mudanças e transformações se considerarmos a construção ideológica, segundo a qual, no Brasil impera a democracia racial.

Neste longo processo de transformação, que atualmente encontra-se em andamento no cerne da nossa sociedade, a escola e seu currículo desempenham papéis preponderantes para a (re)construção de um projeto de sociedade, com base nos paradigmas de justiça, equidade e respeito à diversidade humana.

Se na sociedade brasileira, de forma geral, é difícil consolidar as discussões sobre relações etnicorraciais, na escola isso não é diferente. As crianças negras enfrentam o preconceito na escola desde muito cedo [...] Nessas instituições vivenciam a invisibilidade da cultura e história da resistência dos negros no Brasil nos conteúdos escolares e a ausência de estudos que desmistifiquem o continente africano como continente da barbárie. As crianças negras são desenraizadas de sua origem etnicorracial, cultural, histórica. As escolas e muitos livros didáticos continuam contando a história do negro sob a ótica apenas da escravidão, destituindo de importância histórias anteriores à escravidão, história da África, história de resistência e de lutas dos negros no Brasil. A escola apresenta-se para muitos grupos

²³ O mito da democracia racial, assim como o “mito do desenvolvimento separado”, na África do Sul atuou como mitoideologia eficaz na manutenção do *status quo* sociorracial durante praticamente um século (MOORE, 2012, p.25).

sociais e étnicorraciais como um local de humilhação e tensão constantes (SANTANA, 2004, p. 21, 22).

Historicamente, a escola impôs a todos um paradigma de cultura baseado no modelo social hegemônico, desconsiderando, frequentemente, seu papel transformador no processo de reconhecimento e fortalecimento das identidades de grupos subalternizados. Dessa maneira, junto a outras instituições, a escola configura-se como uma das instâncias responsáveis pela produção e socialização dos bens culturais, a partir de alguns elementos que compõem o fazer educacional (currículo, práticas pedagógicas, conteúdos...).

O contexto escolar pode ser definido, também, como território fértil em experiências de interação e conflito, *locus* de inesgotáveis acertos, equívocos, preconceitos e discriminações, espaço ambíguo de afirmações e negações, a partir de um modelo que se diz inclusivo, mas que, ao mesmo tempo, nega a diversidade e as diferenças individuais e sociais dos sujeitos.

Essa negação das identidades individuais/sociais, bem como a homogeneização dos sujeitos, mediante uma concepção de homem e sociedade determinada pela perspectiva de classe e de um grupo étnicorracial hegemônico, reflete-se nos currículos propostos para os diferentes níveis da educação nacional, desconsiderando assim a história, os conhecimentos, a produção artística e literária, bem como as realizações e práticas religiosas dos grupos subalternizados. No que tange ao Brasil, o modelo civilizatório trazido pelos jesuítas, respondeu, habilmente, à estrutura social da época, mantendo a margem todo aquele que não se enquadrava no ideal de “homem branco e bem nascido” - indivíduo privilegiado, apto a desfrutar do seletor *status* de cidadão brasileiro, com seus direitos básicos garantidos, tais como: educação, trabalho, moradia digna, cultura e identidade.

No final da segunda metade do século XX, durante o processo de redemocratização política do nosso país e emergência da Nova República, começaram a serem formuladas algumas mudanças significativas no contexto nacional, principalmente na área da educação. Assim, propuseram-se alterações rumo à efetivação de uma proposta educacional que respeite a diversidade do povo brasileiro em seu sentido pleno, dando início a um processo de transformações com vistas a considerar a diversidade étnicorracial e cultural que delinea nossa sociedade e perfila sua identidade nacional.

Essas mudanças tiveram sua pedra fundamental na Constituição Federal de 1988, que difere, por exemplo, da Constituição Nacional de 1824 que, de acordo com Cunha (1999), negava aos não cidadãos, negros e escravizados, o acesso às escolas da época e ainda difere

do decreto nº 1.331 de 1854, o qual diretamente estabelecia que nas escolas públicas do país não fossem admitidos escravizados.

A Constituição Federal de 1988 difere também do decreto nº 7.031-A de 1878, o qual estabelecia que os negros pudessem estudar, porém, apenas no período noturno. Essa política educacional da época demonstra que havia uma proposição de mudança, mas que se configurava de uma forma que garantisse a ordem e a manutenção da estrutura social vigente.

Fazendo uma análise deste contexto, através do que designa como um breve percurso histórico sobre a educação do/a negro/a no Brasil, Silva (2005, p.71) afirma:

Não é difícil entender a nossa situação educacional, ao conhecermos a história da educação no Brasil e, sobretudo, o processo e o período de inserção dos negros na educação brasileira. A partir da metade do século XIX, o africano era proibido de frequentar a escola pública, por ter a condição de escravo. A crise do escravismo, ao final do século XIX, repercutiu de várias maneiras na dinâmica social da época. Um dos seus impactos se configura com a permissão dos africanos escravizados terem acesso ao ensino. Só nesse período de transição do Império para a República, com o advento das leis abolicionistas, sobretudo da Lei de Ventre Livre, em 1871, e, em seguida, a Lei Áurea, em 1888, a elite brasileira passou a levar em consideração o contingente de escravizados. Onde colocá-los? Como abrigá-los? Como ocupá-los para que sejam evitadas as desordens nas ruas?

Passados pouco mais de um século após o referido decreto, a Carta Magna de 1988, em seu artigo 5º, I “[...] declara que todos os cidadãos brasileiros são iguais perante a Lei”. (BRASIL, 1988). Ao leitor pode parecer ingênua à alusão a esse referido artigo da Constituição Federal de 1988, no contexto geral de um país que historicamente, em seu aspecto jurídico-legal, apresentou sempre uma postura complacente e permissiva diante das situações e processos de exploração, discriminação e racismo exercidos sobre negros e indígenas durante séculos.

É fundamental destacar que a Constituição Federal representa hoje o instrumento legal mais importante de nossa República Federativa. Essa é a lei suprema do país e deve ser observada e utilizada como o instrumento de respaldo legal para o exercício da cidadania plena e para resoluções de temas sob quaisquer aspectos. Portanto, pensando a condição social e educação dos/as negros/as, em nossa sociedade, ainda apesar do que rege essa Constituição de 1988, cabe observar e refletir sobre as palavras de Silva (2005, p.72),

Ao se considerar a história da educação, denota-se que o acesso dos negros à educação, além de tardia, não garantiu devidamente a sua inclusão. Durante o escravismo e o predomínio da oligarquia rural, não se concebia sequer a alfabetização dos africanos, haja vista que prevalecia, por um lado, a concepção de que eram destituídos de inteligência e de alma. Por outro, a eles cabia apenas o

trabalho doméstico e braçal, logo não havia necessidade de adquirir outros saberes e conhecimentos.

Portanto, refletindo sobre este contexto apontado por esta autora e ainda fazendo referência à Constituição Federal de 1988, cabe destacar outros artigos que merecem consideração como os artigos: 206 I, 210, 215, 216 e 242 I, que rezam sobre aspectos relativos à cultura e a educação, com ênfase para elementos como a história, cultura e identidade de grupos não hegemônicos, historicamente discriminados e excluídos, a exemplo dos povos negros e indígenas.

Outro documento importante, nesse contexto de mudanças, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de nº 9394/1996, que, em seus artigos 26, 26A e 79B assegura o direito à igualdade de condições de vida, educação e cidadania, assim como garante igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito a acesso às diferentes narrativas da cultura nacional para todos os brasileiros. O que propõe a LDBEN nos referidos artigos passa a ser mais bem definido a partir da promulgação da Lei 10.639/2003, que reza o seguinte:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B;

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinente à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra (LEI 10.639/2003).

Em consonância com as proposições acima, as Diretrizes Curriculares Nacionais Para as Relações Etnicorraciais – DCNs/2004, que regulamentam a supracitada lei, afirma:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integridade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias (...) A educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004, p.7).

Entretanto, a aplicação e materialização dessas determinações, no contexto socioeducacional, ainda ocorrem de modo lento e gradual, condicionadas pelos interesses e desmandos políticos, pela lentidão própria de todo processo histórico e por protagonistas avessos às mudanças profundas que resultem em reais alterações da estrutura social vigente. De acordo com Ferreira (2004, p. 42),

O processo de negação da importância dos elementos da cosmovisão africana determina aos afrodescendentes uma desvalorização pessoal e desenvolve a perspectiva do direito de dominar para os grupos humanos que se consideram mais adiantados que outros e, em decorrência, mecanismos de exclusão da população afrodescendente por parte do grupo hegemônico (...) a cor da pele e as características fenotípicas acabam operando como referências que associam de forma inseparável raça e condição social, o que leva o afrodescendente a introjeção de um julgamento de inferioridade.

Conseqüentemente, mesmo em um contexto de mudanças graduais como o que estamos vivenciando nos últimos tempos, resultado da luta dos diferentes grupos do movimento negro, ainda operam em nossa sociedade mecanismos de discriminação racial. Além disso, diferentes processos de exclusão paralelamente garantem a um grupo específico a permanência nos espaços de poder, resistindo em reconhecer e respeitar as identidades, as diferenças e a diversidade etnicorracial, características de nossa população.

Esta breve incursão em aspectos de nossa realidade impeliu-me a desenvolver este trabalho de pesquisa, analisando a materialização da Lei 10.639 junto ao currículo vivido e as práticas pedagógicas desenvolvidas em três escolas municipais da comunidade da Matinha dos Pretos, distrito rural de Feira de Santana - BA.

A Lei Federal 10.639/03 é parte de um processo emancipatório que propõe transformações profundas e necessárias em nossa sociedade, pois determina que o sistema de educação nacional deva incluir, em seus currículos oficiais, conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana. Essas determinações implicam em mudanças profundas na política curricular em todos os níveis e esferas da educação.

Passada uma década desde a sua promulgação, o contexto de materialização da referida lei federal e do que estabelece suas diretrizes curriculares, ainda se configura, de modo geral, como um grande desafio a ser vencido pelo o Estado (governo e sociedade civil), principalmente no âmbito das instituições do sistema de educação formal, com ênfase no currículo e no trabalho docente, pois conforme Oliveira (2012, p. 214) a lei 10.639/03,

[...] gera desafios e tensões na dimensão cognitiva e subjetiva dos docentes e nos espaços escolares. [...] a lei não é de fácil aplicação, pois trata de questões

curriculares que são conflituais, desconsideradas como relevantes ou que questionam e desconstruem saberes históricos considerados como verdades inabaláveis. A questão curricular se desdobra também na necessidade de uma nova política educacional de formação inicial e continuada...

Nos últimos dez anos, em nível nacional, iniciativas coletivas e individuais de sujeitos políticos e atores sociais comprometidos com o respeito à diversidade humana, combate à discriminação e promoção da equidade e justiça social, têm sido ações determinantes para efetivação do que determina a lei federal 10.639/03 em seus objetivos de valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como construção de uma identidade negra positiva²⁴.

Nessa perspectiva, os seguintes questionamentos moveram o desenrolar da pesquisa:

a) como se construiu a lei 10.639/03? b) de que forma sua materialização vem acontecendo nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Feira de Santana?

²⁴ Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para serem aceitos é preciso negarem a si mesmos, é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2005, p.43).

1.2. - Narrativas, Contos e Fatos: assim nasce a lei 10.639/03

A respeitosa figura de D. Púlqueria foi utilizada para introduzir esse subtítulo, em homenagem a tudo que esta senhora significa para sua comunidade. Ela é uma das professoras mais antigas da *Matinha dos Pretos* e a maior representante *Griote* que encontrei nesta caminhada. “Um livro vivo”, com 84 anos de história narradas com uma lucidez de dar inveja a qualquer um. Sendo essa senhora um ícone representativo do fazer educativo na referida comunidade, pensei que seria significativo abrir este tópico com sua figura imponente e sábia, simbolicamente conferindo voz a estas narrativas de contexto histórico sobre a lei 10.639/03.



Figura 06: D. Púlqueria, grande mestra *Griote*, a professora mais antiga da *Matinha dos Pretos*.

Um sábio *Griot* poderia afirmar sobre o contexto da referida lei, que, o Estado brasileiro (diante do panorama social aqui exposto) pressionado pelos movimentos sociais e por um panorama de mudanças em nível mundial sobre questões políticas e sociais que envolvem as exclusões, (tendo como marco a Conferência de Durban 2001)²⁵, viu-se obrigado

²⁵ III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban- África do Sul de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, onde estiveram reunidas pessoas de diferentes países do mundo observando com grande preocupação que, a despeito dos esforços da comunidade internacional, os principais objetivos das três décadas de combate ao racismo e à discriminação racial não foram alcançados e que um número incontestável de seres humanos continuam, até o presente momento, a ser vítimas de várias formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Reconhecendo que a falha no

a tomar uma série de medidas em prol de mudanças, através de ações que podem ser traduzidas como políticas públicas de ações afirmativas.

Entre uma série de políticas de reparação e estratégias de promoção da igualdade etnicorracial, o governo federal sancionou em janeiro de 2003 a Lei Federal nº 10.639/2003, que altera a LDBEN 9394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino, na educação básica, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". E, através do texto no Parecer nº 03/2004, enfatiza que: “[...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico de raiz europeia, por um africano, mas sim de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica” (BRASIL, 2004, p. 8) que caracteriza a sociedade brasileira.

A lei e suas diretrizes, aqui em observação, são produtos e símbolos da luta histórica da militância negra, das mudanças de paradigmas na educação e historiografia brasileira e de uma nova fase das relações entre o Estado brasileiro e a sociedade civil, a partir da consolidação da democracia nos anos 1990. É importante salientar que esse momento configurou-se em um período de grande efervescência no Brasil e em toda a América Latina, em movimentos que transitavam entre o Estado em seu sentido *stricto* e a sociedade civil organizada. Foi um momento, também, de reformulação das sociedades latino-americanas, principalmente em suas estruturas políticas e ideológicas.

Nesse sentido, refletindo sobre esse contexto histórico, a organização política do Estado brasileiro e as possíveis imbricações em sua estrutura hierárquica e burocrática, é que teço algumas considerações sobre a lei 10.639/03 nos planos: federal, estadual e municipal (Feira de Santana). Para tanto, considere importante observar o que traz a Constituição do Estado da Bahia de 1989 sobre políticas públicas em educação, com ênfase na questão da diversidade cultural e etnicorracial, assim como examinar algumas leis municipais que versam sobre este tema.

Constata-se que a referida Constituição Estadual de 1989 reza em seus artigos 275, IV e 288,

Art. 275- É dever do Estado, preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e permanência dos valores da religião afro-brasileira.

[...]

IV- Promover a adequação dos programas de ensino das disciplinas geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística à realidade histórica afro-brasileira nos estabelecimentos de 1º, 2º e 3º graus.

combate e na denúncia de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata por todos, especialmente pelas autoridades públicas, é um fator de incentivo à sua perpetuação (CANDAUI, 2003, p.108 e 111).

Art. 288- A rede estadual de ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público civil e militar incluirão em seus programas disciplinas que valorize a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira (Constituição do Estado da Bahia, 1989).

Portanto, observando o texto do instrumento legal aqui exposto, é possível perceber que a Constituição Estadual da Bahia está em consonância com a Constituição Federal de 1988, ao tratar da temática etnicorracial, em artigos específicos que abordam aspectos relativos à cultura e educação, com destaque para elementos históricos, culturais e identitários de grupos não hegemônicos, como negros e indígenas. A Constituição Estadual da Bahia também serve de fundamentação para o que está proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN 9.394/96, em seus artigos 26 e 26A, determinando que o ensino de História no Brasil deva considerar as contribuições dos povos africanos, indígenas e europeus.

Essa sintonia entre os diferentes instrumentos legais, produzidos pelo Estado brasileiro nos âmbitos do executivo e legislativo, configurou-se, principalmente, a partir das reivindicações de diferentes grupos da sociedade civil organizada (movimento negro, movimento de mulheres, MST, indígenas), em vozes que ecoaram por décadas.

Durante os anos 90, esses instrumentos legais a que fiz referência, serviram de lastro, junto com a ação permanente dos movimentos negros e de outros grupos da sociedade civil organizada, através de proposições, reivindicações e exigências, para que o Estado brasileiro desenvolvesse um programa de políticas públicas de ações afirmativas²⁶ em áreas de vital importância para qualquer sociedade, tais como: educação, saúde, moradia, trabalho; incidindo diretamente sobre a população negra e pobre no Brasil.

Dentre as políticas públicas propostas pelo Estado Brasileiro, nas duas últimas décadas, esse trabalho faz destaque para a Lei Federal nº 10.639/03, enquanto uma política pública de ação afirmativa. Neste sentido, é importante observar as palavras de Figueiredo, quando faz referência à história da educação do negro no Brasil e à lei em foco.

A conquista desse ensino nas escolas brasileiras é uma das medidas que compõe o conjunto do que se chama de políticas públicas de ação afirmativa. [...] desde o processo abolicionista, as diferentes formas de organização da população negra

²⁶ As políticas públicas de ações afirmativas podem ser entendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário que têm como objetivo corrigir desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão (GOMES, 2003, p.222).

como as associações, agremiações, clubes recreativos, irmandades, a imprensa negra do início do século XX, dentre outras entidades, desse período, já sinalizavam a necessidade da inserção do negro na sociedade e desenvolveram diversas experiências educativas para a população negra, já que os sistemas oficiais não a contemplavam. Desde o Brasil Império Decretos e Leis provinciais proibiam o acesso de negros escravizados ou libertos aos bancos escolares (FIGUEIREDO, 2011, p.295).

As palavras desse autor, contextualizando a Lei 10.639/03, refletem a situação histórica do negro na sociedade brasileira no que concerne à educação, compreendida como um dos direitos básicos para construção da cidadania plena e ainda serve de fundamento teórico, justificando o debate e a produção acadêmica em torno da lei, discutindo as experiências cotidianas vivenciadas pelas pessoas negras em suas relações sociais, com ênfase para os processos educativos no espaço da escola.

Compondo esse cenário nacional, encontra-se Feira de Santana, conhecida como Princesa do Sertão²⁷ a segunda cidade do Estado da Bahia em nível de importância econômica, tendo a figura do vaqueiro como grande representante de sua identidade sertaneja. Em seu centro urbano, ou seja, nas praças, ruas e avenidas, é comum a presença de sujeitos com muitos vieses de identidade, sendo eles o registro vivo da diversidade étnica, cultural, religiosa e de classe que caracteriza cada bairro, povoado ou distrito de Feira de Santana²⁸ compondo um quadro de diversidade que se reflete no espaço escolar.

Traçando seu perfil etnicorracial é importante observar que mais de 2/3 da população de Feira de Santana é composta por pessoas negras, uma parcela da população que também representa os sujeitos mais pobres e menos favorecidos desse município, majoritariamente estudantes das 206 escolas²⁹ municipais localizadas em sua maioria na zona rural, oferecendo ensino fundamental do 1º ao 9º ano.

Feira de Santana tem sua origem, segundo Oliveira (2010, p. 32) “[...] no séc. XVIII - consequência do desmembramento da propriedade de Antônio Guedes de Brito, estabelecendo, assim, numerosas fazendas de criação de gado, atividade que já havia se

²⁷ Ruy Barbosa, por exemplo, ao visitar Feira de Santana em 1919 afirmou que esta localidade mereceria receber o título de “Princesa do Sertão”, pois assumia com mérito o posto de cidade mais importante do interior do Estado, o que corresponderia a uma espécie de segunda capital da Bahia. Denominada “Princesa do Sertão”, por Ruy Barbosa, Feira de Santana passou a ser compreendida como referência principal do sertão baiano para as populações litorâneas (SIMÕES, 2007, p.26).

²⁸ Segundo dados do último censo do IBGE-2010, esse município está constituído por uma população total de 556.756, sendo 510.736 habitantes na zona urbana e 46.020 na zona rural. Dentre estes 128.440 pessoas se autodeclararam pretos (negros) e 310.851 (pardos); 110.870 (brancos); 1.118 (indígenas) e os demais não se autodefiniram.

²⁹ Número segundo dados da Secretaria Municipal de Educação - SME, relativo às escolas públicas municipais localizadas na sede de Feira de Santana e nos 08 distritos da sua zona rural. <http://www.pmfdigital.ba.gov.br/servicos.php?id=70> Acesso em 22 de julho 2012.

mostrado adequada para a região desde meados do séc. XVII'. Este município, como outras vilas e lugarejos produtores de cana de açúcar e gado, foi parte integrante do projeto fundador da nova nação brasileira, baseado no modelo europeu que pretendia diluir, de maneira progressiva, as marcas da presença negro-africana na sua composição etnicorracial, atingindo assim, o esperado ideal de branqueamento.

Como na maior parte da Bahia, aqui, também, essa população era composta, majoritariamente, por negros (as) e mestiços, além de índios (as) e brancos (as). Na sua grande maioria analfabetos(as), pobres e carentes das mais elementares condições de vida digna. Esses (as) construtores (as) da história de Feira de Santana sofriram no dia-a-dia as discriminações e os preconceitos inerentes a uma sociedade que tem os seus fundamentos num regime escravista, herdando dele todas as mazelas que lhe são próprias: as desigualdades sociais e etnicorraciais (PME, 2012, p.13 e 14).

Neste sentido, é necessário salientar que sociedade feirense ainda hoje se encontra impregnada por algumas características do modelo social estruturado no início do século XX, sendo que aspectos relativos à história, cultura e identidade negra e afrodescendente foram desconsiderados e desvalorizados, conforme demonstra a realidade histórica do nosso país.

Tais condições sociais, políticas e econômicas ainda vigoram entre a população negra e se reproduzem na escola, a partir de práticas cotidianas e discursos velados ou explícitos, os quais, muitas vezes, desconsideram a diversidade e as identidades que os sujeitos trazem enquanto pessoas, que pensam, refletem e sentem. Para Candau (2003, p. 24),

O cotidiano da escola é palco de diferentes relações sociais e reflete a diversidade cultural presente na sociedade. Assim, diferentes visões de mundo, estilos de vida, crenças, costumes, cores, etnia e todos os aspectos que compõem a cultura frequentam, diariamente, as salas de aula.

Reitero que no caso feirense, assim como na sociedade em geral, cabe ao Estado através da educação (escola), promover a justiça social, criando as condições necessárias à emancipação humana, através da formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres que se contraponham ao modelo social vigente. Cabe, também, otimizar, nos espaços escolares, políticas curriculares que respeitem as diferenças e os diferentes, a exemplo do que propõe a lei 10.639/2003 e suas diretrizes operacionais.

Muito tem sido discutido em torno da lei em foco. Segundo levantamento em banco de dados da CAPES, ANPED (2005 – 2012), constatei que nos últimos 07 anos tem havido uma significativa produção teórico-científica em torno da lei federal 10.639/03 e seus processos de materialização em estados e municípios do território nacional brasileiro.

As informações obtidas durante esse levantamento das produções relacionadas ao tema dessa pesquisa e seu objeto, serviram-me de fundamento para o avanço nas análises e discussões suscitadas por essa investigação, inclusive, na compreensão de diferentes concepções sobre as categorias que foram surgindo no decorrer desse trabalho.

1.3. Por que Discutir a Lei 10.639/03 no Contexto da Escola Pública Municipal em Feira de Santana?

No contexto das discussões sobre educação no Brasil (que refletem a situação educação em nível macro e micro, ou melhor, em nível nacional e local), relato aqui um fato ocorrido em fevereiro de 2011, durante a abertura dos trabalhos da jornada pedagógica municipal de uma das escolas observadas. No referido evento, a coordenadora dos trabalhos sugeriu que, dentre as temáticas propostas para compor o planejamento e conteúdos do ano letivo, fosse incluída a temática relativa à História da África e Cultura Africana e Afro-brasileira, chamando atenção para o risco dessa lei federal (10.639/03) vir a tornar-se “letra morta”, no âmbito da educação pública municipal em Feira de Santana.

Alguns dos professores presentes na referida reunião declararam não haver necessidade de se discutir essa temática ao longo do ano letivo, porque a mesma já era trabalhada no dia 20 de novembro. Ainda nessa mesma jornada, ratificando a postura de alguns dos professores, uma das gestoras ali presente fez uma intervenção e disse: “o que determina essa lei não é para ser trabalhada nas escolas do município, pois a mesma (lei) deveria ser observada apenas pelas escolas estaduais de ensino médio”.

Partindo dessas situações, é que se justifica uma séria análise-reflexiva sobre a qualidade do projeto educativo da escola pública municipal em Feira de Santana, tomando por base essa e outras experiências cotidianas, envolvendo categorias fundamentais para a análise proposta neste trabalho, tais como: currículo³⁰ (processo de ensino-aprendizagem, as práticas pedagógicas e os discursos dos professores, principalmente em relação à educação para as relações etnicorraciais e ao combate às diferentes formas de discriminação) cultura³¹ e identidade.

Assim, uma reflexão concernente à elaboração e materialização de uma “proposta decente de conhecimentos” (SANTOS, 2003) e educação para a diversidade cultural e

³⁰ O que é currículo? Esse questionamento segundo Lopes e Macedo (2011, p. 19) não tem encontrado resposta fácil. Desde o início do século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos e professores.

Essa concepção de currículo em seu sentido amplo será a base deste trabalho, com ênfase nas experiências vividas por alunos e professores na escola e para além da escola.

³¹ Cultura, ainda conforme (LOPES & MACEDO, 2011, p.184), embora classicamente vinculada ao campo da antropologia [...] a cultura também está intrinsecamente ligada á educação e ao currículo. Segundo essas autoras não se trata de uma temática simples de ser abordada, na medida em que são muitos os significados que assume na teoria curricular.

relações etnicorraciais para município de Feira de Santana, instigou-me a analisar, em três escolas municipais de ensino fundamental, o currículo vivido e as práticas pedagógicas em diálogos com a lei 10.639/03, com ênfase nos repertórios culturais negros da comunidade que nucleia as mesmas – *A Matinha dos Pretos*.

Entendo que a Lei Federal 10.639/03 é uma política pública de ação afirmativa para a população negra, que determina uma profunda mudança curricular na educação básica em nível nacional. Desse modo, discutir sua materialização em Feira de Santana, implica, diretamente, em abordar, com seriedade e compromisso político, alguns dos pilares de empoderamento da afrodiáspora brasileira, tais como as temáticas sobre: currículo, cultura e identidade negra positiva (Gomes, 2005, p. 43).

Paradoxalmente, é necessário lembrar que o currículo, componente importante no processo de “produção das identidades” dos sujeitos que compõem a escola, configura-se, também, como elemento obliterador dessas, pois em diversos contextos sua organização, planejamento e consecução inviabilizam o trabalho e a valorização de determinados referenciais de grupos historicamente subalternizados. Para Silva (1995 p. 195),

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimentos, formas de organização da sociedade e sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual o conhecimento legítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são.

Em virtude dos aspectos acima explicitados, faz-se necessário nos espaços escolares, uma (re)definição das proposições curriculares, levando em conta as determinações da Lei nº 10.639/03, bem como da Lei nº 11.645/08 que a substituiu. Segundo Silva (2007 p. 490), o Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP1/2004 estabelecem que:

A educação das relações etnicorraciais 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 etnicorraciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público.

Dessa forma, ao refletir sobre a educação pública, fazendo uma análise sobre o processo de implementação da lei 10.639/03 nas escolas municipais de ensino fundamental da zona rural de Feira de Santana, (município onde ainda é insipiente o debate sobre o racismo e as desigualdades) devo enfatizar quão complexo é tal intento, marcado por variáveis

estruturais, socioculturais, políticas, didático-pedagógicas, e etnicorraciais. Portanto, para efetivação dessa pesquisa, considero imprescindível, durante estas reflexões, valorar a interação dialógica entre escola, currículo, processos de formação de professores e os repertórios culturais que configuram a vida cotidiana dos educandos envolvidos no processo de fazer uma educação emancipatória e emancipadora.

Lembrando-se que, se de um lado assenta-se na escola e na formação do professor a responsabilidade da materialização de propostas curriculares concernentes a uma educação de qualidade e para a diversidade, de outro, é preciso pensar para além desses dois aspectos elementares. É preciso compreender a escola enquanto instituição social (parte do Estado), espaço no qual a ação docente se concretiza. Assim, a escola, em geral, na condição de espaço sociocultural, carece também de ser (re)pensada a fim de se viabilizar processos formativos que rompam com modos de funcionamento arraigados em uma perspectiva de educar a partir de um referencial homogeneizante e monocultural.

É importante considerar que a escola, embora seja espaço de formulação de lutas, *locus* de emancipação humana, paradoxalmente configura-se também como instituição monocultural e homogeneizante, espaço onde diferentes presenças são "sacrificadas", muitas vezes, pela falta de formação e informação dos (as) professores (as), ou, por esta (escola) assumir uma postura ideológica/educacional que não leva em conta tais diferenças. Ainda no contexto escolar, outros elementos preponderantes relacionados tanto ao trabalho quanto à formação docente, no que concerne às diferenças e diversidade cultural, podem ser destacados, a saber:

- a) A inexistência de um projeto político-pedagógico que contemple a diversidade do povo brasileiro;
- b) A falta e insuficiência de material didático e paradidático que subsidiem um trabalho em que se tornem visíveis as facetas de racismo e discriminações de toda sorte no espaço escolar;
- c) A desconexão existente entre as demandas dos sujeitos que compõem a escola e os saberes e conhecimentos que lhes são destinados.

Tais entraves configuram um cenário de obliteração das identidades e valores culturais não hegemônicos neste espaço, pois “[...] os professores alegam pouco preparo para abordar questões que tratam de discriminação, preconceitos, diferenças culturais, em sala de aula” (GOMES, 1999, p. 89). Com essa afirmação, não pretendo demonizar escola e professores, porém aspectos como a necessidade de formação docente sugere-nos repensar a escola e suas funções, bem como questionar o papel do Estado e suas instituições.

Então, pensando sobre currículo, cultura e educação em sua amplitude, para além da escola, é importante lembrar que, historicamente, a população negra, no Brasil e na diáspora, valeu-se de elementos como a memória e a tradição oral no processo de manutenção e transmissão das culturas negro-africanas às novas gerações. Neste caso, é importante considerarmos qual o papel da tradição no processo de ser, fazer e refazer cultural. De acordo com Ki- Zerbo,

:

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. [...]. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana (2010, p. 169).

De fato, foi o que ocorreu com a educação e cultura negra transatlântica: constituíram-se em um processo de renovação e reelaboração a partir da tradição oral, arcabouço cultural trazido na memória e na história dos diferentes homens e mulheres representantes da diáspora africana nas Américas. Esses homens e mulheres, para garantirem os laços com suas raízes, desenvolveram várias formas de resistência cultural, fazendo uso de elementos como a memória, o corpo, a tradição oral e o imaginário.

Para a sobrevivência do legado cultural, às novas gerações, além da tradição oral, foram várias as estratégias de resistência utilizadas pelo povo negro, entre elas: o resguardo da memória cultural, através de histórias, músicas, cânticos, danças, heróis e divindades; o corpo, através de uma estética negra, de movimentos, da capoeira, da ginga e do balanço; os ritos, oralidade, confrarias, irmandades, reuniões secretas, cultos tradicionais. E, finalmente, o imaginário por meio de mitos, símbolos, signos, representações do real e figuras míticas e sagradas.

Memória e tradição oral constituíram-se em pilares da cultura negro-africana (HAMPATÊ BÂ, 2003). Penso que um povo sem memória, sem suas tradições e sem sua história perde parte de sua identidade, por isso destaco aqui o sublime valor da tradição oral na educação das novas gerações através de tradições orais, mitos e narrativas.

Portanto, coadunando com Silva (1995, p. 319), podemos compreender o mito enquanto pilar cultural que sugere modos particulares de sustentação e produção do grupo

social que o produz, pela “[...] diversidade de modos de tratar e expressar aspectos básicos da existência humana”.

As civilizações africanas, no decorrer da sua existência, sempre tiveram seus mitos mantidos e transmitidos graças à memória e a oralidade enquanto estratégias de manutenção cultural do povo negro. Assim, foram utilizadas durante séculos por gerações e gerações, através do contato dos mais velhos (*griots*) com os mais jovens, ou mesmo das interações entre sujeitos contemporâneos, na experiência de socialização dos conhecimentos por meio da tradição oral.

Portanto, frente a esse legado histórico e cultural do povo negro em nossa sociedade, e, no caso desta pesquisa, mais precisamente na Matinha dos Pretos, é que a proposição de discutir o currículo e a prática pedagógica nas escolas municipais, com foco na Lei Federal 10.639/2003 e no contexto da cultura negra local, se fortalece e se consagra enquanto um compromisso político e social.

Essa necessidade de pesquisar e promover uma análise sobre o tema em pauta se ratifica ainda mais, a partir de uma constante avaliação particular, tecida sobre a ausência de formação docente para a educação básica em Feira de Santana, assumindo como recorte temporal as duas últimas décadas do século XX, e princípios do século XXI, momento em que a referida Lei Federal é outorgada em resposta entre outras exigências às transformações ocorridas no campo da educação em nível mundial e nacional.

Embora seja fato que o Ministério da Educação e Cultura - MEC, a partir do advento da lei 10.639/2003, tenha passado a oferecer formação continuada para grupos de professores em diferentes regiões do país, com relação à temática sugerida pela lei, os professores de ensino fundamental, de modo geral, afirmam que ainda hoje não se sentem preparados para desenvolver um trabalho educativo em prol das determinações impostas pela lei em foco, e em consonância com suas diretrizes operacionais (CNE/CP03/ 2004).

Nesse contexto, um mestre *Griot* seguramente diria assim como disse Oliveira (2012, p. 214) frisando que uma década depois de ser outorgada, a Lei Federal nº 10.639/2003 continua suscitando debates e discussões cotidianas no sentido de desconstruir paradigmas e enfrentar inevitáveis conflitos na sala de aula para articular e promover educação numa perspectiva intercultural, baseada em negociações culturais.

Um *Griot* salientaria que esta lei, não é apenas um instrumento legal contra o racismo, ele destacaria que a mesma se constituiu como um importante logro de uma parcela da sociedade civil (mais precisamente os diversos grupos do movimento negro), sendo essa, uma política pública do Estado Brasileiro, que ainda não foi assumida de fato pelas diferentes

esferas do governo (federal, estadual e municipal), bem como em setores públicos e privados de nossa sociedade.

Mesmo compreendendo que a lei em questão não é e nem será a panaceia para as mazelas enfrentadas pela população negra no cotidiano da sociedade brasileira, principalmente nos espaços de promoção da educação formal e sistematizada, considero necessário o debate permanente sobre a lei 10.639/03 e sobre outras políticas públicas correlatas no seio da sociedade brasileira, em todas as suas esferas.

De acordo com Zubaran-Silva (2012, p.133), fazendo referência a Gomes (1996),

O reconhecimento da diversidade étnica brasileira não resolve todos os problemas da construção das identidades negras, mas permite dar visibilidade às diferentes referências de identidade construídas pelos sujeitos de outros segmentos étnicos na sociedade brasileira. Vale destacar, que o complexo processo de construção das identidades etnicorraciais se dá dentro e fora da escola.

A partir das leituras e interações com algumas das produções teóricas em torno da lei 10.639/03, é possível concluir que mesmo havendo-se passado (dez) anos desde que a referida lei foi sancionada, essa é uma temática que ainda está em evidência³². Porém, entre os trabalhos previamente investigados que serviram de suporte para esta pesquisa, não encontrei em nenhum a discussão sobre a materialização do documento legal em pauta, menos ainda, trabalhos acadêmicos sobre essa discussão (materialização da lei) atrelada à discussão sobre currículo e às práticas pedagógicas em escolas de ensino fundamental da rede pública municipal de Feira de Santana. Na minha avaliação, isso confere, portanto, mérito e relevância a esta produção.

A ausência de uma discussão teórica em torno da diversidade e da educação para relações etnicorraciais no contexto da sociedade e do sistema de educação formal em de Feira de Santana, por si só justifica a urgência de se pesquisar e se discutir a materialização da lei 10.639/03 e de suas diretrizes nos espaços de promoção e efetivação da educação sistematizada.

³² Constatações a partir do levantamento bibliográfico realizado em trabalhos apresentados nos GTs. 12 e 21 da ANPED, no período de 2005 e 2011. E do levantamento de dissertações e teses do banco da CAPES, relacionado ao tema desta pesquisa, considerando o mesmo recorte temporal.

2. CAMINHOS ITINERANTES DA PESQUISA



Figura 07: caminhos trilhados na fecundação e gestação dessa pesquisa, pelas veredas e estradas de chão da *Matinha dos Pretos*.



Figura 08: Signo urbano no campo, placa de sinalização de que chegou acompanhando o asfalto da principal via de acesso da Matinha a partir de 2010.

Esse capítulo tem por objetivo apresentar os fundamentos teóricos e os procedimentos metodológicos que serviram de base para a realização da pesquisa, destacando, assim, o *locus* de investigação e os atores sociais que contribuíram para as análises propostas. Inicialmente, é importante dizer que essa ação investigativa teve como *locus* alguns espaços comunitários e três escolas municipais da Matinha dos Pretos – FSA.

A título de informação, a Rede de Educação Municipal de Feira de Santana, compõe-se de aproximadamente 1500 professores efetivos e cerca de 58.000 estudantes matriculados em 206 escolas, organizadas em 05 regiões, sendo que mais de 70% dessas unidades, estão situadas no campo³³ e distribuídas entre os 08 distritos rurais do município. Portanto, tendo

³³ Dados colhidos na Secretaria da Educação Municipal de Feira de Santana – SME/FSA, em junho de 2013.

em vista a impossibilidade de tomar todo esse universo de escolas como sítio da pesquisa, delimitei essa investigação a apenas três unidades escolares situadas na Matinha dos Pretos, distrito rural, onde trabalhei por mais de duas décadas.

Conforme ressaltado na seção introdutória, este trabalho nasceu a partir de diversos questionamentos. As indagações da pesquisa sugeriram diálogos permanentes com algumas das conceptualizações fundamentais no debate contemporâneo sobre relações etnicorraciais, considerando diferentes campos do conhecimento, tais como: Educação, Currículo e Cultura. Assim, a discussão toma como foco, questões relacionadas à: educação para as relações etnicorraciais, prática pedagógica, identidade, memória e tradição. Para tanto, foi necessário um trabalho inicial de levantamento bibliográfico em autores pós-colonialistas e autores vinculados aos estudos culturais, bem como, em torno de algumas produções acadêmicas mais recentes que versam sobre o tema central dessa pesquisa e suas categorias propostas.

A incursão na pesquisa bibliográfica fundamentou-se, principalmente, nas produções acadêmicas e nos trabalhos realizados por autores consagrados no campo teórico da educação que discutem currículo, cultura e identidade. Fundamentou-se, ainda, em documentos oficiais como: a *Constituição Federal de 1988*, *LDBEN 9494/96*, *Lei 10.639/2003*, *DCNS/2004*, *Constituição Estadual da Bahia de 1989*, e as *Leis Municipais de Feira de Santana 68/1996*, *69/1996*, *Plano Municipal de Educação de Feira de Santana Lei 3326/2011*, contemplando, também, documentos escolares (Projeto Político Pedagógico - PPP e Planos de Cursos) que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho de discussão e reflexão-ação em torno do currículo, das práticas pedagógicas, a partir das diferentes vozes que circulam no espaço escolar.

As categorias: currículo, cultura e identidade permearam esta produção em todo momento, além das “subcategorias” tradição e memória. Portanto, com a finalidade de expandir a discussão no sentido da *educação para a diversidade cultural e relações etnicorraciais*, estabeleci diálogos com os seguintes autores: Silva, (2002, 2005, 2007); Gomes (2004, 2005, 2007); Abramowicz e Oliveira (2006) e outros.

Especificamente, para a discussão da categoria *currículo*, dialoguei com: Silva (1995, 1999, 2007); Gomes (2011, 2012); Lopes e Macedo (2006, 2011); Costa (2003, 2010); Macedo (2006, 2009); Moreira (2006, 2008) e Veiga Neto (2007). Para trabalhar a cultura, enquanto categoria de pesquisa, busquei fundamentos em autores como: Sodré (1988,1999); Bhabha (2003); Hall (1997, 2005, 2006); Canclini (2008) e Ki-Zerbo (2010). Já as paisagens para discussão do conceito de identidade tiveram como pano de fundo o pensamento de

Appiah (1997); Munanga (1999, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006); Hall (2000, 2003); Silva (2000) e Gomes (2005, 2007).

Neste processo de estabelecer diálogos e identificar como estão configuradas as produções sobre o tema em foco, realizei levantamento em bancos de teses e dissertações da CAPES – (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da ANPED – (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), entre o período de 2005 a 2011, nos GT – 12: sobre Currículo, e GT – 21: Educação e Relações Etnicorraciais.

Como resultado, na base de dados da ANPED foram encontrados 106 trabalhos completos sobre o tema: Afro-brasileiros e Educação/ e ou Educação e Relações Etnicorraciais. Dentre estes, foram selecionados 18 trabalhos, pois considerei que estabeleciam uma relação direta com o objeto de estudo desta pesquisa. Neste processo seletivo, tomei como subsídio para minha pesquisa apenas os (11) trabalhos que abordavam temáticas inter-relacionadas com a lei 10.639/03, o currículo, a formação docente e as práticas pedagógicas.

Nessa ação de garimpar narrativas acadêmicas vinculadas ao tema e ao objeto desta pesquisa, surgiu a necessidade de se estabelecer diálogos com a produção teórica no campo de currículo. Então, conforme mencionado anteriormente, fiz uma incursão no GT12 da ANPED, tomando como recorte temporal o mesmo período - de 2005 a 2011. Dentre os (97) trabalhos que foram encontrados, selecionei (10), por mim considerados como sendo de grande relevância para esta pesquisa, uma vez que apresentavam relação direta com o objeto de estudo e com a perspectiva teórica assumida neste trabalho.

Durante o processo de levantamento sobre a produção acadêmica em torno da lei 10.639/03, consultei o banco de dados CAPES, considerando o mesmo recorte temporal (2005-2011). A consulta foi realizada entre as dissertações de mestrado, observando produções que considerei significativas e relacionadas a esta pesquisa. A partir dos verbetes “Lei 10.639/03 e educação”, foram encontrados 48 trabalhos a contar de 2006, dentre os quais selecionei (11) para consulta, pois estavam diretamente relacionados com o meu objeto de pesquisa. E tomando como verbe “lei 10.639/03 e o currículo”, encontrei 39 dissertações, dentre as quais, a maioria se repetia na busca feita com o verbe anterior.

Ao concluir este levantamento, pude ratificar a ideia de que nos últimos anos tem havido, em termos quantitativos, uma produção teórica significativa, tendo a referida lei federal como ponto central das discussões relativas à educação para as relações etnicorraciais no Brasil.

Então, tomando a supracitada lei por atalho, adentrei literalmente no universo cotidiano do fazer educativo em escolas da Matinha dos Pretos, atravessando e sendo atravessada por alguns de seus repertórios culturais, em diferentes espaços dessa comunidade.

2.1- O Solo da Origem: *a Matinha dos Pretos*



Figura 09: Praça da sede do distrito da *Matinha dos Pretos*.

Figura 10: Milho e feijão, cultivados na Matinha dos Pretos, povoado de Candeal II.



Figura 11: Casa de farinha tradicional na *Matinha dos Pretos* e os cultivos tradicionais do lugar.

A Matinha dos Pretos está localizada na zona rural de Feira de Santana-BA, no território de identidade portal do sertão³⁴, BR 116 Norte, sendo o 8º distrito da zona rural do município, emancipado no ano de 2008, embora se saiba (segundo alguns de seus moradores mais antigos) que o seu território tenha se constituído como povoado, em prováveis terras de quilombo, desde meados do século XIX.

O referido distrito rural situa-se a 14 quilômetros de Feira de Santana, formado por pequenas propriedades rurais, apresenta em dados de sua população 8.855 domicílios, de acordo com o censo demográfico 2010 – IBGE, distribuídos entre a sede (573 domicílios) e sua zona rural (8.282 domicílios).

A Matinha dos Pretos está composta pelos seguintes povoados: Olhos D'Águas das Moças, Candeal II, Santa Quitéria, Moita Onça, Vila Menilha (Salgada), Baixão, Tupy, Tanquinho, Genipapo II, Alto do Tanque, Alto do Canuto, Alecrim Miúdo, Jacu, Capoeira do Rosário e Candeia Grossa, conforme o artigo 4º da Lei Municipal nº 2.831 de 16 de outubro de 2007, que dispõe sobre a criação do novo distrito no território do município de Feira de Santana, sendo esse (distrito) uma região desmembrada do atual distrito de Maria Quitéria, tomando-se por eixo a BR 116 Norte, correspondente à porção leste, conforme o Art. 2º da referida lei.

Essa parte do município de Feira de Santana é um lugar ímpar, com algumas características de uma comunidade remanescente de quilombo³⁵. Para o “turista etnógrafo”, sensível em olhar, torna-se possível trilhar sendas e caminhos que demonstram, através da educação a cultura, a história e a memória do lugar. São narrativas que contam sobre homens e mulheres que fugiram da escravidão em busca da liberdade e da afirmação da sua identidade negra, através de costumes e práticas tradicionais oriundas de seus ancestrais.

Sua base econômica é a agricultura de caráter familiar, com culturas típicas de nossa região como milho, feijão, amendoim e mandioca, além de frutos tropicais como jaca, caju, manga, coco, laranja e acerola. Há também a produção de farinha de mandioca e outros

³⁴ O “Território de Identidade Portal do Sertão” está composto por Feira de Santana, mais outros 16 municípios. [...] os territórios de identidade se constituem em um novo padrão de regionalização implantado no governo de Jacques Wagner (2007 – 2010), no qual associa os municípios a partir da ideia de pertencimento e de laços culturais comuns. Segundo Duarte (2009), este novo padrão de regionalização do Estado da Bahia está sendo coordenado pela Secretaria de Cultura do Estado e representada pelos poderes locais, lideranças comunitárias, instituições sociais, artistas e produtores culturais” (CARVALHO, 2010, p.1,2)

³⁵ O uso do pilão como signo de autonomia no território remanescente de Quilombo; o prevailecimento de alguns elementos da tradição oral em seus repertórios culturais; as próprias narrativas históricas da comunidade; elementos da narrativa histórica oficial. O encaminhamento através do grupo cultural Quixabeira da Matinha, exigindo tal reconhecimento frente à Fundação Palmares...

derivados em casas de farinha particulares e associações. Essa produção serve para o consumo familiar, como também para venda no comércio local e nas feiras livres da cidade.

Parte da sua população jovem hoje é absorvida pelo mercado de trabalho de Feira de Santana e de municípios vizinhos, nos setores da indústria e do comércio, e há ainda uma parcela da população de pessoas mais adultas que trabalham no setor público, principalmente para órgãos e secretárias do município, ou no mercado informal - comercializando os produtos do campo.

A origem do nome “Matinha dos Pretos”, segundo a tradição oral, deve-se ao fato da existência de uma densa mata de caatinga nessa zona, na qual os escravizados fugidos das senzalas de fazendas da região, em especial os da Fazenda Candéal II, buscavam refúgio, dando origem, no século XIX, a uma comunidade de quilombo. Sendo assim, essa localidade é um território marcado por repertórios culturais notadamente afro-brasileiros, tais como: samba de roda³⁶, bata de feijão³⁷, boi de roça³⁸, reisado, farinhada, benzedeadas, candomblés, chula, rezas e novenas.

A Matinha dos Pretos foi eleita como *locus* dessa pesquisa por duas razões determinantes: primeiro por tratar-se de uma comunidade onde trabalho como docente desde 1994 e segundo, por conta de suas características históricas³⁹ e socioculturais. A localidade é rica em repertórios culturais, os quais dão conta da permanência e do prevaletimento de signos da cultura afro-brasileira entre os seus moradores. Paradoxalmente, apesar de toda essa riqueza em termos culturais, constatei, através das observações e entrevistas, que no território da Matinha ainda se faz necessário um trabalho permanente em prol do reconhecimento e fortalecimento da identidade negra entre as pessoas da comunidade.

Essa realidade observada, na qual, poucas pessoas da comunidade se assumem como negros/as, preferindo se autodefinir como “jambos” “morenos” “escurinhos” “cor de formiga” “cabo verde”, representou, para mim, uma maneira dessa população se “proteger” dos

³⁶ O samba de roda é um tipo de música e dança praticado, sobretudo, por afro-brasileiros no Estado da Bahia. É particularmente importante na região do Recôncavo, a faixa de terra que fica em torno da baía de Todos os Santos, na entrada da qual situa-se a capital do Estado, Salvador. (SANDRONI, 2010, p. 373).

³⁷ Bata de Feijão, tradição da colheita do feijão sob o ritmo de cantorias, comum na região nordeste e na zona rural do município de Feira de Santana. Um fazer coletivo que se remonta aos laços de solidariedade característicos das comunidades negras.

³⁸ Boi de roça é um canto de labor, parte da tradição familiar de comunidades negras rurais, como é o caso da Matinha dos Pretos-Ba.

³⁹ A Matinha dos Pretos foi espaço de formulação de resistência e luta contra o processo de escravização imposto à homens e mulheres negros e negras na micro-região produtora de cana-de-açúcar, atual município de Feira de Santana, anteriormente pertencente à comarca de Cachoeira e distrito de São José das Itaporocas. Um pouco mais adiante no capítulo 3, continuarei abordando esse aspecto da Matinha como terras de Quilombo.

enfrentamentos seculares e cotidianos que significa ser e assumir-se como negro no Brasil, em Feira de Santana, e inclusive na Matinha dos Pretos.

2.1.1 As Escolas locus da Pesquisa



Figura 12: Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite, sede do distrito da Matinha dos Pretos

As três escolas municipais, que serviram de *locus* dessa pesquisa, estão localizadas no distrito da Matinha dos Pretos, são elas: Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite, eleita por ser a única escola de ensino fundamental I e II na sede do distrito; Escola Núcleo Municipal Crispiniano Ferreira Silva, no povoado de Olhos D' água das Moças, selecionada dentre outras questões, por se tratar de uma unidade escolar onde trabalhei durante anos; e a Escola Municipal Joaquim Pereira Santos, eleita, principalmente, por estar localizada no povoado de Candéal II, onde, segundo as narrativas dos *Griots* locais, se originou a comunidade em estudo.

A Escola Rosa Maria Esperidião Leite localiza-se na Avenida Anízio Pereira, s/n, sede do distrito da Matinha, oferece o curso de ensino fundamental I e II a 653 estudantes

distribuídos entre os turnos: matutino, em 10 turmas que somam 264 alunos; vespertino, em 08 turmas com 210 alunos no total; e noturno em 05 turmas que totalizam 170 alunos. Seu grupo gestor está composto por uma diretora, duas vice-diretoras e uma coordenadora pedagógica. O corpo docente é formado por 26 professores (as), sendo 03 do sexo masculino e 23 do sexo feminino, todos/as formados/as em nível de graduação e pós-graduação.

Essa escola é considerada de porte médio e possui: 10 salas de aula, 01 diretoria, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 sala de leitura e computação, 01 cantina e cozinha, 01 biblioteca, 01almoxarifado, 12 banheiros, um pátio comum (logo na entrada) e área livre descoberta em uma das laterais da escola.

Em seu Projeto Político Pedagógico – PPP/2011, a Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite apresenta como missão:

Construir nas suas ações, processos que contribuam para a formação de cidadãos com senso crítico-reflexivo e consciente de seus direitos e deveres, garantindo assim um exercício pleno da sua cidadania em sociedade, contribuindo significativamente para a melhoria de qualidade de suas vidas. Essa cidadania perpassa pelo processo de identificação enquanto pessoas do campo com ancestralidade afrodescendente. (PPP, EMRMEL, 2011, p. 39).

Esta escola, em seu PPP/2011, apresenta um texto muito coerente no sentido de reconhecer as características socioculturais da comunidade na qual está inserida. Em diferentes partes desse documento, encontrei referências específicas a aspectos relativos à história, cultura e identidade do lugar e dos sujeitos que ali vivem e frequentam a escola. Denotando assim que, pelo menos em nível teórico, existe a intenção de se desenvolver um trabalho, visando a valorização da história e cultura dos sujeitos que compõem a escola, neste caso, os estudantes negros oriundos dos diferentes povoados da Matinha dos Pretos.



Figura 13: Escola Núcleo Municipal Crispiniano Ferreira Silva.
Olhos D' Água das Moças

A Escola Crispiniano Ferreira Silva é uma unidade nucleada com um prédio sede, situado na praça do povoado de *Olhos D' água das Moças*, s/n – *Matinha dos Pretos*, atendendo estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, tendo mais dois anexos: um deles – (anexo I) vizinho à sua sede central, oferecendo apenas o curso de educação infantil, e outro (anexo II) no povoado de *Moita da Onça*, com os cursos de educação infantil e ensino fundamental I.

Essa Escola Núcleo, durante o ano 2012, ofereceu educação a um número total de 513 estudantes, divididos entre o prédio sede e os dois anexos, nos turnos matutino e vespertino. Ficando assim distribuídas as turmas: 36 o número total de alunos matriculados nas turmas de educação infantil de todo o núcleo educacional e 477 alunos matriculados no ensino fundamental I e II, sendo 10 turmas pela manhã e 11 turmas pela tarde, havendo ainda, mais 05 turmas no anexo II – *povoado de Moita da Onça*.

Os profissionais que trabalham nesta unidade escolar, para atender a esses estudantes negros oriundos do campo e que vivem no campo, estão organizados da seguinte forma: um grupo gestor composto de uma diretora e duas vice-diretoras, 20 professoras e 01 professor

(todos formados em nível de graduação, sendo que 09, dentre estes, possuem estudos de pós-graduação) e 07 funcionários trabalhando em diferentes funções.

A estrutura física da Escola Núcleo Crispiniano Ferreira Silva está organizada em 15 salas de aula, sendo o prédio sede composto por: 08 salas de aula, 01 secretaria, 01 cantina e cozinha, 01 almoxarifado, 11 banheiros e uma área livre recoberta e comum a todos. Essa unidade escolar não dispõe de espaços específicos que designem: diretoria, sala de professores, oficina de computação, biblioteca, sala de leitura e quadra de esportes.

O projeto político pedagógico – PPP/2011, dessa escola, dentre os objetivos propostos, respalda-se na LDBEN 9394/96, em seus artigos 2º, 22 e 28, e explicita que tem por finalidade desenvolver um trabalho educativo de qualidade, oferecendo formação para a cidadania, observando o contexto sócio-histórico e o território no qual a escola está inserida. Esta parte do PPP/2011 reza assim:

São objetivos e fins da Unidade Escolar os constantes na LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, expressos em seus artigos:

Art. 28 - Na oferta de educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III – adequação a natureza do trabalho na zona rural (LDB, 9394/96).

As proposições da referida Escola, expostas no documento supracitado (PPP), denotam que a comunidade escolar compreende que, por a mesma estar situada na zona rural e/ou no campo, seus sujeitos praticantes devem repensar e reelaborar o seu currículo e a sua proposta pedagógica, considerando aspectos como: a história, o lugar e as peculiaridades étnicas e culturais dos alunos, percebendo esses como principais sujeitos do processo educativo.



Figura 14: Escola Municipal Joaquim Pereira Santos, povoado de Candeal II, Matinha dos Pretos

A Escola Joaquim Pereira Santos foi a terceira unidade de ensino visada como *locus* da pesquisa. Esta escola tem uma peculiaridade que a diferencia das demais: além de ser de pequeno porte (em comparação com as demais), paradoxalmente, em termos de espaço físico, é a maior. Além disso, diferente das duas primeiras, pois oferece apenas os cursos de educação infantil e ensino fundamental I (1º ao 5º ano), atendendo a 261 alunos, distribuídos em 13 turmas entre os turnos matutino (com 142 alunos) e vespertino (com 119 alunos).

O grupo dos recursos humanos desta unidade escolar está composto por 01 diretora, 08 professoras, sendo 05 efetivas com formação de nível superior; 03 estagiárias que ainda estão cursando estudos de graduação e uma funcionária de serviços gerais.

A Escola Joaquim Pereira Santos teve sua origem há mais de duas décadas, funcionando, durante anos, no espaço de uma antiga casa de farinha, em salas precárias, no chão de terra batida, lugar desprovido de qualquer condição de trabalho.

As professoras que trabalham nessa escola são “mestras” em ensinar e aprender com o outro; aprenderam, por exemplo, a fazer a merenda das crianças em fogão de barro e fogo de lenha; aprenderam lições de solidariedade quando a vizinhança deixava as portas de suas casas abertas para que elas entrassem a qualquer momento que precisassem; aprenderam uma língua “nova”, própria do homem do campo, que incluía expressões como: “digitórios”, “abrir covas”, “arupembas”, “manivas”.

Atualmente, a escola Joaquim Pereira Santos funciona em um prédio novo, localizado no mesmo terreno da antiga casa de farinha, inaugurado no segundo semestre de 2012, com toda uma estrutura apropriada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A estrutura do novo prédio dispõe de: 01 diretoria, 01 secretaria, 01 biblioteca, 01 sala de recursos audiovisuais, 06 salas de aula, 01 sala de professores, 01 oficina de computação, 01almoxarifado, 01 cantina e cozinha, 12 banheiros, 01 pátio coberto e muita área livre.

Essa escola foi selecionada como parte do território desta pesquisa por estar localizada no povoado do *Candeal II*, onde, segundo a tradição oral do lugar, foi lá que começou a história do distrito da *Matinha dos Pretos*, e também por ser uma das unidades escolares que se encontra bem no interior do distrito, ladeada de elementos materiais e culturais próprios de um ambiente do campo e das comunidades negras remanescentes de quilombo, como: pequenas vivendas, criatórios de animais (aves, bovinos, caprinos e suínos), casas de farinha e plantações de culturas de subsistência, além das características fenotípicas das pessoas desta comunidade, visivelmente constituída por negras/os.

Outro fator que condicionou a escolha dessa escola do Candeal II, foi, poder estender a análise proposta pela pesquisa a uma unidade escolar que ofereça educação apenas aos estudantes de ensino fundamental I do (1º ao 5º ano).

2.2 “O Que Será que Será”? - Instrumentos da Pesquisa



Figura 15: Caminhos da pesquisa. em uma fria manhã de inverno.

A imagem que introduz este tópico retrata uma fria manhã de inverno, em um dia de observação do contexto da pesquisa. Assim, ao adentrar no espaço da escola, segui acompanhando os demais professores, sendo a última em uma fila indiana. Ao dar bom dia, escuto risos, cochichos e vozes de belas crianças negras que comentavam como se falassem de alguém de um mundo distante, alheio à sua cultura, história, lugar de pertença, fotografias de família e vida cotidiana, diziam: “chegou, chegou, chegou a africana. Ela voltou!”

Quando me remeto ao espelho, para além da imagem física de uma mulher negra, vejo também refletido: características, histórias, costumes, tradições e lugares comuns aos diferentes sujeitos em nossa sociedade brasileira, em Feira de Santana e na *Matinha dos Pretos*. Este ato de olhar no espelho também reflete o fato de que homens, mulheres e crianças, negros e negras (em diferentes contextos de nossa sociedade) ainda não descobriram, e nem lograram assumir a sua identidade negra, principalmente no espaço da escola. Essa realidade que ratifica a importância deste objeto de pesquisa e os caminhos investigativos trilhados na discussão do tema e do problema.

Em sua dissertação, Silva (2005, p.83) também aborda a questão da construção da identidade negra, discorrendo sobre as bases desse processo de reconhecer-se negro(a), com ênfase na identidade da mulher negra. Em relação esse aspecto (identidade), a autora declara:

Afirmar-se homem e mulher pressupõe diversos processos de construção ou formação histórica, linguística, social e culturalmente determinada. A constituição, portanto, das mulheres negras brasileiras deriva de uma trajetória que perpassa suas vidas em distintos tempos e espaços. O tornar-se mulher negra carrega em si histórias, dores, sofrimento, mortes, vivências de rejeição e de racismo, mas também resistências, ressignificações e dinamismo da existência.

Diante dessas e outras situações expostas anteriormente, que obviamente me serviram de justificativa, este trabalho nasceu, também, da necessidade de se criar espaços onde a história, a cultura e a identidade negra sejam valorizadas e fortalecidas, a partir de referências próprias da população negra, baseadas em práticas, narrativas e tradições oriundas de nossos ancestrais africanos. Legado que esses homens e mulheres negras trouxeram como cultura viva, impressa em suas mentes e corpos, de diferentes territórios do continente africano para vários lugares da Costa Atlântica.

Quando foram trazidos para as Américas, no processo que deve ser visto como uma violenta migração forçada, homens e mulheres negros, oriundos de distintos lugares do Continente Africano (Golfo de Benin, Golfo de Guiné, Reino do Congo, Costa de Marfim, Angola, Nigéria...) aqui resistiram, reelaboraram e reinventaram sua cultura de origem. Na travessia transatlântica, esses seres humanos negros/as trouxeram impressos em seus corpos e em suas almas: seu solo de origem, sua história, identidade, ideais, cultura, costumes, tradições, crenças e religião.

O corpo negro foi o elemento condutor da herança cultural africana na diáspora e, nesse sentido, Hall (2006, p 324) nos instiga a refletir sobre “[...] como essas culturas têm usado o corpo como se ele fosse, e, muitas vezes foi, o único capital cultural que tínhamos

[...]”. Pensando nesse sujeito negro, dono de um corpo negro, no intuito de desenvolver um trabalho pautado em questões de educação, cultura e identidade negra, assumi o seguinte objeto de pesquisa: o currículo vivido, as práticas pedagógicas e os repertórios culturais negros da *Matinha dos Pretos*, em diálogos com a lei 10.639/03. Dentre o universo de doze escolas municipais existentes na *Matinha dos Pretos*, foram escolhidos como *locus* da pesquisa apenas três escolas de ensino fundamental e espaços específicos da comunidade (Associações de Moradores - Casa de Farinha, Terreiros de Candomblé, Casas Particulares e o Centro Cultural Quixabeira).

Esse trabalho se configura como uma pesquisa em educação, pautada em uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise pós-colonial e na linha dos estudos culturais; caracterizando-se como uma pesquisa de cunho etnográfico, conforme os caminhos trilhados e os instrumentos para coleta de dados utilizados: observação, entrevista semiestruturada, diário de campo e fotografia.

A pesquisa de cunho etnográfico pauta-se na etnografia, proposta investigativa advinda da antropologia, que direcionada aos interesses da educação permitiu-me compreender, adequar e redimensionar esse trabalho de pesquisa, a partir de princípios mais compatíveis com esta opção metodológica. Conforme André (2010, p. 28, 29, 41), são pressupostos que caracterizam a pesquisa do tipo etnográfica:

[...] o princípio de interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, princípio esse que determina fortemente a segunda característica da pesquisa do tipo etnográfico, ou seja, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise de dados.

[...] Outra característica importante da pesquisa etnográfica é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais...

[...] A pesquisa do tipo etnográfico se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.

As orientações que caracterizam a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico são imprescindíveis para os trabalhos no campo da educação. Este é um processo onde a pesquisadora e/ou o pesquisador se imbrica e interage cada vez mais com as situações que estão tentando apreender, devendo levar em consideração “aspectos” pormenorizados na dinâmica dos espaços educacionais, culturais e identitários.

Levando em consideração esses aspectos citados anteriormente, levantei a seguinte pergunta: por que buscar apoio para este trabalho etnográfico sobre currículo e repertórios culturais negros na linha epistemológica dos estudos pós-coloniais e culturais?

[...] A teoria pós-colonial, juntamente com o feminismo e as teorizações críticas baseadas em outros movimentos sociais como o movimento negro, reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante [...] O pós-colonialismo concentra-se no questionamento das narrativas sobre nacionalidade e sobre raça (SILVA, 1999, p. 126 - 127).

De acordo com Silva (1999), uma análise pós-colonial do currículo deveria também buscar analisar as formas contemporâneas de imperialismo econômico e cultural. Nesta perspectiva teórica, conforme o referido autor questiona-se: como são construídas nas narrativas de currículo as concepções sobre raça e sexualidade que se combinam para marginalizar identidades não hegemônicas? Ou, como o currículo, enquanto local de conhecimento e poder, reflete e questiona formas culturais que podem ser vistas como manifestações de um poder neocolonial ou pós-colonial?

Logo, pensar o currículo e a cultura no contexto das escolas de comunidades negras, como a *Matinha dos Pretos*, exigiu uma compreensão destes elementos epistemológicos, sem perder de vista as questões referentes aos espaços de poder, concebendo o currículo como um artefato de produção cultural e de empoderamento político e social. Neste sentido,

[...] os estudos culturais permite-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural [...] que não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder [...] que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro (SILVA, 1999, p.134, 135).

A partir desse campo de teorização e investigação, analisei como o currículo vivido e as práticas pedagógicas nas escolas da Matinha dialogam com a lei 10.639/03 e com os repertórios culturais negros locais. Busquei compreender de que maneira os conhecimentos tradicionais da casa de farinha, as práticas e narrativas dos benzedeiros e benzedeiros contribuem para a (re)significação dos conteúdos em nível curricular; e, de que forma alguns dos repertórios culturais negros (o candomblé, o samba de roda, as rezas, a bata de feijão e a Quixabeira) atravessam as ações educativas neste contexto. Ou ainda, poderiam as práticas

culturais desenvolvidas nos diferentes espaços educativos desta comunidade, serem consideradas como formas alternativas de materialização do que determina a lei 10.639/03?

No desenrolar desta pesquisa procurei encontrar respostas a essas e as outras questões centrais que orientam este trabalho, conforme descrito em momentos anteriores. Tive o cuidado de não ficar “engessada” em minhas premissas sobre aplicabilidade da lei (10.639/03), interpretando de maneira positiva todas as possibilidades de materialização da mesma através de um fazer educativo, na e junto à escola (em espaços para além dos seus muros).

2.2.1 Um pouco do que vi e ouvi

Esse tópico tem por objetivo apresentar as bases metodológicas desta pesquisa, bem como os procedimentos e instrumentos utilizados no campo empírico durante a produção de dados a serem analisados.

Ressalto que o enfoque metodológico se alicerçou em uma perspectiva de base qualitativa, na qual foram assumidas as orientações de Bogdan (1994) Lüdke e André (1986), os quais caracterizam esse tipo de investigação da seguinte forma: os dados são predominantemente descritivos e obtidos no contato direto entre a pesquisadora e a realidade estudada; enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa-se em retratar os significados que as pessoas dão às coisas e a sua vida.

Desta forma, esta pesquisa se fundamenta na análise e interpretação do universo de significações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos envolvidos no processo investigativo. Estes elementos foram básicos na definição deste trabalho como uma pesquisa de inspiração etnográfica, alicerçada na investigação de base qualitativa. De acordo Bogdan (1994, p. 47, 49),

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas [...] A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (p.47 e 49).

A opção por esse enfoque metodológico justifica-se pelo fato de que, conforme Minayo (1994), a abordagem qualitativa parte do pressuposto de que o objeto não é um dado inerte, uma vez que o mesmo está preñado de significações que são criadas e recriadas a partir

da relação dialógica entre sujeito e objeto. Tendo em vista esses pressupostos, a seguir, apresento os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta investigação.

a) Observações



Figuras 16 e 17: Trabalho sobre o dia 20 de novembro no Pátio da escola, 2011





Figuras 18 e 19: Mostra de Ciências sobre a cultura local, em sala de aula, junho de 2012



A observação participante é uma das técnicas de pesquisa qualitativa que consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. A observação participante assumiu a configuração de uma ferramenta que permitiu captar a realidade de forma contextualizada, principalmente por conta da variedade de fontes de informações disponíveis nos diferentes espaços e contextos com os quais fui me deparando no caminho desta pesquisa.

As inúmeras observações que realizei na comunidade e nas escolas, desde fevereiro de 2012 (primeiro em espaços da comunidade e a partir de 1º de junho/2012 em três escolas do distrito) até dezembro desse mesmo ano, enquanto pesquisadora no papel de “turista etnógrafa”⁴⁰, possibilitaram-me a realização de conversas informais, o presenciar fatos, o entender as relações estabelecidas entre os sujeitos que vivem e atuam nas diversas experiências observadas.

Todo leque de informações obtidas via observação, serviu-me para o delineamento dos caminhos desta investigação e, ainda, para ampliar o campo de pesquisa, indo além dos muros da escola, incluindo diversos espaços de produção cultural e afirmação identitária, tais como: a casa de Farinha da Associação Comunitária; o Centro Cultural Coleirinho da Bahia; o Terreiro de Candomblé, A roça...

Concretizar estas observações constituiu-se em uma tarefa árdua, uma vez que mesmo conhecendo aquela comunidade há mais de duas décadas, bem como alguns dos professores das escolas pesquisadas, no momento em que adentrei a esses espaços no papel de pesquisadora, as relações se tornaram um pouco tensas e foi necessário um período de acomodamento e de conquista da confiança dos sujeitos pesquisados.

Durante as observações, sempre mantive em mãos o diário de campo e buscava registrar tudo que me parecia importante para a efetivação desta pesquisa. Observei aulas de Artes, em três turmas diferentes e constatei que há uma grande dificuldade para o desenvolvimento de um trabalho (no espaço da sala de aula) voltado para os elementos da cultura negra local em consideração às recomendações da lei 10.639/03. Ponho ênfase nesse espaço da sala de aula, porque observei que em momentos de datas comemorativas, em atividades (desenvolvidas no pátio) que envolviam outras disciplinas, era muito comum

⁴⁰ Metaforicamente cheguei ao campo de pesquisa como um viajante que pisa ao porto de destino por primeira vez, me sentia como o turista etnógrafo descrito por SANTOS (2005, p.13) “como viajante/turista queria conhecer o lugar, seus costumes etc.- e descrever o que se passava [...] Minha estadia lá dependia de me deixar habitar pelos fluxos, pelo que circulava, e também por suportar ser observado como novo no pedaço”.

aparecer conteúdos da cultura negra local como: o samba de roda, a capoeira, as ervas de curas, a chula, o trançado de cabelo, as narrativas... Tudo isso trazido pelos alunos como artefatos culturais próprios, e alheios à maioria de seus professores.

Durante esse período de 06 meses, observei também as aulas de três professores de língua portuguesa e literatura, em turmas do 6º ao 9º ano. No decorrer das aulas, os professores fizeram uso de textos do livro didático em vigência e desenvolveram um conteúdo de gramática e literatura, com pouca ênfase em aspectos da cultura afro-brasileira e africana. Nas observações em sala de aula, identifiquei que, em apenas uma ocasião, um dos professores levou um conto africano e propôs sua leitura e interpretação. O mesmo professor declarou enfrentar muita dificuldade em desenvolver um trabalho pautado em elementos da cultura negra de acordo com as proposições da lei 10.639/03 e suas diretrizes.

Além disso, foi muito significativo observar professores e alunos, durante uma mostra de ciência, envolvendo todas as turmas (1º ao 9º ano) em uma das escolas, dentro de uma proposta de trabalho interdisciplinar, na qual a prática pedagógica desses sujeitos (professores e alunos) buscava valorizar a história e os repertórios culturais da Matinha dos Pretos, através de performances musicais, paródias, acrósticos, cenários e produção de literatura de cordel.

Ainda durante o referido período, observei, nas três escolas, o total de quatro professores de história, atuando em várias turmas do 6º ao 9º ano. Segundo o que consegui observar e registrar em diário de campo, esse foi o grupo de professores que, em sua prática pedagógica e proposição de conteúdos, demonstrou maior habilidade em desenvolver, no ambiente da sala de aula e em outros espaços da escola, um trabalho pautado nas determinações da lei federal 10.639/03 ou da lei 11.645/08 que a complementa e suas diretrizes explícitas no parecer do CNE 003/2004.

Em 02 das 03 escolas observadas encontrei professores que, durante todos os dias da sua aula, desenvolveram alguma atividade relacionada à construção de relações etnicorraciais positivas, apresentaram algum conteúdo ou realizaram uma discussão ou tarefa com o objetivo de fortalecimento da cultura e da identidade negra. Esses mesmos professores constantemente traziam para o espaço da escola, inclusive para o ambiente da sala de aula, discussões sobre os temas: identidade negra; discriminação; racismo; cultura negra no Brasil; história e cultura africana; quilombolas; arte e estética negra.

Inclusive, esses mesmos professores estiveram envolvidos em eventos que extrapolaram os muros da escola, chegando a espaços como a Universidade Estadual de Feira de Santana, com a exposição de fotografias sobre “*A beleza dos jovens negros e negras na*

Matinha dos Pretos”; ou ainda, com a participação da escola no desfile cívico do aniversário da cidade (Feira de Santana) apresentando performances que contam a história do maculelê, da capoeira e do samba de roda. Em outra atividade, uma dessas três escolas da Matinha dos Pretos, através desses mesmos professores, logrou promover, em diferentes oportunidades e também na semana de 20 de novembro, um seminário com palestras, mesas redonda, exposição de arte negra sob o tema: “África em nós”, atividade que foi capa de um dos jornais de circulação em nosso município.

Também observei as aulas de língua portuguesa, história e artes com professores que trabalham com essas três disciplinas em turmas do 3º, 4º e 5º ano, em uma escola de ensino fundamental I na Matinha dos Pretos. Inquietava-me saber como esses professores das séries iniciais vinham desenvolvendo ou não, um trabalho em torno da cultura negra local e das orientações da lei 10.639/03.

Dos três professores entrevistados nesta escola, apenas um tinha informações superficiais sobre a lei em discussão e suas diretrizes. As práticas pedagógicas destes professores (mesmo refletindo carência de formação e de in/formação) estavam pautadas em uma proposta de fortalecimento da história, cultura e identidade negra dos seus educandos.

As observações empíricas serviram-me de base para constituir análises sobre o objeto de estudo. Nesse sentido, constatei que existe, nestas escolas da Matinha dos Pretos, um trabalho inicial objetivando a materialização do que propõe a lei 10.639/03 e suas diretrizes, em diálogos com elementos da cultura negra local. Porém, essas ações curriculares ainda se caracterizam como o trabalho de alguns poucos professores, os quais encontram muita dificuldade em fazer com que os conteúdos e proposições curriculares determinados pela referida lei deixem de ser algo circunstancial e passem a serem, de fato, ações práticas e conteúdos propostos, planejados, construídos e vividos efetivamente por todos os sujeitos do processo educativo, nos diferentes espaços da escola, principalmente na sala de aula e para além da escola.

Durante essas observações, prazerosamente, desfrutei da folia de Reis; de várias festas da Quixabeira, festas do Vaqueiro; procissão de São Roque – santo padroeiro do distrito; rezas para São Cosme e Damião; dia do samba de roda na Quixabeira; trabalhos ou obrigações espirituais no terreiro de Pai Crispim de Oxóssi; a bata de feijão da comunidade de Olhos D’Águas das Moças; e de um espetacular dia de farinhada com pessoas de vários povoados da comunidade; além de uma animada roda de capoeira de Angola na praça sede da Matinha. A partir da observação participante, vivi, portanto, algumas das experiências que compõem os repertórios culturais negros na Matinha.



Figuras 20 e 21: Trabalho sobre a Semana da Consciência Negra, 2012, em uma das escolas.



Figura 22: Seminário sobre a Semana da Consciência Negra, novembro 2012.



Figura 23: Atividade em sala de aula, escravidão no Brasil, outubro de 2012.

b) Diário de Campo

No processo investigativo, para Macedo (2000, p. 195, 196) “[...] a prática do diário de campo atinge o *habitus* objetivista cravado no inconsciente acadêmico, que termina por determinar procedimentos e conclusões de estudo”. De acordo com esse autor, o diário de campo além de ser utilizado como um instrumento reflexivo deve ser usado, também, como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, para apreender os significados que os sujeitos participantes da pesquisa atribuem a cada situação ou experiência vivenciada.

O diário de campo⁴¹ foi meu companheiro de travessias desde o primeiro momento dessa caminhada. Dentre todos os instrumentos, esse último e a observação foram as ferramentas que considero como sendo de um valor inexorável no campo da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, por que de modo prático contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao final de cada visita ao campo de pesquisa, o diário foi, para mim, a possibilidade de fazer um repasse em detalhes das experiências vividas *in situ* enquanto pesquisadora. Esse instrumento me proporcionou um aprofundamento de reflexões sobre as experiências vividas no campo, conferindo ao estudo potencialidade, e, do mesmo modo, contribuindo para a minha formação, enquanto pesquisadora, “[...] reafirmando o *status* de ator/autor [...]”, (MACEDO, 2000, p.196).

Praticamente todas as experiências vivenciadas durante essa pesquisa foram registradas em meu diário de campo, que se tornou um “dossiê”, com uma média de 200 páginas. Tudo que pude registrar foi compartilhado com meu diário de campo, inclusive durante as entrevistas, quando, em alguns momentos, foi impossível fazer uso do gravador, por diferentes razões, como por exemplo: a recusa do entrevistado em ser gravado, problemas técnicos [...] portanto, uma caneta e o diário de campo sempre foram a minha “boia de salvação”.

Ao proceder à análise de dados, por mais de uma ocasião, senti a necessidade de recorrer ao diário de campo, como fonte precisa de informação, no qual constavam, em detalhes, alguns dados e informações sobre os sítios e sujeitos pesquisados. Assim, foi possível recuperar dados com a veracidade que a pesquisa exige, os quais constituíram-se o *corpus* de análise deste trabalho.

⁴¹ Bogdan e Biklen (1994, p.150) designam como “[...] *notas de campo*: o relato escrito que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados do estudo qualitativo”.

O diário de campo representou para mim a possibilidade de revisitar a qualquer hora lugares, sujeitos e situações experienciadas no desenvolvimento da pesquisa, por meio das notas registradas. Essas “notas de campo”, assim como denomina Bogdan (1994, p. 150 -171) além de ser mais um instrumento da pesquisa qualitativa, é uma fonte segura que pode ser utilizada com a confiabilidade de se saber qual é a procedência de suas informações.

c) **Fotografia**

A fotografia, enquanto instrumento na composição desta pesquisa, foi utilizada aqui durante várias ocasiões como fonte de informação, além de servir para ilustrar narrativas e experiências, a imagem nesse texto foi pensada “como meio de comunicação e de representação de mundos [...]” (SCHWENGBER, 2012, p. 261), cumprindo o objetivo prático de conferir vida aos diversos momentos dessa travessia em espaços singulares e significativos, socializados no processo de gestação e nascimento deste trabalho.

Pretendi que este trabalho tivesse além da dimensão do dizível, a dimensão do visível, ricamente “capturada” em imagens que recompõem parcelas da realidade observada e vivida. Pois, de acordo com Schwengber (2012, p. 261), em seus escritos sobre: “O uso das imagens como recurso metodológico”,

Tratar da imagem como recurso metodológico de expressão em uma pesquisa acadêmica não é uma tarefa fácil, mesmo numa cultura da “civilização da imagem” [...], temos um aprisionamento multissecular à tradição escrita como mais “científica”, mais filosófica e mais “verdadeira”; conseqüentemente, as imagens são identificadas como mais imediatas, instintivas e ilusórias. [...] Não aceitar a imagem como possibilidade de instrumento metodológico é negligenciar um material importante de compreensão da experiência humana contemporânea. [...] As imagens formam e informam. [...] Assim, tomei as imagens como um texto discursivo e enunciativo, visível, que também conta a nossa história contemporânea.

A partir das concepções de (SCHWENGBER, 2012), com minha máquina pronta para capturar “de forma mágica” o momento vivido, a pessoa ou uma paisagem que moldurava o caminho, pedia ao sujeito a devida autorização, explicando o porquê e para que daquela foto. Assim, logo após ter recebido o aceite, clicava, capturando imagens e formando um maravilhoso mosaico da vida na *Matinha dos Pretos*.

Atendendo a uma atitude ética da pesquisa, não registrei imagem de propriedade particular e/ou dos sujeitos participantes sem antes obter sua autorização. Dessa maneira, fui capturando parte do visível e do dizível, nessa experiência de fazer pesquisa. Segundo Bogdan (1994, p.183),

A fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa e [...] pode ser usada de maneiras muito diversas. As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente (p. 183).

Ainda discorrendo sobre a fotografia, esse mesmo autor afirma que esta, enquanto instrumento, pode ser utilizada em investigação educacional qualitativa, separadas em duas categorias: as que foram feitas por outras pessoas e as que foram produzidas no acontecer da pesquisa pelo sujeito investigador e ou seus pares (BOGDAN, 1994, p.184).

Neste trabalho de pesquisa, quase todas as fotografias aqui apresentadas são resultado dos momentos de observação *in locu*. Através deste recurso tecnológico, logrei capturar e registrar imagens maravilhosas durante atividades no espaço das escolas; documentei e registrei as etapas de um dia de farinhada na casa de farinha dos *Olhos D' águas das Moças*; “capturei” parte da altivez de Seu Bedão, empunhado seu instrumento de lavra no povoado de *Tanquinho d'Água*; registrei o esplendor do festival “saudades de São João” na quadra Quixabeira; fiz imagens incríveis da festa do vaqueiro no *Alecrim Miúdo*; immortalizei o povo na praça sede da *Matinha*, louvando *São Roque* como padroeiro; Colhi imagens do samba de roda por onde ele foi semeado; registrei e ratifiquei a beleza e a diversidade de mulheres, homens e crianças negras em centenas de fotos por onde passei nos povoados da *Matinha dos Pretos - BA*.

Algumas dentre as milhares de imagens colhidas no campo da pesquisa (milhares sim, porque tenho cerca de 3.000 fotografias que me serviram de arquivo pessoal para conduzir essa pesquisa), são aqui utilizadas para compor este texto acadêmico. As imagens aparecem em trechos que, no meu entender, apenas palavras não dariam conta do que pretendo compartilhar com o leitor, pois conforme Schwengber (2012, p. 266),

Uma imagem não é apenas um conjunto composto por linhas, cores, luzes ou sombras; não é apenas uma questão de forma, um pensamento plástico, ela existe como um pensamento político, histórico, cultural. Assim a leitura de uma imagem exige um esforço de reconhecimento que, de alguma forma, depende dos modos de expressão e compreensão de cada época, e lugar, ou seja, cada imagem conta a sua história.

Nesse caso, desejei que cada imagem aqui apresentada me ajudasse a contar um pouco da história que estava sendo vivida no campo da pesquisa. Que o currículo vivido na escola da Matinha dos Pretos pudesse ser captado através de imagens. Que a farinhada, enquanto repertório cultural fosse vista por muitos. Que os rostos de homens e mulheres

negros da comunidade fossem a identidade negra na Matinha dos Pretos. Que a seca que vem assolando a comunidade emagrecendo sua labuta diária com a terra, não fossem sentida apenas pela dor dos meus olhos. Que a riqueza dessa comunidade fosse compartilhada por muitos olhos que pudessem ver a face de alguns de seus *Griots*, homens e mulheres construtores de cultura.

d) Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada constituiu-se em um dos mais promissores recursos das pesquisas de inspiração etnográfica, dada a sua importância na “[...] apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas [...] o mundo é aquilo que pode ser dito [...]” (MACEDO, 2000, p.165).

Com relação a essa ferramenta, utilizei a entrevista do tipo semiestruturada, a qual se baseia em questões norteadoras que foram elaboradas, selecionadas e manejadas por mim, enquanto investigadora, em situações concretas. Para evitar que as entrevistas inibissem os participantes, procurei iniciar as conversas a partir de diálogos informais, os quais geralmente garantiram condições favoráveis de entrosamento entre mim (no papel de pesquisadora) e os sujeitos que participaram da pesquisa. No desenvolvimento do trabalho investigativo, “[...] as entrevistas tiveram a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (ANDRÉ, 1995. p. 28).

A assertiva de Macedo (2000) enfatiza a vitalidade da entrevista, posto que concretizamos o mundo a partir do que é dito: são as conceituações que determinam a existência. Dessa maneira, encaminhamos a pesquisa procurando buscar e dar sentidos e significados às situações vivenciadas nas escolas e em seu contexto sócio cultural para além dos muros da escola, em diferentes espaços da vivência cotidiana.

Sobre a entrevista, mesmo após apresentação detalhada do termo de consentimento e esclarecimento de dúvidas, ocorreu que algumas pessoas, ao serem entrevistadas, demonstravam um pouco de apreensão em falar, principalmente quando lhes perguntava se a conversa poderia ser gravada. Então, depois que voltava a falar-lhes sobre a finalidade da mesma (entrevista), garantindo que seu uso seria especificamente para essa pesquisa acadêmica, sentia que a pessoa (mulher/homem) relaxava um pouco mais em relação à gravação, favorecendo sua participação efetiva no processo de investigação.

Na construção dos saberes da pesquisa, buscando respostas para as questões centrais e para outras questões que “brotam pelos poros” do pesquisador, enquanto investiga, ouvi a

melodia das vozes de muitos sujeitos que dialogaram comigo. É importante salientar que o universo numérico dos participantes desta pesquisa ficou oficialmente constituído por 25 homens e mulheres, agentes sociais representantes das três escolas e de outros espaços da comunidade em foco.

Durante o período de (10) meses (de fevereiro a dezembro 2012), no tecer dos fios da pesquisa, realizei observações e entrevistas oficiais, com os seguintes sujeitos: 12 professores das disciplinas História, Língua Portuguesa e Artes; cinco gestores de três escolas municipais de ensino fundamental da referida comunidade, com faixa etária entre 38 e 58 anos de idade, sendo a maioria do sexo feminino.

Os professores participantes da pesquisa tiveram suas identidades resguardadas sob os nomes e algumas características de personagens importantes no contexto da história e cultura afro-brasileira e africana. Paradoxalmente em um trabalho que versa também sobre a valorização da identidade da pessoa negra, ocultar algumas identidades e revelar outras pode sugerir uma hierarquização entre os sujeitos participantes, porém fiz a opção de não revelar as identidades dos docentes, porque alguns deles solicitaram o resguardo de seus dados conforme assegurado no teor do termo de consentimento livre e esclarecido.

Os outros sujeitos entrevistados, no período citado, foram 08 moradores da comunidade lócus da pesquisa, a Matinha dos Pretos, na faixa etária entre 34 e 84 anos de idade, todos/as lavradores/as, exceto uma professora. Esses sujeitos serão aqui apresentados, em suas falas, sob o status de *Griot*, com seus nomes e/ou apelidos reais, como um signo de empoderamento frente à condição histórica do homem e mulher negro/a na cidade e/ou no campo.

A condição de enfrentamento ao processo de subalternização secular se exprime entre esses participantes durante as conversas e entrevistas, eles desde suas subjetividades me diziam: “eu sou importante, pois participo com minha cultura da roça das pesquisas feitas na universidade, vou guardar esse documento (termo de consentimento livre e esclarecido) para mostrar até ao médico que vem de Feira”. “Gostei de participar dessa prosa, nós é assim moreninho, mas somos gente e importante! Pergunte por aqui pra ver se todo mundo não conhece Seu Tadeu e o samba lá de casa, pois dona moça, bote meu nome em seu trabalho.”

Preciso mencionar, também, a contribuição de uma pessoa da comunidade que, embora não tenha sido entrevistada, foi a partir de diálogos com essa representante local que tive acesso às outras pessoas que participaram como sujeitos desta pesquisa. Essa importante colaboradora foi Bernadete, lavradora, casada, mãe de duas meninas e professora de educação infantil. Aqui a denominarei de Irê, que significa “aquela que me abriu caminhos”.

A título de informação, é importante registrar que o número de entrevistas com as pessoas da comunidade na Matinha dos Pretos, aqui aparecem, oficialmente, como sendo apenas 08 sujeitos. Porém, de forma direta e/ou indireta, foram vários os *Griots*, contadores e contadoras de histórias, que tiraram versos nessa ciranda de lavradores/as, poetisas, cantadores, trovadores, sambadores, benzedores e babalorixás. Vários deles/as me levaram para “beber” das fontes de cultura negra na Matinha dos Pretos, “bebi” samba de roda no meio da farinhada, cantei nas batatas de feijão, curei-me com as benzedoras e renasci nos candomblés. Sendo assim, considerando a “escola da vida”, que é este lugar, poderíamos traduzi-lo como Ilê aiyê, ou seja, casa de negros ou mundo negro em Feira de Santana.

2.3 Os sujeitos dialogizantes da pesquisa:

A primeira entrevistada⁴², dentre os/as professores/as, foi identificada com nome da personagem histórica **Claudina Fortunato Sampaio, mulher de Luiz Gama**, 41 anos, casada, licenciada em geografia e professora do município há mais de 16 anos, trabalhando com a disciplina Artes há pouco tempo, a qual definiu-se etnicamente⁴³ como branca. A entrevista realizou-se no apartamento da professora que preferiu que a nossa conversa não fosse gravada, pois, assim, sentia-se mais tranquila para falar do tema abordado.

A segunda entrevistada foi **Antonieta de Barros, a primeira mulher negra a integrar a Assembleia Legislativa de Santa Catarina, educadora e jornalista atuante**, diretora da Escola Municipal Rosa Maria Esperidião, casada, 52 anos, licenciada em pedagogia, professora da rede municipal há mais de 15 anos, etnicamente se definiu como negra. Foi uma das entrevistas mais longas (a primeira realizada na escola), pois, a cada momento, éramos interrompidas por alguma necessidade da comunidade escolar.

A terceira entrevista foi realizada na escola (assim como as demais que serão relatadas a seguir), com **João Candido almirante negro, líder da revolta da chibata**, 42 anos, licenciado em letras, professor da rede municipal há 06 anos, trabalhando com língua e literatura, homem que etnicamente se definiu como negro e frequentador do candomblé por ser sobrinho de uma ialorixá, pessoa a quem ele fez referências durante a entrevista. É um

⁴² Os sujeitos da pesquisa no grupo de professores serão aqui apresentados com um nome fictício e inclusive algumas características do personagem histórico no contexto afro-brasileiro e/ou africano que lhes empresta a identidade para esse trabalho.

⁴³ Ao questionar como os sujeitos entrevistados se definiam etnicamente, lhes explicava que estava indagando sobre como esses se autotranscreviam racialmente ao estilo IBGE, uma vez que optei por não trabalhar com o conceito de “raça” nas questões referentes à identificação dos sujeitos.

docente com uma postura retórica muito condizente com as proposições da educação para a diversidade cultural e relações etnicorraciais.

A quarta entrevistada foi **Noemia de Sousa, escritora moçambicana que utilizou-se da poesia para dar voz aos oprimidos**, 42 anos, divorciada, licenciada em história, professora da rede municipal há 20 anos, trabalhando com história, religião e artes. Etnicamente definiu-se como afrodescendente e durante a entrevista demonstrou sincero interesse na temática em pauta, apesar de que em princípio resistiu um pouco em aceitar que suas aulas fossem observadas, ficando mais tranquila após apresentação detalhada do objeto de pesquisa e seus objetivos.

A quinta entrevistada foi **Josina Machel, liderança política na luta pela independência moçambicana**, 58 anos, divorciada, licenciada em história, professora da rede municipal há mais de 21 anos trabalhando com as disciplinas história e geografia. Etnicamente definiu-se como afrodescendente/negra, sendo essa, entre os participantes, uma das professoras mais comprometidas em desenvolver um trabalho que dialogue com a identidade etnicorracial dos alunos, os valores culturais destes e os diferentes fatos históricos e sociais.

O sexto entrevistado foi **Aimé Cesaire, grande poeta negro escritor e dramaturgo natural da Ilha da Martinica**, 42 anos, casado, negro, licenciado em letras com francês, trabalhando há pouco mais de 12 anos na rede municipal com a disciplina língua portuguesa e literatura, foi um dos sujeitos que demonstrou muita franqueza em relação ao seu parco conhecimento sobre a lei 10.639/03. Ele encerrou nossa conversa afirmando: “na verdade, a gente aqui não fazia um trabalho pautado na lei 10.639/03; eu mesmo só comecei a fazer um trabalho mais voltado para o tema da cultura negra e africana depois que você chegou aqui falando sobre o seu objeto de pesquisa”.

A sétima entrevistada foi a **princesa Isabel, regente escravocrata, assinante da Lei Áurea**, coordenadora pedagógica da Escola Municipal Rosa Maria E. Leite, 57 anos, tendo 39 anos de serviço na rede municipal, etnicamente se definiu como branca. Afirma não ter conhecimento sobre a lei 10.639/03 e suas diretrizes, embora seja estudante do curso de direito. No momento da entrevista, quando lhe apresentei os objetivos da pesquisa e tratei da Matinha dos Pretos como locus de investigação, ela (professora) me questionou por utilizar este nome e pediu para não usarmos essa denominação “Matinha dos Pretos”, porque soava muito forte!

A oitava entrevistada foi **Zenzile Miriam Makeba, cantora sul africana conhecida como Mama África**, 38 anos, licenciada em letras e artes, professora da rede municipal há 04

anos, etnicamente se definiu como afrodescendente. Durante a entrevista, afirmou que tinha pouco conhecimento sobre a lei 10.639/03 e suas diretrizes. Disse, também, que a partir da minha pesquisa na escola, das nossas conversas e dos textos socializados, senti a necessidade de fazer um trabalho mais voltado para o fortalecimento da cultura e identidade negra com seus alunos. Esta foi a última entrevista na Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite, situada na sede do distrito da Matinha dos Pretos.

A nona entrevista foi realizada na Escola Municipal Crispiniano Ferreira Silva com **Acotirene, líder negra do Quilombo de Palmares**, 43 anos, casada, diretora, licenciada em matemática, trabalha na rede municipal há 09 anos. Assim como as demais, esta foi uma das gestoras que contribuiu bastante em fornecer dados para a pesquisa. Durante a nossa conversa, ela também me questionou sobre o nome da comunidade Matinha dos Pretos, embora a sua indagação tenha se configurado apenas a título de obter mais informações sobre o lugar em foco.

A décima entrevista, assim como as demais, também ocorreu na escola, com Clara Francisca Gonçalves Pinheiro, conhecida como Clara Nunes, grande cantora brasileira praticante e conhecedora das tradições afro-brasileiras, 47 anos, casada, vice-diretora, licenciada em pedagogia. Etnicamente se definiu como parda ou morena e afirmou ter pouco conhecimento sobre a lei 10.639/03 e suas diretrizes. Esta foi uma entrevista bem franca e descontraída, onde a entrevistada fez uma ampla avaliação sobre o trabalho docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

A décima primeira entrevista aconteceu no espaço de uma grande escola da rede estadual de Feira de Santana com **Mia Couto, considerado um dos melhores escritores africanos**, 40 anos, divorciado, licenciado em letras com espanhol, trabalhando com a disciplina língua portuguesa e literatura há mais de 09 anos, sujeito que etnicamente se definiu como pardo. Durante a entrevista, ele fez uma declaração que nos convida a pensar as relações travadas entre os professores da zona urbana e a escola do campo. “Precisamos conhecer mais sobre a história e cultura do lugar onde trabalhamos para que não sejamos meros turistas [...] que fica olhando tudo isso aqui como uma coisa bonita, mas a distância, como o turista que não se envolve, apenas tira fotos”.

A décima segunda entrevistada foi **Cesária Évora, cantora cabo-verdiana, conhecida como a Diva dos Pés descalços**, 46 anos, divorciada, licenciada em história, professora da rede municipal há mais de 16 anos com a disciplina história. Etnicamente ela se definiu como parda, em nível de retórica, ela também tem um discurso muito condizente com

as determinações da lei 10.639/03 e com as diretrizes curriculares para a educação das relações etnicorraciais.

A décima terceira entrevistada foi **Luiza Mahin, mãe de Luiz Gama e liderança na luta contra a escravidão no Brasil**, 42 anos, casada, licenciada em pedagogia, atuante na rede municipal há mais de 20 anos. Atualmente trabalha na educação infantil e ensino fundamental, com a disciplina artes. Etnicamente se definiu como negra e ratifica: “apesar de minha pele clara sei que sou negra, pois na minha família é uma mistura danada”!

A décima quarta entrevista foi com **N’zinga rainha angolana, figura heróica da resistência contra o colonialismo português**, 52 anos, mãe de uma filha, indubitavelmente negra, essa entrevista foi um verdadeiro tratado sobre educação para a diversidade e relações etnicorraciais, como também sobre a lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares nacionais. Quando a solicitei que se defina etnicamente, ela diz: oxente! Eu sou negra! Sou inquestionavelmente negra! E segue-se uma longa entrevista a modo de conversa durante quase uma hora de relógio. Essa foi a última entrevista na Escola Crispiniano Ferreira Silva, no povoado de Olhos D’ Água das Moças – Matinha dos Pretos.

A décima quinta entrevista aconteceu na sala da diretoria da Escola Municipal Joaquim Pereira Santos, com **Wangari Maathai professora queniana, primeira mulher da África a ser homenageada com o premio Nobel da Paz**, 45 anos, casada, diretora da escola, licenciada em pedagogia, etnicamente ela se definiu como negra. Essa foi uma das entrevistas mais tranquilas, uma das poucas em que não usei gravador, isso por questões técnicas. Durante a entrevista tive a oportunidade de corroborar algumas informações sobre os repertórios culturais negros da comunidade, uma vez que a professora entrevistada é moradora de um dos povoados da Matinha dos Pretos.

A décima sexta entrevista foi realizada na sala de aula, durante o intervalo de uma das avaliações, com **Winnie Mandela, líder negra na luta contra o apartheid e o racismo na África do Sul**, 53 anos, casada, licenciada em pedagogia, professora rede municipal nas séries iniciais do ensino fundamental há mais de 20 anos, etnicamente se definiu como negra. Ao questioná-la sobre a lei 10.639/03, ela me informou que, até aquele momento nunca tinha lido nada sobre a referida lei e suas diretrizes, embora tenha afirmado o seguinte: trabalho história e as demais disciplinas conscientizando meus alunos sobre o que e quem eles são, valorizando sua origem e sua cor, faço-lhes saberem que o mesmo lugar que o branco pode estar, eles também podem estar ou chegar faço isso não por causa da lei, mas por mim e por eles. Não permito que ninguém me humilhe ou me discrimine por minha cor, ou por minha gordura.

A décima sétima e última entrevista nas escolas também se realizou na sala de aula, durante o intervalo, entre uma das avaliações da IV unidade, foi com **Dandara, liderança feminina do quilombo de Palmares que lutou contra o sistema escravista do Brasil no século XVII**, 41 anos, casada, licenciada em pedagogia, professora da rede municipal nas séries iniciais do ensino fundamental, há mais de 19 anos. Etnicamente ela definiu-se como afrodescendente. Esta foi também uma entrevista muito prazerosa, houve uma troca de experiências muito interessantes, principalmente a partir do momento em que a professora me disse: sinceramente eu não sei nada sobre esta lei 10.639/03 e suas diretrizes, mas gostaria de saber, pois pensando nos alunos e na comunidade, tenho muita inquietação em saber se o trabalho que temos feito até aqui está no caminho certo ou se precisamos rever a nossa proposta pedagógica.

Conforme sinalizado anteriormente, tratarei os 08 entrevistados de parte (moradores da comunidade), com suas identidades reais, frisando que a participação de cada um destes sujeitos nessa pesquisa, bem como a exposição de suas identidades nas narrativas desse documento, foram devidamente autorizadas durante o momento de apresentação do trabalho proposto e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Dentre os participantes da comunidade, a primeira entrevista realizada foi com uma pessoa singular na construção da cultura local, refiro-me a **Dona Púlqueria, uma educadora da vida, a professora mais antiga da comunidade, 84 anos, negra, uma verdadeira Griote**. Durante os momentos de conversas em sua casa, ela me transportou em uma espécie de passeio pela história e cultura da Matinha dos Pretos. Essa senhora, com sua longa experiência de vida e uma memória lúcida de dar inveja, forneceu-me várias informações valiosas sobre a história dos últimos sessenta anos desse lugar.

A segunda entrevista foi realizada no barracão da Quixabeira, com a *Griote* Dona Chica do Pandeiro, 64 anos, negra, lavradora, compositora, sambista, percussionista e esposa do saudoso Mestre *Griot* Coleirinho da Bahia, fundadora do grupo Quixabeira da Matinha, coordenadora da Casa do Samba e do Pontão de Cultura na Matinha dos Pretos. Ao adentrar o barracão, a sensação era de estar compartilhando algo conhecido familiar. As paredes estavam cheias de fotos e pôsteres de homens, mulheres e crianças negras, imagens dos sujeitos praticantes da cultura e da história daquele grupo e daquela comunidade, registro das vivências cotidianas daquelas pessoas.

A terceira entrevista também aconteceu na área do grande terreirão da Quixabeira que sedia o barracão do grupo. A conversa aconteceu por entre árvores frutíferas e o caserio da família, que compõe aquele cenário tão significativo para o observador sensível. O

entrevistado foi o jovem **Griot Guda Moreno, 34 anos, negro, filho do Mestre Coleirinho da Bahia, lavrador, compositor e vocalista do grupo Quixabeira da Matinha, figura importante na divulgação da cultura negra na comunidade, em Feira de Santana e em outras cidades circunvizinhas**, com ênfase para o samba de roda.

A quarta entrevista ocorreu em um espaço muito especial, a casa de farinha comunitária dos Olhos D'Águas das Moças. Foi uma experiência muito rica durante a qual acompanhei um dia de farinhada em todas as etapas, desde a raspagem até a torragem e armazenamento. Entre uma atividade e outra aconteceu a entrevista com **Dona Dudu, outra grande Griote, mulher de 55 anos, negra, lavradora, agente distrital e presidente da associação rural onde está situada a casa de farinha comunitária desta localidade**.

A quinta entrevista aconteceu na praça central do distrito, com o **Griot Severino Fonseca, 57 anos, casado, lavrador, contador de histórias e agente distrital**. Uma das pessoas da comunidade que se define como “negro com certeza”, abordando, durante toda conversa pontos sobre discriminação racial e as relações etnicorraciais na sociedade brasileira, além de me proporcionar informações importantes sobre muitos dos valores culturais vividos na comunidade da Matinha dos Pretos.

A sexta entrevista foi com o **Griot Percílio Maia de Oliveira**, ou melhor, com **Griot Tadeu, 62 anos, negro, casado, lavrador, agente de portaria da unidade de saúde local, natural de Irará e residente nesta comunidade há 26 anos**. Um sujeito social, dono de uma riqueza cultural sem igual, embora nunca tenha frequentado a escola como estudante, por razões semelhantes às que mantiveram, durante séculos, a população negra afastada do espaço escolar e desprovida dos benefícios da educação formal.

A sétima entrevista com sujeitos da comunidade aconteceu no barracão do “Terreiro Roça de Oxóssi Gongobira Mutalê”, no povoado do Baixão, com o **Griot, lavrador e Babalorixá Pai Crispim de Oxóssi, 51 anos, solteiro, negro, nascido no candomblé e participante dos ritos do candomblé desde a sua tenra infância**. Em sua fala, emergiram questões sobre o candomblé, enquanto religião de matriz africana e sobre elementos que devem nortear a prática educativa nas escolas da comunidade.

A oitava entrevista foi realizada em uma casa simples e acolhedora, situada no povoado de Tanquinho d'Água, localidade da Matinha dos Pretos, esse é o lar ou as “duas telhas” do **Griot Izaltino Fonseca e Dona Helena Fonseca, lavradores casados há mais de 30 anos**. **Griot Izaltino, 72 anos, negro, é conhecido por toda Matinha com o nome de “Seu Bedão”, homem famoso por seus dons de cura, através de rezas e orações**. Ele se

apresenta como lavrador, trovador, benzedor, curador e poeta. Essa foi uma entrevista muito emocionante.

Todas essas entrevistas foram de vital importância na constituição de uma análise sobre repertórios culturais negros, currículo e práticas pedagógicas nas escolas da Matinha dos Pretos. É pertinente ressaltar que, construir diálogos com os sujeitos atuantes desse território, tais como: professores, gestores e pessoas da comunidade, não foi uma tarefa fácil, pois exigiu habilidade para seduzir os possíveis interlocutores a participarem da pesquisa, seja pelo incômodo, alguma suspeita, seja pela desconfiança dos sujeitos.

Para a realização dessa pesquisa (autofinanciada), foi de suma importância levar em conta os seus custos financeiros para garantia do suporte técnico e de outros recursos materiais necessários à efetivação das inúmeras viagens de campo, as quais foram realizadas durante o período da investigação.

Com tantos sujeitos (25) protagonizando memórias, dizeres e fazeres neste trabalho investigativo, reforço aqui a importância de se cumprir etapas, dentre elas: organização, planejamento e estudo, além de bom preparo físico e mental, tendo em vista que foi necessário percorrer, com passos firmes e perseverantes, os caminhos literais e epistemológicos que trilhei durante a pesquisa. Desse modo, este trabalho foi produzido entre manhãs, tardes, noites e madrugadas, concomitantemente com o meu trabalho de professora na educação básica em duas escolas públicas.

Para a seção posterior, a indagação que se segue é: como avançou essa pesquisa, com tantos sujeitos participantes, e em diferentes espaços de construção de seu objeto?

2.4 O Campo da Pesquisa: Por Onde Avançar?



Figura 24: foto colhida durante as observações no espaço de uma das escolas. Projeto sobre a Semana da Consciência Negra 2011.

Movida pelo respeito às diferenças e às semelhanças que nos fazem humanos, fui avançando com esse trabalho de pesquisa. Uma vez definidos os instrumentos e as estratégias para efetivação desse processo investigativo, o mesmo passou a ser desenvolvido seguindo algumas etapas em nível de organização prática.

A primeira etapa da pesquisa se consistiu no levantamento bibliográfico sobre a temática abordada. Em seguida, procedi à leitura e análise do material encontrado, com o objetivo de delimitar as opções e escolhas teóricas que se configurariam como balizas necessárias à construção do presente trabalho, ao mesmo tempo em que o objeto e a forma de abordá-lo foram se reconfigurando. Concluída essa fase, estabeleci alguns critérios que tornassem viável a articulação entre a abordagem teórico-metodológica “abraçada” (estudos culturais) e a pesquisa de campo, permitindo, assim, estabelecer uma linha de trabalho e

selecionar diferentes espaços na *Matinha dos Pretos* como lugares apropriados para efetivação da pesquisa.

A segunda etapa da pesquisa se configurou como momento de entrada no campo de investigação. Nesta fase, prossegui com a apresentação da pesquisa e seus objetivos à Secretaria Municipal da Educação de Feira de Santana – SME/FSA, para que fosse possível a autorização de entrada nos espaços das três escolas pesquisadas, nos Grupos de Discussão e Elaboração da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental – GCEF, principalmente no Grupo de Educação para as Relações Etnicorraciais – GERER. Também foi apresentado ao presidente da Câmara de Vereadores do município um ofício e o Termo de Consentimento para dar início à pesquisa documental nos arquivos dessa instituição.

Após a autorização da Secretaria Municipal de Educação – SME, desloquei-me para as três unidades escolares que se constituíram como *locus* dessa pesquisa e dei início à etapa final. Inicialmente, no campo, fiz uma apresentação da pesquisa e seus objetivos e, depois de explicar aos gestores qual era o meu papel na escola, expus para os professores o teor do projeto de pesquisa em andamento, com ênfase em seus aspectos principais. Em seguida, apresentei aos professores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Concomitantemente a esse processo, foram desenvolvidas práticas de observação, diálogos e entrevistas com outras pessoas da comunidade a quem designei como *Griots*, sujeitos sociais (sambadores, rezadeiras, lavradores, anciões, agente distrital, dentre outros) pessoas mais velhas da comunidade, com certa influência no acontecer da vida cotidiana daquela localidade, atores sociais que revelaram suas cosmovisões, posturas frente à vida, cultura e educação, neste lugar de pertença: *a Matinha dos Pretos*.

O processo de coleta de dados e informações iniciou através de observações e conversas informais, desenvolvidas durante o mês de fevereiro de 2012, a partir de um primeiro contato com Bernadete, a referida professora que nasceu e vive na comunidade. Desde aquele momento, registrei tudo que vivi na pesquisa, em meu diário de campo.

Sendo assim, a partir do dia 02 de fevereiro de 2012, rumei para o *locus* da pesquisa, momento em que adentrei no território da *Matinha dos Pretos*, no intuito de travar diálogos com alguns de seus atores sociais, tendo em vista, conhecer mais sobre os valores culturais, a história e a geografia dessa comunidade. Nesse mesmo sentido, dei início a essa travessia pelas diversas veredas do território da *Matinha dos Pretos*, através de caminhos que me conduziram a novos questionamentos, proposições e descobertas em torno do currículo e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas municipais dessa comunidade, considerando

as possíveis interfaces com a lei 10.639/03 e os repertórios culturais dos sujeitos, em prol de uma proposta educativa para a diversidade étnica e cultural.

A entrevista semiestruturada serviu-me como instrumento crucial para a coleta de dados informativos. Dessa maneira, foi pensada para acontecer com atores sociais de papéis representativos na vida cotidiana da comunidade, assim como também com alguns dos sujeitos responsáveis pelo fazer educativo no âmbito da escola enquanto *locus* de educação formal e sistematizada, ou seja, professoras/es e gestoras.

A partir das observações e entrevistas, os sujeitos participantes da pesquisa geraram uma densa quantidade de informações, as quais foram utilizadas nas análises dos dados, considerando as questões propostas para esta investigação. As informações, produzidas através dos diálogos com os sujeitos, tanto suscitaram novos questionamentos e novas inquietações em mim, enquanto pesquisadora e docente da educação básica, quanto nos homens e mulheres que protagonizaram essa pesquisa.

Durante o momento das entrevistas, as falas, ou seja, os discursos de alguns dos sujeitos participantes (principalmente no espaço da escola), por inúmeras vezes, apresentaram tensões e ambiguidades entre o fazer e o dizer. Além de contradições presentes no interior dos próprios discursos. No papel de pesquisadora, por várias vezes, senti a necessidade de fazer uma triangulação de dados para construir uma análise mais fidedigna, contemplando fragmentos da “realidade” captados no *locus* da pesquisa, sem perder de vista as tensões, ambiguidades, silêncios e contradições.

As fotografias também se mostraram um instrumento muito eficiente no processo de construção da pesquisa, posto que, praticamente, todas as experiências vividas com os sujeitos foram registradas em imagens. Desse modo, os textos imagéticos ajudaram-me a reler o diário de campo, servindo, ainda, de pano de fundo para muitas situações observadas na sala de aula ou em outros espaços escolares (SCHWENGBER, 2012).

Nessa perspectiva, foi através do registro de imagem, junto com o texto escrito, que busquei socializar vivências cotidianas construídas em diferentes ambientes da Matinha dos Pretos. A fotografia se configurou um instrumento capaz de conferir vida e forma às palavras que compõem as narrativas sobre experiências educativas em diferentes espaços da referida localidade.

Durante as diversas travessias nas diferentes etapas da pesquisa, em dado momento, senti como se a pesquisa se constituísse em um processo autônomo, capaz de determinar as suas categorias, metodologia e base epistemológica a ser observada, proporcionando uma relação de interação simbiótica na qual se imbricam pesquisador, pesquisa, método, sujeito e objeto.

3. EM MEIO À TERRA ÁRIDA: nascem as sementes lançadas pelo caminho



Figura 25: Plantações na Matinha dos Pretos, seca 2012



Figura 26: Cultivo de milho e feijão na Moita da Onça, Matinha dos Pretos, após as primeiras chuvas deste ano de seca, 2012.

3.1 Currículo e Educação em Feira de Santana

Essas duas fotos de plantações na *Matinha dos Pretos* traduzem fielmente os diferentes momentos da pesquisa, que primeiro se iniciou em terra árida, em meio à seca que assolou a zona rural de nosso município durante o ano de 2012, influenciando diretamente no plantio, na produção e na vida cotidiana dos sujeitos participantes dessa pesquisa. A outra imagem reflete o que foi possível produzir nesta terra árida após as primeiras chuvas. Dessa maneira, apresento, aqui, alguns dos resultados, em seus sentidos literal e simbólico.

Neste capítulo, primeiro apresento algumas informações sobre o tema em estudo, colhidas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação - SME de Feira de Santana. Em seguida procedo a análise de dados obtidos a partir de fragmentos da realidade observada no campo de pesquisa (escolas e outros espaços), durante experiências vividas em diferentes momentos deste trabalho, tendo em vista seus objetivos, questões de pesquisa e objeto proposto.

No decorrer do processo investigativo, senti a necessidade de saber que políticas públicas em educação com foco na população negra foram desenvolvidas pelo governo municipal em Feira de Santana. Nesse sentido, realizei uma pesquisa documental nos projetos de leis do arquivo público da Câmara Municipal, tendo como recorte temporal os últimos 16 anos, tomando como referência o ano de 1996. Nesta busca, foram encontradas três leis municipais referentes à temática etnicorracial, no âmbito da educação feirense.

Entre os documentos encontrados, seguindo uma ordem cronológica está a Lei Municipal nº 68/96 e a 69/96, ambas representam processos de ordenamento jurídico que poderiam ter servido de base para efetivas políticas públicas em educação para negros e afrodescendentes no sistema municipal de Feira de Santana. Em verdade, considerando o seu contexto, estas foram leis promovidas por membros representantes do legislativo atendendo a reivindicações de grupos da sociedade civil e do movimento negro local.

Esses instrumentos legais já na década de 1990 instituíram a inclusão do conteúdo de História Afro-brasileira nos currículos das escolas municipais de Feira de Santana, e ainda, a criação de curso preparatório para o corpo docente e outros especialistas da referida rede municipal de ensino, visando à implantação da disciplina história afro-brasileira ou de conteúdos programáticos no currículo escolar.

A referida lei 68/1996 reza em seus artigos 1º e 2º:

Art.1º - As escolas da rede municipal de ensino incluirão no programa das disciplinas Estudos Sociais, História e Geografia o conteúdo História Afro-brasileira.

Art.2º A inclusão deste conteúdo será destinada às crianças da pré-escola e todas as séries do 1º grau.

Em consonância com essa primeira, a lei municipal nº 69/1996 reza em seus artigos 1º e 2º reza o seguinte,

Art.1º Fica instituído o curso preparatório para o corpo docente e demais especialistas da Rede Municipal de Ensino, visando prepará-los para a aplicação de disciplinas e conteúdos programáticos que valorizem a história do negro e do índio no Brasil.

Art.2º A Rede Municipal de Ensino deverá adotar no seu currículo disciplinas ou conteúdos programáticos fundamentados na cultura e na história do negro e índio no Brasil.

O artigo 3º versa sobre os conteúdos propostos sobre o tema, determinando no artigo 4º que ‘cabe à Secretaria de Educação do Município, através de seus órgãos competentes, tomar as devidas providências para a materialização dessas duas leis municipais, aqui em destaque.

Durante o desenrolar dessa pesquisa, participei de uma escuta com professores da rede municipal, ainda em visitas à Secretaria Municipal da Educação – SME, busquei indagar sobre a atuação da mesma e do governo municipal durante os anos 90, no sentido de materialização do que propunha as leis municipais supracitadas. Nesse recorte temporal, de fato, não obtive relatos ou registros sobre quaisquer ações dessa esfera governamental e/ou de seu órgão competente (SME) rumo ao cumprimento das referidas leis; e conseqüentemente a criação de alternativas para a efetivação de um programa de políticas de ações afirmativas em educação para negros em Feira de Santana.

Segundo dados encontrados no relatório de atividades do grupo ERER/SME (2009), as ações de que se tem registro no sentido de implantação dessa nova política educativa com base na lei 10.639/03, no município, só começam a ocorrer a partir do ano 2006, quando grupos da sociedade civil e do movimento negro local (articulados com outros movimentos sociais da capital do estado – Salvador), reuniram-se no Colégio Assis Chateaubriand (2006), em um seminário sobre educação e a questão etnicorracial no âmbito do nosso município, com ênfase na Lei Federal nº 10.639/03.

Conforme o levantamento feito em documentos do Núcleo de Educação para às Relações Etnicorraciais – ERER, a primeira ação do governo municipal voltada para a temática em questão ocorreu em fevereiro de 2007, quando em virtude de uma ação movida

pelo Ministério Público Federal – MPF, o município de Feira de Santana, através da sua Secretaria Municipal de Educação – SME viu-se obrigado, por determinação do MPF, a incluir em sua agenda de jornada pedagógica 2007, a discussão sobre a temática etnicorracial com ênfase nas determinações da lei 10.639/03.

Diante do contexto nacional de transformações que impelia novos paradigmas de educação, no ano de 2007, os gestores da SME/FSA tiveram que formar com urgência um grupo para estudo e discussão de temas sobre Educação para Relações Etnicorraciais - ERER, grupo que, porém, nunca chegou a fazer parte do organograma oficial da SME/FSA, mesmo tendo importância crucial na construção de uma educação para promoção do respeito à diversidade etnicorracial e valorização da história e cultura negra em Feira de Santana. Segundo seu documento de fundação (2007), a principal atribuição do grupo é:

Promover espaços de estudos, debates e reflexões sobre história da África e dos afrodescendentes do Brasil, viabilizando aos profissionais da rede Municipal de Educação o acesso aos instrumentos necessários que darão suporte a uma educação inclusiva e antirracista (ERER, 2007).

Sobre a atuação do grupo, de acordo com a coordenação do próprio ERER, eles são pioneiros nas discussões sobre educação e relações etnicorraciais no município, segundo eles a partir do II semestre de 2007, começou a ocorrer no âmbito do município, através da SME/ERER, a formação continuada de professores sobre o que determina a lei 10.639/03 e suas diretrizes, através de atividades como: palestras, simpósios, mesas-redondas e seminários destinados aos professores da rede municipal.

Conforme os documentos consultados na sede do ERER, só foi possível rastrear as atividades propostas pelo grupo via SME/FSA, até o ano de 2009. Portanto, tomando ainda como referência o ano de 2007, é importante frisar que esse foi um momento significativo no tocante a se pensar uma proposta de educação que contemple as relações etnicorraciais, no município de Feira de Santana. Nessa época formaram-se na secretaria grupos de estudos para discussão e elaboração do documento prévio para o Plano Municipal de Educação – PME/2011-2021 que em seu, capítulo VI trata, especificamente, da educação para as relações etnicorraciais.

Apesar dessas ações, na prática, o governo municipal de Feira de Santana, ainda não logrou desenvolver um trabalho conciso em prol da materialização das leis municipais 68/96, 69/96 e da efetivação de uma proposta educacional que considere as contribuições da população negra na formação da sociedade brasileira e conseqüentemente feirense (lei

10.639/03), pensando a educação enquanto instrumento político de emancipação humana, no qual as diferenças sejam patrimônios comuns a todos.

Ainda pesquisando sobre a política curricular no município, realizei um levantamento nos arquivos da câmara municipal, onde encontrei o projeto de lei que corresponde ao Plano Municipal de Educação – PME projeto de lei do executivo, aprovado pelo legislativo em 19 de março de 2012, como a Lei municipal de nº130/2011, e sancionada pelo chefe do executivo em 05 de junho de 2012 como Lei Municipal nº 3326 correspondente ao PME 2011-2021. Este documento é concebido como política pública em educação para o município de *Feira de Santana*, estabelecendo, entre outros: objetivos, 23 metas e diretrizes para a educação das relações etnicorraciais no ensino fundamental, buscando estar em consonância com as políticas públicas municipais e federais a exemplo da lei 10.639/03.

Consta neste documento (PME/2011-2021), dentre seus objetivos e metas para o próximo decênio, a seguinte pretensão:

Apoiar e fortalecer ações educativas, através da formação continuada para profissionais da educação, visando ao reconhecimento do afrodescendente, enquanto sujeito integrante da sociedade, assegurando o cumprimento da lei 10.639/2003. (SME, 2011, p. 50).

Fazendo alusão ao mesmo documento, o Plano Municipal de Educação - PME/ 2011-2021 ou Lei Municipal nº 3326/2011, nas suas páginas 166 a 170 apresenta diretrizes, objetivos e metas específicos para a educação das relações etnicorraciais no ensino fundamental, em Feira de Santana. Portanto, em nível de políticas públicas em educação para negros nesse município, durante o período investigado (1996-2012) foram encontrados apenas os documentos legais aqui apresentados, os quais se traduzem como leis municipais oriundas do poder executivo e do legislativo, em “resposta” às demandas da sociedade civil.

De acordo com as observações realizadas no íterim da Secretaria Municipal de Educação – SME/FSA durante o ano de 2012 constatei que entre as ações para a educação básica na rede pública, o governo municipal junto a SME desde 2010 assumiu como proposição dessa gestão, entre outros objetivos, elaborar a proposta curricular para o ensino fundamental e concomitantemente, oferecer formação continuada a gestores, coordenadores, professores e outros profissionais da educação municipal.

O GCEF – Grupo Elaboração da Proposta Curricular, constituído no final de outubro de 2010, assumiu a responsabilidade de junto com alguns professores da rede municipal e outros colaboradores da UEFS e da UNEB elaborar uma proposta curricular para o ensino

fundamental em Feira de Santana, como um documento referência que deverá servir de base para construção da proposta curricular de cada unidade escolar conforme a sua realidade. Atualmente a referida proposta encontra-se em fase de elaboração, já havendo documentos preliminares em áreas e modalidades específicas.

Com relação às ações desenvolvidas pela SME/FSA através do GCEF com vistas à elaboração da referida proposta curricular, foram realizadas escutas formativas com os professores da rede municipal por área de conhecimento, e escutas com ênfase nas modalidades de: educação do campo; educação especial; educação quilombola e relações etnicorraciais; Ainda, durante o mês de julho/2012, foi realizado o *1º Encontro Regional sobre Currículo Escolar dos Territórios de Identidade do Portal do Sertão e do Território do Sisal*, tendo por objetivo discutir o currículo e a produção de propostas curriculares na esfera municipal de ensino fundamental.

Esses dados sobre a ação da SME/FSA foram aqui utilizados como forma de compor um quadro sobre a educação municipal e o processo de elaboração da proposta curricular para o ensino fundamental em Feira de Santana, de modo que seja possível ao leitor um ter panorama sucinto sobre as ações em torno das políticas curriculares do referido município. Nesse contexto, altos e baixos, ausências e silêncios, retrocessos e logros demarcam o processo de elaboração da proposta curricular para o ensino fundamental em Feira de Santana – documento referência.

Uma vez construídos dados sobre alguns aspectos da educação pública municipal em Feira de Santana, prossegui com o desenvolver da pesquisa em seu *locus* principal, a saber: “todos os cantos” da Matinha dos Pretos, terras de quilombo em processo de autodescobrimento.

3.2 – A Matinha dos Pretos: território de quilombo

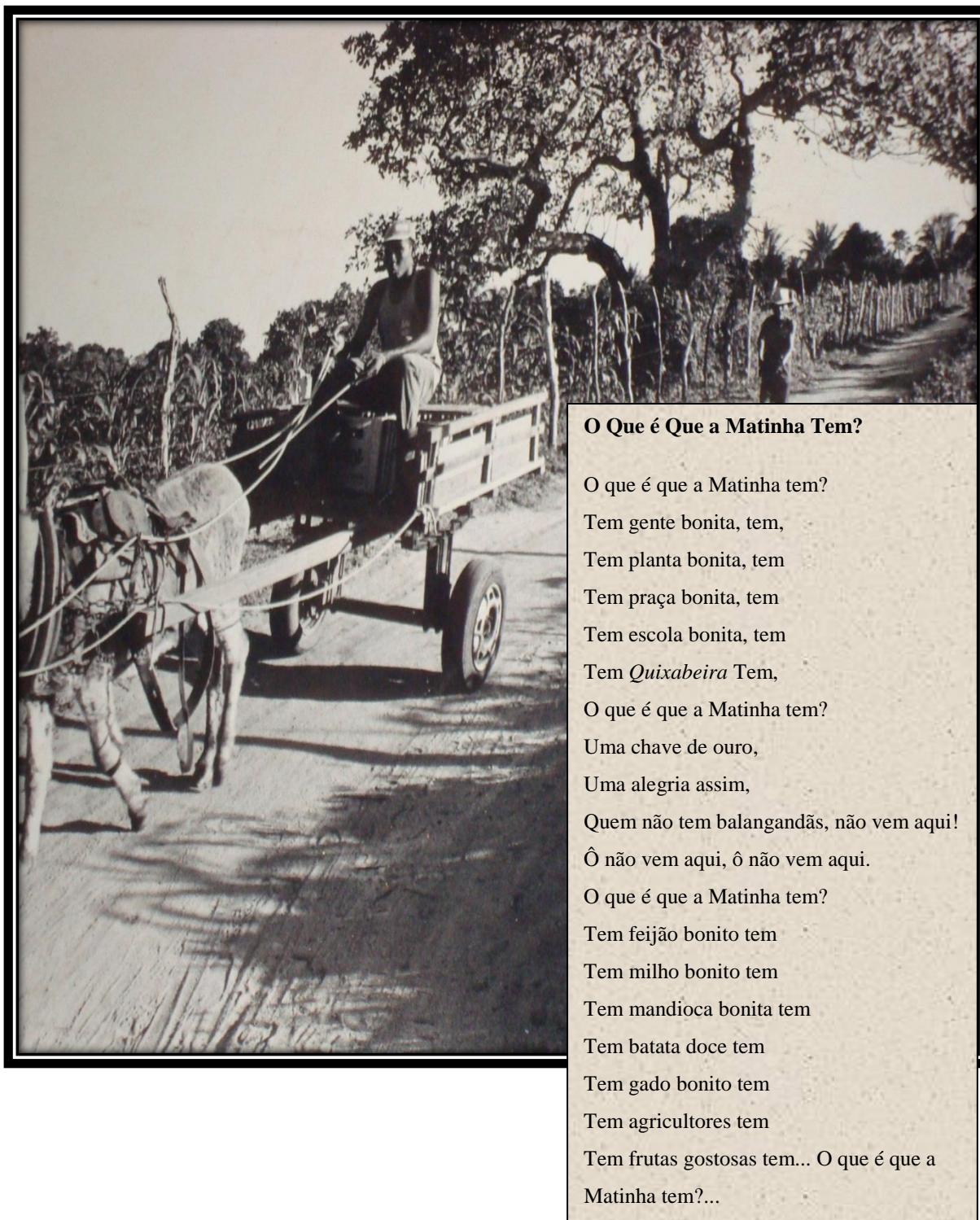


Figura 27: Estrada da Matinha antes do asfalto. ⁴⁴.

⁴⁴ - Parodia musical composta por alunos do 4º ano vespertino – Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite.

Fazer pesquisa na *Matinha dos Pretos* implica em pensar na noção de quilombo. É importante frisar que, entre as décadas de 70 e 80, o conceito de quilombo foi recolocado no contexto da chamada “abertura política”, momento de revisão da história nacional e regional, de descoberta das comunidades negras rurais. Na realidade é possível observar que, desde as duas últimas décadas do século passado e princípios do século XXI, tem havido uma grande movimentação em torno da identificação e reconhecimento legal das denominadas comunidades de quilombo, mocambos e terras de preto.

É importante salientar que algumas dessas comunidades negras conquistaram e ou estão conquistando a titulação de suas terras, através de um secular processo de luta que se iniciou durante o período Imperial, no sistema escravista, estendendo-se até nossos dias. Em pleno terceiro milênio, ainda observamos massacres por questões de posse de terras e, ainda hoje, essa mesma sociedade brasileira, junto a sua classe política, não se fez responsável pela dívida histórica para com os indígenas, camponeses e descendentes de negros escravizados, sujeitos marginalizados que nunca foram incluídos no momento de se pensar para o país uma política séria de redistribuição de terras.

Pensar a *Matinha dos Pretos*, a partir de uma concepção de *Quilombo*, remete-me a Almeida (1998, p. 51-70) que trabalha com uma (re)semantização desse termo. Assim, o autor nos convida a entender o seu significado desde a atualidade, vinculado às questões de afirmação de identidade, confronto com a realidade social, como uma nova forma de negar o sistema escravocrata ou neocolonial, um ritual de cidadania em prol do usufruto dos direitos civis. Almeida (1998) faz-nos entender que, por meio da categoria *Quilombo*, (re)semantizada tanto política, quanto juridicamente, é possível a elaboração de um novo capítulo de afirmação de identidade étnica e de mobilização política de segmentos camponeses, que incluirá, fundamentalmente, aqueles grupos denominados terras de preto ou comunidades negras rurais.

Durante os primeiros contatos com a comunidade em estudo, agora no papel de pesquisadora, ou melhor, enquanto “turista etnográfico”, que chega ao lugar pela primeira vez, observando e buscando reparar em tudo e em todos, pretendia descobrir detalhes sobre a história daquele lugar e sua “provável” origem em terras de um antigo *Quilombo*.

Então, depois de muitas tentativas, consegui marcar uma conversa com Bernadete (Irê), uma participante singular dessa pesquisa, pois foi, através dela, que pude estabelecer contato com as outras pessoas da comunidade. Nessas conversas, durante os momentos de

observação e interação, logrei coletar informações importantes através das quais pude corroborar algumas narrativas sobre a história e origem do lugar. Todas essas informações foram registradas no diário de campo, conforme trecho aqui exposto,

[...] durante nossa conversa aproveitei um gancho e perguntei o que ela sabia sobre a história desse lugar, então ela me falou sobre a versão que trata do povoamento da Fazenda Candeadal e da Fazenda Matinha, fazendo referências a informações obtidas em curso de formação continuada (PROLETRAMENTO), com sua professora de história que em determinado momento de uma das aulas falou sobre a Matinha dos Pretos como sendo uma comunidade remanescente de quilombo, com origem no contexto das referidas fazendas. – Esse comentário de B. me deixou muito feliz e me chamou muito atenção, pois, desde 1993, até então eu nunca havia escutado ninguém da referida comunidade identificá-la ou fazer a autoafirmação daquele território como sendo uma comunidade remanescente de quilombo (DIÁRIO DE CAMPO, fevereiro de 2012).

Ainda sobre a *Matinha dos pretos* e sua história, em conversa com a *Griote* Púlqueria, uma mestra na tradição oral, pude captar mais informações preciosas sobre o referido lugar, conforme registrado no diário de campo e no relato a seguir:

Naquela fotografia agreste do céu da Matinha, já caía a tarde e o pôr do sol dominava o cenário ao longe, quando nós empreendemos o caminho de volta, com uma parada na casa de *Dona P.*, uma educadora para a vida toda, professora aposentada, hoje com 84 anos de idade, um livro vivo para mim! Assim que fui apresentada a ela por B. falei sobre o propósito de nossa visita, conversar com ela sobre a história da Matinha, ao que a professora me respondeu imediatamente dizendo que não sabia nada sobre o tema, pois havia chegado àquela localidade em agosto de 1948, quando veio como moradora e professora de primeiras letras. Para mim, suas vivências em mais de seis décadas como observadora ativa e agente participante daquele lugar já dariam conta de boa parte de minha pesquisa. *Dona P.* com sua longa experiência de vida e uma memória lúcida de dar inveja, forneceu-me várias informações valiosas sobre a história dos últimos sessenta anos daquele lugar. Inicialmente falou-me sobre a origem da igreja católica e seu cruzeirinho na praça da sede do atual distrito, antes um pequeno povoado, segundo a professora esses símbolos do lugar são frutos de uma promessa realizada por D. Antonia a São Roque, padroeiro do lugar, pedindo-lhe proteção contra o surto de peste bubônica que assolava aquela região na década de 20 do século passado XX, ela prometeu doar uma tarefa de terra para edificação da igreja caso aquela comunidade ficasse isenta da peste, e assim ocorreu. *Dona P.*, a professora também me falou sobre a influência da Missão Rural naquela localidade a partir de 1953, contribuindo em diversos aspectos daquele povoado, como nos campos: da saúde, produção agrícola e assistência social, principalmente com a construção do centro social São Roque. Prosseguindo em nossa conversa, ela falou sobre o nome do distrito e por que *Matinha dos Pretos* - disse que desde seu primeiro contato com esta localidade em 1948, essa assim que se chamava, e afirma que havia também outra comunidade próxima chamada Matinha do Mandú. E confirmando a versão já conhecida por nós, ela fala que o nome *Matinha dos Pretos* dá-se porque aqui havia uma mata que servia de esconderijo para escravos fugidos da fazenda Candeadal e da fazenda Matinha, “ouvi dizer minha filha que aqui foi um daqueles lugares para onde os negros fugiam. Como se chama mesmo? Ah sim, dizem que aqui foi um quilombo!” (DIÁRIO DE CAMPO, fevereiro de 2012).

Prosseguindo na busca sobre o “mito fundacional” da Matinha dos Pretos em outras atividades de campo, como durante as visitas de observação a uma das escolas do povoado, tive a grata surpresa de encontrar professores fazendo uma atividade sobre a história da comunidade e sua cultura. Nesse contexto, os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I apresentavam uma atividade sobre o tema com ênfase na agricultura local e em alguns elementos de sua cultura, como a bata de feijão, o samba de roda e o grupo Quixabeira.

Apresentando o lugar de pertença, as crianças falaram sobre a agricultura local, encenaram a bata de feijão, fizeram uma roda de samba incluindo os visitantes, produziram e cantaram uma paródia musical que trouxe o foco para vários elementos daquele sítio geográfico, os quais também estão em suas vivências cotidianas com a família, os amigos, no quintal de casa, nas pequenas praças, na casa de farinha, no centro municipal de educação digital na praça central do distrito e, conseqüentemente, no espaço da escola. Corroborando com as narrativas históricas sobre a Matinha, eles fizeram uma breve exposição oral com base em um texto de Elane Bastos Souza, contando:

[...] Tudo começa na fazenda *Candeal*, os registros históricos testemunham que a fazenda *Candeal* foi o espaço que originou o povoado de Matinha dos Pretos, propriedade pertencente a Antonio Alves, que possuía em suas terras uma quantidade de negros escravizados. A memória coletiva relata que comumente os negros se revoltavam com sua condição de escravizados e colocavam cobras nas bolsas das senhoras e na cama dos senhores e ainda em outros lugares e se refugiavam numa mata cerrada, porém pequena denominada de *Matinha*, daí o nome *Matinha dos Pretos*. Provavelmente a formação desta comunidade negra rural ocorreu entre os séculos XIX e meados do XX.⁴⁵

Se, penso no “lugar-tempo” quilombo partindo de uma concepção arcaica, consolidada durante o período imperial a partir do século XVIII (1740), quando juridicamente considerava-se quilombo toda habitação de negros fugidos que passassem de cinco, diria que a Matinha dos Pretos se constituiu sim como um quilombo rural da microrregião de Feira de Santana, uma comunidade negra farta em casas de farinha, signo da autonomia quilombola e repleta de pilões comunitários, também sinônimo dessa autonomia.

Conforme a concepção de Almeida (1998) utilizada neste tópico, que trabalha a partir da (re)semantização do termo quilombo em uma perspectiva pós-crítica, a Matinha dos

⁴⁵ Trabalho de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite, distrito da *Matinha dos Pretos*, junho de 2012.

Pretos é um território remanescente de quilombo, porque se constituiu como um espaço plural de afirmação da identidade negra e valorização da cultura afro-brasileira e africana, combatendo o modelo de exploração do homem e da mulher negro/a no campo. Isso ficou evidenciado nas narrativas de seus moradores mais antigos, os quais contam histórias sobre o processo de resistência escrava nessa localidade, assim como aconteceu nas diferentes regiões do Brasil, principalmente aqui no nordeste.

3.3 Repertórios Culturais da Matinha dos Pretos

Sob esse tópico, apresento alguns dos elementos que compõem os repertórios culturais negros na Matinha dos Pretos, sendo que todas as experiências culturais aqui em evidência têm o trabalho como princípio norteador. Em diálogos com alguns teóricos no campo dos estudos culturais, trago vivências cotidianas de pessoas da comunidade em torno do samba de roda, farinhada, candomblé e de práticas do grupo Quixabeira da Matinha, isso, com o objetivo de familiarizar o leitor acerca de uma parte do rico repertório cultural desse lugar.

Pensar a cultura na Matinha dos Pretos implica em compreender que embora possua base eurocêntrica, assim como ocorreu nas sociedades de colonização europeia, os repertórios culturais dessa comunidade se configuraram, também, sob quase total influência das heranças africana e indígena, apesar de toda repressão que aqui sofreram as manifestações culturais cotidianas desses dois grupos étnicos, sendo até bem pouco tempo negadas, sob o status de subculturas. Hoje, a vigência e predominância de uma cultura de matriz africana, mesmo entre pactos e conflitos, é um fato inegável em nossa sociedade.

O acervo construído por esses “outros” homens e mulheres negros/as, historicamente discriminados/as, percebidos/as desde um suposto status “inferioridade”, esparramou-se pelo Brasil através de expressões poderosas e dos chamados “objetos negros”, símbolos da cultura e identidade nacional, produtos (re)significados nos fluxos do mercantilismo cultural transatlântico.

Dentre essas experiências e objetos culturais estão: o samba, a feijoada, a capoeira, o candomblé, o corpo, o movimento, os hábitos cotidianos, a experiência estética e religiosa. A cultura e a identidade negra no Brasil foram assim (re)elaboradas e (re)definidas através desses objetos negros e da tradição oral, atrelados a um processo de resistência e troca de símbolos, signos e ideias, entre a África, o Novo Mundo e a diáspora africana na Europa e nas Américas.

Quando me enveredei por esta discussão sobre o currículo vivido, a lei 10.639/03 e os repertórios culturais negros na Matinha dos Pretos, o fiz no intuito de encontrar, talvez, nessas experiências educativas (currículo vivido), uma alternativa para a materialização do que preconiza a referida lei supracitada e suas diretrizes operacionais.

Foi exatamente por isso que essa pesquisa se desenvolveu com ênfase nos repertórios culturais negros construídos, vivenciados e reelaborados pelos moradores da *Matinha dos*

Pretos. Dessa maneira, busca-se, através desse referencial cultural, valorizar e dar novos sentidos e significados às experiências vivenciadas nas escolas em seu contexto sócio-histórico e noutros espaços significativos para além dos muros da escola. Assim, foi preciso considerar experiências empíricas culturais, tais como: a *bata de feijão*, as *folias do reisado*, as *cantigas do samba de roda da Quixabeira*, a *chula cantada*, as *rezas*, as *crendices*, as *noites de farinha*, os *candomblés*, ou ainda as pessoas mais velhas que ouvem rádio e contam histórias e causos do cotidiano, respaldadas na tradição oral.

É importante destacar que, nos aspectos que compõem os repertórios culturais da Matinha dos Pretos, ainda que a oralidade não seja anunciada nas narrativas dos sujeitos que participaram da pesquisa, ficou constatado que essa (tradição oral) estava presente nas vivências cotidianas. Nessa perspectiva, para haver uma difusão de saberes sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, que atravessa essa comunidade e chega até a escola, através dos diferentes sujeitos praticantes, é necessário assumir que a oralidade (ZUMTHOR, 1993) seja o seu fio condutor, entendendo que uma proposta pedagógica, com inspiração na tradição oral, possibilita que o saber esteja sempre vinculado à tradição africana.

Portanto, levando em conta o fato de que a comunidade da Matinha dos Pretos se constitui em sua maioria por pessoas negras, é comum que as experiências cotidianas, formuladas em seus diferentes espaços sejam permeadas por elementos vinculados à cultura, costumes e tradições africanas, obviamente, reelaborados conforme o tempo e o contexto no qual se desenvolvem.

Neste sentido, reporto-me às palavras de Stuart Hall (2003, p. 74) quando afirma:

A tradição funciona, em geral, menos como doutrina do que como *repertórios de significados*. Cada vez mais indivíduos recorrem a esses vínculos e estruturas nas quais se inscrevem para dar sentido ao mundo, sem serem rigorosamente atados a eles em cada detalhe de sua existência (grifos do autor).

Inspirada no pensamento de Stuart Hall (2005) e de Homi Bhabha (2003) acredito que é importante pensar a tradição também como uma forma parcial de identificação que, ao reencenar o passado, introduz outras temporalidades culturais na invenção e reelaboração da tradição vivida no momento presente.

Nesse sentido, com relação à comunidade da Matinha dos Pretos, ainda que os enunciados dos sujeitos reforcem a manutenção da estreita relação com um passado africano, eles mesmos acrescentam novos significados aos diversos e diferentes elementos culturais. Ainda que marcados por fortes vínculos com a “matriz africana”, um passado diaspórico e

suas tradições, eles (sujeitos) passam a negociar significados, considerando as novas culturas em que vivem; processo que pode ser chamado de Tradução.

A noção de Tradução, tal como descrita por Stuart Hall (2005, p.88) se refere “às aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal”. Neste caso, as pessoas mantêm características vinculadas com seus lugares de origem e suas tradições, mas não possuem a ilusão de um retorno ao passado e, desse modo, elas escapam de uma identidade unificada, pois são produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencendo, ao mesmo tempo, a vários lugares ou, nas palavras de Stuart Hall (2005, p. 89), “a várias ‘casas’ e não a uma casa em particular”.

Acredito que o arcabouço cultural da Matinha dos Pretos (que tem por celeiro o campo e as raízes africanas), traduzido, ou não, pode ser aproveitado em práticas pedagógicas como alternativas para desenvolver um trabalho formativo, através da interação direta entre o fazer educativo e os espaços de formulação da cultura e de práticas cotidianas da comunidade, em consonância com o que propõe e determina a lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais - DCNs/2004.

Para tanto, essa investigação se pautou nas seguintes noções: currículo (MACEDO 2006), currículo e cultura (GOMES, 2012), identidade (MUNANGA, 2005) e nas conceptualizações de cultura encontradas em Sodré (2003) e Stuart Hall (1997; 2003), numa espécie de relação triangular entre o currículo escolar, a lei 10.639/03 e alguns dos repertórios culturais da Matinha dos Pretos.

Nessa produção acadêmica, tento construir uma espécie de diálogo entre algumas noções (currículo, cultura, identidade, memória), presentes na produção desses teóricos acima e no contexto observado (Matinha dos Pretos), com ênfase para alguns de seus repertórios culturais de origem africano e/ou afro-brasileiros. Em seguida apresento esses repertórios ou experiências culturais.

a) O samba de roda como valor cultural



Figura 28: A Casa de Samba, pontão de cultura na Matinha e em Feira de Santana. Imagem da Griote Dona Chica do Pandeiro.

Essa imagem retrata a *Griote* Dona Chica do Pandeiro, no espaço cultural da *Casa do Samba de Roda na Matinha dos Pretos*, enquanto pontão de cultura⁴⁶. Esse funciona no barracão da Quixabeira, que abriga e socializa (o samba de roda), um grande valor cultural na

⁴⁶ O Ponto de Cultura é uma ação prioritária do “Programa Cultura Viva”, do MinC e suas iniciativas são desenvolvidas pela sociedade civil, que firmaram convênio com este Ministério, a partir de seleção de editais públicos e, desse modo, passa a cumprir o objetivo principal de articular e impulsionar as ações que já existem nas comunidades. Atualmente, existem 646 Pontos de Cultura em todo o país, sendo que a Bahia é o segundo estado com maior representatividade [...] (BARZANO, 2008, p.153).

Pontão de Cultura é um instrumento de promoção do intercâmbio e difusão da cultura brasileira em suas mais diversas linguagens e formas, no âmbito regional ou nacional, gerido por ente público ou privado sem fins lucrativos, que desenvolverá ações que visem: a) a capacitação e formação dos agentes de cultura vinculados aos Pontos de Cultura; b) a criação e apresentação de obras artísticas realizadas em conjunto por dois ou mais Pontos de Cultura; c) a criação de mecanismos de distribuição, comercialização e difusão dos produtos culturais produzidos pelos Pontos de Cultura; <http://pontoporpono.org.br/pontaoganesha>. acesso: 30 de julho de 2012.

constituição identitária do povo de nossa microrregião, território de identidade portal do sertão e, principalmente, dos moradores da *Matinha dos Pretos*.

Segundo o vocalista do grupo *Quixabeira*, “o samba é o único ritmo igual na diferença. Nesse processo cada um vem com seu estilo; o bom é que nosso samba de roda vem de nossa labuta e das coisas que a gente vive no dia a dia” (GRIOT GUDA MORENO).

O samba é um dos diversos elementos da cultura afro-brasileira no Brasil e mais especificamente na *Matinha dos Pretos*. De acordo com Sodré (1998), “o samba   um modo de resistência cultural, um *continuum* africano no Brasil”.   um espaço de afirma o da africanidade⁴⁷ e da identidade negra; o samba   a personifica o do negro brasileiro e o negro brasileiro   o corpo, os sons, os movimentos, a cadência e os ritmos do samba.

O nosso samba   uma a o marcada pela sincopa. A sincopa, movimentos do corpo negro, como declara Sodré (1998), atua, de maneira especial, no samba, incitando os ouvintes a preencherem o tempo vazio com a marca o corporal: meneios, palmas, danças, balanços. Conferindo significado a expressão de Sodré (1998), “O Samba Dono do Corpo”. Quem pode no samba? Na roda do samba, há uma alternância de poder expressa pelo corpo, embora somente um de cada vez possa ocupar o meio para sambar; essa pessoa que samba no meio da roda reina entre súditos felizes e logo escolhe a sua substituta ou substituto para esse lugar privilegiado, dando uma “umbigada”, convidando, assim, o outro a compartilhar “poder” no centro da roda.

De acordo com Sodré (1998, p.12), o “encontr o” dado geralmente com o umbigo mais também com a perna, serviria para caracterizar esse rito de dança e batuque e mais tarde dar-lhe o nome genérico de samba. (1998, p. 12). A tradi o do samba se traduz como expressão de linguagem do corpo negro, como prática de memória ancestral e uma estratégia de afirma o da cultura e da identidade negra.

Nos quilombos, nos engenhos, nas planta es, nas cidades, havia samba onde estava o negro, como uma inequívoca demonstra o de resistência ao imperativo social (escravagista) de redu o do corpo negro a uma máquina produtiva e como afirma o de continuidade do universo cultural africano (SODRÉ, 1998, p.12).

Assim como ocorria durante o Brasil escravagista, atualmente o samba de roda do grupo *Quixabeira*   um dos repertórios culturais mais importantes dos moradores do distrito

⁴⁷ Penso que o termo africanidade aqui tem o mesmo sentido utilizado por Silva (2005, p.14), quando explicita que este termo significa valores, costumes, concep es, referências, advindos de culturas africanas, recriados aqui no Brasil por homens e mulheres negros/as.

da Matinha dos Pretos. Essa comunidade remanescente de quilombo é berço de um dos mais tradicionais “sambas de raiz” da região. O samba é expressão de liberdade! As atividades mais importantes desse lugar sempre terminam em samba de roda.

Foi, também, através desse trabalho de afirmação da identidade cultural conduzido pela *Quixabeira da Matinha*, enquanto espaço político de resistência cultural negro-africana no processo que compreendo como pedagogia do samba, que essa comunidade começou a repensar sua identidade etnicorracial e sua história enquanto sujeitos sociais.

Para o jovem *Griot* Guda Moreno, compositor e vocalista do grupo Quixabeira:

O samba exerce influência na música e dança em todo o território nacional, em nosso caso (*Bahia*) tivemos e temos influências do samba de roda do recôncavo (*Cachoeira, Santo Amaro, Maragogipe...*) com seu ritmo rasteiro próprio do povo litorâneo; do samba de roda do sertão agreste com um ritmo mais duro, com batuque e sem instrumentos de cordas; e do nosso samba de roda da Quixabeira aqui na roça, com base no pandeiro e em instrumentos de corda como viola e cavaquinho. (GRIOT GUDA MORENO).

Conforme as palavras de Guda Moreno (2012), o samba, mesmo tendo uma base e uma origem comum (África/Angola), diversifica-se conforme as especificidades de cada região, zona, ou comunidade negra. Conforme dado anterior, o samba como ritmo veio da África, junto com os escravizados, que, naquela época, usavam uma viola de arame como forma de divertimento e estratégia para expressões de liberdade com o corpo. Logo, suas fontes geradoras de origem e significação estão na cultura negro-africana.

Segundo a *Griote Dona Chica do Pandeiro*, uma das sambadoras mais antigas da *Matinha dos Pretos*, para se fazer um verdadeiro “samba de raiz” é preciso saber fazer. Para isso, são necessários instrumentos como: o pandeiro de couro, o cavaquinho, a viola, a cuíca, o ganzá, reco-reco, tamborim e uma herança ancestral africana em um corpo com ginga, elementos que compõem a pedagogia do samba na Matinha.

Historicamente, o samba foi e continua sendo um elemento marcante da identidade negra no Brasil, e que, com o tempo, tornou-se um valioso objeto da indústria cultural no comércio transatlântico entre África e as Américas. Portanto, quando se pensa no fortalecimento da identidade e da cultura negra em Feira de Santana, é fundamental destacar o samba de roda da Matinha como forte elemento da africanidade e ancestralidade de sua gente.

b) A Farinhada é Cultura na *Matinha dos Pretos*.

Farinhada

Tava na peneira eu tava peneirando
 Eu tava num namoro eu tava namorando.
 Na farinhada lá da Serra do Teixeira
 Namorei uma cabôca nunca vi tão feiticeira
 A mininada descascava macaxeira
 Zé Migué no caititú e eu e ela na peneira.
 Tava na peineira eu tava peneirando
 Eu tava num namoro eu tava namorando.
 O vento dava sacudia a cabilêra
 Levantava a saia dela no balanço da peneira

Fechei os óio e o vento foi soprando
 Quando deu um ridimuinho sem querer tava
 espiando.
 Tava na peneira eu tava peneirando
 Eu tava num namoro eu tava namorando.
 De madrugada nós ficamos ali sozinho
 O pai dela soube disso deu de perna no caminho
 Chegando lá até riu da brincadeira
 Nós estava namorando eu e ela, na peneira...

Elba Ramalho

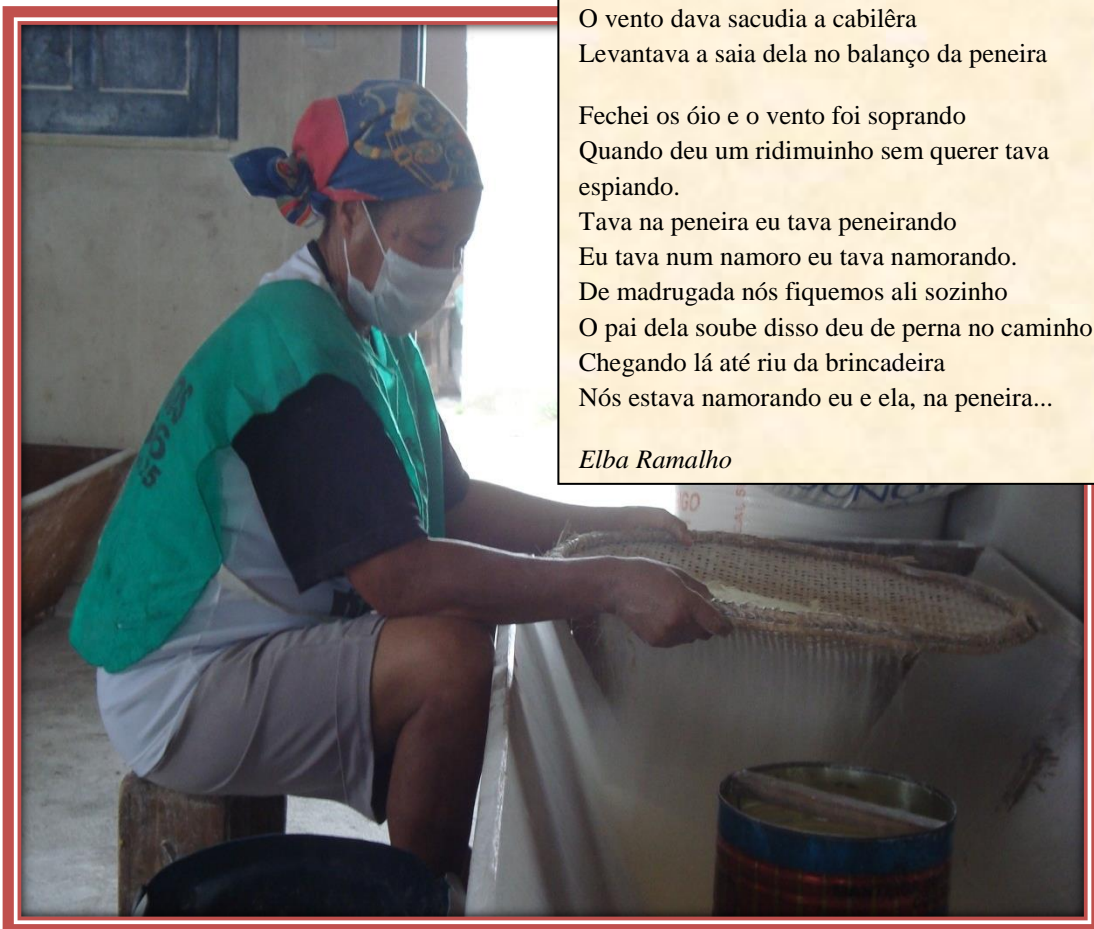


Figura 29: Momento da peneira, em um dia de farinhada na Associação Rural de Olhos D' água das Mocás.



Figura 30: A farinhada nos Olhos D'água das Moças no momento pós-raspagem das raízes.



Figura 31: Farinhada nos Olhos D' água das Moças, no momento de colocar a massa moída para escorrer.

A farinhada na Matinha dos Pretos não é apenas o ato de produzir farinha mecanicamente. Esta é um valor cultural, um processo árduo que nos remete a um trabalho coletivo, cantado e tatuado em corpos negros, que depois de horas se materializa no néctar branco que alimenta a população do campo, em diferentes partes do Brasil.

Nos 15 povoados da *Matinha dos Pretos*, há muitas casas de farinha do estilo tradicional, espaço de produção comum nas regiões rurais e comunidades autônomas do nordeste brasileiro. Essas casas de farinha são como fábricas artesanais onde as famílias de uma comunidade ou de algumas comunidades próximas se reúnem em laços de cooperação e solidariedade para fazer farinha de mandioca, tapioca, beiju, goma de mandioca, massa puba e outros produtos. É um processo, no qual os envolvidos trabalham alegres em meio a uma rica experiência cultural com direito a brincadeiras, causos, contos, cantorias, pandeiradas, violeiros e danças como o baião e o samba de roda, em uma festança que ocorre principalmente à noite.

No Brasil, essa tradição da farinhada faz parte das vivências cotidianas das comunidades rurais, principalmente das comunidades remanescentes de quilombo. O ato de fazer a própria farinha representava autonomia, essa prática, junto com o pilão manual, definiam autossuficiência da família, grupo ou comunidade. Embora seja considerada uma atividade tipicamente feminina, o homem também tem um papel protagônico no desenvolver da farinhada, pois a primeira ação neste sentido é realizada pelos homens, são eles que fazem o arranque ou colheita das raízes de mandioca adequadas para o feitiço da farinha, também são eles os forneiros responsáveis pelo “ritual” de torragem.

As casas de farinha geralmente são construídas no mesmo terreno família núcleo, ao lado da casa residencial do patriarca ou da matriarca do grupo familiar. No tocante à estrutura física, assemelham-se a um grande casarão com varandado amplo, onde as raspadeiras trabalham fazendo a limpeza e raspagem das raízes. Na sua estrutura interna, está a moenda, a prensa, o forno de barro, as vasilhas, arupembas e outros utensílios necessários ao processo mágico de fazer farinha.

Sobre essa ação coletiva, a farinhada (expressão cultural do cotidiano da Matinha dos Pretos), indaguei a algumas pessoas da comunidade como elas definiam essa prática. Apresento, então, um trecho do diário de campo referente a pergunta feita a Seu Tadeu sobre o que é a tradição da *farinhada* nas comunidades e povoados da *Matinha dos Pretos*: “a farinhada é a festa da mandioca, com muita animação, cantoria, brincadeira e camaradagem, é um ajudando o outro na maior alegria. A senhora é moça da cidade, não sabe o que isso, não”! (GRIOT TADEU).

Essas palavras de *Griot* Tadeu expressam a quem pertence esse elemento cultural, demonstrando quem detém o conhecimento sobre as práticas da farinhada, a partir de um lugar de referência geográfica. Desse modo, quando ele afirma “A senhora é moça da cidade não sabe o que isso!”, ele está me dizendo que há conhecimentos próprios produzidos pelos sujeitos que são e estão naquele contexto cotidiano, histórico e social.

Ainda aprendendo com a farinhada, em outros momentos dessa experiência empírica, graças à receptividade de outra grande *Griote* do povoado, Dona Dudu, e, também, graças à várias pessoas da comunidade de *Olhos d’Águas das Moças*, tive a oportunidade de vivenciar um dia de farinhada, na casa de farinha da associação comunitária, quando pude experimentar, em profundidade, as relações de solidariedade entre pessoas de várias comunidades e de diferentes faixa etária, unidas entre si no grandioso momento de transformação da mandioca em farinha de guerra, beiju, massa puba e fécula.

Segundo Dona Dudu, participar desse evento da *farinhada* requer o conhecimento das etapas do processo, desde o momento da colheita até o produto final. Conforme observei, esse processo acontece de fato, em várias etapas, as quais me foram explicadas, detalhadamente, por jovens alunos das escolas locais que ali estavam como protagonistas daquela ação coletiva, praticando conhecimentos que lhes foram transmitidos pelos membros mais velhos da família e/ou comunidade, pessoas que podem ser consideradas como *Griots*.

De acordo com alguns dos jovens ali presentes (estudantes das escolas pesquisadas), para efetivação da farinhada, primeiro é preciso saber a época certa de colheita da mandioca, logo separar as raízes apropriadas e começar a fazer a raspagem manual em um trabalho que envolve a todos os presentes (jovens, adultos, crianças e pessoas mais idosas).

Nos momentos mais animados do trabalho, os *Griots* entoaram cantigas de trabalho para manter o ritmo da *farinhada*, tendo a música e a cantoria como práticas comuns à labuta diária, assim como ocorre na maioria das comunidades negras tradicionais, inclusive na *Matinha dos Pretos*. Uma das canções que eles e elas cantaram enquanto tiravam versos foi: “*Balanceiro da Usina*”, uma canção do repertório popular da comunidade, que, entre uma nota e outra, permite que o cantador tire versos e rimas.

Algumas das canções tradicionalmente cantadas, durante o momento da farinhada, estão aqui apresentadas, moldurando as imagens das *Griotes* que atuaram como mestras nessa empreitada de fazer farinha e produzir cultura.

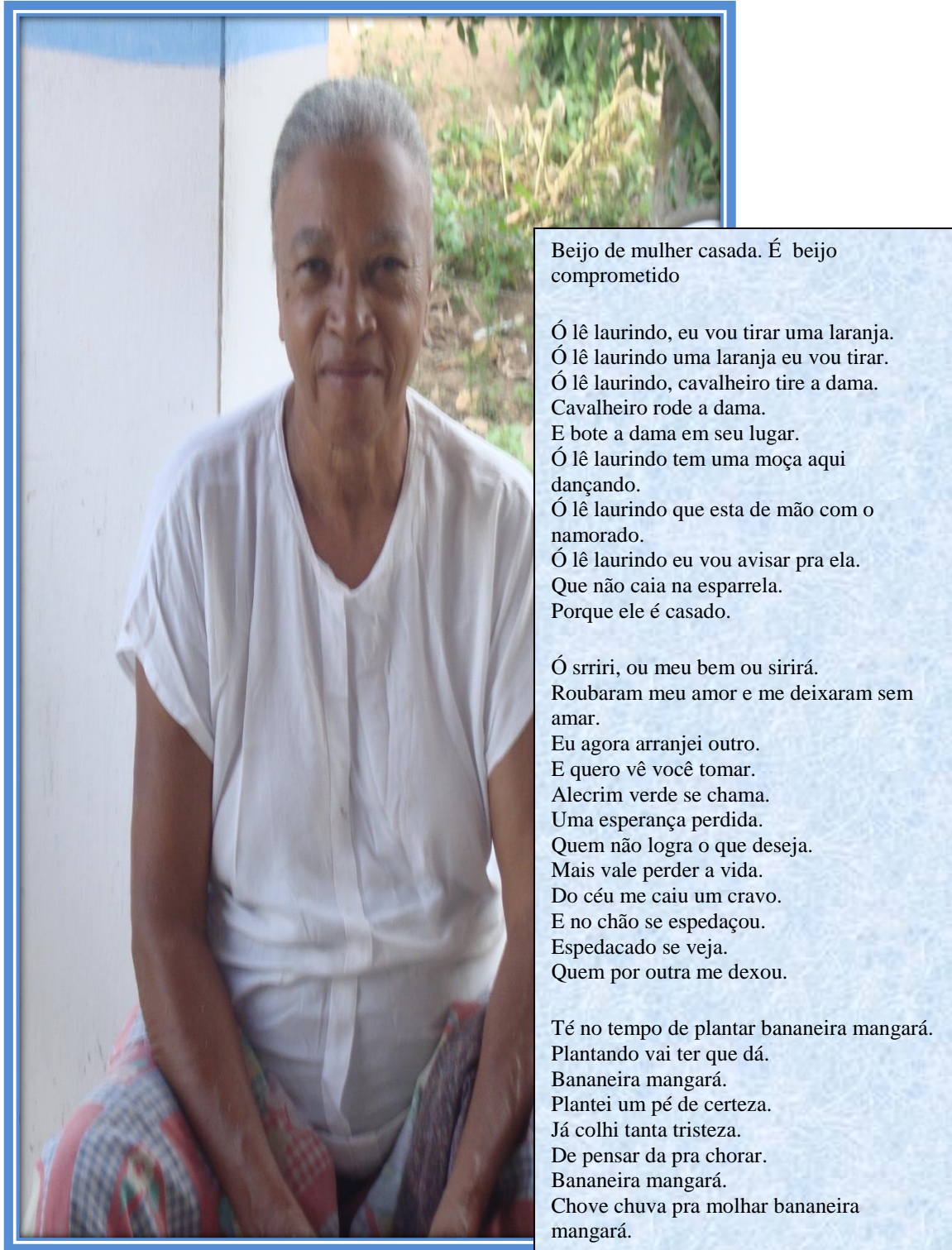


Figura 32: Farinhada antiga, em sua forma tradicional.

Balanceiro da Usina

Balanceiro da Usina eu não meu bem.
 É danado pra roubar eu não meu bem.
 Quando não é na balança eu não meu bem.
 Ele rouba no olhar eu não meu bem.
 La vem a lua saindo eu não meu bem.
 Por trás do pé de fulor eu não meu bem.
 Todo dia ele me pede eu não meu bem.
 Um beijinho eu não lhe dou eu não meu bem.

Eu bejei, bejei, bejei, meu beija-flor.
 Oi eu bejei torno a beijar.
 Meu beija-flor eu, bejei, bejei, bejei.
 Meu beija-flor oi eu bejei torno a beijar.
 Brijo de menina nova.
 Tem um gosto de manjá.
 Beijo de mulher solteira.
 Arde e queima pra danar.
 Beijo de mulher viuva.
 É beijo desenchavido



Beijo de mulher casada. É beijo
comprometido

Ó lê laurindo, eu vou tirar uma laranja.
Ó lê laurindo uma laranja eu vou tirar.
Ó lê laurindo, cavalheiro tire a dama.
Cavalheiro rode a dama.
E bote a dama em seu lugar.
Ó lê laurindo tem uma moça aqui
dançando.
Ó lê laurindo que esta de mão com o
namorado.
Ó lê laurindo eu vou avisar pra ela.
Que não caia na esparrela.
Porque ele é casado.

Ó sririri, ou meu bem ou sirirá.
Roubaram meu amor e me deixaram sem
amar.
Eu agora arranjei outro.
E quero vê você tomar.
Alecrim verde se chama.
Uma esperança perdida.
Quem não logra o que deseja.
Mais vale perder a vida.
Do céu me caiu um cravo.
E no chão se espedaçou.
Espedacado se veja.
Quem por outra me dexou.

Té no tempo de plantar bananeira mangará.
Plantando vai ter que dá.
Bananeira mangará.
Plantei um pé de certeza.
Já colhi tanta tristeza.
De pensar da pra chorar.
Bananeira mangará.
Chove chuva pra molhar bananeira
mangará.

Figura 33: D. Senhora, mulher forte e alegre, uma Griote na festa da farinhada, mestra que durante o trabalho cantava e tirava versos.

Enquanto os/as respeitadas/as *Griots* faziam suas cantorias, os mais jovens (alunos da escolas em estudo) me explicavam que, após a raspagem, seguem outras etapas. Primeiro é necessário moer, em um processador mecânico, toda mandioca limpa, que geralmente é vertida na máquina em grandes cestos e vasilhas pelos homens ali presentes. Após a moenda, a massa obtida é colocada em fardos em uma prensa para que seja desidratada e, logo, processada uma vez mais na moenda até chegar ao ponto de ser levada ao grande forno a lenha, que, com palas enormes, misturam e remexem a farinha até seu ponto de cozimento.

Nesse rico contexto de vivências, tradições, costumes, aromas, cores e sabores, esta pesquisa sugere (re)pensar a escola dentro e fora dela, (re)pensar o currículo com o aluno e com os demais sujeitos na/da escola, inclusive com as pessoas da comunidade.

c) O Candomblé e a Umbanda na Matinha dos Pretos



Figura 34: Terreiro Ilê Axé Jitolu Amim na Fazenda Salgada, Matinha dos Pretos.

Sobre o candomblé e a umbanda na Matinha, o que é possível afirmar? Durante essas duas décadas de contatos formal e informal com essa comunidade sempre colhi relatos espontâneos entre as pessoas do lugar sobre as festas de São Cosme e São Damião; orientações de como proceder para zelar do santo ou orixá; convites para participar da “Reza”

ou do “Samba” na casa de Sr. B. ou na casa de Dona A. Entenda-se aqui por “reza” ou “samba”, uma festa em homenagem a determinada entidade ou a um Orixá.’

Jairo Santiago (2010), em um artigo sobre o candomblé, ao buscar uma definição para o mesmo, afirma que essa religião é uma poderosa síntese que se processou em território brasileiro, sendo, portanto, o resultado de um longo e doloroso processo histórico, no qual os negros escravizados e, posteriormente, os libertos teceram laços comunitários e territoriais, entre diversidades e adversidades, por entre os rígidos fios das redes da repressão.

Nesse sentido, o candomblé se constitui de ritos, tradições e costumes de matriz africana, aqui, reelaborados no bojo das circunstâncias vividas no chamado novo mundo. Este (o candomblé), na América escravista, re/configurou-se enquanto religião dos povos negros, sendo um poderoso instrumento de poder, utilizado estrategicamente pela afrodiáspora como meio para manter-se no ventre de África (mesmo estando do outro lado do Atlântico) e, ainda, resguardar todo um legado cultural ou patrimônio étnico, através de práticas ancestrais sagradas, oriundas de diferentes nações e etnias do continente africano.

Diante da adversidade da escravidão, era preciso recompor as referências perdidas. A religiosidade se prefigurou como um dos caminhos possíveis nessa empreitada, e o Candomblé, dentre outras manifestações religiosas se singularizou na manutenção de valores e princípios negros na diáspora. O Candomblé em sua expressão de maior magnitude, a comunidade-terreiro, permitiu a recriação de laços comunitários e territoriais aniquilados com a escravidão (SANTIAGO, 2010, p.).

A umbanda, por outro lado, enquanto religião também de matriz africana constituiu-se em outro contexto, diferente do candomblé sob influências de outras religiões, como por exemplo: o espiritismo Kardecista e algumas religiões animistas. De acordo com Prandi (2004, p. 223),

No início do século XX, enquanto os cultos africanos tradicionais eram preservados em seus nascedouros brasileiros, uma nova religião se formava no Rio de Janeiro, a umbanda, síntese dos antigos candomblés bantos e de caboclo transplantados da Bahia para o Rio de Janeiro na passagem do século XIX para o XX, com o espiritismo Kardecista, chegado da França no final do século XIX. Rapidamente disseminada por todo Brasil, a umbanda prometia ser a única grande religião afro-brasileira destinada a se impor como universal e presente em todo país.

Pensando as religiões de matriz africana na Matinha dos Pretos, recorri à tese de Nascimento (1997), sobre: As práticas populares de cura no povoado da Matinha dos pretos. Segundo essa autora, em seu trabalho de pesquisa etnográfica, no distrito rural da Matinha, foram encontrados:

[...] três terreiros de santo, sendo um de candomblé e dois de umbanda, que são dirigidos por dois pais de santo e uma mãe de santo (sacerdotes do culto) tendo dois desses sido os fundadores das casas. Para que essas casas possam desenvolver seus trabalhos dentro da legalidade, são filiadas à Federação de Umbanda e Candomblé de Feira de Santana (NASCIMENTO, 1997, p. 255).

Esse trabalho de pesquisa, que ora utilizo como referência, apresenta informações importantes com relação à confirmação da existência e permanência de práticas do candomblé e da umbanda, enquanto valor cultural de origem africana na *Matinha dos Pretos*, mesmo que seus praticantes por momentos assumam uma postura ambígua entre esta religião (candomblé) e a igreja católica.

Em *Matinha* ainda são muitos os que frequentam terreiros e sempre se identificaram como católicos, inclusive os pais de santo, mesmo que pouco participem dos ritos da igreja (NASCIMENTO, 1997, p. 267) [...] Quanto aos católicos, mesmo sem se tornarem membros do terreiro, assistem frequentemente às sessões e as festas da umbanda ou do candomblé (idem, p. 268).

Em uma das entrevistas com as pessoas da comunidade, indaguei sobre os terreiros de Candomblé, fui informada que este rito é uma tradição ainda muito forte na comunidade, mas, que, por questões de discriminação e ignorância vem perdendo espaço para as igrejas evangélicas, que, hoje, segundo o entrevistado, somam mais de uma dezena de templos entre os povoados desse distrito. Para saber mais sobre o candomblé na *Matinha dos Pretos*, o entrevistado me sugeriu que fosse ao povoado do *Baixão* e procurasse o pai de santo (Babalorixá) mais antigo da comunidade, ou ainda, o pai de santo (Babalorixá) dos *Olhos D'águas das Moças*.

Em outra entrevista com um representante da comunidade, ao perguntar sobre o candomblé e a umbanda, notei que nem todos se sentiam à vontade para falar do tema, ou assumir o candomblé e/ou a umbanda como sua religião praticante. Essa é uma situação que merece reflexão, uma vez que essas religiões de matriz africana fazem parte dos repertórios culturais negros da comunidade, porém, aparentemente se organizam e acontecem em meio a tensões e ambiguidades.

Com este último participante, obtive a seguinte resposta em relação ao tema em questão:

Em se tratando do distrito da Matinha e das religiões de matriz africana, fica difícil falar sobre esse tema, mas eu tenho certeza que aqui são muitos terreiros, na proporção de um para cada povoado do distrito, pois ainda que não se constituam como terreiros propriamente ditos, em todos esses lugares⁴⁸ tem alguém com sua casa ou com seu quartinho, como espaços para o desenvolvimento dos trabalhos, para zelar do santo. Sendo que, cada uma dessas pessoas têm seus seguidores e suas práticas no candomblé ou na umbanda, porém, todos permanecem vinculados à igreja católica. E mesmo quando se tornam evangélicos o vínculo com o santo permanece (GRIOT SEVERINO FONSECA).

Essas palavras do entrevistado me remeteram às noções de pertença, memória, ancestralidade e tradição, presentes nas produções de: Appiah (1997), Hampatê Bâ (2003), Munanga (2004) e Ki-zerbo (2010). Concepções essas, que, junto a elementos colhidos no campo de pesquisa, tais como as narrativas de memórias dos sujeitos, os rituais, sons, batuques, cores e odores transpassaram cada traçado deste trabalho.

Ainda nos caminhos da investigação sobre esse aspecto da pesquisa, apurei com outros representantes da comunidade, qual seria de fato a situação do candomblé e da umbanda na *Matinha dos Pretos*. Essas pessoas confirmaram a existência de pelo menos três terreiros na sede do distrito, conforme escritos de Nascimento (1997), e também fizeram referências a outras casas menos destacadas, localizadas em povoados do distrito. No bojo da conversa, dois, dentre os entrevistados, lamentaram, com muito pesar, a perda (morte) do zelador do terreiro *Marinheiro de Umbanda* e, conseqüentemente, o enfraquecimento da cultura negra local, através do avanço das igrejas evangélicas no distrito.

Durante o período das observações, logrei ratificar as informações colhidas anteriormente e explicitadas nos referidos relatos acima, encontrei de fato, no distrito da Matinha dos Pretos pelo menos 20 (vinte) templos evangélicos e 05 (cinco) terreiros, sendo dois de candomblé e três de umbanda. Os terreiros estão situados nos seguintes povoados ou localidades do distrito: Baixão; Tanquinho d'Água; Candeia Grossa, Vila Menilha (Lagoa Salgada) e na sede do distrito, sendo o maior desses, o terreiro de candomblé *Roça de Oxóssi Gongobira Mutalê*, zelado pelo Babalorixá Crispim de Oxóssi.

Sejam eles grandes e ostentosos, ou simples e rústicos, todos esses terreiros (ainda que, enfrentando tensões diversas) são frequentados por idosos, jovens e crianças, pessoas da comunidade local e de outras localidades e municípios. Essa presença da comunidade no espaço do terreiro significa a continuidade dessas tradições e a valorização desse elemento da cultura negra, na formação cultural desses sujeitos, certamente influenciando os seus

⁴⁸ Candeal II; Olhos D'Água das Moças; Tanquinho d'Água; Vila Menilha (Lagoa Salgada); Baixão; Genipapo; Alto do Tanque; Alecrim Miúdo e Candeia Grossa. Lugares onde há terreiros ou práticas do candomblé e da Umbanda segundo uma pessoa da comunidade em momento de entrevista.

processos educativos e os processos de afirmação da identidade étnica e racial. De acordo com Sodré (2005, p. 91),

O terreiro implica ao mesmo tempo, (a) um continuum cultural, isto é, a persistência de uma forma de relacionamento com o real [...] com elementos reformulados e transformados [...] e (b) um impulso de resistência à ideologia dominante [...] Ainda que essa alternativa não assuma expressões guerreiras, a resistência é um efeito da heterogeneidade cultural num mesmo território político. As práticas do terreiro rompem limites espaciais, para ocupar lugares imprevistos na trama das relações sociais da vida brasileira.

Essas palavras de Sodré (2005) definem o terreiro como um campo de poder, espaço de resistência e reformulação da cultura negra, sendo suas práticas uma possibilidade de manter vivos alguns elementos do legado cultural africano, em nossa sociedade, inclusive nos processos educativos e formativos.



Figura:35 Casa de Ogum e Tempo, Terreiro Roça de Oxóssi Gongobira Mutalê – Povoado do Baixão na Matinha dos Pretos.



Figura:36 Casa de Caboclo, no Terreiro Roça de Oxóssi Gongobira Mutalê – Povoado do Baixão



Figura:37 representações de Iemanjá e Oxum – Terreiro Roça de Oxóssi Gongobira Mutalê

3.4 A Quixabeira da Matinha: valorizando as raízes e tradições



Figura 38: Grupo Quixabeira da Matinha em sua formação original



Figura 39: Grupo Quixabeira da Matinha em sua formação atual



Figura 40: Grupo Quixabeira em apresentação na UEFS, II Seminário de Estudos Afro-brasileiro e indígena 2012.

Estas fotografias retratam o grupo Quixabeira em momentos distintos de sua trajetória. A primeira imagem retrata sua formação original, durante assinatura do contrato de gravação com Carlinhos Brown, em uma parceria “leonina”, na qual o grupo Quixabeira, teve algumas de suas composições, mais famosas, alienadas e usurpadas como música de domínio público, quando, na realidade, tratava-se de canções de trabalho produzidas pelo grupo durante toda uma vida de lida com a terra. As outras duas fotografias apresentam a atual formação do grupo e os mesmos em apresentação na UEFS, em 2012.

Como uma forma de reconhecimento à importância sociocultural desse grupo, apresento, a seguir, um dos maiores sucessos da Quixabeira da Matinha dos Pretos,

QUIXABEIRA

(Composição, letra e música do grupo Quixabeira da Matinha).

Amor de longe, benzinho
 É favor não me querer, benzinho
 Dinheiro eu não tenho, benzinho
 Mas carinho eu sei fazer até demais
 Fui de viagem, passei em Barreiras
 Fui de viagem, passei em Barreiras

Avisa a meus companheiros
Sou eu, Manoel de Isaías
Na ida levei tristeza
Na volta trouxe alegria
Passei pela Quixabeira
Mane me deu uma carreira
E até hoje eu corria
Tu não faz como o passarinho
Que fez um ninho e avoou,
voou, voou, voou, voou
Mas eu fiquei sozinho,
sem teu carinho, sem teu amor
Oh, meu Santo Amaro
Eu vim lhe conhecer
Eu vim lhe conhecer
Samba, santamarense
Pra gente aprender, pra gente aprender.

Segundo o seu líder atual, o grupo cultural *Quixabeira da Matinha* é hoje parte da agenda cultural de Feira de Santana, como patrimônio imaterial do município, herança do trabalho do grande mestre sambador e *Griot Coleirinho da Bahia* (Marcos Gonçalves Souza) - um dos maiores representantes da nossa cultura popular, fundador do grupo Quixabeira em 1989.

Na realidade, esse grupo tem suas origens na década de 1970, a partir do samba de roda anual, promovido pelo mestre *Coleirinho*, junto com sua esposa Dona *Chica do Pandeiro* e seus familiares no terreirão de sua casa, na *Matinha dos Pretos*, em homenagem às entidades da Umbanda de mesa branca.

A *Quixabeira* representa um grande ícone identitário na *Matinha dos Pretos*, atua como grupo gerador e mantenedor das raízes culturais locais, principalmente quando se pensa em produção musical e samba de roda. O grupo também é um espaço referencial no processo de autoafirmação da identidade quilombola da comunidade e reconhecimento legal das suas origens históricas enquanto terras de negros e afrodescendentes.

Esse grupo é uma referência histórica local, um espaço político e cultural formado por lavradores que compõem, cantam e sambam cantigas de trabalho, as quais narram fatos da

lida cotidiana. Homens e mulheres que, ao mesmo tempo, enquanto cidadãos trabalham para sustentar suas famílias, formulam projetos, propõem transformações no sentido de valorização da cultura local no distrito, em Feira de Santana e em outros 14 municípios que estão dentro do projeto Pontão de cultura.

O primeiro contato visual que tive com o território, ou lugar físico do *Centro Cultural Quixabeira da Matinha*, foi muito fascinante conforme descrito no diário de campo:

Pela estrada da Matinha seguimos viagem no asfalto, que neste trecho é fruto das exigências das famílias do grupo da Quixabeira. Ao chegarmos ao lugar, interpretei aquele espaço como território que se configura como uma comunidade quilombola. Foi fascinante deparar-me com aquela grande família, ramificada em outras famílias de homens, mulheres e crianças negros e afrodescendentes, socializando o espaço físico em um grande quintal com muitas árvores tendo em destaque um cajueiro monumental na entrada de um dos portões, várias casas em arquitetura típica do nordeste brasileiro. Na parte central do terreno uma edificação, que é o prédio do Centro Cultural onde os membros do grupo ensaiam, criam, compartilham, se organizam politicamente, oferecem e ministram aulas e oficinas de percussão, capoeira, samba de roda, maculelê, corte e costura... Em um primeiro momento, percebi entre aquelas pessoas a ideia de uma vida em comunidade pautada em relações de parentesco, solidariedade e pertencimento (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

Adentrar no prédio do Centro Cultural Quixabeira é fazer uma rica viagem sobre a história do lugar. Com aparência de barracão, seus objetos, textos e fotografias contam a história do grupo em diferentes momentos de sua trajetória e vivências:

Ao adentrar o barracão, a sensação foi de estar compartilhando algo conhecido familiar, as paredes do barracão estão cheias de fotos em preto e branco de pessoas da comunidade, de paisagens locais, de eventos históricos para o grupo, como a foto da assinatura do contrato com Carlinhos Brown. Há também imagens de homens, mulheres e crianças negras - sujeitos praticantes da cultura e da história daquele grupo e daquela comunidade, que servem ao observador como relato e registro das vivências cotidianas daquelas pessoas. Entre o mobiliário há os tradicionais bancos de madeira, típicos das casas da zona rural, revestidos com tapetes de retalhos, produzidos pelas mulheres do grupo nas oficinas de artesanato. Na parede em frente à porta principal há um banner com um texto sobre o lugar com o título: Retrato Falado: História, Memória e Tradições (DIÁRIO DE CAMPO, fevereiro de 2012).

Com um pouco mais de duas décadas de formação, o grupo *Quixabeira da Matinha* ainda hoje conta com a participação ativa de uma das suas fundadoras, Dona *Chica do Pandeiro*, viúva de *Coleirinho*, a última integrante da formação original. Essa grande matriarca, nascida em terras da *Matinha dos Pretos*, em 1949, é uma mulher negra, lavradora e percussionista, é também coordenadora do centro cultural, uma verdadeira *Griote* da comunidade, figura importante do samba de roda baiano.

Ela traz narrativas riquíssimas sobre a história e tradições locais como *o canto de pilão, o boi de roça, a bata de feijão...* Segundo a Griote D. Chica do Pandeiro, lembrando as tradições da Matinha,

O canto de pilão reflete uma tradição feminina, através da qual desde muito tempo as famílias afirmavam sua autonomia, provendo o alimento para todos com o ato de pisar o milho para fazer fubá, fufuta e mugunzá, ou pisando o grão de café para fazer o saudoso “café cardiado”. Tudo isso era feito em movimentos rítmicos e cadenciados embalados por canções de trabalho (GRIOTE CHICA DO PANDEIRO).

Prosseguindo no terreno das tradições e valores culturais da *Matinha dos Pretos*, o líder do grupo Quixabeira faz menção ao *boi de roça*, dizendo:

Essa tradição traduz exatamente o que hoje podemos chamar de verdadeiro cooperativismo, pois é neste momento que se observa quanto o homem do campo ainda apresenta características da vida sob uma ótica menos afetada pela lógica do capitalismo, algo mais aproximado do estilo de vida dos nossos antepassados africanos (GRIOT GUDA MORENO).

É importante lembrar que na prática desta tradição um boi era doado e usufruído por todos no ato de viver e fazer um mutirão para um vizinho, um compadre, ou amigo. Poderia acontecer entre mulheres, mas o comum, em sua efetivação, era que esta prática fosse um costume de caráter masculino, pois envolvia sangrar, matar o boi e dividi-lo entre todos em meio de muita música e aguardente.

Essas tradições foram e ainda são difundidas no espaço do grupo Quixabeira da Matinha. Durante a pesquisa, constatei que esse grupo funciona como um espaço político de afirmação da identidade negra, produção de cultura e educação. As oficinas de percussão, cavaquinho, fuxico, maculelê, capoeira e samba de roda, oferecidas no centro cultural da Quixabeira, configuraram-se como práticas pedagógicas não formais que coadunam com os objetivos propostos na lei 10.639/03 e que podem ser cooptadas pela escola como alternativas e possibilidades de uma prática educativa em prol da valorização cultura afro-brasileira e africana.

3.5 Cultura, Currículo e Identidade na Matinha dos Pretos

Uma vez construídos os dados da pesquisa, segui avançando no objetivo de compreender como se concretiza nessas três escolas, através do currículo vivido e das práticas pedagógicas, a materialização ou não, do que preconiza a lei 10.639/03, em diálogos com os repertórios da cultura negra local, tendo como eixo norteador as seguintes questões de pesquisa: como os professores dessas três escolas colocam em prática as determinações da lei 10.639/03? Como o currículo vivido nessas escolas dialoga com os repertórios culturais negros locais, e com as determinações da referida lei?

Portanto, no intuito de responder as questões acima anunciadas, trabalhei a partir das seguintes categorias para análise: currículo, cultura e identidade, as quais se encontram, permanentemente atravessadas por outras duas categorias: memória e tradição.

Para a condução de uma análise das categorias construídas na pesquisa, busquei compreender as mesmas a partir de uma interlocução teórica com a perspectiva dos estudos pós-coloniais. Para tanto, teci essa análise, levando em conta os diálogos elaborados com e pelos os sujeitos participantes da pesquisa. Desse modo, trabalhei a partir de seus enunciados, observando os nexos e/ou contrapontos entre os resultados encontrados no campo (dados sobre uma parcela da realidade observada) e determinadas leituras sobre noções e teorizações em torno das categorias, em interlocução com o objeto de estudo.

a) Cultura negra e educação na comunidade

Refletindo sobre a realidade observada na Matinha dos Pretos e o papel descolonizador da educação, acredito que impõe reclamar um papel transformador da escola e de seu currículo, tomando a história e cultura negra como um dos referenciais, no processo de empoderamento de homens e mulheres negros, que por séculos estiveram na condição de subalternizados. É neste sentido que busquei trabalhar com algumas ideias e proposições de Sodré (2005), Hall (2006) e Gomes (2012) sobre esta temática.

É importante destacar que Hall (2006), teórico da linha dos estudos culturais, aborda o tema da cultura popular negra, questionando seu momento na atual conjuntura da história da humanidade. Sustentando-se nas ideias de West (1990), ele (HALL, 2006, p.217) discute cultura a partir de três eixos ou momentos conjunturais influenciados por especificidades históricas.

Na perspectiva de Hall (2006), a atual conjuntura de luta pela hegemonia cultural significa um momento bastante propício para fomentar a discussão e valorização da cultura popular negra em qualquer âmbito social. Após este processo de pesquisa na Matinha dos Pretos, afirmo que a discussão sobre cultura, história e identidade negra precisa acontecer de fato, na sociedade de um modo geral, principalmente nos espaços de educação sistematizada, de modo a estar na pauta das políticas curriculares para educação básica.

Portanto, tomando por base as proposições de Hall (2006), penso que o panorama sobre a educação para a diversidade e relações etnicorraciais na Matinha dos Pretos deve ser analisado com base na relação intrínseca entre estes dois campos (cultura e educação). Esta proposta analítica se justifica também nas palavras de Giroux (2003, p.19):

[...] a cultura tornou-se a força pedagógica por excelência, e sua função como uma condição educacional mais ampla para o aprendizado é crucial para aplicação de formas de alfabetização dentro de diferentes esferas sociais e institucionais, pelas quais as pessoas definem a si mesma e sua relação com o mundo social.

Logo, a noção de cultura para este trabalho tenta manter umnexo entre este conceito (cultura negra), as práticas do processo de ensino e as práticas históricas e culturais de sujeitos da diáspora africana no Brasil, no caso específico desta produção, os repertórios culturais negros construídos cotidianamente pela comunidade negra da Matinha dos Pretos. Com relação a uma concepção de cultura a fala de alguns professores foi muito significativa.

Para falar de cultura, aqui não faltam elementos [...], a fala da comunidade, é uma fala que revela a sua origem negra. A musicalidade, é uma marca incrível da cultura destes sujeitos, essa cadência está no sangue deles, assim como o samba de roda.. Isso é a cultura deles! Aqui o samba conta a alegria e a dor do negro... (N'ZINGA).

As palavras da professora N'Zinga, descritas acima, denotam a riqueza cultural que transpassa o território geográfico, o corpo físico e espiritual dos sujeitos na Matinha dos Pretos. Também abordando uma noção de cultura, Sodré (2005) empreende uma discussão sobre o processo de construção da moderna cultura ocidental, afirmando que essa só tornou-se possível tal como é, em virtude do tráfico de homens e mulheres negros escravizados desde o continente africano para Europa e Américas.

[...] o progresso, a civilização, a cultura ocidental se tornam possíveis a partir do tráfico de escravos, da grande diáspora negra. Os vinte milhões de negros exilados da África para as Américas foram imprescindíveis à acumulação primitiva do capital europeu (SODRÉ, 2005, p.7).

Esta assertiva de Sodré (2005) chama atenção para a fundamental contribuição do legado cultural negro-africano na constituição da cultura ocidental moderna, principalmente da cultura brasileira. Em modo de introdução do conceito (cultura), este autor ratifica a existência de pelo menos 150 definições para o termo, além de demonstrar de que forma a cultura serviu e ainda serve como instrumento de dominação de um grupo humano sobre outro.

Cultura é uma dessas palavras metafóricas (como por exemplo, liberdade) que deslizam de um contexto para outro, com significações diversas [...] A partir dessa operação, cultura passa a demarcar fronteiras, estabelecer categorias de pensamento, justificar as mais diversas ações e atitudes, a instaurar doutrinariamente o racismo e a se substancializar, ocultando a arbitrariedade histórica de sua invenção. É preciso não esquecer, assim, que os instáveis significados de cultura atuam concretamente como instrumentos das modernas relações de poder [...] (SODRÉ, 2005, p.7).

Entre os significados correntes de cultura, Sodré (2005, p. 11) afirma que estes “oscilam entre os de um todo, como um sistema total de vida e os de uma prática diferenciada, parcelar, mas sempre ao redor de uma unidade de coerência, de um foco de manifestação da verdade, do sentido, da razão”. Em sua obra, o autor denuncia a forma como a cultura eurocêntrica, com sua concepção de razão, verdade e civilização, tenta impor-se de forma hegemônica sobre as demais formas de cultura.

Ainda, segundo este mesmo autor, na acepção antropológica, “cultura é tudo que, opondo-se à natureza não pertence ao comportamento inato – é toda atividade humana dotada de sentido ou comandada pelo intelecto” (idem, p. 25). Sobre essa questão, atentemos para a fala a seguir:

A agricultura para mim, também é cultura, às vezes os alunos ficam com vergonha de dizer que eles e seus pais trabalham na roça, pensam que é algo inferior, coisa de pobre [...] então eu falo para eles que eu também pego na enxada, que capino, roço, limpo e semeio e que esta é também uma forma de cultura, e que deve ser valorizada. Também, explico que ademais destes saberes, a gente precisa aprender outras coisas como ler, escrever, interpretar, dirigir... Porque estas e outras formas de conhecimento são apenas elementos ou formas diferentes de cultura, mas que são necessárias para a vida em sociedade. Cultura para mim, aqui na Matinha dos Pretos, é o casamento dos saberes do campo, com os saberes da escola, porque na hora de vender a sua farinha, o seu milho e o seu feijão, produzidos aqui na roça, a meninada precisa saber como fazer contas para passar o troco certo, isso é cultura! É saber para viver para além da roça (ANTONIETA DE BARROS).

Esse falar da professora Antonieta de Barros apresenta sua noção de cultura, além de expor algumas tensões corriqueiras envolvendo concepções de cultura e identidade no *locus* da pesquisa. Neste contexto, é importante que gestores e professores possam ter em mente o

fato que os repertórios culturais negros na Matinha dos Pretos podem constituir-se em alternativas para o fazer educativo, uma forma de resistência ao modelo cultural hegemônico em nossa sociedade.

O samba de roda, o candomblé, a farinhada, a bata de feijão e outras práticas ali vividas são maneiras de educar e manter (através das experiências cotidianas e da memória oral) certas tradições e uma cosmovisão originária de outros tempos, oriundas de diferentes povos do continente africano. Essa análise encontra eco nas seguintes palavras de Sodré (2005, p. 92): “[...] para cá vieram dispositivos culturais correspondentes às várias nações ou etnias de escravos arrebatados da África entre os séculos XVI e XIX” (p.92).

No desenrolar da pesquisa nas escolas da Matinha dos Pretos, atrelada à discussão sobre cultura (os repertórios culturais negros do lugar), sempre esteve a discussão sobre currículo (formal e vivido), identidades (étnica e racial) e práticas pedagógicas. Neste sentido, em mais de uma oportunidade, observei que o samba de roda, enquanto parte do repertório cultural da comunidade marcou o tom da vida cotidiana em diversas ocasiões; de determinados conteúdos e de certas práticas pedagógicas na escola. O samba, enquanto elemento cultural, se constituiu também como prática educativa.

O samba de roda é muito forte aqui, é um elemento que está na origem deles. É o valor cultural mais forte que eles têm, tudo que a gente faz ou apresenta aqui na escola, termina em samba de roda, eu já pensei até em fundar aqui com eles uma Quixabeirinha (JOSINA MACHEL).

Aqui do pequeno ao idoso tem o samba de roda como um grande valor cultural. Na escola, por exemplo, todas as atividades que a gente faz fora do espaço da sala de aula termina em samba de roda. Eles sambam alegremente, se envolvem completamente, do pequeno ao grande como se estivessem vivendo um momento de êxtase (ACOTIRENE).

Uma coisa forte aqui na comunidade é o samba de roda. É algo tão forte, mais tão forte, que parece que tá na alma dessa gente! Aqui tem o grupo Quixabeira que penso que deveria interagir mais com a escola, contando a história do grupo e do samba. Contando como surgiu, explicando porque isso enquanto valor cultural é importante para a comunidade. Os alunos precisam saber da importância do samba de roda e desse grupo para a formação cultural da comunidade (CLARA NUNES).

As falas desses três professores sinalizam como o samba de roda, enquanto elemento da cultura ancestral, produzido e vivenciado cotidianamente pelas pessoas dessa comunidade, materializa-se e se reconfigura em experiências que culminam por influenciar, de alguma forma, a ação educativa desenvolvida nas escolas do lugar. Nesse sentido, uma questão se faz necessária: mas por que isso acontece apenas no espaço “fora da sala de aula” como uma forma de subversão do currículo formal?

As observações nas escolas foram importantes para constatar a influência do samba de roda e do grupo Quixabeira em atividades desenvolvidas no espaço da escola (fora da sala de aula, principalmente no pátio) como parte do currículo vivido, mas que não está proposto no currículo formal. O fato a se considerar é que as ações pedagógicas em torno desse valor cultural (o samba), mesmo que de um modo “subversivo”, uma vez que nem sempre são os professores que propõem o trabalho a partir desse conteúdo, pode se configurar como uma possibilidade metodológica para formulação de uma noção pós-crítica de currículo.

Esse currículo vivido na Matinha dos Pretos se constitui, dentre outros processos, na apropriação e utilização pelos alunos, (mais precisamente, durante o intervalo), de objetos tais como: moringas, pandeiros, berimbaus, caxixis etc. durante a construção e apresentação de atividades didáticas propostas pelas diferentes áreas do conhecimento. Isso significa uma parcela do seu cotidiano inserida na escola, porque eles sentem a necessidade de que os conteúdos que compõem a sua identidade, a sua cultura, a sua vida estejam presentes no espaço da escola. E se os professores não os trazem, eles (os alunos) os introduz, da maneira como seja possível: em espaços no pátio, na cantina, no banheiro e na sala de aula, descolonizando o currículo.

Quando friso a ausência de práticas pedagógicas e conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e africana no interior da sala de aula nas escolas observadas, não nego a importância do que ocorre (do ensinar e aprender) em outros espaços dentro e fora da escola, como currículo vivido no pátio de recreação, na praça em frente à escola, no ônibus do transporte escolar, na casa de farinha ou na quadra da Quixabeira... Pretendo sim, com essa análise, colocar em evidência a necessidade de que práticas e conteúdos emancipadores sobre história e cultura afro-brasileira e africana também sejam formulados e concretizados no ínterim da sala de aula, materializados nas diferentes interações pedagógicas produzidas na escola.

Através da pesquisa, percebi que determinados elementos e artefatos que compõem os repertórios culturais negros na Matinha Pretos estão presentes na escola e atravessam o currículo vivido, porém ainda não se constituem para gestores e professores em um dos pilares da formação socioeducacional dos educandos. Fazendo um contraponto com a Lei 10.639/03, estes (repertórios) tampouco foram capitalizados de fato, nas práticas pedagógicas da maioria dos professores das escolas observadas e, menos ainda, quando se pensa na construção de uma proposta educativa formal, voltada para a valorização da história, cultura e identidade afro-brasileira e africana.

As formulações do currículo e da cultura na Matinha dos Pretos, para esse trabalho, devem partir dos repertórios culturais negros ali observados, captados nas experiências vividas com as pessoas da comunidade, nas falas dos sujeitos através de seus relatos de memória, na prática de cultivo da mandioca para a futura farinhada, e/ou nas cantorias que embalam a colheita da safra, o canto de pilão e a bata do feijão. Todo esse arcabouço se traduz em cultura e no currículo praticado nas escolas da Matinha dos Pretos, principalmente por ação dos alunos, que trazem suas práticas e costumes para o espaço da escola.

As conceptualizações sobre currículo e cultura, que proponho para esse trabalho (pautada em experiências da vida cotidiana e na valorização da história, cultura e identidade dos sujeitos) se sustentam no enfoque epistemológico “pós-colonial”; nasce de movimentos cotidianos e diversos, que delineiam as relações etnicorraciais, interculturais e educativas na localidade em estudo, sendo reflexo, em parte, da condição social, histórica e cultural do homem e mulher negro/a em nossa sociedade.

Portanto, a ação de (re)pensar os elementos do processo educativo nas escolas da Matinha dos Pretos, a partir de seus repertórios culturais e da lei 10.639/03, após uma década de sua promulgação, reporta-me a algumas conclusões encontradas em Oliveira (2012, p. 214):

As questões etnicorraciais que a lei suscita na educação, geram desafios e tensões na dimensão cognitiva e subjetiva dos docentes e nos espaços escolares. Por outro lado, a lei não é de fácil aplicação, pois trata de questões curriculares que são conflituais, desconsideradas como relevantes ou questionam e desconstroem saberes históricos considerados como verdades inabaláveis. A questão curricular se desdobra também na necessidade de uma nova política educacional e de formação inicial e continuada, para reverter positivamente às novas gerações, uma nova interpretação da história e uma nova abordagem da construção de saberes.

Esse escrito de Oliveira sobre a materialização do dispositivo legal em pauta, neste trabalho parece-me uma tradução da realidade observada nas três escolas municipais do distrito da Matinha dos Pretos, expressa na fala de alguns de seus professores e de determinadas pessoas da comunidade (sujeitos da pesquisa). Conforme descrito a seguir:

A gente aqui na escola tem produzido algumas atividades em datas específicas, concernente ao que determina a lei 10.639/03 [...], mas precisamos nos desvincular destas datas pontuais e colocar no currículo e no planejamento anual os conteúdos e discussões propostas por essa lei, principalmente nas disciplinas sugeridas. É preciso descortinar este véu que cobre as discussões na escola, sobre a história e cultura negra (N'ZINGA).

Com relação ao desenvolvimento de um trabalho educativo pautado na lei 10.639/03 eu não sei nem por onde passou as orientações do MEC e da SME dentro da escola,

ou seja, a lei foi assim jogada, e é para ser cumprida! Mas e agora quem vai cumprila? Como se vai cumprir? Quais são as condições reais das pessoas envolvidas na escola para cumprir a lei? Digo que até o momento, não observo nenhuma preocupação, por exemplo, da SME em relação a uma resposta prática para estas questões que me angustiam (N'ZINGA).

A gente nunca parou na verdade para discutir essa lei; para tomar nenhum curso; “eles” nunca deram suporte técnico e didático para um trabalho com a lei 10.639/03 e a cultura negra, “eles” nunca deram suporte nenhum! (CESARIA ÉVORA).

O nosso maior desafio para um trabalho pautado nesta lei é a formação e preparação dos professores. É preciso que se pense em cursos de atualização para esse aspecto, e que estes sejam práticos e venham realmente a instrumentalizar os professores e orientá-los nas suas práticas... (MIA COUTO).

Um dos maiores desafios é a falta de conhecimento sobre a temática, a gente precisa ter domínio sobre estes temas e os conceitos envolvidos [...] e para isso é preciso formação, o professor precisa estar seguro sobre os conteúdos na hora de falar sobre eles. (CLARA NUNES).

Esses enunciados construídos em diálogos com professores e gestores por entre as três escolas pesquisadas têm sido fundamentais no processo de analisar como se concretiza, nessas escolas, através dos seus currículos e das práticas pedagógicas, a materialização do que preconiza a lei 10.639/03. Constatei que praticamente todos os 17 professores entrevistados durante a pesquisa, apontaram para a necessidade e ausência de formação continuada sobre a temática proposta pela referida lei, bem como a escassez de apoio pedagógico dos sistemas de ensino como sendo alguns dos maiores entraves para o desenvolvimento de uma ação educativa que valorize a história, cultura e identidade afro-brasileira e africana, tendo como ênfase os repertórios culturais negros da comunidade em estudo.

b) O Currículo (vivido)

Procedendo a esta análise sobre currículo, fundamentei-me, entre outros, em autores como Silva (1999); Gomes (2012) e Macedo (2011), que trabalham com uma concepção pós-crítica de currículo, mantendo estreita relação com as noções de currículo e cultura expostas nesse trabalho. Desse modo, tento construo uma análise da realidade compreendendo o currículo em uma perspectiva ampla que o define de modo a integrar suas dimensões: “formal” e não formal, o “vivido”.

Nas interações produzidas entre currículo e cultura, é válido observar as palavras de Macedo (2006, p.106):

[...] o currículo seria um espaço-tempo de interação entre culturas. Usando a terminologia de nossas coleções Modernas, em que as culturas são vistas como

repertórios partilhados de sentidos, poderíamos enumerar um sem número de culturas presentes no currículo. Desde o que chamaríamos de princípios do Iluminismo, do mercado, da cultura de massa até repertórios culturais diversos, dentre os quais frequentemente destacamos culturas locais.

O currículo como um lugar-tempo, onde e quando são vividas experiências culturais e práticas cotidianas (Macedo, 2006, p.105), perpassou os diferentes momentos da pesquisa, seja no espaço da escola, seja nos diversos espaços de produção de conhecimentos, como por exemplo, o terreiro da Quixabeira, no quintal da casa de seu Bedão, ou terreiro de candomblé no Baixão. Sendo assim, o currículo foi aqui entendido para além dos conteúdos e das estratégias metodológicas, como o que esta autora chama de “um espaço de fronteiras, permeado de relações interculturais [...]” (idem, ibidem, p.106).

As falas das pessoas da comunidade, o lavrador ou o Babalorixá da Roça de Oxóssi, durante nossas conversas, no momento das entrevistas, aproximam-se dessa concepção de currículo anunciada por Macedo (2006), pois o currículo é transpassado por relações interculturais e sociais.

Aquí na Matinha a escola precisava ensinar para os alunos saberes sobre como nasceu essa comunidade. Por exemplo, aqui tem um tanque antigo onde todo mundo desse povoado pegava água para beber e para a labuta do dia, tudo era carregado no lombo de jegue, esse era o tanque onde as mulheres da redondeza vinham lavar roupa em meio a cantorias. Aquí antigamente a gente tinha esse tanque, a fonte da Baixa, a fonte do Padre... E depois que as terras passaram para as mãos de outros fazendeiros, eles botaram cerca em tudo e proibiram a entrada do povo. Hoje a gente tem lutado para não acabar com essa riqueza natural do lugar e é papel da escola ensinar isso aos meninos (GRIOT SEVERINO FONSECA).

Na visita ao terreiro “Roça de Oxóssi”, no grande barracão, sentada de frente à figura representativa de Oxum, em meio a uma conversa sobre os ritos do candomblé, o babalorixá e zelador do lugar, em sua fala, uma vez mais, remete-me à concepção ampliada de currículo. Neste momento, ele faz uma análise da postura de alguns professores da escola da comunidade em relação ao candomblé, enquanto prática cultural, ao tempo em que aponta a necessidade de formação para esses docentes.

Às vezes as pessoas da comunidade não dão muito valor ao candomblé e ocorre que, às vezes, os professores das escolas daqui condenam em suas falas essas práticas, as vezes porque são evangélicos ou católicos e consideram o candomblé como coisa do diabo. Por exemplo, eu tinha um menino aqui na “Roça” que a professora foi na casa da mãe dele para dizer que não deixasse mais o menino participar dos trabalhos da casa porque era coisa do diabo. Eu penso que se os professores ainda não têm conhecimento sobre o respeito que se deve ter pela cultura e história do negro, eu não culpo eles não, eu culpo a secretaria de educação e o governo, pois acho que é obrigação da secretaria dar curso aos professores sobre a cultura negra e historia

africana, para que os professores possam saber como trabalhar respeitando as tradições e os fundamentos da nossa cultura. Por exemplo, os professores deveriam saber explicar o que é um orixá, o que é o caruru, o que são as nossas festas de obrigação, as formas como são feitas as nossas comidas, falar sobre a necessidade de práticas de higiene e limpeza para esses trabalhos, falar do candomblé como uma religião, essas coisas precisam ser ensinadas na escola (GRIOT CRISPIM DE OXÓSSI).

Quando esses dois sujeitos da comunidade deixam explícito, em suas falas, o que queriam que a escola ensinasse a seus filhos, ou ainda, sugerem que haja uma política de formação docente em determinados campos do conhecimento, entendo que estão expressando a necessidade de transformações na proposta curricular que ora está vigente na escola local. Eles reclamam, para a escola de seus filhos, um currículo que tenha relação direta com o contexto sócio histórico e cultural da comunidade local, valorizando determinados aspectos que fazem parte dos repertórios culturais negros ali produzidos e experimentados.

A concepção de educação, pautada no respeito à diversidade e na valorização da história e cultura negra, expressa por esses dois sujeitos da comunidade mantém relação direta com a materialização da lei 10.639/03 e observação de suas diretrizes.

A análise dessa fala me remeteu à noção de currículo, encontrada em Silva (1999) e serviu de fundamento para as relações que busco tecer entre escola, currículo, cultura e vida cotidiana na comunidade em estudo:

[...] o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (SILVA, 2001, p.27).

A partir da concepção acima, compreendo que o currículo na Matinha dos Pretos não se constitui alheio às experiências vividas por educadores e educandos na escola e em diferentes espaços onde se gesta e se materializa a vida cotidiana. Além de que este (currículo) não pode desconsiderar quem são os sujeitos dialógicos, sua origem, seu lugar de pertença, história de vida e expectativas como homem ou mulher.

Tomando como pano de fundo a parcela da realidade observada durante esse período na Matinha dos Pretos, refletindo sobre o currículo ali proposto “oficialmente” e o currículo vivido, materializado nas relações interculturais ali travadas, nos conteúdos propostos e práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, de um modo geral (principalmente na sala de aula), foram-me geradas inquietações sobre até que ponto a proposta educativa e a prática pedagógica de professores, das escolas em foco, dialogam com os repertórios da cultura negra

local e atende às determinações da lei 10.639/03. Uma análise sobre essa situação me remeteu as palavras de Oliveira (2012, p.183):

[...] parece que de um lado há um esforço muito positivo de propor iniciativas de reflexão teórica, e por outro lado, uma dificuldade significativa de interpretar a real dimensão teórica e prática que esta lei mobiliza na perspectiva de incluir temas, conteúdos e novos paradigmas teóricos, nada comuns no campo das práticas pedagógicas e curriculares.

Em consonância com o pensamento deste autor, a fala de alguns dos professores entrevistados denota que um trabalho em direção ao que se propõe com a lei ainda é muito superficial, por vezes, caracterizando-se como ação individual de um ou outro professor comprometido com uma proposta curricular de educação para diversidade e respeito às relações etnicorraciais na escola e na sociedade,

Bem, um trabalho voltado para o que determina a lei 10.639/03, a gente aqui na escola não tem, mas tem alguns projetos que privilegiam o trabalho com a cultura [...] um trabalho mais em torno do folclore, da cultura popular como o saci pererê, a mula sem cabeça, o curupira, essas figuras míticas que vem do povo africano e dos indígenas (JOÃO CANDIDO).

Aqui na escola não se está trabalhando com enfoque nesta lei e na cultura negra local, pois ainda falta uma conscientização [...] Acredito que nos falta preparação. A escola (gestores) junto com a coordenação e professores precisam se reunir para ver como vai ser trabalhado isso aí, pois a gente trabalha, mas é pouco em alguns momentos. Essa temática da história, cultura e identidade negra assim como orienta a lei, ainda não está estruturado em nosso currículo e nem em nosso plano de curso. Nós (professores) já trazemos alguns textos e já desenvolvemos algumas atividades sobre o tema, porém ainda é muito pouco (NOEMIA DE SOUSA).

A gente tenta fazer um trabalho de acordo com lei e suas diretrizes, fazendo com os alunos seminários, palestras, mostras de conhecimentos etc. Eu mesma, já reuni aqui, uma vez um grupo de professores e fizemos a leitura de uma cartilha sobre a lei, mas isso é uma coisa muito elementar, com os alunos também discuti a lei, porém isso é muito pouco... Então eu procuro aproveitar os ganchos, as oportunidades para incluir o tema das relações etnicorraciais e da cultura negra e africana, estabelecendo links com qualquer tema trabalhado dentro da proposta de conteúdos de minha disciplina. (JOSINA MACHEL, 2012).

Nas três escolas observadas, encontrei professores que, em seus enunciados, durante as nossas conversas e entrevistas, ora afirmavam que não desenvolviam um trabalho educativo pautado na lei 10.639/03, ora diziam que sim, que desenvolviam um trabalho educativo com base nos repertórios culturais negros da comunidade e na lei aqui em foco. Interpretei essas falas como sendo expressões das tensões e contradições vivenciadas no que tange a pensar e materializar o currículo e o trabalho pedagógico, desde um prisma, que leve em consideração os repertórios culturais negros locais e as determinações da lei 10.639/03.

Com relação às práticas pedagógicas, percebi que o currículo vivido nessas escolas é permeado por experiências embasadas em referenciais da história e cultura negra local. Portanto, se penso no currículo também em sua estrutura formal e para além dessa estrutura, afirmaria que materialização do que propõe lei 10.639/03 e suas diretrizes, após uma década de sua promulgação, já acontece nas escolas da Matinha, porém este é um processo que ainda está apenas começando, principalmente se penso no espaço da sala de aula, território da maioria das interações pedagógicas entre professores e alunos, e alunos e alunos.

Conforme os registros obtidos, diria que o currículo vivido nas escolas pesquisadas assume um caráter dinâmico, “subversivo”, quase autônomo, sendo cotidianamente atravessado por artefatos da cultura negra quase sempre trazidos pelos alunos, muitas vezes, sem que todos os sujeitos praticantes desse currículo (professores, alunos, gestores, comunidade) o tenham pensado, ou se reunido para discuti-lo e planejá-lo. Dessa maneira, permanece, assim, a carência de uma proposta pedagógica pautada na cultura negra local e em outros conteúdos e/ou atividades orientadas pela lei em questão e suas diretrizes operacionais.

Neste contexto, vale lembrar que dentre os dezessete professores e gestores entrevistados, todos apontaram a defasagem na formação sobre a temática da cultura afro-brasileira e africana e das relações etnicorraciais; bem com a falta de apoio pedagógico dos organismos governamentais e da própria escola, como sendo sérios entraves para a materialização de uma proposta curricular com base nos instrumentos legais aqui em pauta.

Cabe aqui destacar que dentre este universo de professores, oito afirmaram não ter conhecimento sobre a referida lei e suas diretrizes curriculares, sete declararam que tinham ouvido falar superficialmente sobre este dispositivo legal e a sua proposição curricular, e apenas dois demonstraram ter ciência sobre o assunto e lograram desenvolver cotidianamente alguma atividade ou conteúdo pautado no que determina a lei 10.639/03, em diálogo com os repertórios da cultura negra local. Diante do exposto, reporto-me às palavras de Gomes (2012, p.100):

Por isso, uma análise que nos permita avançar ou compreender de maneira mais profunda esse momento da educação brasileira não pode prescindir de uma leitura atenta que articule as duras condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais às dinâmicas culturais, identitárias e políticas. É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

Portanto, para o desenvolvimento de um trabalho educativo pautado nas determinações da lei 10.639/03 e suas diretrizes, entre outros aspectos é também preciso se garantir uma boa formação docente e pensar a escola e seu currículo como espaços de suma importância no combate ao racismo estrutural que define as relações sociais em nossa sociedade.

No caso dessas escolas da Matinha dos Pretos, mesmo havendo em alguns momentos pontuais uma constância de práticas pedagógicas em torno dos repertórios negros da comunidade, dado entendido como muito positivo em relação a análise proposta por esse trabalho, quando a ênfase é colocada na materialização da lei 10.639/03, os resultados são ainda incipientes, denotando a necessidade de uma ação mais contundente em prol da transformação proposta pelo documento em pauta.

As experiências vividas nessas três escolas em torno de artefatos culturais como: o samba de roda, a bata de feijão, a capoeira, a farinhada, as rezas de cura, o candomblé, o reisado e outros elementos, de certa forma, dialogam com a nova legislação (10.639/03) aqui em questão e com a sua política de educação para valorização da diversidade e promoção das relações etnicorraciais positivas. Não obstante, as implicações curriculares e pedagógicas suscitadas pela lei em pauta, ainda tem um longo e árduo caminho a percorrer até o que poderia ser avaliado como sua real materialização.

Conforme Oliveira (2012, p.183) “parece que [...] há uma dificuldade significativa de interpretar a real dimensão teórica e prática que esta lei mobiliza na perspectiva de incluir temas, conteúdos e novos paradigmas teóricos, nada comuns no campo das práticas pedagógicas e curriculares”.

Na Matinha dos Pretos e em nossa sociedade de um modo geral, é urgente que a escola e os professores sejam capazes de compreender a amplitude do que se propõe com a lei 10.639/03 e suas diretrizes, no combate ao racismo e valorização da história, cultura e identidade negra. É fundamental que possamos avançar em criar situações positivas de aprendizagem, a partir do respeito às diferenças e à diversidade humana presente em nosso tecido social, com ênfase na riqueza cultural de cada realidade (comunidade).

Também é preciso a concretização de uma política curricular efetiva no combate a toda e qualquer forma de discriminação e promoção do respeito à diversidade de parte do Estado; essa transformação necessária requer avanços no processo de se repensar o currículo e as práticas pedagógicas, como elementos descolonizadores do saber. Pois, de acordo com Oliveira (2012, p. 208) “[...] a colonialidade do poder e do saber são conceitos centrais dentro do projeto voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar”.

Neste sentido, Silva (2001), em uma tentativa de dar conta da amplitude do currículo, afirma: “o currículo é lugar, espaço, território; currículo é relação de poder; [...] é trajetória, viagem, percurso; currículo é autobiografia... no currículo se forja nossa identidade; [...]”.

Portanto, metaforicamente, o currículo nas escolas da Matinha dos Pretos em diálogos com os repertórios culturais negros locais poderia ser o majestoso cajueiro na quadra da Quixabeira ou uma árvore frondosa no terreiro de candomblé Gongobira Mutalê no *Baixão*, ou todos os pés de mandioca que se transformam no néctar branco – nas casas de farinha da comunidade. Na verdade, o currículo é “o grande *Irôko*”⁴⁹ ou a grande árvore que abriga os *griots*, onde as raízes é a tradição ancestral, seu contexto histórico e social; o tronco representa (professores e alunos), os sujeitos praticantes do currículo, responsáveis por suas sementes (conteúdos); as flores são as práticas pedagógicas e os frutos são os resultados colhidos ao longo do tempo.

c) Identidade Negra

Para tratar das noções de identidade e identidade negra, não poderia iniciar um pensamento sobre essas categorias tão complexas sem me reportar ao antropólogo e filósofo A. Appiah (1997) que em seu livro sob o título “*Na Casa de Meu Pai*”, trata sobre a vida cultural na África e discorre, dentre outros aspectos, sobre construção de identidades africanas. Para esse estudioso: “[...] as identidades são complexas e múltiplas, e brotam de uma história de respostas mutáveis às forças econômicas, políticas e culturais, quase sempre em oposição a outras identidades” (1997, p. 248).

Com a intenção de abordar o tema da identidade, reporto-me a algumas afirmações de Nascimento (2003, p. 29) sobre essa temática. De acordo com essa autora, durante o século XX, vários fenômenos políticos, históricos e sociais operaram transformações profundas na ordem sociopolítica mundial, influenciando diretamente na constituição das identidades dos sujeitos. “Todos esses fatos e tendências apontam para a importância das identidades na

⁴⁹ - Iroko, orixá representado pela mais suntuosa árvore das casas de candomblé e o guardião das matas. Representa a dinastia dos orixás ancestrais, seus filhos são raríssimos na religião, [...] não há nada mais bonito de se ver do que uma grande árvore de Iroko. Poderosa árvore da floresta de tronco majestoso, em cujos galhos se abrigam divindades e ancestrais, aos pés da qual são depositadas oferendas [...] encontrado em: <http://lilamenez.wordpress.com/category/orixas/iroko/>, acessado em 26 de fevereiro de 2013.

realidade humana – em seus aspectos social, econômico, cultural ou político, em nível mundial, regional ou local – no mundo de hoje” (NASCIMENTO, 2003, p. 30).

A identidade apresenta-se nas diversas produções teóricas sobre o tema, como sendo uma categoria bastante complexa, que envolve múltiplas dimensões, formas e níveis de operação. Conforme Nascimento (2003, p. 30-31), em sua conceituação sobre o tema,

A identidade pode ser vista como uma espécie de encruzilhada existencial entre indivíduo e sociedade em que ambos vão se constituindo mutuamente. Nesse processo, o indivíduo articula o conjunto de referenciais que orientam sua forma de agir e de mediar seu relacionamento com os outros, com o mundo e consigo mesmo. A pessoa realiza esse processo por meio de sua própria experiência de vida e das representações da experiência coletiva de sua comunidade, apreendidas na sua interação com os outros (p.30-31).

Conforme Appiah (1997, p. 250) “o valor das identidades é relativo”. Autores como Ferreira (2004) afirmam que “o campo das identidades inclui busca de significados e invenção de sentidos”. A identidade é, portanto, um processo em construção, “um constructo que reflete um processo em constante transformação, cujas mudanças vêm sempre associadas a mudanças de referenciais e a novas construções da realidade por parte dos indivíduos [...]” (idem, ibidem, p.40-41).

Nesta mesma linha de pensamento explícita acima, K. Munanga (2004, p. 14) declara que: “a identidade é sempre um processo e nunca um produto acabado, não será construída no vazio, pois seus constitutivos são escolhidos entre os elementos comuns aos membros do grupo: língua, história, território, cultura, religião, situação social etc.” Portanto, pensar identidade no contexto da Matinha dos Pretos inclui (re)pensarmos seus repertórios culturais.

Na concepção de Ferreira (2004, p.47) explicitada em seu livro: “*Afrodescendente: Identidade em Construção*”, “a identidade é uma referencia em torno da qual a pessoa se constitui”. E também discutindo a identidade negra, Gomes (2011, p. 110) diz que essa, como toda identidade,

[...] é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, uma vez que se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social.

A identidade dos sujeitos na Matinha dos Pretos constitui-se, fundamentalmente, a partir de práticas culturais negras e dos espaços de memórias presentes principalmente nas narrativas das pessoas mais velhas da comunidade, “os griots”, quando eles falam de um

tempo quando as práticas culturais, as quais faço referências neste texto, ainda eram muito mais incisivas na vida cotidiana de cada sujeito desta comunidade e na composição do seu ser individual (corpo, mente e espírito) e/ou coletivo. De acordo com Nascimento (2003), referenciada em Sodré (1999, p. 33-40),

A identidade pessoal seria a continuidade das características do indivíduo através do tempo, enraizada na memória, no hábito (a representação da pessoa em momentos distintos de sua vida) e nas formas e tradições comunitárias (língua, fé, patrimônio cultural). Se trata de [...] algo como o leito do rio que se modifica de maneira lenta e imperceptível, sofrendo mudanças e variações em sua relação com a sociedade.

Na perspectiva dos professores, a escola e o seu currículo precisam cumprir seu papel social. Para isso é mais que necessário se incrementar um trabalho no sentido de promover o reconhecimento e o fortalecimento da identidade negra na Matinha dos Pretos. Portanto, dialogando com as noções de identidade negra presentes nas discussões de Munanga (2004) Silva (2004) e Gomes (2011), é que teçi algumas análises sobre a realidade observada e temando como referência a fala de professores e pessoas da comunidade sobre este aspecto.

O problema aqui é o aluno aceitar sua identidade etnicorracial. Nós como professores tentamos desconstruir essa visão que eles têm de que o padrão de perfeição é o branco. Por exemplo, aqueles que têm a pele um pouco mais clarinha, diz que não é negro, que é “moreno” ou “cabo verde” (JOÃO CANDIDO).

[...] A gente encontra um índice de preconceito muito grande desses meninos em relação a sua etnia, eles não se aceitam... Muitos alunos aqui não aceitam a sua cor e a sua “raça” (JOSINA MACHEL).

Com relação a assumir a identidade negra, isso aqui é muito difícil, porque a própria família tem resistência em assumir essa identidade negra. [...] É preciso um trabalho de conscientização, e a gente que é professor tem que estar preparado fazer isso. (PRINCESA ISABEL)

Primeiro é preciso que haja uma valorização da identidade negra, de parte deles. Porque eles nem se reconhecem como negros. Você lembra do senso do MEC, aqui, não lembra? Eles admitiam ser tudo: cor de abóbora, cor de jambo, cor de formiga, moreninho... Qualquer coisa, menos preto ou negro. (ACOTIRENE).

Durante o período de observações e entrevistas na Matinha dos Pretos, realmente pude constatar que os alunos na escola e algumas pessoas da comunidade apresentam resistência em assumirem-se como negros/as, ainda que paradoxalmente essas mesmas pessoas sejam sujeitos atuantes, protagonistas na produção, (re)significação e manutenção dos repertórios culturais negros encontrados na referida comunidade. Essa tensão presente no processo de assumir-se enquanto criança, homem ou mulher negro/a, penso que é resultado do

perverso e intensivo processo de discriminação racial, bem como da ideologia do branqueamento impostos à população negra no Brasil.

Paralelo a uma tomada de atitude por parte do Estado em prol da materialização da lei 10.639/03, enquanto política pública de ação afirmativa; assumir-se como negro na sociedade brasileira é também uma ação necessária para o fortalecimento deste grupo etnicorracial, porém compreendo que essa é uma atitude política que encontra-se vinculada a uma série de fatores: históricos, estruturais, políticos, culturais e ideológicos.

De acordo com as palavras de (SILVA, 2004, p. 6-7), no parecer do CNE/PC 003/2004,

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. [...] (p.6-7).

Discutir identidade com ênfase em seu aspecto etnicorracial se constitui em um compromisso político e cotidiano para qualquer educador que vislumbre uma transformação da sociedade brasileira. Munanga (2004, p. 14), ao discutir a identidade negra no Brasil, o faz a partir de aspectos específicos relativos à população negra nesse contexto, observando determinadas peculiaridades, tais como:

[...] seu passado histórico como herdeiros dos escravizados africanos, sua situação como membros de um grupo estigmatizado, racializado e excluído das posições de comando na sociedade cuja construção contou com seu trabalho gratuito, como membros de um grupo etnicorracial que teve sua humanidade negada e sua cultura inferiorizada.

Tecer quaisquer análises sobre cultura e educação na Matinha dos Pretos implica discutir identidade, étnica e racial, compreendendo conforme Munanga (1998, p. 14) que

identidade para a população negra em nossa sociedade, “passa por sua cor, ou seja, pela recuperação de sua negritude, física e culturalmente”.

A questão da valorização da cultura e identidade negra em nossa sociedade, inclusive na Matinha dos Pretos, entre outras ações, deve está atrelada ao que Gomes (2012) chama de processo de “descolonização do currículo”, o que, conseqüentemente, implica tensões, conflitos e negociações. Portanto, é necessário construir diálogos buscando, sempre, formas de tecer relações positivas no processo de produzir educação para a diversidade, frente aos diferentes sujeitos.

4. DIÁLOGOS ENTRE A LEI 10.639/03 E O CURRÍCULO NA MATINHA DOS PRETOS

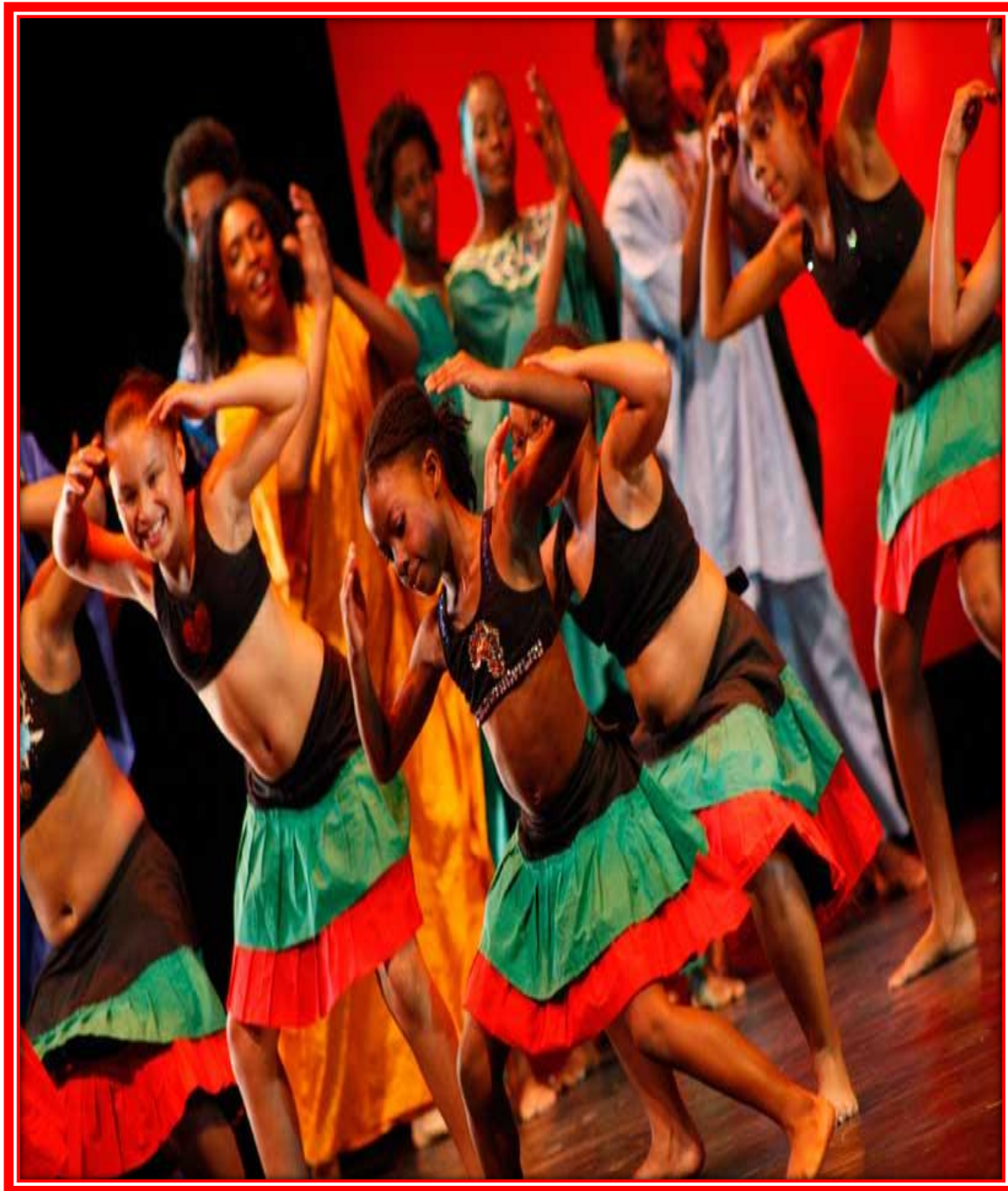


Figura:41 representando o Kwansaa – festivais de fim de ano, celebrações da colheita que tiveram lugar ao longo da África, há milhares de anos. O nome vem do Swahili, e a frase "Matunda ya kwanza", significa "os primeiros frutos da colheita."

Esse capítulo encontra-se dividido em três subtópicos e tem por objetivo prosseguir com a análise dos dados coletados e produzidos no território da Matinha dos Pretos em seus espaços de afirmação da identidade étnica e racial. Nesse capítulo também são apresentados e analisados os resultados produzidos no espaço da escola, colhidos através de entrevistas com professores e gestores.

Conforme enunciados do capítulo anterior, mesmo entre conflitos e tensões, refletindo a necessidade de formação continuada e a escassez de material didático apropriado, certas práticas pedagógicas desenvolvidas nessas três escolas da Matinha dos Pretos denotam que, de alguma forma, o currículo vivido, com ênfase nos repertórios culturais negros locais, pode ser compreendido como uma alternativa para a efetivação prática de uma proposta educativa em diálogos com a lei 10.639/03 e suas diretrizes operacionais.

É importante frisar que compreendo como prática pedagógica toda ação educativa com o intuito de produzir e reproduzir conhecimentos, formular ideologias, manter e ressignificar valores e costumes. Dessa forma, as práticas pedagógicas na escola podem se configurar como desdobramentos do currículo ali proposto. De acordo com Sacristán (2000, p. 26),

O currículo acaba numa prática pedagógica [...] Sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar. O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador [...] de tudo que o podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas (SACRISTÁN, 2000, p.26).

Conforme as palavras deste autor há uma relação intrínseca entre prática pedagógica e currículo escolar, ambos determinados, dentre outros aspectos, pelo contexto sócio-histórico, político e cultural, no qual se desenvolvem, sendo, portanto, um reflexo da prática social. Ainda, como afirma Veiga (1992, p.16), a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]”.

Pensando a prática pedagógica nessa perspectiva, constatei que nas três escolas observadas, na Matinha dos Pretos, há a predominância de elementos próprios do espaço (contexto social, cultural e político), atravessando e determinando o currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas. Por exemplo, a feijoada como parte do repertório cultural negro acontece na sala de aula; o samba de roda tomou todos os espaços da escola; as benzedadeiras são convidadas para rodas de conversas com os alunos; e a Quixabeira é a grande referência

identitária de todos na comunidade e na escola, como um ícone entre os elementos que compõem os repertórios culturais negros do lugar.

É fato que a cultura brasileira está constituída por um importante legado de “objetos negros”⁵⁰ (Sansone, 2000) que são ícones da origem ancestral africana de nosso povo. Esses (objetos) são traços profundos da africanidade (Silva, 2005) que conforma a cultura e identidade negra em nossa sociedade, e, por conseguinte, na Matinha dos Pretos.

Durante as entrevistas, os professores explanaram de que forma, em sua perspectiva, o currículo vivido e as práticas pedagógicas nestas escolas, em interação com os repertórios culturais negros locais, poderiam ser uma alternativa para o desenvolvimento efetivo de um trabalho educativo em diálogo com a lei 10.639/03 e suas diretrizes.

A gente não pode dizer que um trabalho com ênfase nos repertórios culturais negros da comunidade e na lei 10639/03 faz parte do cotidiano da nossa escola, de fato. Tipo assim: não posso afirmar que todas as atividades aqui desenvolvidas estão inseridas nesta proposta inovadora, realmente não está. Porque antes não se falava sobre isso, mas nos últimos anos em alguns momentos a gente já se sentou por áreas para planejar projetos e atividades na perspectiva histórica e cultural da comunidade, que levassem em consideração a questão das benzedadeiras, das parteiras, dos sambadores, do aboio, do reisado [...] enfim, aproveitar estas coisas que estão muito presentes aqui na comunidade e que nós estamos sempre fazendo alguma atividade no sentido de valorizá-las. É incrível como as atividades aqui sempre acabam com uma roda de capoeira e em uma roda de samba. É mesmo uma coisa que está no sangue e no coração dessa comunidade. Para nós professores essa é uma forma de valorizar e reconhecer essas manifestações culturais e referências africanas no nosso dia a dia na escola. Mesmo sem uma proposta curricular voltada para isso, a nossa escola tem desenvolvido um trabalho muito importante relacionado à cultura negra e a nossa herança africana, fazendo de certo modo valer a lei 10.639/03. (RAINHA N'ZINGA).

Esse amplo relato, construído por N' Zinga sobre o trabalho educativo, oferece-nos um panorama de como as práticas pedagógicas vêm sendo desenvolvidas nas escolas da Matinha dos Pretos, mostrando de que maneira os artefatos que compõem os repertórios culturais negros locais, atravessam e determinam o currículo vivido por alunos e professores do lugar, tecendo diálogos com a lei 10.639/03, mesmo, quando essa intenção não foi explicitada ou formulada durante planejamento do trabalho docente.

⁵⁰ De acordo com Sansone (2000), são todos aqueles elementos que compõe a cultura negra no Brasil, como o candomblé, a capoeira, a culinária feijoada, acarajé, o samba, o hip hop, funk, a moda, a estética negra. (SANSONE. 2000) encontrado em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v6n1/1972.pdf>, acessado em 09/02/2013.

4.1 A Feijoada Como Prática Pedagógica

Apesar de registrar a ausência de uma proposta educativa formal para o desenvolvimento de um trabalho no sentido de promover o respeito à diversidade humana e o fortalecimento da cultura, história e identidade negra, paradoxalmente, durante as observações nas três escolas, tive a oportunidade de perceber como alguns professores que participaram dessa pesquisa vêm desenvolvendo um trabalho que busca estabelecer diálogos com os elementos que fazem parte dos repertórios culturais negros da comunidade e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

De acordo com Sansone (2000), a feijoada (culinária) está entre os objetos negros da cultura baiana. Na Matinha dos Pretos, além de ser parte da herança cultural africana dessa comunidade, esse evento cultural também acontece como prática pedagógica dentro e fora do espaço da sala de aula, conforme observado em uma das escolas pesquisadas. Durante todas as aulas, uma das professoras observadas sempre trabalhou algum conteúdo no sentido de valorizar o que a comunidade tem, de fortalecer a identidade negra dos alunos e de produzir com eles conhecimentos em torno da história africana e afro-brasileira, não colocando esses temas como conteúdos pontuais, trabalhados apenas na semana da consciência negra, em 20 de novembro.

Fora destas datas pontuais a gente aqui na escola tem desenvolvido algumas atividades no sentido de fortalecer os valores culturais negros locais, por exemplo, todos os anos a gente ao concluir um determinado conteúdo da disciplina história como, por exemplo: “A escravidão no Brasil” fazemos a culminância desse conteúdo com uma feijoada coletiva que sempre acaba em roda de samba. Para nós essa feijoada acontece como uma forma garantir a permanência dessa herança cultural africana, ressignificada no espaço escolar através dos laços de solidariedade tão comuns às relações de irmandade construídas entre pessoas do povo negro, durante séculos. A feijoada como prática pedagógica acontece sob a coordenação de todos os alunos de uma determinada turma, eles são responsáveis pela doação e arrecadação dos ingredientes, e por sua preparação, sendo esta um evento aberto à toda comunidade escolar. Eles, depois de terem estudado a nível teórico sobre as condições em que viviam os nossos antepassados negros nas senzalas e como era sua alimentação na condição de escravos, têm a possibilidade de viver a construção de uma feijoada, pois ela é feita aqui na escola. O interessante é que ela nasce na senzala como elemento da cultura negra afro-brasileira e hoje ela acontece na escola como culminância de um projeto de trabalho educativo, ela é motivo de encontro em nossa sociedade, é chique, é cultural [...] Este novo olhar sobre a feijoada a gente têm feito aqui na escola, não posso dizer que é unânime a participação nesta atividade, mas vejo que temos conseguido a sensibilização de muitos professores e alunos que mesmo a distância estão aprendendo sobre história e cultura negra. (N’ZINGA).

A feijoada, conforme relato acima, aparece na escola como conhecimento empírico, currículo vivido e que têm significado uma ação inovadora na prática pedagógica desses

professores observados. Além do fato de se configurar como mais uma possibilidade de trabalhar em torno dos valores da cultura negra local, estabelecendo diálogos com as proposições da lei 10.639/03 e suas diretrizes.

O trabalho que N'ZINGA faz aqui na escola é muito importante para todos nós, porque ela está fazendo com os alunos, mas acaba influenciando todos na escola, pois agente começa a se perceber como negros, a valorizar nossas origens [...] nesse contexto cada um vai pensando quem é dentro da sociedade brasileira e a gente precisa ter coragem para obter esse conhecimento (CLARA NUNES).

Esta fala da professora Clara Nunes expressa certa satisfação e ratifica a existência de um trabalho inicial na escola, apesar de ainda acontecer de maneira pontual e, por vezes, como ação isolada. Desse modo, é preciso fortalecer ações coletivas com vistas à efetivação de uma proposta educativa para a diversidade e educação para as relações etnicorraciais, conforme as diretrizes do CNE/CP 03/2004.

4.2 A Quixabeira, o Candomblé e a Farinhada: experiências educativas na Matinha

O samba de roda da Quixabeira, os rituais do candomblé, a tradição da farinhada e a capoeira se constituem como repertórios culturais negros na Matinha dos Pretos. Esses permanecem vivos e são (re)significados, fundamentalmente, através da tradição oral e da memória individual e coletiva dos sujeitos dessa comunidade negra. É, através das relações construídas e das narrativas de memória tecidas entre diferentes gerações, que esses elementos da cultura negra no Brasil (Matinha dos Pretos) se mantêm fortes, como marcas permanentes dos corpos físicos e da identidade negra.

Esses traços culturais permanentes nesses corpos físicos e identidades individuais e coletivas acompanham os homens e mulheres negras em sua vida cotidiana, inclusive em sua trajetória escolar, sendo as mesmas marcas, conteúdo do currículo vivido na escola, a partir de atividades diversas que se configuram, para mim, como práticas pedagógicas inovadoras.

Quando questionados se a escola da Matinha dos Pretos desenvolve um trabalho educativo que leva em consideração os repertórios da cultura negra local e as determinações da lei 10.639/03, a maioria dos professores, mesmo com ressalvas, responderam afirmativamente a essa indagação.

Neste sentido a escola sempre tem feito alguns trabalhos objetivando a valorização da história e cultura negra local. Por exemplo, aqui eu já trabalhei muito com alguns elementos da cultura negra local, memória e genealogia, trazendo a história dos seus pais, avós. É ainda, uma coisa tímida, mas já é um bom começo. (AIMÉ CESAIRE).

Essas palavras do professor Aimé ratificam a existência de um trabalho iniciado a partir da escola e seu currículo no sentido de fortalecimento da cultura negra na comunidade, e de referenciais dos próprios sujeitos participantes do processo educativo, via elementos como a memória e a tradição oral. Porém essa mesma fala também denota certa “fragilidade” no trabalho que vem sendo desenvolvido no sentido de valorização da história, cultura e identidade negra.

Ainda, com relação ao mesmo questionamento exposto anteriormente, obtive a seguinte resposta, em outra escola:

Entendendo a educação não apenas em sua perspectiva formal, isso aqui (Matinha dos Pretos) é uma universidade de educação informal, aqui há uma diversidade incrível de saberes, costumes e práticas culturais. Agora, eu não sei se a escola em si, enquanto instituição formal, está preparada para estabelecer este diálogo com a comunidade e sua cultura, fazer essa escuta necessária, realmente eu não sei... Eu acho que estes novos estudos sobre educação, cultura e identidade, estas novas pesquisas, podem está apontando novos rumos, uma nova direção no sentido de estabelecer o diálogo entre escola e comunidade, até porque, quando a gente começou a trabalhar aqui aspectos relativos à cultura e à identidade negra, independente da lei 10.639/03, existia uma resistência muito grande de parte dos estudantes e de alguns professores. Havia também muita resistência e preconceitos em relação ao próprio samba de roda e ao candomblé, escutávamos frequentemente: “eu não sou negro não, eu sou moreno”, ou havia risos e piadinhas em relação ao samba de roda, porém contraditoriamente, o que eles queriam e faziam de fato, sempre que podiam, era cair no samba de roda até o raiar do dia. Para alguns deles (alunos e professores), o frequentador das religiões de matriz africana (candomblé e umbanda) era “feiticeiro”, o “macumbeiro”, esses meninos e meninas sentiam a necessidade de negar essas práticas, essas marcas de negritude e africanidade. Então, a partir do momento em que eles começaram a ver seus valores culturais sendo postos em evidencia de forma positiva no interior da escola, quando eles se viram reproduzidos nas imagens dos cartazes (que antes eram todos constituídos de personagens brancos), quando eles passaram a se ver nos painéis, murais e vídeos produzidos em atividades que envolviam turmas desde a educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental, esses meninos e meninas negros/as passaram a ter outro olhar com relação à sua negritude, à sua comunidade, e à sua identidade negra. Agora, eles se veem no contexto da educação formal e da escola como um todo, porque antes, via de regra, estávamos acostumados a ver o “outro” nos livros didáticos, murais, revistas, vídeos e propagandas, era como se nós negros não existíssemos, não tivéssemos cultura, história, identidade, família, heróis, anjos e fadas. Quando aparecíamos, a gente era sempre o escravo, o vilão, ou aquele a quem se destinava as piores condições de vida, repleta de dor, sofrimento, castigo, violência, marginalização, pobreza e exclusão. Então nossa escola têm desenvolvido um trabalho no sentido de fortalecimento da cultura e identidade negra, as vezes de forma mais pontual, as vezes de formas mais esporádicas, tentando fazer com esses sujeitos envolvidos no processo educativo se percebam. Então com isso têm sido desconstruídos alguns preconceitos e equívocos importantes sobre a cultura negra, sobre ser negro e ser africano. Atualmente aqui na escola, já se observa resultados positivos neste sentido, os meninos e meninas daqui dessa comunidade têm sentido a necessidade de falar sobre estas temáticas, eles já melhoraram bastante a autoestima, e muitos hoje em dia, já levantam a mão e assumem que são negros, para mim isso é um princípio de construção e afirmação da identidade negra, não é tudo, mas é um passo importante para se perceberem como negros e negras. Antes, ninguém

(alunos) na sala de aula tinha coragem de assumir-se enquanto negro, quando os questionava sobre isso eles olhavam uns para os outros com medo de que alguém lhes apontasse como negro. Hoje, espontaneamente eles já se autoidentificam como negros e contam em sala de aula suas histórias e experiências de discriminação e racismo vividas cotidianamente na escola e fora dela. Essa mesma escola como espaço paradoxal de tensões e transformações, em muitos momentos têm sido um verdadeiro divã para amenizar as dores provocadas pela sociedade na gente, crianças, homens, e mulheres negros/as. (RAINHA N'ZINGA).

Embora esse seja um relato muito extenso, considerei que seria mais proveitoso para a análise proposta apresentá-lo na íntegra, pois a fala dessa professora dá conta não apenas das questões centrais que norteiam este trabalho, como também dialoga com elementos que perpassam por outras categorias aqui discutidas, como cultura negra, identidade, memória, currículo e práticas pedagógicas no contexto da lei 10.639/03.

Essa fala é muito rica e, de certo modo, oferece resposta à questão central dessa pesquisa, além sugerir novas indagações e inquietações concernentes ao currículo e projeto educativo que vem sendo desenvolvido nestas três escolas municipais da Matinha dos Pretos.

Ainda abordando a questão da materialização da lei 10.639/03 através do currículo vivido e das práticas pedagógicas nessas escolas, essa mesma professora afirmou:

Fazendo uma análise sobre a lei 10.639/03 e diria que ela é interessante na sua função legal, mas a sua materialização ainda é muito insipiente, sua funcionalidade ainda é bastante limitada por conta de inúmeros fatores, principalmente pela falta de formação dos professores e gestores para elaboração e efetivação uma proposta educação para a diversidade e relações etnicorraciais. A lei em si, já é um grande avanço de nossa sociedade, e é muito bem vinda, porém hoje, há quase uma década de sua promulgação, ainda falta um longo caminho a ser percorrido para que ela se consolide na prática aqui na Matinha dos Pretos e acredito que no Brasil de modo geral. As atividades em nossa escola envolvendo temas de cultura e identidade negra antecede a divulgação da lei em questão, então quando a lei chegou aqui só veio fortalecer algumas práticas que já vinham sendo desenvolvidas aqui em nossa escola. O nosso era um trabalho de forma tímida e pálida, mas que já existia por aqui independente do que determina a lei, ou seja: aqui já estava sendo construída uma rede de consciência, de práticas de atuação diferenciadas, de construção e desconstrução de saberes, isso se deu em relação aos alunos e também aos professores. Por exemplo, uma colega me disse que pensava que Zumbi era uma representação do mal, e que o candomblé era coisa do diabo [...] a partir das atividades realizadas na escola, com base na história e cultura negra ela desconstruiu essa forma equivocada de pensar (RAINHA N'ZINGA).

Esse outro trecho de fala da professora N'Zinga fazendo uma análise sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sua escola, com base na lei 10.639/03, após uma década de sua existência, foi muito importante para a elaboração das conclusões finais desse trabalho de pesquisa e ela ainda faz reflexões sobre a vigência da lei em nossa sociedade de um modo geral, tecendo considerações enquanto cidadã e educadora.

4.3 “Aqui Tudo Termina em Samba de Roda”

Durante as observações e as entrevistas com pessoas da comunidade e professores, as palavras que mais ouvi foi samba de roda, cultura negra e Quixabeira. O samba de roda, de fato, marcou o tom e o ritmo de quase tudo que vi, ouvi e vivi durante todos os meses que estive como “turista etnógrafa” na Matinha dos Pretos.

Conforme as inúmeras experiências compartilhadas nesse possível território remanescente de Quilombo (nas escolas e em diferentes espaços e povoados dessa comunidade negra), o fazer cotidiano de reuniões, rezas, aniversários, casamentos, batizados, formaturas, palestras, seminários, mostras de culturas, feira de ciências, reisado, festa do vaqueiro, procissão dos santos padroeiros, quermesses, são João, dia das mães, bata de feijão, farinhada, festa do dia do estudante, dia das crianças e natal terminaram sempre em samba de roda. Sim, todas essas experiências coletivas efetivamente culminaram com o samba de roda da Quixabeira, ou do grupo da Lagoa da Camisa definindo o ritmo da experiência vivida.

O samba de roda esteve e está no currículo vivido na escola, ele brotou nos relatos de memória de crianças e adultos jovens ou idosos da comunidade, influenciando na definição dos corpos físicos e na psique dos alunos durante as aulas, principalmente em momentos prévios ou posteriores a alguma reunião social da comunidade. É tema de conversação permanente entre os filhos, sobrinhos, primos, netos e bisnetos dos Mestres *Griots* Coleirinho da Bahia e Dona Chica do Pandeiro e de seus vizinhos longínquos e cercanos.

Essa síncopa se configura como um conteúdo riquíssimo dominado por eles (alunos e comunidade) e generosamente compartilhado com os professores sensíveis a esse valor cultural, ou com qualquer outro curioso que saiba valorizar esse elemento da cultura negra na Matinha dos Pretos.

Quando a gente fez aquele projeto sobre o homem do campo, resgatando a cultura deles, os levamos (os alunos) para a casa de farinha, assistimos um dia de bata de feijão e ainda trouxemos as benzedadeiras e rezadores para o pátio da escola para falar sobre essa prática cultural com os professores e alunos; e no final, o projeto encerrou com uma apresentação de samba de rodas com todos os presentes (LUIZA MAHIN).

Essa fala da professora Luiza Mahin, denota que, em sua prática pedagógica, os professores dessa escola, têm buscado, de alguma forma, manter uma interrelação com os repertórios culturais vigentes nessa comunidade negra, com ênfase para o samba de roda. Esse elemento cultural que se configura como um espaço de manutenção, transformação,

(re)significação, valorização e afirmação da história, cultura e identidade negra na sociedade brasileira e, neste caso específico, na Matinha dos Pretos.

O forte aqui na Matinha é o samba de roda, representado pelo grupo Quixabeira, o referencial cultural da comunidade e inclusive de alunos da escola. O samba de roda é conteúdo, principalmente, das aulas de artes e de história e é muito valorizado por nós professores por ser um aspecto da cultura deles (alunos). Sempre que a gente faz alguma atividade aqui, eles procuram dançar, sambar, apresentar roda de capoeira etc. O samba de roda parece que está no sangue deles, é algo muito forte neles!(NOEMIA DE SOUSA).

Parece engraçado pensar que às vezes os alunos têm resistência em assumir a sua identidade negra, e percebo que isso vem da família. Portanto, incrível como pareça na hora das atividades em grupos, ou em atividades abertas como as festas no pátio, eles pedem para ter capoeira e samba de roda. Então a gente coloca o CD da Quixabeira ou eles fazem a roda de samba e sambam até cansar! (WINNIE MANDELA).

O samba de roda é muito forte aqui, tudo quanto é festa ou apresentação aqui na escola tem que acabar no tal do samba de roda, a gente tem que trazer sempre o CD da Quixabeira. Eles também gostam de apresentar a bata do feijão, contar causos, e a capoeira? Humm... nem falar! Desde pequeninhos eles jogam direitinho, meninos e meninas jogam como se nascessem sabendo. (DANDARA).

Essas narrativas, de professores de cada uma das três escolas pesquisadas, denotam a vigência e importância do samba de roda nas atividades cotidianas da comunidade inclusive em atividades pedagógicas desenvolvidas nas três escolas observadas. Porém, é preciso salientar que a constante presença de elementos da cultura negra local na escola, em seus diferentes espaços (sala de aula, pátio, quadra...) pode não significar a existência e concretização de uma proposta curricular e de uma prática educativa efetiva voltada para a valorização da história, cultura e identidade negra conforme reza a lei 10.639/03 e suas diretrizes.

As falas, apresentadas a seguir, expressam algumas angústias e tensões observadas nos discursos de professores que, paradoxalmente, encontram-se desenvolvendo alguma atividade voltada para a valorização da cultura negra na escola, mas também avaliam que suas práticas pedagógicas, de modo geral, talvez ainda estejam distante do que está proposto pelo documento legal em questão e suas diretrizes. Nesse sentido, destacam que a proposta curricular de sua escola esteja pensada para desenvolver conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileira e africana.

Esse conteúdo curricular de acordo com a Lei 10.639/03 já deveria estar sendo trabalhado por nós em sala de aula, e ainda não acontece como deveria [...] a gente já traz alguns textos, já trabalha com algumas atividades voltadas para história e cultura afro-brasileira e africana, mas ainda é muito pouco! (NOEMIA DE SOUSA).

Como eu falei antes, falta uma sistematização no plano mais coletivo, um trabalho mais integrado, pois o trabalho de acordo com essa lei (10.639/03) termina sendo, às vezes, ações isoladas de alguns professores [...] Eu penso que deveria se fazer um planejamento sobre essa temática no início do ano letivo, envolvendo todas as disciplinas. Seria importante convocar toda comunidade, ou seja, os pais dos alunos, e apresentar para eles uma proposta ou projeto de trabalho com base na lei 10.639/03 e na cultura da nossa comunidade. Porém infelizmente, aqui na Matinha ainda há uma distância muito grande entre a comunidade e a escola (ANTONIETA DE BARROS).

A gente aqui na escola não tem muito incentivo a desenvolver esse trabalho, só mesmo na semana da consciência negra em 20 de novembro; e quando chega essa data já é IV unidade, final de ano, então fica muito difícil trabalhar com história e cultura afro-brasileira e africana apenas nesta data. Para mim é preciso se pensar conjuntamente uma proposta de trabalho para o ano inteiro, desde o início do ano, na jornada pedagógica, que essa proposta incluía várias atividades socializadas no Pátio, a partir do trabalho feito em sala de aula entre professores e alunos de diferentes disciplinas (JOSINA MACHEL).

Conforme descrito em momentos anteriores desse texto, um dos principais entraves apontados pelos professores entrevistados para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade no campo da educação para a diversidade, cultura e relações etnicorraciais positivas é a falta de formação continuada de professores e gestores, bem como a inexistência de uma proposta curricular que contemple essas temáticas.

O trabalho educativo desenvolvido por essa escola com enfoque nas proposições da lei 10.639/03 e nos repertórios culturais dessa comunidade ainda é muito tímido, falta preparação da parte dos professores. O professor daqui não teve uma preparação para trabalhar com essa temática [...] Eu não vi e nem sei se houve algum tipo de curso e formação para o professor trabalhar nesta perspectiva, até hoje eu não recebi nenhuma informação com relação a isso! [...] A gente fica à margem, pegando migalhas de informações para tentar passar para os alunos na escola. É necessário cursos de formação com uma carga horária adequada às nossas necessidades como professores. Também é preciso haver material didático nas escolas, na área de Língua Portuguesa e Literatura, por exemplo, faz pouco tempo que começamos a ter material para trabalhar sobre literatura africana (AIMÉ CESAIRE).

Na verdade para se trabalhar nesta perspectiva enfrentamos um grande desafio que é a ausência de formação docente, a maioria dos professores não está preparada para trabalhar conforme as orientações dessa lei, e menos ainda desenvolver um trabalho educativo pautado na cultura da comunidade, muitos deles nem conhecem a comunidade. O outro grande desafio que encontramos hoje é a construção de uma proposta de trabalho neste sentido, atendendo a um cronograma para todo o ano letivo. Mas o principal entrave é a formação (JOSINA MACHEL)!

É notável a importância conferida por esses mesmos docentes a um processo de formação adequada, que os habilite descobrir como aproveitar a presença espontânea na escola de elementos que compõem os repertórios culturais negros da comunidade, no sentido de estabelecer um diálogo afinado entre estes (elementos) enquanto currículo vivido na escola

e as práticas pedagógicas pensadas deliberadamente com a finalidade de produzir a valorização da história, cultura e identidade negra no espaço da escola e para além dela em outros espaços sociais.

Reitero, aqui, a urgência de se promover formação continuada para professores e gestores sobre a temática aqui em pauta, bem como reais condições materiais e pedagógicas visando ao desenvolvimento de um pensamento crítico e de atitude política, no sentido de se perceber, em elementos próprios da cultura dessa ou daquela comunidade negra, possibilidades infinitas de práticas e interações pedagógicas que realmente conduzam ao processo de erradicação da homogeneização, do racismo e da discriminação que impera em nossa sociedade, assim como promover o reconhecimento, a valorização e respeito às diversas formas de culturas, identidades e narrativas históricas não hegemônicas.

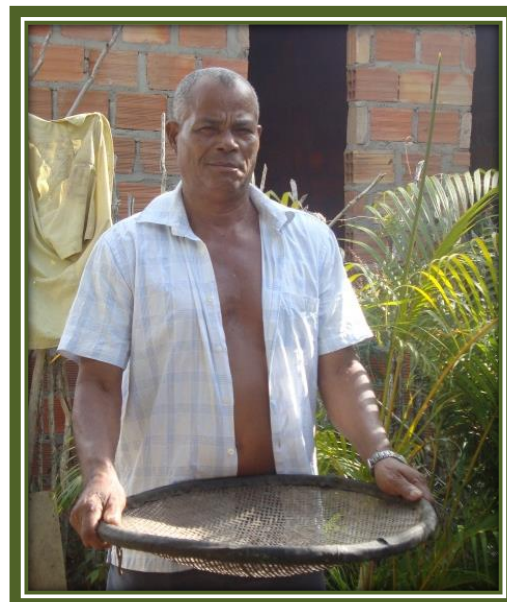
5. TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES



Figura:42 de Dona Helena, esposa do Griot Bedão, simbolicamente tecendo os últimos momentos da pesquisa, enquanto eu entrevistava seu esposo, o benzedor.



Figuras: 43 e 44 de Griot Bedão em sua melhor investidura, equipado com identidade material de homem do campo, o Griot Curador.



Ao começar a tecer algumas considerações finais, recordei-me de Seu Bedão benzedor, o último entrevistado da pesquisa. Em respeito à sua história e sua identidade de homem do campo, compartilhada comigo, em horas de conversa, em uma das entrevistas mais emocionantes que vivi no campo de pesquisa; esse *Griot* contou causos, chorou muito, tirou modinhas, recitou poemas e pediu que eu registrasse nesse trabalho sua histórica identidade de homem do campo, mantenedor das tradições ancestrais de cura através de folhas, beberagens e rezas.

E é em respeito a essa solicitação de projeção desse sujeito, o “santo benzedor”, que crítica o modelo de educação sem as tradições locais; e tentando respeitar as suas referências como lavrador e curador, que teço os fios das considerações finais deste trabalho com as imagens deste sábio *Griot Bedão* e de sua esposa Dona Helena no fazer cotidiano, em seu lugar de pertença.

O respeito à história, cultura e identidade dos sujeitos, deve ser um dos princípios de qualquer pedagogia emancipatória e emancipadora. No caso das escolas em estudo, isso supõe que a educação construída coletivamente, com todos os atores do processo educativo, inclua um conteúdo cultural de excelência, que prepare os educandos para o domínio de conhecimentos gerais, contribuindo também para uma visão de pertença de seu próprio grupo etnicorracial e cultural.

Para os jovens e crianças negros/as, essa alternativa pedagógica significa poder se identificar na escola com valores culturais ancestrais e ter a possibilidade de fortalecer seus vínculos de pertencimento, os quais incluem ideais culturais negros, tradições herdadas, memória e identidade.

Os ideais culturais negros são elementos fundamentais na transmissão e manutenção de princípios culturais africanos, tais como respeito aos mais velhos (*Griots*), laços de solidariedade, respeito aos cultos ancestrais e concepção de família. E a escola precisa assumir seu papel neste sentido. Por isso, faz-se necessário construir identidades raciais positivas, combatendo, assim, os ataques cotidianos à negritude de nossos educandos, inclusive na Matinha dos Pretos, distrito rural do município de Feira de Santana.

Neste sentido, é preciso que se utilizem as diversas formas culturais como princípio pedagógico. Portanto, a história, a tradição cultural e a memória devem permear a ação educativa dentro e fora da sala de aula e para além da escola. Os elementos que compõem nosso cotidiano (o samba de roda, o canto de pilão, o “digitório”, as rezas de cura, a farinhada, a bata de feijão e o candomblé) precisam atravessar as práticas pedagógicas e o currículo, cotidianamente.

Isso exige compreender a escola como espaço paradoxal, gerador de tensões cotidianas, que, ademais, pode se configurar como *locus* emancipatório, onde também se formulam transformações benéficas frente aos processos de segregação, discriminação e exclusão. Pois a escola, através de sua política curricular, pode gestar a transformação social necessária ao respeito à diversidade e à pessoa humana.

O currículo é um dos elementos de transformação social. Portanto, ao se pensar em mudanças, visando à promoção da justiça e equidade social, é fundamental que esse seja percebido como um dos espaços de desconstrução das “verdades estabelecidas” e construção da mudança.

Atenta a esse papel central do currículo, a SME/FSA nos últimos anos têm demonstrado certa preocupação com construção de uma proposta curricular para o ensino fundamental nas escolas municipais de Feira de Santana. Porém, a grande questão é: será que esta proposta educativa trará em seu bojo, alternativas de como desenvolver, no ensino fundamental, um trabalho que valorize a história, a cultura e a diferença dos sujeitos, considerando quem são eles e respeitando a diversidade presente em nossas escolas municipais?

Portanto, na atual conjuntura, no campo dos conhecimentos, o gestor e o professor no ato de (re) pensar o currículo e concretizar práticas pedagógicas para uma determinada escola,

necessitam redimensionar epistemologicamente suas formações teóricas, considerando, entre outros aspectos, o contexto no qual a escola está inserida, sem perder de vista elementos sociais, políticos, históricos e culturais predominantes.

Ao prosseguir nessa caminhada, por entre travessias e experiências educativas, anseio um dia saber que a escola na Matinha dos Pretos rumou com os jovens estudantes até a lavoura para aprender com os *Griots*; depois caminhou para construir conhecimentos em um dia de farinha com a comunidade; compôs, tocou, cantou e dançou um samba de roda com a Quixabeira. Estudou religião no terreiro de candomblé e fez arte e educação na lida da bata de feijão.

Espero um dia saber que as novas gerações de jovens e adolescentes da Matinha dos Pretos, através da escola e seu currículo descolonizado, apropriaram-se do conhecimento científico e tecnológico secular e, ao prosseguir com suas interações, elaboraram, junto com a comunidade, formas de valorizar sua história, cultura e identidade.

Talvez esse anseio seja um sentimento romântico, utópico, uma vez que as tessituras e diálogos produzidos durante esse trabalho me conferem certa autonomia para reafirmar aqui a necessidade de se repensar o vigente projeto de sociedade, com ênfase principalmente no papel da escola e seu currículo, considerando efetivamente a diversidade sócio-histórica, etnicorracial e cultural presente em nossa sociedade brasileira, e conseqüentemente do espaço escolar.

O fato de haver, em algumas escolas da Matinha dos Pretos, um trabalho iniciado em torno de um fazer educativo em respeito aos valores da cultura negra local e da identidade etnicorracial ali presente, (um trabalho de certa forma pautado nas determinações da lei 10.639/03, conforme demonstrado durante a pesquisa) não significa, para o município de Feira de Santana e nem para Matinha dos Pretos, a materialização e vigência de uma proposta pedagógica voltada para a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como para o combate ao racismo e às diferentes formas de discriminação que atravessam as experiências cotidianas das pessoas que vivem, trabalham, educam e são educadas nesse contexto.

É importante observar em profundidade a realidade que temos, (seja no Brasil, em Feira de Santana, ou seja na Matinha dos Pretos), buscando alternativas de transformação e mudança, gerando meios para se combater as injustiças históricas e/ou corriqueiras, como meio de promover o respeito e a valorização do outro, do diferente, visando a ampliação da justiça e da equidade social. Essa deve ser para nós uma labuta diária, como a ação de respirar.

Conforme aqui explicitado em momentos anteriores, o caminho para mudança pode estar também na escola e em seu currículo, através do processo que Gomes (2011) chama de “descolonização dos currículos”. Entre outros aspectos, interpreto que isso significa a real materialização do que determina a lei 10.639/03 em sua reparadora política curricular. Portanto, a sociedade, a escola e nós professores só precisamos ter a coragem de abrir-nos a essas alternativas de mudança, além é claro, de necessitarmos do devido suporte de parte do Estado, conforme deve ser sua competência.

Ao “final desta travessia de pesquisa”, com os olhos cansados, os pés inchados, o corpo moído pelo disciplinamento da cadeira e o coração ressoando de alegria como uma imponente orquestra de tambores e atabaques, afirmo: aqui está: “**MATUNDA YA KWANZAA – IRÊ AYÔ**”: - Aqui estão: “os primeiros frutos da colheita pelos caminhos da alegria!” Sim, em vários momentos, essa pesquisa se constituiu em caminhos de alegria, em muitas ocasiões, pude dizer: adoro meu objeto! Confio em minha pesquisa! E, estou fascinada pelos saberes compartilhados com os seus sujeitos participantes; A Matinha dos Pretos é uma “casa de escola” (BRANDÃO, 1983), uma “universidade da vida”!

Em muitas noites, madrugadas e manhãs, por conta do cansaço e fadiga, pedi auxílio aos meus *Griots* ancestrais para seguir nessa longa caminhada (repleta de travessias) que, por hora (com este texto), aponta apenas um porto de descanso temporário, com direito a um pouco de refrigério que se constitui em respirar profundo, renovar as forças e seguir em frente nos infinitos caminhos do conhecimento. Assim, fica o desafio: um começar a terminar contínuo que sempre traz um ponto, um conto, uma passagem, uma travessia, uma indagação e o desejo de prosseguir, buscando saber e aprender um pouco mais todos os dias.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiane. A escola e a construção da identidade na diversidade. In. ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006. p. 41-62.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. **Quilombos**: Repertório Bibliográfico de uma Questão Redefinida (1995-1997). BIB, Rio de Janeiro, n.45, 1998. p. 51-70.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na Casa de Meu Pai**: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BÂ, Hampâté A. Amkoullel, **O menino fula**. São Paulo: Pallas Athena: Casa das Áfricas, 2003.

BAHIA. **Constituição Estadual da Bahia**, 1989. Salvador- Bahia.

BARZANO, Marco Antônio Leandro. **Grãos de Luz e Griô**: dobras e avessos de uma ONG - Pedagogia – Ponto de Cultura – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2008. Tese de Doutorado.

_____. **Griôs**: dobras e avessos de uma ONG - Pedagogia – Ponto de Cultura. Feira de Santana: Ed. UEFS, 2013.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria Aparecida e CARONE, Iroy (orgs). **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil – Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

BISPO, Cristiano: Candaces: dois discursos, duas representações. **Revista eletrônica de Antiguidade**. 2009 - Ano II – Número IV – ISSN 1982-8713. Encontrado em <http://www.nea.uerj.br/nearco/arquivos/numero4/1.pdf>. Acessado em 21 de julho de 2012.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de Escola**: cultura camponesa e educação rural. 2ª Ed. Campinas, SP: papyrus, 1984.

_____. **A Pergunta a várias mãos**: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, LDBEN. **Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 10.639** de 09 de janeiro de 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, Ministério da Educação, 2004. (www.mec.gov.br/cne). Acesso em: 15 de novembro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília-DF. Outubro de 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 11.45/08** de 10 de março de 2008

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Somos tod@s iguais?** Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira de Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Aval. pol. públ. Educ.** vol.18 no.68. Rio de Janeiro, 2010. Acesso em 30 de julho de 2012. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362010000300008&script=sci_arttext

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais, Educação e Pedagogias. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/jun/jul/ago 2003.

_____. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores no século XXI. **Revista Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010. Editora UFPR.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise e alternativas. In: LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia Maria W. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro. Fiocruz/EPSJV, 1996

CUNHA, Perses Maria Canellas da. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: OLIVEIRA, Iolanda de. (Org.). **Relações Raciais: alguns determinantes**. Niterói/RJ: Intertexto, Cadernos PENESB, nº1, 1999.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 a Lei 10.639/2003. In: ROMAO, Jeruse (Orgs.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Coleção Educação para todos. MEC, SECAD. Brasília, 2005.

ERER- SME/FSA Núcleo de Educação para as Relações Etnicorraciais. Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana- Bahia. - **Relatório de atividades 2007-2009.**

FEIRA DE SANTANA- BAHIA. **Lei Municipal n° 68/1996** – Legislativo

FEIRA DE SANTANA- BAHIA. **Lei Municipal n° 69/1996** – Legislativo

FEIRA DE SANTANA- BAHIA. PME (2011-2021), **Lei Municipal n° 3326/2011-** Executivo.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente: identidade em construção.** São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2004.

FIGUEIREDO, Otto Agra Vinicius. O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana, e Indígena enquanto Política de Ação Afirmativa. In: BARZANO, Marco A. L. e ARAÚJO, Maria de Lourdes H. **Formação de Professores: Retalho de Saberes.** Feira de Santana, Editora da UEFS, 2011.

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

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência.** São Paulo: Ed.34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-racial: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

_____. & SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. (orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.13-33

_____. Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos? In: DINIZ, Margarete e VASCONCELOS, Renata Nunes. **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004. p.80-108.

_____. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios da prática pedagógica. In. ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). **Educação como prática da diferença.** Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

_____. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: (Org). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2007.

_____. **Indagações sobre currículo: Diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2008.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBP**AE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

_____. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, V.12, N.1, Pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOODSON, Ivon F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003/2006.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IMBERNÓN, F. (org). **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África /** .– 2. ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, NEI. **Bantos, malês e identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008 .

LÜDKE, MENGA; ANDRÉ Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1996.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo.** Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo: políticas e práticas.** Campinas: Papirus, 2006.

_____. **Indagações sobre currículo e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MUNANGA, Kabenguele. O Universo Cultural Africano, in: **Revista Fundação João Pinheiro**, 14 (1-10). Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, julho a outubro de 1984.

_____. Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil, In: **RESGATE: Revista de Cultura**, nº 6. Campinas: Centro de Memória da Universidade Estadual de Campinas, dezembro de 1996b, p.17-24.

_____. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: Identidade Nacional versus Identidade Negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004 (1ª ed. 1999).

_____. Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. in: SILVA, Petronilha; SILVÉRIO, Valter (orgs.). **Educação e Ações Afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 115-128.

_____. Identidade Étnica, Poder e Direitos Humanos. In: **Revista THOT**, nº 80. São Paulo: Palas Athena, abril de 2004, pp. 19-29.

_____. Algumas Considerações sobre “Raça”, Ação Afirmativa e Identidade Negra no Brasil: Fundamentos Antropológicos, in: **Revista USP**, nº 68. São Paulo: Coordenadoria de Comunicação Social da Universidade de São Paulo, dezembro/fevereiro de 2005/2006, p. 46-57.

NASCIMENTO, Maria Angela Alves do. Práticas Populares de Cura no Povoado de Matinha dos Pretos-BA. São Paulo - São Paulo, 1997.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Ed. Summus, 2003.

NASCIMENTO, Alexandre do. Para uma pedagogia das relações étnicorraciais. In: NASCIMENTO, Alexandre de Et. All. **Histórias, Culturas e Territórios Negros na Educação**. Rio de Janeiro: E-papers, 2008. p. 47-57.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de. **“Adeptos da mandinga”**: candomblés, curandeiros e repressão policial na Princesa do Sertão (Feira de Santana-BA, 1938-1970), 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. “A sala de aula é o último lugar onde ocorrerão mudanças”. A Lei 11.645/08: suas implicações e práticas na recente produção acadêmica. In: MIRANDA, Claudia, LINS, Mônica e COSTA, Ricardo (orgs.). **Relações Étnico-Raciais na Escola**: desafios e práticas pedagógicas após a Lei nº 10.639. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj. 2012.

PASSOS, Mailsa Karla. Histórias feitas de retalhos coloridos: tecendo tapetes e narrativas. In: PASSOS, Mailsa Karla; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (org). **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: Nau 2011.

PEREIRA, Luena Nunes. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a Lei 10.639/2003. In: BUFFA, Diego e BECERRA, Maria José. **Los Estudios afroamericanos y africanos en América Latina**: herencia, presencia y visiones del otro. 1ed. Córdoba. 2008.

PINTO, Regina Pahim. Educação e diferenças étnicorraciais: a visão das revistas da área de educação. OLIVEIRA, Iolanda (org.). **Relações raciais e educação**: temas contemporâneos. Niterói: EDUFF, 2002, p. 113-132.

PRANDI, Reginaldo. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. **Revista: Estud. av.** vol.18 no.52 São Paulo Sept./Dec. 2004, p. 223 -238.

RIBEIRO, Darcy. **Viva o Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil** – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, Pedro Augusto Rezende. **Díaspóra Africana**. Encontrado em <http://www.infoescola.com/historia/diaspora-africana/> acessado em 18 de julho de 2012.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. Ano I- Numero I- Julho de 2009. Disponível em: http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf. Acesso em: 03-08-2012.

SACRISTÁN, J. Sacristán. **O currículo Uma Reflexão Sobre a Prática**. 3ªed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANSONE, Lívio. Os objetos da identidade negra: consumo, mercantilização, globalização, e a criação de culturas negras no Brasil. **Mana** vol.6 n.1 Rio de Janeiro/ abril de 2000. Artigo encontrado em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132000000100004. Acesso 30 de julho 2012.

SANTANA, Patricia. **Professores Negros**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2004.

SANTIAGO, Jairo. Candomblé, afinal o que é? . Artigo encontrado em: <http://www.acordacultura.org.br/artigo-01-10-2010>. acesso: 05 de agosto de 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron, AZEVEDO, José Clóvis de SANTOS, Edmilson Santos dos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996a.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. Sobre o Etnógrafo turista e seus modos de ver. In: Marisa Vorraber Costa; Isabel Edelweiss Bujes, (org). **Caminhos Investigativos III** – riscos e possibilidades de pesquisa nas fronteiras. 1ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, v., p.9-22.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/2003 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: **Educação antirracista: Caminhos abertos pela lei 10.639/2003**. Coleção Educação para todos. MEC, SECAD. Brasília, 2005.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **O uso das imagens como recurso metodológico**. In: PARAISO, Marlucy Alves e ESTERMANN, Dagmar (Orgs.). **Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Ed. Mazza, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Fundamentos ético políticos da educação no Brasil de hoje. In. LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia Maria W. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

_____. **Identities terminais**. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis. Ed. Vozes, 1996.

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Ana Rita Santiago da. **Projeto Educacional do Quilombo Asantewaa**: Uma Alternativa Possível? Salvador: UNEB, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnicorraciais no Brasil. In. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

DA SILVA, Regina Barros. Os Contos e os Pontos: O Lugar do Saber e os Saberes que tem Lugar nas Rodas da Pedagogia Griô. **XI CONLAB-Congresso Luso Afro-brasileiro de Ciências Sociais**, Salvador 2011.

SIMÕES, Kleber José Fonseca. **Os Homens da Princesa do Sertão**: Modernidade e Identidade Masculina em Feira de Santana (1918-1938). Salvador: UFBA, 2007.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**. 2ª ed, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1988.

_____. **Samba, o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

VEIGA NETO, Alfredo José da. **Foucault e a educação**, 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica 2007.

ZUBARAN, Maria Angélica & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Interloquções Sobre Estudos Afro-Brasileiros: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 130-140, Jan/Abr 2012.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**: a literatura medieval. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

APÊNDICES 01**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESSOAS DA COMUNIDADE.****UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO ANO 2012****Feira de Santana – BA.****Telefone (75) 3161-8246****email: ppge.uefs@gmail.com****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Documento para pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação UEFS. Sendo seu objeto o currículo e as práticas pedagógicas das escolas municipais da *Matinha dos Pretos*, a partir da Lei 10.639/2003, com o objetivo de analisar e compreender como se concretiza nessas escolas a materialização da referida Lei Federal em (co)relação com os valores da cultura local. Deste modo acreditamos que sua colaboração será fundamental para a efetivação dessa análise sobre o tema, bem como para tecermos novos questionamentos e proposições sobre a prática da educação para a diversidade nas escolas do município de Feira de Santana. Em caso de aceitar fazer parte desta pesquisa, sua atuação consistirá em permitir algumas observações com registro escrito e fotográfico sobre suas vivências; participar de uma entrevista gravada sobre a temática em questão, com ênfase em suas experiências e história de vida. É importante informar que nos comprometemos em utilizar as informações concedidas apenas para fins acadêmicos, também nos comprometemos em garantir a confiabilidade dos diálogos produzidos e manter em sigilo os dados pessoais e institucionais dos participantes. Os resultados dessa etapa da pesquisa serão armazenados, analisados e apresentados sem menção ao nome dos participantes, assim como resguardando qualquer indício da identidade dos mesmos. Devemos salientar que não há obrigatoriedade de sua participação nesta pesquisa e que, caso queira desistir da mesma em qualquer das etapas, sua decisão será acatada e respeitada. Após estes esclarecimentos, se o Sr. ou a Sra. aceita participar desse trabalho de pesquisa, por favor, assine o termo no campo indicado abaixo. Este termo consta de duas vias. Sendo que uma deverá ficar de posse do(a) pesquisador(a) que se lhe apresenta e outra via ficará de posse do(a) participante. Para finalizar, informamos que

estaremos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos e caso haja alguma dúvida ou preocupação acerca de sua participação nesta pesquisa, poderá nos contatar através do telefone do Programa de Pós-Graduação que se encontra indicado acima, ou através dos seguintes endereços eletrônicos: crisneghy@hotmail.com; marco.barzano@gmail.com; ppge.uefs@gmail.com

Atenciosamente:

Marco Antonio Leandro Barzano _____

Maria Cristina de Jesus Sampaio _____

Participante _____

02

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES E GESTORES.**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO ANO 2012****Feira de Santana – BA.****Telefone (75) 3161-8246,****email: ppge.uefs@gmail.com****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Documento para pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação UEFS. Sendo seu objeto o currículo e as práticas pedagógicas das escolas municipais da *Matinha dos Pretos*, a partir da Lei 10.639/2003, com o objetivo de analisar e compreender como se concretiza nessas escolas a materialização da referida Lei Federal em (co)relação com os valores da cultura local. Deste modo acreditamos que sua colaboração será fundamental para a efetivação dessa análise sobre o tema, bem como para tecermos novos questionamentos e proposições sobre a prática da educação para a diversidade nas escolas do município de Feira de Santana. Em caso de aceitar fazer parte desta pesquisa, sua atuação consistirá em permitir algumas observações com registro escrito e fotográfico sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas; participar de uma entrevista gravada sobre a temática em questão e ainda permitir o acesso a certos documentos escolares que regem o processo educativo e que de algum modo possam contribuir com essa pesquisa. É importante informar que nos comprometemos em utilizar as informações concedidas apenas para fins acadêmicos, também nos comprometemos em garantir a confiabilidade dos diálogos produzidos e manter em sigilo os dados pessoais e institucionais dos participantes. Os resultados dessa etapa da pesquisa serão armazenados, analisados e apresentados sem menção ao nome dos participantes, assim como resguardando qualquer indício da identidade dos mesmos. Devemos salientar que não há obrigatoriedade de sua participação nesta pesquisa e que, caso queira desistir da mesma em qualquer das etapas, sua decisão será acatada e respeitada. Após estes esclarecimentos, se o Sr. ou a Sra. aceita participar desse trabalho de pesquisa, por favor, assine o termo no campo indicado abaixo. Este consta de duas vias. Sendo que uma deverá

ficar de posse do(a) pesquisador(a) que se lhe apresenta e a outra via ficará de posse do(a) participante. Para finalizar, informamos que estaremos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos e caso haja alguma dúvida ou preocupação acerca de sua participação nesta pesquisa, poderá nos contatar através do telefone do Programa de Pós-Graduação que se encontra indicado acima, ou através dos seguintes endereços eletrônicos: crisneghy@hotmail.com; marco.barzano@gmail.com; ppge.uefs@gmail.com

Atenciosamente:

Marco Antonio Leandro Barzano _____

Maria Cristina de Jesus Sampaio _____

Participante _____

03

QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM PESSOAS DA COMUNIDADE

- 1) Dados de Identificação geral
- 2) Que acontecimentos ou vivências cotidianas o Sr/ Sra. considera que é parte da cultura da história e cultura negra, nos povoados da Matinha dos Pretos?
- 3) Falando sobre as manifestações culturais vivenciadas aqui na Matinha dos Pretos, o que o Sr/Sra. tem a contar ou ensinar? No caso, pergunto sobre:

samba de roda;

Farinhada;

Canto de Pilão;

Candomblé ;

A Quixabeira e outros.
- 4) Que práticas e costumes presentes aqui na comunidade, o Sr/Sra. acredita que foram deixados por nossos antepassados africanos?
- 5) O Sr/Sra, considera a Matinha dos Pretos, como sendo uma comunidade remanescente de Quilombo? Por favor explique ou justique sua resposta.
- 6) Na sua opinião, o que o Sr/Sra considera importante como atividades ou assuntos a serem desenvolvidos ou ensinados nas Escolas desta comunidade, no sentido de se trabalhar sobre a nossa história e cultura afro-brasileira e africana?
- 7) Como participes desta comunidade e da Escola, o que as pessoas dos povoados que compõem a Matinha dos Pretos, poderiam sugerir como ensinamentos à Escola?

Nota: A proposta para realização dessas entrevistas, foi propô-las de uma maneira bem descontraída, em forma de conversa, usando um vocabulário apropriado à pessoa com quem pretendo estabelecer o diálogo.

04

QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES E GESTORES.

- 1) Dados de Identificação geral;
- 2) Que informações o Sr/Sra como professor/a, tem sobre a Lei Federal 10.639/03 e sobre as Diretrizes Curriculares que a regulamenta?
- 3) Como esta unidade escolar vem trabalhando os conteúdos de História, Artes e Língua e Literatura? Há algum enfoque segundo o que determina a Lei 10.639/03?
- 4) Que espécie de apoio ou suporte formativo a esta escola e seus professores/as receberam desde o MEC ou SME, em relação ao desenvolvimento de um trabalho educativo voltado para o que determina a Lei 10.639/03?
- 5) No caso das Escolas situadas na Matinha dos Pretos, o que, na sua opinião pode ser considerado como elementos que possibilitem a efetivação prática da Lei 10.639/03?
- 6) Na sua concepção, os conteúdos e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sua escola, levam em consideração a identidade étnica dos alunos e os valores culturais do lugar? Se, sim, explique de que formas, e quais seriam estes valores?
- 7) Quais são os maiores desafios encontrados por esta escola e pelo/a Sr/Sra, enquanto professor/a, para o desenvolvimento de um trabalho no sentido da promoção de uma educação para a diversidade étnica e racial, conforme a referida lei?
- 8) De uma maneira mais geral, que avaliação o Sr/Sra tece sobre o tratamento dispensado às questões de currículo e identidade étnica e racial pelo sistema municipal de educação e seu órgão representativo, a SME/FSA?
- 9) Em sua maneira de ver, de que formas a comunidade poderia contribuir para a construção e efetivação de uma proposta educativa com ênfase na identidade negra e nos valores da cultura local?

ANEXOS**01****Comunicado para Secretaria Municipal de Educação - SME/FSA****Feira de Santana, 03 de abril de 2012****De: Mestrado em Educação****Para: Secretaria de Educação do Município de Feira de Santana****Ilmo. Sr. José Raimundo de Azevedo,****Secretário**

Estamos encaminhando a V.S.a. a estudante **Maria Cristina de Jesus Sampaio**, matrícula de nº. 932312296, do curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Feira de Santana, para realizar levantamento junto a essa Secretária e em escolas do município, sobre o tema: *O currículo vivido, e as práticas pedagógicas nas escolas municipais, a partir das determinações da Lei nº 10.639/2003*, sob a orientação do Professor Dr. Marco Antonio Leandro Barzano. Levantamento esse, com o fim de elaborar sua dissertação de conclusão do referido curso. Para a consecução dessa atividade, solicitamos a sua colaboração através do fornecimento de informações e/ou dados que viabilizem a pesquisa.

Agradecemos e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

A Coordenação do Mestrado em Educação – PPGE/UEFS

Feira de Santana, 03 de abril de 2012.

02

Documento para o presidente da Câmara de Vereados de Feira de Santana.

De: Mestrado em Educação

Para: Câmara de Vereadores de Feira de Santana

Ilmo. Sr. Antonio Francisco Neto

Presidente da Câmara de Vereadores de Feira de Santana

Estamos encaminhando a V.S.a a estudante **Maria Cristina de Jesus Sampaio**, matrícula de nº. 932312296, do curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Feira de Santana, para realizar levantamento junto ao arquivo da câmara municipal, a fim de desenvolver seu trabalho de pesquisa e elaborar sua dissertação de conclusão do referido Curso, sob a orientação do professor Dr. Marco Antonio Leandro Barzano. Para a consecução dessa atividade, solicitamos a sua autorização para realização das atividades que viabilizem a pesquisa.

Agradecemos e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

A Coordenação do Mestrado em Educação – PPGE/UEFS

Feira de Santana, 03 de abril de 2012.

03

Cartas às Diretoras das Escolas Envolvidas na Pesquisa.

Feira de Santana, 03 de abril de 2012.

De: Mestrado em Educação

Para: Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite

Ilma. Sra. Maria Jesuita Silva de Oliveira

Diretora

Estamos encaminhando a V.S.a a estudante **Maria Cristina de Jesus Sampaio**, matrícula de n°. 932312296, do curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Feira de Santana, para realizar levantamento de dados através de observação, entrevistas e análise documental, junto a essa unidade escolar, sobre o tema: *O currículo vivido, e as práticas pedagógicas nas escolas municipais, a partir das determinações da Lei n° 10.639/2003*, sob a orientação do Professor Dr. Marco Antonio Leandro Barzano. Levantamento esse, com o fim de elaborar sua dissertação de conclusão do referido curso. Para a consecução dessas atividades, solicitamos a sua colaboração através do fornecimento de informações e/ou dados que viabilizem a pesquisa.

Agradecemos e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

A Coordenação do Mestrado em Educação – PPGE/UEFS

Feira de Santana, 03 de abril de 2012.

04

De: Mestrado em Educação

Para: Escola Municipal Crispiniano Ferreira da Silva

Ilma. Sra. Irlete Cássia Magalhães Fontes

Diretora

Estamos encaminhando a V.S.a a estudante **Maria Cristina de Jesus Sampaio**, matrícula de nº. 932312296, do curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Feira de Santana, para realizar levantamento de dados através de observação, entrevistas e análise documental, junto a essa unidade escolar, sobre o tema: *O currículo vivido, e as práticas pedagógicas nas escolas municipais, a partir das determinações da Lei nº 10.639/2003*, sob a orientação do Professor Dr. Marco Antonio Leandro Barzano. Levantamento esse, com o fim de elaborar sua dissertação de conclusão do referido curso. Para a consecução dessas atividades, solicitamos a sua colaboração através do fornecimento de informações e/ou dados que viabilizem a pesquisa.

Agradecemos e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

A Coordenação do Mestrado em Educação –PPGE/UEFS

Feira de Santana, 03 de abril de 2012.

05

De: Mestrado em Educação

Para: Escola Municipal Joaquim Pereira dos Santos

Ilma. Sra. Maria Madalena de Jesus Rabelo Regis

Diretora

Estamos encaminhando a V.S.a a estudante **Maria Cristina de Jesus Sampaio**, matrícula de nº. 932312296, do curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Feira de Santana, para realizar levantamento de dados através de observação, entrevistas e análise documental, junto a essa unidade escolar, sobre o tema: *O currículo vivido, e as práticas pedagógicas nas escolas municipais, a partir das determinações da Lei nº 10.639/2003*, sob a orientação do Professor Dr. Marco Antonio Leandro Barzano. Levantamento esse, com o fim de elaborar sua dissertação de conclusão do referido curso. Para a consecução dessas atividades, solicitamos a sua colaboração através do fornecimento de informações e/ou dados que viabilizem a pesquisa.

Agradecemos e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

A Coordenação do Mestrado em Educação – PPGE/UEFS

Feira de Santana , 03 de abril de 2012.

06

Presidência da República Casa Civil**Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

06

Presidência da República Casa Civil**Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad