UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS- GRADUAÇÃO –PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC/ CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC

GILCIENE DOS SANTOS MARCELO

ENTRE REINADOS, ENCANTOS E NEGAÇÕES: NARRATIVAS DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DE MENINAS NEGRAS DO MALEZINHO E DA ESCOLA MUNICIPAL EUGÊNIA ANNA DOS SANTOS

SALVADOR

2020

GILCIENE DOS SANTOS MARCELO

ENTRE REINADOS, ENCANTOS E NEGAÇÕES: NARRATIVAS DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DE MENINAS NEGRAS DO MALEZINHO E DA ESCOLA MUNICIPAL ESCOLA EUGÊNIA ANNA DOS SANTOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Professor Doutor Gilmário Moreira Brito

SALVADOR

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

M314e Marcelo, Gilciene dos Santos

Entre reinados, encantos e negações: narrativas de construção de identidade de meninas negras do Malezinho e da Escola Eugênia Anna dos Santos / Gilciene dos Santos Marcelo. - Salvador, 2020.
131 fls : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Gilmário Moreira Brito.
Inclui Referências
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2020.

1.Meninas negras - Identidades. 2.Multiculturalismo - Brasil. 3.Pedagogia crítica. 4.Educação - Aspectos sociais.

CDD: 372

TERMO DE APROVAÇÃO

ENTRE REINADOS ENCANTOS E NEGAÇÕES: NARRATIVAS DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DE MENINAS NEGRAS DO MALEZINHO E DA ESCOLA MUNICIPAL EUGÊNIA ANNA DOS SANTOS

GILCIENE DOS SANTOS MARCELO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 29 de janeiro de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Gilmario Moreira Brito
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em História
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil

Prof. Dr. Carlos Eduardo Carvalho de Santana
Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil

Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

À minha avó, Maria dos Anjos, minha ancestral, luz da minha vida. À Mãe Stella de Óxossi, um sol no Orun.

Gratidão

Reverencio e agradeço às divindades que regem o mundo e à ancestralidade que me faz ser parte do Divino.

Agradeço a Xangô pelas aberturas de caminhos, a Oxum por habitar meu Ori e a Oyá pelos sopros que me dão vida, leveza, sanidade e força para a luta.

Agradeço às minhas avós por serem margens desse rio de sangue preto que trago com louvor nas minhas veias. Em especial à minha vó Maria, com quem tive a graça de conviver, de aprender a reverenciar o nosso Sagrado, de poder ver passear pelo mundo a pessoa mais íntegra, sagaz, guerreira, justa, sábia, solidária e amorosa que eu conheci. Minha vó Maria personificou o amor em existência. Gratidão e amor, profundos, vó! Dedico à senhora esses escritos!

Agradeço à minha mãe por ter sido meu transporte para esse mundo, pelo seu sangue, pelo seu ventre, por todos os ensinamentos, pelo cuidado, pela sabedoria para me criar, pela dedicação, por nunca ter me permitido desistir de estudar! Gratidão e amor, mãe!

...

A gratidão é sem "apesar de", parto desse pressuposto para dizer que esse foi um caminho tortuoso em que tive que lidar com muitos escombros e, ainda que algumas pessoas tenham se mostrado obstáculos, elas me ajudaram de algum modo no percurso dessa pesquisa, ainda assim, eu lhes sou grata. Afirmo isso porque pra realizar esse trabalho, adoeci como nunca e provei dos males de um sistema que tenta, a todo custo, neocolonizar as pessoas negras. Quase desisti por ser mulher preta e ter que encarar de frente o racismo institucional todos os dias. Quase desisti porque a academia, apesar de atualmente lidar com muitas pessoas negras, luta para não enegrecer os seus discursos e práticas e embranquecer as subjetividades, mantendo-se assim hegemônica. Quase desisti porque uma trabalhadora, professora negra, de escola pública, do ensino Fundamental tem o seu corpo e o seu tempo vistos como propriedades do Estado ainda e que só consegue fissurar o sistema às custas de muitas lutas e, no meu caso, adoecimentos. Por isso, é tão importante agradecer a quem remou comigo contra essas correntezas.

Dessa maneira, gratidão à Mãe Stella de Oxóssi e à Mãe Aninha pela Eugênia Anna, por serem guardiãs dos saberes sagrados, pela perspicácia na construção e sustento da nossa "pequena África" nessa tão dolorida diáspora. Gratidão por nos mostrar nossos caminhos de

retorno à nossa casa e por mostrar como devemos cuidar dos nossos pequenos aos nossos mais velhos.

Gratidão pelos idealizadores do bloco afro Malê Debalê, pela tentativa de resgatar a autoestima, a estética, a beleza, a identidade do povo preto. Pelo Sagrado ecoado pelos tambores. Gratidão pelo Malezinho, por proporcionar para crianças negras esse resgate e esses reinados.

Gratidão a Gilmário, meu orientador, pela escolha e crença na pesquisa, por permitir que eu tivesse meninas negras como sujeitos e mantivesse os marcos teóricos escolhidos. Gratidão pela espera quando não consegui cumprir os prazos.

Gratidão a você, Delcele, minha Diva contra hegemônica pelo aceite, por mostrar que há amor na academia! Pela condução do seu fazer pedagógico, pelo compromisso com a educação libertadora, pelo compromisso com a inserção de pessoas negras na universidade, pelas aulas maravilhosas, por ser na prática a sua fala. Gratidão!

Gratidão a você, Eduardo, pelo aceite, pela mão sempre estendida, por ter segurado firme na minha mão, por não me deixar desistir, pelos ensinamentos importantes, pelas conversas, pelas portas abertas, pela disponibilidade, pela irmandade no sentido mais literal da palavra. Gratidão!

Gratidão às minhas coloridas do Malê, Adriana Mendonça, Adriana Normandia, Darlene, Delma, Eunice e Priscila, amigas que se uniram para mudar os horários da escola a fim de que eu pudesse frequentar as aulas do programa e cumprir os meus créditos. Amigas que acompanharam minhas dores, meu adoecimento, minhas alegrias, que me aconselharam, que me sustentaram e torceram por mim. Eu não conseguiria sem vocês!

Gratidão a Jany Salles, coordenadora do Malezinho, pelas trocas, pelas conversas, pelas partilhas, pela atenção, pelos encontros marcados, pela torcida, por me fazer enxergar os reinados no Malê!

Gratidão às responsáveis pela Escola Eugênia Anna, em especial à Iraildes pela acolhida, pela prontidão, pelo abrigo, pela crença, pelo zelo, pelos saberes compartilhados, pela paciência, pelas conversas longas, pelos conselhos, por me permitir acolher e registrar o encanto da Eugênia Anna nos meus escritos. Gratidão!

Gratidão a Kátia pela indicação da Eugênia Anna, pela compreensão, pela mão estendida, pelos conselhos, pelo suporte que me deu para que eu conseguisse escrever. Gratidão!

Gratidão às funcionários, aos funcionários, professoras e professores do PPGEduc, em especial à Sônia e a Antônio pelo carinho, respeito e cordialidade constantes.

Pelas conversas, pelos conselhos, pelas trocas, pelas indicações de leitura, pelo carinho, pelos abraços, pela irmandade, por não permitirem que eu desistisse, Nadjena, Janaína, Doralice, Fulvia, Aurelielza, Joelma, Gama, Lucineide, Edimar, Tatiana, Micheline, Sônia, Flávia, Fernanda, Alexandra, Dorival... e todas as pessoas que direta ou indiretamente me auxiliaram nesse percurso, gratidão!

Às meninas negras e meninos negros que me deram a honra de participar das suas histórias de reinados e encantos, minha eterna gratidão!

Modupé!

RESUMO

A presente pesquisa teve como principal objetivo investigar como as identidades de raça, gênero e classe de meninas negras são construídas em territórios afrocentrados. Defendo o argumento de que discutir raça, gênero, classe à luz da decolonialidade, do multiculturalismo, da interculturalidade crítica podem contribuir para desestabilizar discursos essencializados que perpetuam hierarquias sociais. O suporte teórico desse estudo encontrou apoio nas concepções de escola e currículo considerando diversas culturas de (CANDAU, 2013, 2013), assim como propostas acerca do multiculturalismo e estudos sobre decolonialidade e interculturalidade (FANON, 2015; WALSH, 2009; MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2007), que buscou diálogo entre diferentes grupos sociais. Sustentou-se também nas perspectivas de identidades baseadas nos postulados de (HALL, 2005; MOITA LOPES, 2003, 2008; LOURO, 2013). A pesquisa insere-se no eixo qualitativo, com inspirações etnográficas e fundamentada na metodologia da História Oral. Foi realizada na Escola Eugênia Anna dos Santos, fundada no terreiro Ilê Axé Opó Afonjá, na Escola Municipal Malê Debalê e no Malezinho, ambos na sede do Bloco Afro Malê Debalê. Os locais da pesquisa são instituições da cidade de Salvador. Os dados apresentados pela pesquisa foram gerados nas interações entre os sujeitos da pesquisa em sala de aula e nos espaços de circulação dos territórios investigados. A análise dos resultados permitiu perceber a importância de um trabalho sistemático e contínuo que desestabilize saberes centrados em um currículo monocultural e que possibilite a produção de novos discursos em que as narrativas dos sujeitos historicamente excluídos sejam válidas. A pesquisa inferiu que é possível considerar tais narrativas como suporte para ações e reflexões capazes de desestabilizarem discursos colonizadores e heteronormativos.

Palavras-chaves: Identidade. Decolonialidade. Multuculturalismo. Meninas Negras.

ABSTRACT

The aim of the present research is to investigate how race, gender and class identities of black girls are constructed in afro-centered territories. The author states that discussing race, gender and class in the light of decoloniality, multiculturalism, and critical interculturality may contribute to destabilize essentializing discourses which perpetuate social hierarchies. The theoretical approach of the present study was based on school and curriculum conceptions encompassing several cultures (CANDAU, 2013, 2013), as well as propositions about multiculturalism and studies on decoloniality and interculturality (FANON, 2015; WALSH, 2009; MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2007), which sought dialogue among different social groups. It was also based on identity perspectives stemming from (HALL, 2005; MOITA LOPES, 2003, 2008; LOURO, 2013) postulates. The research axis is a qualitative one, with ethnographic inspirations and based on oral history methodology. It was carried out at Eugênia Anna dos Santos School, founded at terreiro Ilê Axé Opó Afonjá , at Malê Debalê Municipal School and at Malezinho, both at the facilities of Bloco Afro Malê Debalê. The research facilities are institutions in the city of Salvador. The data presented by the research was generated during the interactions among the students involved in the research in class and in the living spaces of the investigated territories. The results analysis allowed the perception of the importance of a systematic and continuous effort which destabilizes centered knowledge in a monocultural curriculum and which enables the creation of new discourses in which narratives of the historically excluded subjects are validated. The research inferred that it is possible to consider such narratives as bases for actions and reflections capable of destabilizing colonial and heteronormative discourses.
Key words: Identity, Decoloniality, Multiculturalism, Black Girls.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1- Mapa do Quilombo do Buraco do Tatu 49
Figura 2- Mapa da Freguesia de Santo Antônio Além do Carmo 65
Figura 4- Escritura do Ilê Axé Opô Afonjá 75
Figura 3- Escritura do Ilê Axé Opô Afonjá 75
Figura 5- Mapa do Ilê Axé Opô Afonjá 83
Figura 6- Bolos de aniversário de 40 anos da Escola Eugênia Anna 96

SUMÁRI0

1. AS NZINGAS, FRANCISCAS, EUGÊNIAS E STELLAS, QUE TAMBÉM FORAM MENINAS: UMA INTRODUÇÃO AO TEMA 13

2. AS ÁGUAS INSURGENTES QUE RENOVAM SABERES ANTIGOS: MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALISMO E DECOLONIALIDADE 23

2.1 Os sentidos do multiculturalismo 23

2.2 (In) visibilidades que interrogam o fazer pedagógico 33

2. 3 O interculturalismo 36

2.4 Decolonialidade: outras percepções para o colonizado 40

3. DOS REINADOS PARA OS QUILOMBOS: LUTAS, RESISTÊNCIA E RECONSTRUÇÕES QUE FORJARAM OS CONTEXTOS E SUJEITOS DA PESQUISA 43

3.1 Entre a lagoa de água escura e a pedra que ronca, está o Malezinho 43

3.2 As areias brancas que abrigaram a liberdade 47

3.3 Um reinado Malê que vem de longe 51

3.4 Itapuã e seus faróis 55

3.5 Dos machados que abriram as matas da liberdade 63

3.6 Kabula, o nome que ecoa o Sagrado 65

3.7 Nas matas, o reinado Zeferina 68

3.8 No Reino dos Encantos, vive a Eugênia Anna 73

4. AS NARRATIVAS NOS TERRITÓRIOS DE REINADOS E ENCANTOS 80

4.1 A morada dos encantos 81

4.2 Quando os erês falam, é quando surge o encanto 88

4.3 Entre reinados e negações, ecoam vozes de rainhas 102

4.3.1 A negação da majestade nos corpos 103
4.3.2 O renascer Zulu: Quando os corpos afirmam suas majestades 110

5. O MERGULHO NAS PROFUNDEZAS DA LAGOA DE ÁGUAS TURVAS E O ANDAR ATRAVÉS DOS CAMINHOS ABERTOS PELO MACHADO: EXERCÍCIOS DE NÃO CONCLUSÃO 116

REFERÊNCIAS..... 121

APÊNDICES 126

1. AS NZINGAS, FRANCISCAS, EUGÊNIAS E STELLAS, QUE TAMBÉM FORAM MENINAS: uma introdução ao tema

Sou neta de Maria dos Anjos, a famosa baiana de acarajé de Itapuã nas décadas de 1980 e 1990. Minha avó afirmava vir de uma linhagem de mulheres que vendiam quitutes para conquistar a liberdade, alquimistas da encantada culinária dos orixás. Vendendo acarajé, muitas delas alimentaram o espírito de luta tão necessário para o alcance das alforrias, já que este é o alimento da Deusa Oyá, a guerreira, dona dos ventos e de todas as direções das tempestades e das calmarias. Não consegui alcançar o passado das mulheres da minha história e sei que talvez o nome da minha avó fosse outro se também outra fosse a história dos povos do Continente Africano e se o povo negro não tivesse vivenciado o mais cruel processos de tráfico humano da história. Mas carregamos as sementes de onde nasceu a humanidade. Se nossos nomes foram apagados pelos colonizadores, nossos espíritos foram alimentados pelas memórias (re) criadas, pelas famílias construídas nos terreiros, pelo abrigo nos quilombos, pelo orgulho dos blocos afro, por todas as maneiras de reinvenção da existência que acumulamos nesses séculos de luta.

Instintivamente, pensando em manter vivo o legado da minha família, quando eu era adolescente, pedi para a minha avó me ensinar a fazer acarajé e com a autoridade de uma visionária ela disse que não, que eu iria estudar. Obedeci. E aqui estou eu, escrevendo uma dissertação de mestrado de um dos únicos programas de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade do país. Sou a primeira da minha família a alcançar esse lugar e é honrando toda a luta ancestral que deu eco à minha voz que me comprometo a trazer para a academia vozes silenciadas pela história e pelo tempo. Assim, esse será um espaço de valorização das narrativas de meninas negras, construindo suas identidades em territórios afrocentrados[1].

Os nomes que trago no título dessa introdução fazem referência a mulheres protagonistas de processos de resistência, enfatizando que elas foram meninas e que

[1] Territórios nessa pesquisa serão entendidos não apenas como espaços físicos demarcados, mas como espaços geográficos e históricos, (re) construídos por relações políticas, econômicas e filosóficas as quais orientam o uso do espaço. Afrocentricidade "é uma proposta teórica do professor Molefi Kete Assante, idealizador e diretor do primeiro programa de doutorado de Estudos Africana, criado na Universidade Temple, em Filadélfia, no final da década de 1980" (NASCIMENTO, 2009, p. 15). É um modo de pensar questões nos âmbitos cultural, político, filosófico, social, econômico considerando o povo africano no centro, como protagonista. Dessa maneira, fazer referência aos locus da pesquisa como territórios afrocentrados denota uma escolha política que reafirma que eles foram construídos e são perpetuados com bases em perspectivas africanas de existência.

possivelmente a maioria teve sua infância atravessada por marcadores de gênero, raça, classe e geração. Nascer no meio dessa encruzilhada pode ser um fator decisivo para o apagamento da infância e consequentemente tornar-se vítima de um processo social e cultural de desumanização. Entretanto, esses nomes são ecos de luta, aprendizado, resistência e sobrevivência.

Nzinga e Francisca fazem referência ao tema do carnaval de 2018 do bloco afro Malê Debalê intitulado "NZINGAS, JOKANAS e FRANCISCA: Um Poder Feminista", mais adiante será abordado o contexto em que esse tema surgiu. No momento, cabe apresentar brevemente as biografias. Nzinga Mbande Cakombe foi rainha dos reinos Ndongo e Matamba, localizados no sudoeste da África no século XVII e se transformou numa referência da luta da mulher negra contra os desmandos dos colonizadores europeus. Francisca Passos, dona Francisquinha, foi uma mulher lendária, que passou os oitenta e seis anos de sua vida em Itapuã. Filha de uma ganhadeira, lutou durante toda a vida para manter as tradições do bairro e, para tanto, criou o grupo Mantendo a Tradição, que nos dias atuais, em memória de dona Francisquinha, promove diversas atividades culturais, honrando o objetivo de sua criação.

Eugênia e Stella são senhoras da cadeira do terreiro de candomblé Ilê Axé Opô Afonjá, pertencente à corte de Xangô, na qual apenas mulheres são autorizadas ao sacerdócio. Fundado por Eugênia Anna dos Santos, em 1910, é considerado hoje Patrimônio Histórico Nacional. Além de fundar o terreiro, Mãe Aninha, como era conhecida, lutou durante a vida para fortalecer o candomblé e assegurar condições do seu livre exercício, provocando assim a promulgação do Decreto Presidencial nº 1.202, no primeiro governo de Getúlio Vargas, que pôs fim à proibição dos cultos afro-brasileiros em 1934. Maria Stella de Azevedo dos Santos, Mãe Stella de Oxóssi, é a ialorixá do referido terreiro desde 1976. É notavelmente engajada na luta, afirmação e defesa do povo negro no Brasil. Além de ocupar a cadeira número 33 da Academia Baiana de Letras, recebeu condecorações como o título de *Doutor Honoris Causa* das universidades federal (2005) e estadual (2009) da Bahia.

Registrar hoje narrativas de construção de identidade de meninas negras é uma forma de reconstrução da nossa genealogia, impedida de ser eternizadas pelos nossos *Griots*. Esse direito de saber quem somos e de onde viemos nos foi negado pelo tráfico forçado dos nossos ancestrais, que resultou em séculos de exilo, de culturas negadas, de aniquilação de histórias. É enquanto cidadã, filha da diáspora negra que me posiciono criticamente contra os resultados nefastos desse modelo civilizatório, perpetrado pelos europeus católicos cristãos e assumo este trabalho como mulher negra, nordestina, africana em diáspora, professora da Educação Básica, militante e pesquisadora.

Escolho introduzir a escrita desse trabalho de pesquisa nomeando mulheres negras também porque parto do pressuposto de que as tentativas de investigação dialogam com a nossa biografia, por compreender que as pessoas são construídas nos contextos e discursos nos quais estão inseridas. Dito isto, meu lugar de professora e mulher negra me conduziu à percepção de que o ato docente necessita ultrapassar a reprodução de conteúdos ou transmitir técnicas operatórias, ignorando as contradições, os questionamentos, as inquietações sociais e culturais que atravessam o cotidiano escolar e outros espaços de formação.

O exercício do Magistério nas redes privada e municipais de ensino de Salvador e região metropolitana me fez constatar o importante papel do currículo escolar e seu alcance na construção de subjetividades, permeadas por estigmas e "invenções" sobre o povo negro - por muitas vezes, de maneira essencializada - conduzindo os sujeitos à dificuldade de construção de um sentimento de pertença à raça e à crença de que as representações do masculino e do feminino são determinadas apenas pelo nascimento. Uma observação apurada acerca dessas questões pode evidenciar que a escolarização tem colaborado tanto para a perpetuação do racismo, quanto para a manutenção da heteronormatividade como padrão único e legítimo de vivência.

Meus olhares como docente, por quatro anos, na Escola Municipal Malê Debalê, instituição de ensino regular, que dividia espaço com o bloco afro de mesmo nome, localizado no tradicional bairro de Itapuã, levou-me a perceber uma grande dificuldade das crianças negras para se identificarem nos discursos e nos materiais didáticos apresentados e trabalhados na escola. Somado a isso, na unidade escolar, as crianças, principalmente as meninas negras, eram alvo de xingamentos, críticas, agressões físicas e muitas vezes foram excluídas de práticas sociais devido aos seus marcadores corporais. Percebia também que essas práticas excludentes eram superadas nos momentos de apresentação do corpo de dança das crianças da escola e do bloco, "Malezinho", e nas aulas e oficinas de teatro ministradas pela professora de Artes da escola. Nessas circunstâncias, as crianças afirmavam sua identidade afrodescendente, eram tratadas por reis e rainhas e representavam bem esses papéis, que Hall (2005) denominou de "celebração móvel", quando se referiu à identidade no que ele chama de modernidade tardia, "formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (HALL, 2005 apud HALL, 1987, p.13).

O Malezinho é um projeto do Bloco Afro Malê Debalê, que, desde 2002, busca inserir as crianças da Baixa da Soronha, favela que está localizada atrás da sede do bloco, nas atividades culturais da instituição. Anualmente, o Malezinho abre concurso para reis e rainhas

mirins do bloco. Essas crianças representam a instituição em diversos eventos e passam por um processo de formação, momentos em que lhes são concedidos títulos de reis e rainhas e em que os marcadores corporais das meninas são mais "aceitos". O referido projeto teve ainda o objetivo de aliar as atividades escolares com práticas que abordassem a Lei 10.639/03, proporcionando contato com história, cultura e estética afro-brasileiras. Assim afirma Carlos Eduardo Santana, diretor pedagógico do bloco:

> (...) que através de suas canções, indumentárias e práticas cotidianas, o Bloco Afro Malê Debalê, há 30 anos vem possibilitando a aquisição de valores e sentidos que reforçam a história e a cultura do povo negro e a percepção de ser e estar no mundo. A história construída pela entidade traz em seu bojo uma prática pedagógica com base nas relações étnico-raciais, procedimentais e atitudinais, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. Aqui, a Lei 10.639/03 que instituiu obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica encontrou e encontra, nas entidades culturais, como o Bloco Afro Malê Debalê reforço positivo e decisivo para sua implementação e consolidação. (SANTANA, 2009, p. 2).

Por escolha da prefeitura do município de Salvador, de fortes características neoliberais e em resposta aos apelos de desoneração do orçamento do município com a educação, reflexo do golpe de Estado de 2016, várias escolas foram fechadas em dezembro de 2017 e o corte alcançou a Municipal Malê Debalê. O corpo de dança mirim, Malezinho, permaneceu com os mesmos integrantes. Esse fato abalou a proposta inicial da pesquisa, que era investigar os motivos do tratamento dado às meninas quando elas ocupavam lugares diferentes na escola e em que medida esses dois espaços em um território influenciavam nesse fenômeno. Depois de muita discussão e reflexão tanto com meu professor orientador, quanto com dirigentes do bloco, percebemos a necessidade e importância de dar continuidade à pesquisa, considerando o papel fundamental do Malezinho na construção de identidade das meninas. Por outro lado, o currículo escolar vivido ainda se mostrava uma influência intrigante no percurso da pesquisa. Dessa maneira, buscamos também um outro espaço de educação formal, que estivesse diretamente ligado, assim como a extinta escola Malê Debalê, a um território afrocentrado, a fim de identificar fatores de aproximação e distanciamento de elementos de construção de identidade, bem como suas influências. Considerando essas necessidades, a Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos também se transformou num campo profícuo para a investigação.

A Escola Eugênia Anna, como costuma ser nomeada, é municipal, regular, está fundada no Terreiro de Candomblé Ilé Axé Opô Afonjá, localizada no bairro de São Gonçalo do retiro, desde 1978, a fim de atender às crianças da comunidade. Atualmente a escola recebe crianças da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental, moradoras do bairro citado, da Baixinha, favela próxima ao terreiro e da própria "roça", comunidade

formada pelas (os) filhas (os) de santo do Axé. A escola recebeu esse nome em homenagem à já mencionada fundadora do terreiro. É um lugar marcado pela forte presença feminina no que se refere às relações de poder, tanto do terreiro como das pessoas que gerenciam a escola. É um espaço de formação, que tem suas práticas pautadas no projeto Irê Ayó (caminho da alegria), criado por Vanda Machado, egbomi do terreiro, com o objetivo de propor, por meio das práticas pedagógicas, o reconhecimento da história e culturas africanas e afro-brasileiras no cotidiano escolar.

Os espaços de investigação descritos suscitam questionamentos de estruturas, de representação, de formação cidadã e apresentam possibilidades de vislumbrar caminhos que tornem possíveis vivências de uma cidadania efetivamente participativa, por meio do empoderamento dos sujeitos marginalizados, com base na autonomia e na afirmação de identidades. Considerando ser os espaços descritos grandes possibilidades de construção de discursos contra hegemônicos, alguns questionamentos se evidenciam e apresentam-se necessários à investigação, tais como: De que forma as relações de gênero são inseridas no cotidiano desses espaços de formação? Que regimes normativos se fazem presentes no que tange às identidades de gênero e raça? Como as práticas pedagógicas dialogam com a determinação da Lei 10.639/03 e com os repertórios culturais apresentados pela Escola Eugênia Anna? De que modo as práticas pedagógicas vivenciadas no Malezinho podem contribuir com a inserção da Lei 10.639/03 no currículo de escolas? Em que medida é possível criar espaço para problematização dos regimes normativos das identidades nas aulas da turma do 5º ano? Em que medida os territórios afrocentrados contribuem para a formação de identidade das meninas?

Nesse sentido, proponho-me a direcionar o olhar para essas instituições e suas relações cotidianas de raça, gênero e classe social, por meio da análise das narrativas dos sujeitos da pesquisa, considerando que elas detêm significativa importância na construção das identidades dos/as estudantes. Nessas instituições, as relações de poder entre homens e mulheres, meninos e meninas são vivenciadas com grande intensidade e permeadas por discursos, práticas de regulação do corpo e dos desejos, nos quais a lógica da identidade essencializa e naturaliza as posições de gênero e de raça, centrados nos pressupostos ocidentais eurocêntricos (Silva, 2012). Nesse sentido, defendo a importância de problematizar tais questões e relacioná-las ao contexto educacional com o horizonte estratégico de superar as concepções essencialistas que fundamentam o racismo, a misoginia e a homofobia.

Para tanto me amparo nas contribuições de Candau (1997) que defende a perspectiva da decolinialidade, com o projeto epistemológico de tornar visíveis os processos de colonização que subalternizaram determinados grupos sociais, problematizando a matriz colonial e propondo a transgressão e a procura por novas formas de poder e saber, visando à construção de novas possibilidades de pensar o outro e articular sujeitos, saberes e modos de viver.

Na tentativa de fazer uma leitura interpretativa dos cenários descritos, considero como norteador dessa investigação, o seguinte questionamento: Como as práticas pedagógicas e as vivências cotidianas em espaços afrocentrados contribuem para a construção das identidades de gênero e de raça das alunas negras do 5º ano da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos e das meninas que foram rainhas do Malezinho?

Para tentar responder às questões suscitadas pela proposta de pesquisa, investigar os efeitos das práticas pedagógicas na construção de identidades de gênero e raça das meninas negras, rainhas do Malezinho e da turma de 5º ano da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos apresentou-se como principal objetivo do trabalho a ser desenvolvido. Somado a ele, outros objetivos específicos puderam ser delineados, assim como: aprofundar os eixos teóricos que fundamentam o trabalho de investigação, articulando a decolonialidade, as questões de gênero e raça com as práticas pedagógicas; identificar tanto nas oficinas do Malezinho, como na turma do 5º ano da Escola Eugênia Anna, como as identidades e as questões de gênero e de raça interagem; identificar diferenças e semelhanças nos processos de construção de identidades das meninas do Malezinho e da Eugênia Anna e finalmente, promover discussões sobre gênero e raça, associando-as aos marcos teóricos sugeridos pela rede municipal de ensino e ao Projeto Pedagógico Irê Ayó.

A abordagem teórica que fundamenta essa proposta de investigação, na tentativa de alcançar os objetivos, ampara-se nos postulados de Hall (2005) a respeito da identidade na pós-modernidade, interagindo com os estudos de Moita Lopes (2003), acerca do que ele nomeia como socioconstrucionismo; nas discussões sobre Interculturalidade Funcional e Crítica e a Pedagogia Decolonial, apresentadas pelos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos (QUIJANO, 2007; WALSH, 2009 CANDAU, 1997, 2005); nas contribuições de Louro (2003, 2013) acerca das suas análises sobre as relações de gênero e educação e nos aportes da Teoria Pós-crítica do currículo nas perspectivas de Silva (2009) e Arroyo (2011).

A visão da identidade defendida será a pós-moderna preconizada por (Hall, 2005), que alerta que "a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia". Segundo o autor, as mudanças constantes e rápidas da pós-modernidade incidiram na

identidade, conferindo a ela características dinâmicas formadas e transformadas continuamente nas relações sociais. Ela é definida historicamente, não biologicamente, por isso é descentrada. Associado aos pressupostos de Hall, estará o conceito do socioconstrucionismo defendido por (MOITA LOPES, 2003), que tem como ponto central a compreensão de que os significados dados aos objetos são frutos de processos sociointeracionais, vivenciados no cotidiano. Desse modo, as identidades sociais, raciais e de gênero serão compreendidas como construções sociais, permeadas por práticas discursivas nas diversas interações sociais, como afirma Moita Lopes (2003, p.25): "Aprendemos a ser quem somos como mulheres, heterossexuais, negros, professores etc., nas práticas discursivas em que agimos com os outros e que têm, portanto, uma base histórica e cultural."

Ao considerar o cenário descrito dessa proposta de investigação, que tem seus sujeitos e espaços físicos e subjetivos inseridos em territórios afrocentrados, destaco aqui minha opção teórica pelos pressupostos da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial propostos por Walsh (2009). A autora, referenciada nos estudos pós-coloniais da América Latina, apresenta conceitos importantes no que tange à pluralidade cultural e às suas relações com os processos de colonização. Ela atenta para a necessidade de compreender a complexa rede construída na sociedade por meio da intervenção da interculturalidade de corte funcional, que tem caráter integracionista. Segundo Walsh, 2009, p. 16:

> Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora "incluindo" os grupos historicamente excluídos.

Se considerados os argumentos de Walsh, percebe-se que, em diversos aspectos, o reconhecimento da pluralidade cultural nos currículos ainda se apoia em uma matriz colonial. Não quero negar com isso a importância dos dispositivos legais, frutos das reformas educacionais da década de 90, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9.394/94, Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1996 e as Leis 10.639/03 e 11.645/08, as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, mas alertar que elas podem também ser suporte para que as histórias-memórias dos coletivos populares se façam presentes nos currículos. Dessa forma, opto pela Pedagogia Decolonial, que, guiada pela interculturalidade crítica – que se propõe a questionar e desafiar as estruturas sociais, políticas e epistemológicas da colonialidade, as quais perpetuam padrões de poder enraizados nos conhecimentos eurocêntricos e na subalternização de determinados grupos culturais –, pode reinventar a escola e os espaços de

formação na infância e adolescência, na medida em que propõe a construção de uma visão verdadeiramente democrática, provocando o abandono das perspectivas monoculturais nas escolas e problematizando a racialização, a inferiorização e os padrões de poder que ainda permeiam as práticas pedagógicas nas escolas, como defende Candau (2005).

Por considerar que o gênero pode ser uma categoria fundamental para entender as mudanças sociais e culturais da vida contemporânea e que essa proposta de investigação reconhece as desigualdades vividas por meninas e mulheres em relação aos meninos nos espaços de formação, buscará principalmente nas contribuições de Louro (2003, 2013) amparo teórico para aprofundar os estudos sobre gênero, considerando que o que caracteriza o feminino e o masculino não depende apenas das características biológicas que diferenciam homens e mulheres e vive e versa. Compreende-se gênero aqui como construtos sociais pautados em relações de poder. Um poder distribuído de maneira desigual, que submete as mulheres a uma posição subalterna em relação aos homens na organização social. Nas palavras de Louro (2013, p 36): "Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um.". Ainda sobre a necessidade de problematização dessa polarização a referida autora alerta que:

> A desconstrução trabalha contra essa lógica, faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busque os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita. (LOURO, 2013, p. 36).

No contexto atual da educação, em que a emergência das diversidades compete em torno das verdades curriculares e considerando que as teorias pós-críticas estão assentadas no mapa do poder que é "ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, no gênero e na sexualidade." (SILVA, 2009, p 149), escolhi fundamentar teoricamente essa investigação também nas teorias pós-críticas do currículo, as quais

> (...) ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas ensinaram. As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder é descentrado. (SILVA, 2009, p. 148).

Além dos postulados de Tomaz Tadeu Silva, a abordagem acerca do currículo contará como estudos de Arroyo (2011), que apresenta, também, sob perspectivas pós-críticas, que há disputas no território dos currículos não apenas pela constatação dos novos temas suscitados pelos movimentos sociais, mas pelo reconhecimento de novos sujeitos produzidos pelas complexidades da pós-modernidade. Aliado a esse cenário de disputa, o currículo oficial é cada vez mais pressionado pelos coletivos populares a inserir agendas étnico-raciais além das relações de gênero no cenário da escola, por exigirem o direito de ver suas narrativas

pronunciadas nesse espaço. Entendendo que o currículo permeia as práticas pedagógicas, vejo a necessidade de aprofundar conhecimento sobre as produções dessa perspectiva a fim direcionar a pesquisa por um caminho que dialogue com as demandas da educação na contemporaneidade.

A questão principal que norteia essa pesquisa é como as práticas pedagógicas e vivências cotidianas em espaços afrocentrados contribuem para a construção de identidade de meninas negras. Nesse sentido, a proposta de pesquisa, visa buscar condições de fazer com que as/os estudantes desse espaço possam se expressar durante as aulas, expondo suas visões de mundo e seus conceitos em relação aos temas propostos. A construção ou reconstrução desse espaço terá como objetivo a realização de intervenções, de maneira a discutir e problematizar possíveis visões essencializadas sobre as questões propostas.

Ao assumir o posicionamento de utilizar como espaços de intervenção uma realidade em que atuo profissionalmente, proponho-me a realizar uma pesquisa de abordagem etnográfica, voltada para o cotidiano escolar, tanto regular, como informal, buscando principalmente como instrumento de análise as narrativas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa *in loco*. Essa modalidade de pesquisa qualitativa, possibilitou novos olhares acerca do papel social da escola, por "compreender tanto a organização da atividade social, suas formas institucionais e os sistemas de ideias que as animam, como a natureza das relações existentes entre elas" (GEERTZ, 1989, p.150)

A opção de trabalhar com análise de narrativas coloca em voga a importância dos sujeitos da pesquisa, que a história insiste em silenciar, colocando-os na centralidade de diversos cruzamentos, frutos de hierarquias sociais, transformando-os na categoria mais fragilizada da sociedade. Proporciona ainda o privilégio de contar com instrumentos vivos e vividos na e pela pesquisa, pois, concordando com Freire (1979, p.17),

> Quem melhor que os oprimidos se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem dirá 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 [...].

Considerando que narrar é reafirmar o vivido e o compartilhado e que as narrativas se transformam em um documento oral, fruto da interação entre a pesquisadora e as/os interlocutores e com o compromisso de não utilizar as falas para homogeneizar classes, opto pela História Oral também como metodologia de pesquisa. As narrativas e entrevistas, bem como outros documentos escritos como imagens, fotografias, e outros tipos de registros serão

tomados como fontes as quais poderão permitir interpretações de como os sujeitos da pesquisa experimentam, compreendem e interpretam o mundo o que os rodeia.

Parto assim da premissa da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire e recuso-me a ter um olhar “acizentadamente imparcial”, ao mesmo tempo que afirmo meu compromisso com uma posição “rigorosamente ética” na observação da realidade (FREIRE, 1996, p. 14). Essa posição tem como desdobramento o olhar sobre o ofício de ensinar como uma fonte de produção de saberes (FREIRE, 1996, p. 22).

A implicação é colocada não apenas como metodologia de trabalho, mas como uma bandeira, na defesa da ideia de que os atores sociais produzem “saberes válidos”. Assumir e defender a construção de uma pesquisa implicada já denota um profundo comprometimento político com o tema proposto.

Para desenvolver a pesquisa, optei por realizar um estudo sistemático, entrevistas semiestruturadas e observações sistemáticas nas instituições descritas. Além de suscitar os temas envolvendo as questões de raça e de gênero, aliando-os com os marcos teóricos orientados pela rede de ensino e o projeto norteador da Escola Eugênia Anna, participei de reuniões dos espaços com a comunidade, de eventos promovidos pelo bloco e escola e observei as interações cotidianas no que se relacionarem com os sujeitos da pesquisa.

2. AS ÁGUAS INSURGENTES QUE RENOVAM SABERES ANTIGOS: multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade

Esta seção pretende apresentar conceitos, análises de pressupostos das bases teóricas adotadas pela pesquisa, que auxiliem na reflexão acerca das diversas possibilidades de construir uma educação referenciada no multi e no interculturalismo, capaz de criar nas escolas e em outros espaços importantes de formação a valorização dos diversos sujeitos sociais. As lutas dos movimentos insurgentes têm exigido a problematização das práticas e dos discursos internalizados, que produzem a sujeição de pessoas e de grupos culturais. A educação, dessa maneira, precisa se comprometer com práticas que provoquem mudanças nas relações cotidianas nas escolas e nas demais instituições sociais. Nesse sentido, a educação formal deve estar comprometida com "uma condição que sugere fluidez, a descristalização e a transgressões do modelo cultural instituído fechado no assujeitamento de pensamentos lineares" (MACHADO, 2006, p. 36).

Defendo a importância de refletir sobre escolas e culturas, com base na certeza de que o Brasil foi forjado por meio de uma base culturalmente multireferenciada, entretanto "nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do "outro" ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negar a alteridade." CANDAU, 2013, p. 17). Os outros subentendidos na fala da referida autora são os povos negros e indígenas. Enfatizo essa negação às mulheres e às crianças e proponho direcionar o olhar para o efeito do entrecruzamento dessas negações na formação de identidade de meninas negras. Esse processo de inferiorização as atinge de modo peculiar, tanto no imaginário social, quanto nas relações hierárquicas de poder, que são vivenciadas no cotidiano. Nesse sentido, a escola tem contribuído no que diz respeito à (re) produção de modos de existir que apontam como o ideal a cultura hegemônica, pautada em postulados ocidentais e eurocêntricos, que naturalizam o homem europeu branco como centro do poder (QUIJANO 2009).

2.1 Os sentidos do multiculturalismo

Os fazeres pedagógicos não se desvencilham de contextos culturais, apesar de estarem por vezes comprometidos com modelos padronizados, monoculturais, que resultam na homogeneização de sujeitos. Tais abordagens são, em grande medida, heranças das instituições modernas, pautadas no princípio da universalização, que legitimou e normalizou a

submissão do que é diverso[2], segregando tudo o que se distancia dos padrões unitários. Considerando que são sujeitos sociais os agentes da educação, tais saberes e valores são transmitidos nas instituições escolares como verdades. Afinal, concordando com Forquin, "ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos" (1993, p. 9). Transmitida também é a ideia de que à escola cabe garantir um progresso humano e linear, no qual o ápice é o domínio de saberes científicos, econômicos, políticos, sociais, históricos pautados em bases eurocêntricas. Essa instituição formará assim os agentes que garantirão o mesmo progresso linear e único, nas diversas áreas e instituições sociais.

O discurso hegemônico da mesma maneira que despreza a pedagogia enquanto forma de produção cultural, torna-a invisível nos processos pedagógicos as culturas populares. Embora sejam ignoradas, a insurgência parece ser uma característica inerente a elas. Dessa maneira, apresenta-se como uma força que influencia na formação de educandos/as, fomentando questionamentos acerca das imagens que estes/as têm de si e das suas relações com as diversas formas de pedagogia e de aprendizagens, as quais lhes são postas. Essa relação dialética questiona os currículos em suas teorias e fazeres. Na verdade, ouso afirmar que é a partir da provocação dessa instabilidade, que emerge a necessidade de tornar o fazer pedagógico mais político. Compreendendo o político como a busca de meios que proporcionem o bem-estar comum. A pedagogia e as culturas populares, dessa maneira, representam importantes lugares de lutas em que emergem processos de produção de conhecimentos e identidades em meio às tensões e relações sociais, apresentando ainda relevantes elementos teóricos que possibilitam repensar a escolarização como uma forma de política cultural.

As tensões causadas pelas categorias historicamente excluídas do currículo fomentam a consciência de seu caráter homogeneizador, monocultural e excludente – é evidente a redundância, mas sinto necessário enfatizar essas características – assim como suscita a necessidade de romper com esse caráter e (re) construir práticas pedagógicas que consideram a questão da diferença e do multiculturalismo.

---

[2] Compreende-se o termo diverso aqui, segundo o sentido que Skliar e Duschatzsky (2001) dão ao "outro". Segundo à lógica de como a diversidade tem sido tratada no imaginário social, o outro seria a fonte de todo o mal, analisado sob uma perspectiva dual, que considera os padrões hegemônicos como ideais a serem alcançados, já o outro, a diversidade como algo a ser atacado e aniquilado, violentamente confrontado. O outro pode ser compreendido também como sujeito pleno de um grupo cultural, que não interage com outras culturas, portador de uma identidade essencializada e sujeito à folclorização dos seus costumes .

As lutas dos grupos sociais subalternizados e excluídos, dos movimentos sociais, principalmente dos que tocam nas questões étnicas, "entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às identidades negras, que constituem o lócus de produção do multiculturalismo". (CANDAU, 2013, p. 18). Quando esses movimentos pedem respostas ao currículo, apontam em grande medida para o postulado de que ele deveria "zelar por identidades nacionais", denunciando uma perspectiva neoliberal, que se compromete com a homogeneização de saberes capazes de garantir competências vistas como necessárias à modernidade. É evidente que essa concepção tem nos currículos um instrumento de controle, assim como pautam as teorias tradicionais, voltadas para a garantia de produtividade, sem compromissos com a diversidade de identidades, saberes e culturas, que resultam em uma hierarquização cultural. Por outro lado, as identidades nacionais "não são as coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação" (HALL, 1997, p. 53). A perspectiva histórica e crítica do autor considera que a nação seria a construção de uma comunidade simbólica. A cultura nacional, baseada nesse postulado, seria os discursos construídos para concretizar essa comunidade, que é hierarquizada porque essa construção repousa na "subordinação de inúmeras identidades étnicas, religiosas, raciais, de gênero e de padrões culturais, sob o manto político do "Estado-Nação" (CANEN, 2000, p 140). Ainda apoiada na perspectiva crítica de Hall, considero os processos diaspóricos negros, bem como o extermínio desses povos e de populações indígenas da América Latina como processos que desestabilizam os princípios das identidades nacionais, visto que

> A experiência da diáspora (...) não é definida por pureza ou essência, mas pelo reconhecimento de uma diversidade e heterogeneidade necessárias; por uma concepção de "identidade" que vive com e através, não a despeito, da diferença; por *hibridação*. Identidades de diásporas são as que estão constantemente produzindo-se e reproduzindo-se novas, através da transformação e da diferença. (HALL, 1996, p. 75)

Compreendo assim que esse conjunto de memórias coletivas, fruto da diáspora não pode ser aniquilado pelas culturas hegemônicas dos Estados-Nação, nos quais essas populações passaram a residir. Nesse sentido, a educação multicultural se apresenta como um meio de promoção e resgates de valores culturais subjugados, na tentativa de assegurar a preservação da diversidade cultural. A educação, por essa via, se apresenta como um campo de estudos que prioriza o olhar para a alteridade, enxergando o outro como sujeito social, superando as visões folclórica e exótica, atribuídas às identidades culturais populares. Tem na problematização dos modelos hegemônicos o meio para desenvolver consciência crítica

acerca das relações entre pluralidade cultural e poder, abrindo caminhos para emergir questões correlatas, como o silenciamento nas práticas pedagógicas cotidianas de vozes de grupos que são social e culturalmente marginalizados.

Considerando que o mundo contemporâneo é marcado pelos efeitos da globalização, percebo a necessidade de apresentar a sua relação com o multiculturalismo, já que esta apresenta dimensões de cunho econômico, político e cultural. Pondero porém que será uma tentativa, visto que é grande a complexidade dessa relação.

A compreensão acerca da globalização que é adotada por essa pesquisa e que está no meu alcance repousa na ideia de que se trata de um fenômeno histórico, cultural, econômico, político, que atua principalmente nas categorias tempo e espaço, em proporções globais, mas se caracteriza, em grande medida, pelo protecionismo protagonizado por Estados-nação, contrariando a premissa de livre comércio global e em detrimento das áreas pobres do mundo, nas quais ela tenta se sobrepor às identidades étnicas, nacionais, religiosas e a processos econômicos. Importa para esse texto a ideia de que a globalização é um sistema cultural que tenta homogeneizar, que se sobrepõe a identidades culturais diversas por que ela cria um cidadão comum, global.

Apesar da globalização construir narrativas que apontam para a ideia de uma democracia cultural, seus feitos giram em torno da cultura norte-americana, fomentando a ideia de que ela é dominante e de que deve ser desejada pelo resto do mundo. Não por acaso, esse fenômeno é "gerenciado" pela mais poderosa indústria de comunicação do mundo, que, menos por acaso ainda, pertence aos Estados Unidos. No entanto, quando se estabelecem relações comerciais nos diversos territórios do mundo, é impossível não se deparar com as culturas locais e, em defesa dos interesses dos Estados-nação, apresentar algum nível de diálogo com elas. Muitas das culturas locais e até mesmo identidades religiosas são fortalecidas e se colocam em oposição à proposta de cidadão global. As culturas, que são organismos sociais vivos, precisam interagir e se reconstruírem direta ou indiretamente. Desse conflito, surge talvez o principal problema da globalização que é a tensão gerada pela simultaneidade da sua tentativa de homogeneização associada à resistência das culturas locais.

Para compreender melhor essa descentralização da globalização, considero o pensamento de Giddens (2003), pautado nas ideias de Hobsbawm, que afirma serem as tradições inventadas. Segundo o autor, seria uma necessidade da modernidade criar tradições para servir como mecanismo de controle, visto que essas são propriedades de grupos, coletividades ou comunidades. Dessa maneira, não seria o tempo o que determina a tradição,

mas sim o seu ritual de repetição que define um tipo de verdade, que dará estrutura às ações sociais, que, por sua vez, serão ou não questionadas. Baseados nessas estruturas, em países industrializados, instituições governamentais e econômicas determinam a persistência das tradições.

Partindo dos motivos dos conflitos gerados na construção do cidadão global, talvez a tensão percebida por ela resida no impacto criado pela globalização nas tradições, pois, na contemporaneidade, as ações não se restringem às áreas geográficas, mas repercutem mundialmente. Esse fato impacta na influência de instituições públicas e na vida cotidiana da tradição, dando a ideia de fluidez de fronteiras e concretude de uma sociedade global, como afirma o referido autor:

> No entanto, com frequência as tradições também sucumbem à modernidade, e em algumas situações isso vem ocorrendo para o mundo todo. Tradição que é esvaziada de seu conteúdo, e comercializada, torna-se kitsch – as bugigangas que se compram na loja do aeroporto. Tal como desenvolvida pela indústria da herança, herança é tradição reembalada como espetáculo. Os prédios restaurados nos locais turísticos, podem parecer esplêndidos, e a restauração pode parecer autêntica até os mínimos detalhes. Mas a herança que é assim protegida está dissociada da seiva da tradição que é sua conexão com a experiência que é a vida cotidiana. (GIDDENS, 2003, p.5)

De algum modo, Milton Santos (2000) apresenta reafirma as inferências supracitadas acerca da globalização, de forma que interessa a esse trabalho tanto as denúncias quanto as fissuras e as saídas que ele aponta para esse fenômeno em que “o novo mundo anunciado não será uma construção de cima para baixo, como a que estamos hoje assistindo e deplorando, mas uma edificação cuja trajetória vai se dar de baixo pra cima” (SANTOS, 2003 p. 83). De acordo com o exposto, a mídia pode ser considerada elemento preponderante para a homogeneização cultural, justificando que a pressão de situações locais (produto, cultura, consumo) pode conduzi-la a desenvolver o papel de (re) produzir um serviço de comunicação imposto pelo pensamento hegemônico. O pensamento de Santos, entretanto, apresenta uma outra compreensão para o papel da mídia, afirmando que o objeto de mercado midiático (pessoas) será diverso, composto por diversas culturas e identidades. Essa característica será um importante ponto de tensão de modo que não haverá condição para a mídia não se dar conta de que “em nenhum lugar as comunidades são formadas por pessoas homogêneas” (SANTOS, 2003, p 81). Concordando com postulado do autor, desde que os processos sociais, culturais, econômicos, políticos produzidos de “baixo para cima” se desenvolvam de maneira eficaz, serão produzidas informações verdadeiras dentro da maioria da população, redirecionando as funções e características da comunicação, que passaria a ser mais

“imaginosa e emocionada” (SANTOS, 2003, p.82), conferindo-lhe um papel oposto ao que desempenha hoje.

Em relação ao discurso ventilado pela globalização de que a defesa de identidades culturais e religiosas locais pode conduzir a posturas fundamentalistas, Santos (20003) alerta que a reconstrução do mundo, baseada em princípios hegemônicos, tal como a atual globalização – que ele julga como perversa – está realizando tem como objetivo impor a todos os países normas comuns de existência em um curto período de tempo. Por outro lado, contamos com uma evolução que terá sua aceleração em tempos diferentes e isso se dará também de modo diferente nos diversos países e que será permitida pelo amadurecimento da crise global. É possível acreditar que territórios afrocentrados que reafirmam suas identidades em meio às tensões causadas pela tentativa de criação do cidadão comum sejam caminhos a que devem ser observados como vias de fortalecer a luta contra as “perversidades” causadas pelos princípios hegemônicos da globalização.

É evidente a denúncia de uma crise no processo, bem como a previsão de que dela, surgirá a reversão, reafirmando o descrédito dos discursos dominantes e acreditando que dele emergirá o processo de tomada de consciência, que provavelmente não será hegemônico. O momento, o modo e a velocidade com que cada pessoa ou grupo se apropriará dessa nova “verdade” não serão objetos de controle. O passo seguinte à tomada de consciência seria a aquisição de uma visão sistêmica, que se reflete na “possibilidade de enxergar as situações e as causas atuantes como conjuntos e de localizá-los como um todo, mostrando sua interdependência” (SANTOS, 2000, P. 82). A partir desse estágio, a leitura do mundo ganhará mais clareza e densidade, possibilitando entender as dinâmicas sociais, suas relações de causa e efeito com mais nitidez e profundidade em escala local e global. Esse movimento suscita a construção de uma nova noção de mundo, possibilitando vislumbrar e legitimar modos diversos de existência. A crença na real possibilidade de uma história construída a partir de “vetores de baixo”, seria consequência de tentativas de superação da crise,

> Frente a essa nova realidade, as aglomerações populacionais serão valorizadas como o lugar da densidade humana e, por isso, o lugar de uma coabitação dinâmica. Será também aí, visto pela mesma ótica, que se observarão a renascença e o peso da cultura popular. Por outro lado, a precariedade e a pobreza, isto é, a impossibilidade, pela carência de recursos, de participar plenamente das ofertas materiais da modernidade, poderão, igualmente, inspirar soluções que conduzam ao desejado e hoje possível renascimento da técnica, isto é, o uso consciente e imaginativo, em cada lugar, de todo tipo de oferta tecnológica e de toda modalidade de trabalho. (SANTOS, 2000, p. 81)

Ao estabelecer um diálogo convergente com o autor supracitado, Boaventura de Sousa Santos (2006), apresenta o cosmopolitismo insurgente e subalterno, descrevendo-o como um dos processos da globalização que surge de baixo para cima. Globalização essa que nasce dos grupos sociais locais, de organizações da sociedade civil, dos temas que inquietam diferentes agentes sociais. Considerando a necessidade de garantia de direitos, as questões culturais que tangenciam a globalização devem superar o debate entre universalismo e relativismo cultural. É imperativo afirmar que todas as culturas possuem valores que desejam universalizar, mas o universalismo é perigoso quando apenas uma cultura predomina. Por outro lado, o relativismo cultural assume que nenhuma cultura é inacabada, absoluta, mas é importante propor diálogos interculturais sobre as questões afins, ainda que se apresentem por diversos universos culturais.

É notório que tanto as questões de globalização e multiculturalismo, quanto as de universalismo e relativismo se direcionam para as articulações entre igualdade e diferença. Considerando que toda a matriz da modernidade foi pautada na ênfase da igualdade para nutrir a pauta dos direitos humanos, universalizando-os independente de origens raciais, nacionais, orientações sexuais. As tensões da contemporaneidade, entretanto, descolocam esse centro de interesse para uma ênfase na diferença, sem a negação da igualdade. A diferença transforma-se em um direito, no direito inclusive de afirmá-la. Dessa maneira, é necessário articular as questões de igualdade e diferença dando vasão à passagem da igualdade na diferença, como aconselha Santos (2006), que segue afirmando que é imprescindível uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e diferença: “temos o direito de ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006. p. 462).

Nesse diálogo entre igualdade e diferença, que implica superar toda desigualdade, ao passo que se garanta o reconhecimento das diferenças culturais, que os desafios de se estabelecer uma articulação se firmam. Essa escolha político-pedagógica conduz a abordar o multiculturalismo, discutindo e problematizando suas diferentes concepções presentes nas sociedades contemporâneas. O fazer pedagógico precisa assumir diálogos com esse outro. Assumir o desafio de tratar a diferença como elemento presente em seu currículo, buscando sentidos na escolarização que promovam as articulações mencionadas acima. Candau (2000, p. 83) alerta para esse imperativo:

> Consideramos importante assumirmos o desafio de trabalhar a tensão dialética entre universalismo e relativismo, entre igualdade e diferença. Não estaremos chamados a relativizar o universalismo, afirmando seu caráter histórico e dinâmico, e, ao mesmo tempo, a relativizar o relativismo, afirmando seu caráter não absoluto, atento aos "meta-valores", aos conteúdos transculturais, historicamente construídos?

Para abordar as diferenças, considerando o que deve ser universalizado, particularizado ou relativizado no que é característico ou não de uma cultura, é necessário considerar os efeitos nos atores envolvidos. Isso mplica adotar ações pautadas em princípios éticos, a fim de evitar o sofrimento humano.

Segundo Arroyo (2011), reafirmando de algum modo as previsões de Santos (2003), Diferentes grupos socioculturais invadem os cenários públicos, especialmente a escola e esse é um fenômeno de alcance internacional. Um olhar atento às análises de Hall (2013), relacionaria essa expansão à cultura e ao fato dela ter assumido uma posição central na vida das pessoas, nos processos de formação. Segundo o autor, todo ato social é cultural. Embora haja discordâncias de diversas ordens acerca do termo, as sociedades contemporâneas são multiculturais e as diferenças presentes nelas são expressadas por meio de diversas linguagens do cotidiano.

Forquin (1993) alerta, contudo, que o fato de estarmos em uma sociedade inegavelmente multicultural, não garante que a educação também seja. Para tanto, ele apresenta dois exemplos, dividindo o multiculturalismo como descritivo, que apresenta a vida humana e social, exprimindo a diversidade cultural, étnica, religiosa no tecido cultural. Em sentido oposto, o prescritivo, que aponta para políticas públicas de reconhecimento de identidades culturais e sociais, direcionando aos poderes públicos a responsabilidade de por em prática tais políticas em respeito aos grupos minoritários. Atendendo a esse direcionamento, o autor propõe que para desenvolver a proposta prescritiva de educação multicultural, é necessário por em prática propostas pedagógicas de ação no cotidiano escolar.

Como tem sido apresentado, não há consenso na literatura acerca do multiculturalismo. A presente pesquisa se apoia nas diferentes interpretações apresentadas por Candau (2008), nas quais ela destaca pontos convergentes e divergentes sobre o termo. Afirma a autora que, na bibliografia europeia, o multiculturalismo é visto como sobreposições de várias culturas na sociedade. Já a biografia anglo-saxônica apresenta diferentes modelos e paradigmas de intervenções educativas.

O multiculturalismo pode ser considerado sinônimo do pluralismo, ainda que este seja empregado para ressaltar a coexistência de um grande número de culturas. Nesse sentido, essa

aproximação pode ser considerada válida, tendo em vista os Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural, que ressaltam a necessidade de discutir as diversas culturas no contexto escolar. Não se refere, entretanto ao sentido prescritivo, apresentado por Forquin (1993), que ressalta a necessidade de intervenção.

Sobre os documentos oficiais brasileiros, que propõem a salvaguarda de uma abordagem respeitosa acerca da pluralidade cultural marcante no país, cabe um questionamento: O conhecimento aprofundado pelos atores do fazer pedagógico acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, das Leis 10.639/03 e 11. 645/08, com consequente intervenção desses saberes em sala de aula, já não causariam um grande impacto no que diz respeito ao aspecto homogeneizador do currículo e na consequente diminuição do sofrimento para as pessoas que são consideradas minorias? No ano passado foi aprovado um novo dispositivo: as Bases Nacionais Curriculares Comuns, que justifica ser um meio de garantir conhecimento mínimo curricular básico para toda a população de estudantes do Brasil, mas que, no fundo aprofunda o perfil homogeneizador do currículo, enquanto superficializa as discussões sobre diversidades, que, do ponto de vista dos dispositivos legais, já eram bastante avançadas. Esse fato lastimável é reflexo do golpe jurídico-parlamentar, sofrido pelo país em 2016. Golpe esse, que se alimenta de alianças neoliberais e neoconservadoras. As primeiras, grosso modo, visam ao controle do mercado de trabalho e concebem uma educação mercantilizada; as últimas tencionam para que o currículo esteja centrado em um conhecimento oficial e que tenha a máxima autoridade na figura do professor (aqui se mantém o termo apenas no gênero masculino a fim de enfatizar sua lógica machista), desde que ele esteja de acordo com os fundamentos cristãos, representados pela família e refutando o multiculturalismo. Nessa aliança político-ideológica, lideradas economicamente pelos neoliberais, a escola deve estar a serviço do mercado, atendendo às suas necessidades.

Sobre a interculturalidade, refere-se a um termo que faz alusão à inter- relação entre culturas diversas em uma sociedade. Surgiu, segundo Candau e Russo (2011) na América Latina, no contexto educacional em referência à educação escolar indígena. Candau (2010) afirma que a educação intercultural não é assimilacionista ou compensatória. A palavra *intercultural* tem sido muito utilizada tanto na Europa quanto na América Latina, provavelmente por causa da grande miscigenação de seus povos. O termo transcultural destaca que alguns componentes culturais vão além, transcendem das particularidades de manifestações culturais locais, afirmando presença em todas elas.

Como se evidencia, são muitos os termos e problemáticas presentes neles, denunciadas pelos movimentos sociais, como já foi mencionado aqui, que trazem à tona desigualdades, injustiças, discriminações e reivindicando igualdade de bens, de oportunidades de visibilidade cultural e política. Considerando o que já foi enunciado, o multiculturalismo se apresenta como uma abordagem imprescindível para a educação global. Ainda que tenha sido tratada de diferentes formas, ela não é ignorada e as perspectivas multiculturais aparecem nas práticas pedagógicas.

Candau (2010) quando apresenta questões didáticas e perspectiva da educação multicultural se referencia em teóricos como Banks (1999), que compreende tal relação como multidimensional e crítica. O autor apresenta cinco dimensões, que, segundo ele, estão interligadas para a educação multicultural. A primeira seria a Integração de Conteúdos, a qual trata de como as (os) professoras (es) abordam conteúdos oriundos de culturas e grupos sociais. A segunda seria a Pedagogia da Equidade, maneira como as (os) profissionais da educação buscam diversas possibilidades para ensinar um tema ou conteúdo. A terceira é o Processo de Construção do Conhecimento, que se refere ao engajamento das (os) professoras (es) em prol da compreensão dos conteúdos e do conhecimento construído. A quarta seria a Redução do preconceito. Por último, estariam a Cultura Escolar associada à estrutura social, que seriam compromissos assumidos com o trabalho voltado para o empoderamento de diferentes grupos. Nesse sentido, a proposta de integração de Bank dialoga com a de Freire (1979), quando ela afirma que a integração difere da acomodação porque esta se configura como mera adaptação da realidade; já a integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade, acrescida da "capacidade de transformá-la, cuja nota fundamental é a criticidade" (FREIRE, 1979, p. 42)

A autora considera a educação multicultural como um movimento reformador, que pode promover mudanças no sistema educacional e que tem o objetivo de incitar o desenvolvimento de habilidades nas (os) estudantes para interagir com outras culturas. Considerar importantes as dimensões apresentadas por Banks pode evitar as restrições curriculares, que se têm concentrado na diversidade para promoção de festas ou datas específicas para abordar conteúdos que contemplem as minorias. É necessário pontuar, entretanto, que muitas escolas e espaços de formação abordam questões culturais sem utilizar o termo multiculturalismo.

Como já foi afirmado anteriormente, não há consenso acerca do uso do termo, em especial nas referências consultadas. Defende-se ainda que o multiculturalismo não problematiza as relações de poder, mantendo as hierarquias sociais, assim como o lugar de

exótico que as manifestações culturais populares têm na sociedade. Por outro lado, defendo que esses argumentos se baseiam no multiculturalismo conservador, folclórico. Por isso é tão importante apresentar, neste trabalho, o termo com sua polissemia e diversas possibilidades de intervenções.

Dessa maneira, é imprescindível suscitar reflexões sobre a diversidade presente no multiculturalismo também enquanto conceito. Ao depender da visão de mundo e concepções culturais, esse termo pode levar a lugares diametralmente opostos. Concordo com Candau (2007, 2010), que compreende o multiculturalismo como uma perspectiva das relações entre os diversos grupos culturais na sociedade atual, que apresenta diferentes visões, das quais destaco a intercultural e a decolonial.

2.2 (In) visibilidades que interrogam o fazer pedagógico

Como já foi apresentado anteriormente, lidamos com diversas expressões e concepções acerca do multiculturalismo. A pesquisa, no entanto, se limita a dar ênfase apenas a vertentes que contemplem às necessidades deste referencial teórico. Destes, considero Candau (2009, 2013) que apresenta concepções sobre o multiculturalismo assimilacionista, diferencialista, aberto/ interativo (interculturalismo). No livro Multiculturalismo Crítico, McLaren expõe quatro visões: multiculturalismo conservador, humanista liberal, liberal de esquerda, e crítico. Por Canen (2009) são apresentados o multiculturalismo folclórico , o crítico e o pós-colonial.
No fim, os referenciais abordados se convergem em pontos importantes. O multiculturalismo conservador defende a existência de uma cultura padrão (única), na qual os conhecimentos e saberes de grupos historicamente subordinados são inferiorizados, pois a base do conhecimento estaria no padrão dominante. Para se inserir nesse grupo, o indivíduo culturalmente inferiorizado, precisa se desracializar, desfazer- se de sua própria cultura. A heteronormatividade e a branquitude seriam os lugares a serem alcançados, além dos lugares legitimados a julgar as demais sexualidades e etnias. Vale lembrar aqui que esse tipo de direcionamento de construção de identidades tende a enfraquecer, torna injustificável a resistência dos grupos subalternizados, transformando-os em seres mais suscetíveis à dominação, como já tinha alertado Fanon (2015, p. 60): “No contexto colonial, o colono só se detém em seu trabalho de exaustão do colonizado quando este se reconhece em alta e inteligível voz a supremacia dos valores brancos. No período da descolonização, a massa colonizada escarnece esses mesmos valores, insulta-os, vomita-os totalmente” (Idem p. 60).

A abordagem assimilacionista (Candau, 2009, 2013) direciona-se ao favorecimento da integração de todos os sujeitos na sociedade, que serão incorporados à cultura hegemônica. Para evitar tensões, são adicionados elementos das culturas subordinadas, mas com finalidade de controle, dispensado as problematizações acerca das mesmas.

Assemelha-se às abordagens supramencionadas o multiculturalismo folclórico (Canen 2009), que, de acordo com a autora, permite o convívio com as culturas subordinadas em momentos como festas e rituais que acontecem nas escolas. As mostras nesses momentos lembram visitas dos "dominadores" aos "dominados". A exemplo da semana da consciência negra, dia do índio, dia do folclore. Nesse último, é gritante a presença da Baiana de Acarajé, da Iara, da Vitória Régia, da Nega Maluca, mulheres negras ou indígenas sendo postas nos lugares de exóticas, excêntricas, com identidades essencializadas. É importante enfatizar que , enquanto professora, não invalido tais datas, pelo contrário, compreendo que são de grande importância para a formação discente, mas se trabalhadas com problematização com presença das vozes dos sujeitos que são estigmatizados.

O multiculturalismo humanista liberal, segundo McLarem 1997, tende a reconhecer que existe uma igualdade natural, tal qual prega o mito da democracia racial no Brasil – existência de desigualdades econômicas, não raciais. Assim sendo, os grupos sociais podem competir na sociedade capitalista, independente de suas etnias. Essa concepção repousa na ideia etnocêntrica de um humanismo universalista, herança de preceitos político-culturais anglo-saxônicos.

Em contrapartida ao anterior, o multiculturalismo liberal de esquerda enfatiza a diferença cultural e acredita que a preocupação com a igualdade racial desprivilegia as diferenças culturais. Essa vertente trata da mesma maneira as diferenças de gênero, sexualidade e classe social. A diferença, então, é encarada de modo essencializado, sem considerar construções históricas e sociais. Essa abordagem em muito se assemelha ao multiculturalismo diferencialista (Candau 2008, 2009, 2013), já mencionado anteriormente que até destaca o reconhecimento da diferença, mas ressaltar as diferenças e essencializar identidades pode ser um caminho de segregar social e culturalmente. Pensando nos espaços de formação, em escolas, a presença dessas abordagens no currículo podem inviabilizar o status de "crianças-padrão" para crianças negras e não-brancas. O padrão hegemônico será sempre o ideal a ser atingido.

As vertentes do multiculturalismo crítico e de resistência defendem a necessidade de uma política de transformação. McLaren (1997) recorreu a uma abordagem pós-estruturalista de resistência, em que o papel da língua e da linguagem se centraliza na representação de

construção dos significados. Assim como apresenta Moita Lopes (2008), interpela-se, historiciza-se as representações de gênero, de sexualidade e – acrescento -, de classe, com o objetivo de trazer à superfície as relações de poder que as balizam. O multiculturalismo crítico possibilita a percepção entre docentes e discentes das raízes históricas de preconceitos de discriminação de forma que possam ser desafiadas. Desse modo, compreende-se as representações de gênero, classe, raça como fruto de lutas sociais mais amplas, compreendendo suas leituras nos meios sociais. Essa vertente do multiculturalismo enxerga a cultura como base de tensões.

É de grande importância também, para a presente pesquisa, evidenciar as abordagens ligadas ao multiculturalismo pós-colonial e o multiculturalismo aberto e interativo, atrelados às visões pós-modernas e pós-estruturalistas. A proposta é romper com as dicotomias presentes nas relações de poder hegemônicas, as quais criaram categorias como opressor – oprimido e dominante – dominado. Aqui é necessário remeter contribuições de Foucault (1989) ao apresentar o caráter relacional do poder e às de Hall (2010) quando apresenta as identidades como "celebrações móveis", visto que não são puras. Essas vertentes parecem ser mais democráticas, porque assumem a importância de trabalhar com a pluralidade, com fronteiras culturais.

As perspectivas apresentadas evidenciam que as relações sociais são atravessadas pelas relações de poder, assim como as relações culturais. Estas últimas, tão romantizadas, são construídas em meio a preconceitos e ditames discriminatórios. Segundo Canen (2009) uma visão pós-colonial é aquela que admite a condição das diásporas que ocorrem no mundo "pós-colonizado" com influência marcante na construção e reconstrução das identidades culturais. Percebe-se assim uma dilatação das fronteiras e novas configurações nas relações entre o centro e as periferias.

As vertentes escolhidas pela pesquisa para abordar o multiculturalismo suscitam questionamentos das visões folclorizadas, dos conceitos essencializados e homogeneizadores no cotidiano. O presente trabalho compreende a cultura como um processo de construção e de lutas, como um processo histórico, social e dinâmico, reconhecendo os processos de hibridização cultural Hall (2005). Adota os pressupostos apresentados por Candau (2008, 2009), referenciada por Forquin (1993) do multiculturalismo aberto e interativo como intercultural.

Retomando às relações com a linguagem, apoiadas no pós-estruturalismo, o multiculturalismo intercultural tem como base o pressuposto de que somos seres do discurso , construídos pelos signos e significados com que lemos e interpretamos a sociedade, mas as

relações hierárquicas sobrepõem a diferença aos significados, nessas interpretações. Convém, dessa maneira, abordar com mais profundidade a perspectiva intercultural como referencial teórico, que será a tarefa da próxima subseção.

2. 3 O interculturalismo

O multiculturalismo enquanto conceito, nasce na América Latina nos anos de 1970, no intuito de discutir o seu processo de colonização e de construção da diversidade cultural social e de identidades. O conceito inicialmente esteve diretamente relacionado à educação indígena, passou a ser utilizado para tratar de outras questões sociais, como as das pessoas negras, da educação popular. Essa perspectiva, de acordo com Walsh (2009), surge de lutas de diversos grupos e dos movimentos sociais, "políticos ancestrais", somados às necessidade de reconhecimentos de direitos e de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

À mesma maneira que o multicultralismo é sujeito à polissemia, está o termo intercultural. Segundo Walsh (2009), pode-se considerar três perspectivas: a interculturalidade relacional, a funcional e a crítica. A abordagem relacional sugere troca entre as culturas, práticas e saberes, que podem acontecer em condições iguais ou assimétricas. É uma perspectiva que assume que a intercultralidade sempre existiu no continente. Seja pelas relações entre os povos indígenas, seja pelas relações entre estes e os povos africanos, seja pelas relações com as diversas raças. Por outro lado, a centralização das relações nos sujeitos não questiona as estruturas sócio-políticas e econômicas. No entanto atenuam conflitos gerados pelas relações assimétricas de poder e dominação entre colonizadores e colonizados.

A interculturalidade de corte funcional aborda a necessidade de reconhecimento da diversidade cultural, a fim de realizar a inserção dos sujeitos historicamente excluídos na estrutura social estabelecida. Nesse sentido, ainda pautada nos postulados de Walsh (2009), o objetivo é fomentar o diálogo, a tolerância[3], a convivência pacífica entre os diversos povos. Pensando no panorama educacional brasileiro, é importante refletir acerca da influência dessa perspectiva filosófica nas políticas públicas, a exemplo da lei 10.639/03, das políticas de cotas. Tais propostas orientam a inclusão dos sujeitos e grupos marginalizados no ensino, oriundas das preocupações com as políticas e ações afirmativas.

Ainda sob essa perspectiva, é possível se pensar as reformas educativas do país, visto que reconhecem diferenças e incluem políticas para povos afrodescendentes e indígenas. A

[3] O sentido de tolerância aqui é o de "suportar" conviver com as diferenças, sem, no entanto, problematizar as relações hierárquicas que geram as assimetrias de poder.

inclusão de diversos sujeitos políticos pelo governo federal possibilitou pequenas ações pontuais no que tange às diferenças raciais, sexuais dentro das políticas educacionais. Como já foi mencionado anteriormente, esses processos de elaboração de leis também tentam atender a algumas reivindicações de representantes de movimentos sociais. Dessa maneira, sob a perspectiva de Walsh (2009), a interculturalidade funcional atende às premissas do liberalismo, quando direciona atenção ao bem-estar individual, na condição de indivíduos pertencerem a um projeto comum, que seria baseado na modernização, na globalização e na competitividade, sem questionar padrões estruturais que mantém a discriminação e a desigualdade.

A interculturalidade crítica, ainda de acordo com Walsh (2009), interpela a lógica capitalista. Sua base argumentativa tem como cerne a estrutura do poder e, dentro dela, seu padrão de racialização, que tem "histórica articulação entre a ideia de 'raça' como instrumento e classificação de controle social e desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico) (...)" (WALSH, 2009, p. 14). Assim como a racialização, a diferença tem sido construída em função dessa estrutura de poder. Considerando o exposto, essa vertente tem como objetivo o fortalecimento da construção das identidades dinâmicas, abertas, plurais. Do mesmo modo que visa a empoderar os sujeitos subalternizados, (re) construindo sua autoestima, autonomia, vislumbrando um horizonte de emancipação social, cultural, política, filosófica. É, dessa maneira, como alerta a referida autora, um projeto a ser edificado, e, para tanto, é preciso interferir na matriz da colonialidade.

Não é razoável propor atuação nessa matriz sem tocar no lugar que a *diferença colonial* tem nesse processo. Segundo Mignolo (2005), ela é de fundamental importância para compreender a lógica da colonização. O referido autor defende que não é possível propor formas de existências contra-hegemônicas sem ter conhecimento das estruturas do colonialismo, tornando esse um conceito-chave. A diferença colonial converte diferença cultural em valores e hierarquias, que podem ser raciais, patriarcais ou geopolíticas. São categorizações epistêmicas e quem categoriza/classifica tem o poder de controle. E essa tem sido uma estratégia, desde a colonização, para rebaixar povos e regiões no mundo. Nas palavras de Mignolo (2003, p.10): "A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder", em que se desenha historicamente uma geopolítica do conhecimento, nele ecoa os privilégios dos indivíduos que estão localizados em determinadas zonas geo-históricas do planeta.

No que tange à compreensão dos termos colonialidade e colonialismo, é imprescindível apontar as visões desses conceitos para a presente pesquisa. Walsh (2009)

elucida que apesar de serem termos relacionados, possuem conceitos diferentes. A colonialidade persistiu ao colonialismo. Ela é mais duradoura. Repousa nas relações de poder que emergiram da colonização europeia e tem pares associados: dominação/ subordinação, colonizador/ colonizado. Sendo que a emancipação das colônias não foi suficiente para dirimir essas relações. Os locais do globo a que foram submetidos esse regime foram a América Latina, a África e a Ásia. Neles as relações herdadas do colonialismo interfere em praticamente todos os aspectos das vidas das pessoas. Pode-se dizer que a colonialidade foi o colonialismo deixado no ar. A autora adverte que ela, a colonialidade, é parte inerente e constitutiva da modernidade. Para Mignolo (2003), é seu lado obscuro, oculto, silenciado, que sustenta essa relação de dependência e subalternização em quatro pilares.

O primeiro pilar foi denominado por Anibal Quijano por *colonialidade do poder,* pautado na compreensão de diferença colonial, as pessoas do planeta foram classificadas e reclassificadas, tendo como base a categoria raça, como meio de controle social e progressão do capitalismo mundial. Compreendo e concordo que esse pilar tem a racialização como base, mas percebo que ele é somado a outras bases como o gênero, a idade, as diversas vivências da sexualidade, as identidades religiosas, tudo que destoa do centro hegemônico de superioridade: homem branco, europeu, heterossexual. A partir dessa centralização hegemônica, as outras identidades e subjetividades têm as imagens de si destruídas, invisibilizadas, subalternizadas.

Nesse cenário, como alertou Fanon (2015), ‘os condenados da terra’, os colonizados percebem seus modos, conhecimentos e saberes coibidos, descaracterizados. A colonialidade do poder invade o imaginário do outro para legitimar e perpetuar a soberania ocidental (leia-se europeia). De modo mais específico, seria um discurso que toma forma e insere-se no mundo do colonizado, mas que também se reproduz e reafirma-se na vida do colonizador.

O outro pilar citado seria a *colonialidade do saber*, que se relaciona a uma geopolítica epistêmica, a qual estabelece um padrão de conhecimento universal e racional, tendo como base as produções eurocêntricas. Em contrapartida, outros saberes, conhecimentos, racionalidades oriundas de outros povos são desqualificados, descreditados. Walsh (2009) adverte que o saber utilizado como dispositivo de dominação gera descrédito de muitos discursos de intelectuais progressistas, exatamente por defender perspectivas contra-hegemônicas. Dessa maneira, os conhecimentos historicamente produzidos pelos povos colonizados são negados, deslegitimados e muitas vezes silenciados. Essa questão pode ser discutida no campo do gênero, da raça e eu acrescento ainda a variante etária, pensando na

presente pesquisa, que trata sobre identidade de meninas negras, que desde o início do processo de colonização, tem tido sua existência silenciada, subalternizada e estereotipada .

O terceiro pilar refere-se à colonialidade do ser, que é um dos eixos mais complexos, desafiadores e importante para essa pesquisa. Trata-se de um dos grandes alertas de Fanon (2008, 2015), que afirma de diversas maneiras que os processos de colonização tem como uma das consequências a perda do estatuto de humanidade dos seres colonizados, que se transformam em "coisa colonizada", "quintessência do mal"(Fanon 2015). É uma dimensão que diz respeito a um longo processo histórico de construção de identidades sujeitadas a hegemonia de uma herança colonial. O ser colonizado existe a partir da negação sistemática, da sua desumanização, inferiorização. Ao passo que a Modernidade se pauta na ascensão do humanismo, desumaniza os 'outros" para realizar suas aspirações capitalistas. Como não-humanos os povos negros e indígenas podem ser explorados. Nessa visão, todas as pessoas que não se enquadram no padrão aceitável de humanidade, são propensas a terem a existência negada, reduzida ao não eu. Essa condição os torna vulneráveis a uma violência maior, pois manifestações de violência, nesse caso, não são interpretadas muitas vezes como atos contra a humanidade de outrem. Além disso, não é raro que a condução dos casos culpa a vítima pela violência sofrida.

O quarto pilar tem a ver com a forma de intervenção na natureza, eixo que aborda a convivência no mundo, com o cosmo, muito importante para os povos indígenas e africanos. Dessa relação, para esses povos, se estabelecem vários sentidos de conhecimento, de território, de história, de corpo, de mente, de espiritualidade, que se fundamentam como base de vida para esses povos. Ancora-se na valorização e perpetuação dos saberes ancestrais, de rememoração da relação com a natureza e com o sagrado.

Quando essa cosmovisão é negada pelos progressos da modernidade, do capital, da exploração, nega-se, elimina-se os modos de vida dos povos ancestrais. Por esses motivos, torna-se aceitável apenas a visão do colonizador e sua forma de se relacionar com o sagrado. Como consequência, as crenças dos "outros" se transformaram na essência do mal, como se constada nos discursos do alunado nas escolas, quando comparam as religiões de matriz africana a cultos demoníacos e suas (seus) praticantes, a pessoas do mal, macumbeiras (as).[4] Retomando a discussão sobre a relação com a natureza, apesar de vários discursos e ações em sua defesa, Walsh (2009) alerta que impera a ideia do indivíduo e do seu bem-estar, direcionado por uma única concepção civilizatória: a razão moderna, ocidental e colonial.

[4] Modo pejorativo de se referir a uma pessoa praticante do candomblé.

A partir do que foi exposto, é possível afirmar que a matriz da colonialidade ocupa lugar central nos processos de dominação/subordinação no que diz respeito à raça, ao gênero, à sexualidade – eu diria também que à infância e à juventude. Justifica-se assim a necessidade de problematizar a diferença colonial, produzida desde a colonização, ecoando até os dias de hoje, que possibilita criar condições para provocar construções dialógicas de reações à estrutura colonial, como reação às perspectivas e discursos hegemônicos.

2.4 Decolonialidade: outras percepções para o colonizado

As (os) decoloniais defendem uma perspectiva mais ampla da interculturalidade crítica, a qual compreende as diferenças étnicas como produtos da modernidade. Propõem pensar a partir do panorama do sujeito colonizado, que teve sua cultura silenciada. Dessa maneira, para uma melhor compreensão da contemporaneidade, é indispensável considerar todos os processos e diferenças produzidos pela colonialidade. Não se trata de apresentar saberes locais apenas como diferença cultural, mas como uma diferença produzida por meio da colonialidade. Nesse sentido, a diferença precisa ser vista como resultado da colonização do saber e do poder. Para Walsh (2009), o problema da interculturalidade repousa na diferença, fomentada nas relações coloniais (assimétricas) de poder e que continuam atravessando as dimensões da vida.

A decolonialidade propõe despir os processos de colonização, ao passo que também se preocupa com a negação e subalternia dos conhecimentos. A partir disso as (os) decoloniais problematizam diretamente as matrizes coloniais, interpelando a colonialidade do ser, do saber, da natureza. Coadunando com a autora supracitada, Mignolo (2003) afirma que o que se propõe é a regionalização das diversas histórias locais e dos projetos globais, elucidando que não são universais, mas inscritos nas fronteiras coloniais. Enfatizando essa necessidade, afirmou Fanon (2015, p. 57):

> Explodir o mundo colonial é doravante uma imagem de ação muito clara, muito compreensível e que pode ser retomada por cada um dos indivíduos que constituem o povo colonizado. Desmantelar o mundo colonial não significa que depois da abolição das fronteiras, serão construídas vias de passagem das duas zonas. Destruir o mundo colonial é, nem mais nem menos, abolir uma zona, enterrá-la no mais profundo solo ou expulsá-la do território.

É importante ressaltar a influência dos movimentos sociais nesses processos de reelaboração epistêmica e direcionamento de práxis na insurgência da modernidade/ colonialidade, a ponto de ter adentrado os portões da academia. Desse modo, a decolonialidade, objetiva dar visibilidade às lutas pautadas nas pessoas excluídas, nas suas práticas sociais e políticas. A luta é pela transformação real de práticas, pela busca de emancipação, uma via de libertação da lógica do pensamento colonizador, que se radicou nas estruturas, nas instituições, nos modos de ser, nas subjetividades, perpetuados na contemporaneidade das sociedades latino-americanas.

Segundo Walsh (2009), a interculturalidade crítica é o meio viável de estabelecer essa ruptura, fundamentando-se na transgressão da matriz colonial, na busca de novas possibilidades de fazer e saber, na escuta das vozes silenciadas, na construção de novos projetos de pensar, dando sentido às palavras de Freire afirma que:

> Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios implicaria, necessariamente, numa opção. Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma "elite" superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais "coisa" que homem mesmo ou opção pelo Amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se "descolonizasse" cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos. (FREIRE, 1979, p. 35-36)

Sobre essa possibilidade de reconstrução ética, política e epistêmica, Candau & Russo (2011) chamam atenção para a importância de se considerar o pensamento de fronteira, que consiste trazer à tona as vozes que ecoam dos sujeitos desprestigiados na modernidade. Nesse sentido, as autoras alertam para a necessidade não de desconsiderar o pensamento dominante, de modo a utilizá-lo como referência, mas a sua utilização deve vir com o comprometimento de desnaturalizá-lo, problematizando os modos engessados de agir e pensar. Aqui alertam ainda que não se trata de inserir novos conteúdos aos currículos, mas interrogar, questionar o raciocínio essencializado, a fim de suscitar transformações estruturais e sócio históricas. Apresento aqui um ponto de discordância, por não acreditar ser possível dar voz aos historicamente subalternizados sem inserir os seus saberes no currículo.

Ciente de que as escolas e espaços informais de formação ainda não estão completamente interligados às propostas da decolonialidade, creio na possibilidade de que inserir no fazer pedagógico ações com esse comprometimento pode provocar mudanças positivas, começando pela possibilidade real de desenraizar a subalternização dos sujeitos.

Dar voz para questionar as bases que sustentam as hierarquias sociais, ao mesmo tempo que construirão um discurso a partir da fala “dos de baixo”. Será possível refletir a educação como um processo de conhecimento que valoriza e dá espaço a todos os saberes. Sejam eles os científicos ou os ancestrais.

Ao findar essa seção, ressalto que ciente do destaque que a decolonialidade dá à questão racial, acredito ser possível utilizar seus constructos teóricos para problematizar a infância das meninas negras, uma vez que as relações de gênero e etárias não estão dissociadas das problemáticas raciais. Nesse sentido, proponho que tais questões sejam sobre infância de meninas negras e o currículo, considerando que os marcadores (raça, gênero, classe social, infância) estão fortemente ligados. É fato que o processo de colonização na América Latina foi intensamente generificado, direcionado pelo masculino, pela hipersexualização das nativas indígenas, das negras e dos negros. Conjuntura que certamente contribuiu para a subalternização das meninas negras e seus processos de adultização precoce. Considerando esse cenário reafirmo que os estudos decoloniais podem contribuir sobremaneira para a construção de novas utopias e permitir conceber novas formas de ver o mundo, acreditando que “Nos tempos que correm, o importante é não reduzir a realidade apenas ao que existe” (SANTOS, 2006, p. 470).

3. DOS REINADOS PARA OS QUILOMBOS: lutas, resistência e reconstruções que forjaram os contextos e sujeitos da pesquisa

Essa seção se compromete com o (re) encontro das histórias do bairro de Itapuã e do Cabula com olhares dos seus povos inaugurais e dos povos que foram sequestrados de África, que transformaram-nos em territórios de luta, resistência e continuidade. Considero muito importante apresentar alguns fatos históricos pouco conhecidos dos moradores atuais, mas que influenciam em seus modos de viver ainda hoje. Outro ponto importante que justifica a presença dessas histórias repousa na tentativa de apresentar um diálogo com os marcos teóricos adotados por essa pesquisa que valorizam a História, os saberes, as vivências que desestabilizam a naturalização de lugares de poder e evidenciam as lutas e estratégias constantes de resistência dos povos, que foram por vezes ignoradas dos discursos circulantes, esse apagamento de certo colaborou com a ideia de que o lugar de hierarquia, ocupado pelo homem branco europeu é natural e até esperado. Alerto, entretanto que essa tentativa de trazer contextos históricos à superfície parte de uma professora pedagoga que considerou ser importante entender e contar as lutas entre os tupinambás/ africanos em diáspora e portugueses , a partir do que se pode considerar o princípio delas nessas terras, que remetem ao século XVI. Elegi importante também dar nomes, e apresentar biografias de heroínas e heróis que têm sido, por vezes ignorados da história. Essa é uma escolha política que julgo dialogar também com as histórias dos sujeitos da pesquisa. Peço licença à academia para trazer contextos sobre essas perspectivas e de antemão me desculpo por não dispor do rigor e da destreza de um profissional da História para apresentar as informações que seguem.

3.1 Entre a lagoa de água escura e a pedra que ronca, está o Malezinho

> *Reza a lenda tupi que as areias brancas que circundam a lagoa do Abaeté são o véu da noiva Iracema, a índia prometida do cacique Abaeté (grande e honrado chefe em tupi), foi abandonada pelo noivo, que não compareceu às núpcias. Suas lágrimas sentidas deram origem à lagoa, que recebera o nome do chefe. Os mais velhos dizem que os homens casados não devem se aproximar do lugar, sob pena de serem seduzidos e levados por Iracema, que se transformou em sereia e hoje habita o mais profundo das águas.*

Inicio essa seção com a lenda do Abaeté, que possui várias versões. A escolhida é a mais contada pelos os moradores do bairro. Para muitos, a lagoa, localizada no bairro de Itapuã é a morada de Iemanjá. Há quem faça reverências a Oxum nesse mesmo lugar. O fato é que a lagoa tem sua origem na mitologia indígena e seu encanto repousa nas memórias da África, visto que o lugar se transformou num templo de oferendas para iabás, orixás femininas do candomblé, em especial à Oxum.

Apesar de identificar a presença do colonizador no discurso da versão escolhida da lenda, quando se pensa o casamento entre indígenas com a noiva vestida de branco e foi exatamente o véu do traje europeu a origem das dunas, a lenda remete aos povos inaugurais [5], a mitos fundadores desses povos, à forma de contar sua existência. A sede do bloco Malê Debalê se encontra em frente ao Parque Metropolitano do Abaeté, no bairro de Itapuã, na cidade de Salvador, que até hoje ainda é visto como um lugar sagrado. São poucas as pessoas que se atrevem a ir para o fundo da lagoa.

O nome do bairro, Itapuã, origina-se também dos seus povos primeiros, os tupinambá, que significa "os que vieram do primeiro pai". Esses povos ocupavam grande parte da costa litorânea do que hoje conhecemos como Brasil, quando os portugueses deram início ao nefasto processo de colonização. Como afirma Luz (2012), há uma profunda influência da relação mítica do povo tupi, que é marcada pelos aspectos da sociabilidade com o cotidiano do bairro. A relação milenar com a natureza, promoveu elaborações profundas, como os mitos, que são interpretações do modo de existir, de compreender o mundo, além de outras elaborações envolvendo tempo, formas de comunicação, pesca, coleta, entre outros. Desse universo simbólico dos povos inaugurais, nasceu o nome do bairro:

> Itapuã, na língua tupi-guarani, desencadeia o tom *ita*, que significa pedra, e o tom *puã*, que significa choro, gemido. Há também outra interpretação que diz ser Itapuã em tupi, um rochedo que se ergue, a pedra que ergue a cabeça redonda acima das águas nas margens do oceano (LUZ, 2012, p. 42).

Desde o início do século XVI, Itapuã, a terra habitada pelos tupinambás, guardiã de uma paisagem natural de extrema beleza e dos mistérios que a circundam, foi obrigada a lidar com a alteridade civilizatória europeia. Risério (2004) relata que houve resistência dos povos inaugurais representada por queima de plantações de cana-de-açúcar, ataques de flechaços e preservação de costumes, mas a ética colonialista afirmava que "Deus ligou espiritualmente a nobreza dos príncipes e a obediência daqueles que os hão de servir com doce e forçosa cadeia

[5] Termo utilizado por LUZ 2012, em referência aos tupinambás, que foram os primeiros habitantes do bairro de Itapuã.

de benfeitorias, para a qual os senhores dão e outorgam gratas e graciosas mercês.” (LUZ, 2012, p. 58 apud SODRE, 1999, p 71). Fanon também expõe, em tom de denúncia, essa lógica: “servo é de uma essência diferente da do cavaleiro, mas uma referência ao direito divino é necessária para legitimar essa diferença de status. (2015, p. 56) e assim, seguindo mais a lógica patrimonialista, que outorga poderio divino à nobreza, do que às leis da coroa portuguesa , Tomé de Souza, o primeiro governador-geral do Brasil, no início da década de 1550, presenteia seu suposto filho – algumas fontes afirmam essa paternidade –, Garcia d’Ávila com terras que incluíam Itapuã e chegavam até o que hoje é o estado do Maranhão, transformando o herdeiro no maior latifundiário da América Latina.

O exposto mostra que Itapuã não saiu ilesa da exploração colonial. Quando Garcia d’Ávila herdou as terras, deu início, à construção da Casa da Torre, localizada na Praia do Forte, no atual município de Mata de São João. A construção era uma espécie de castelo que tinha função de vigiar as terras do interior por um lado e possíveis invasões pelo mar, por outro. A defesa das terras de Itapuã era responsabilidade da Casa da Torre, constantemente atacada pelos tupinambá. Prova disso, foi o ano de 1555, marcado pelos conflitos entre os povos inaugurais e a Casa de Garcia d’Ávila. Os primeiros foram vencidos com auxílio bélico do então governador Duarte da Costa. Por outro lado, afirmo que não era apenas a capacidade beligerante dos colonos, que se mostrava superior em poder letal, que garantia a consolidação da colonização. O extermínio e a submissão dos povos inaugurais eram assegurados por outros fatores além da sua eliminação física,

> O indígena é declarado impermeável à ética. Ausência de valores e também negação dos valores. Ele é, ousemos dizer, o inimigo dos valores. Nesse sentido, é o mal absoluto, elemento corrosivo, destruindo tudo de que se aproxima, elemento deformante, desfigurando tudo o que se refere à ética ou à moral, depositário de forças maléficas, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas. (FANON, 2015, p 58)

Para garantir a eliminação e exploração, os valores dos “outros” são corrompidos. Os costumes, as tradições, os mitos, em especial estes, que introduzem percepções de mundo por vias subjetivas, divinas, espirituais se apresentam como depravações estruturais. Assim, a religião cristã se configurou uma espécie de combate a esses “parasitas” que nutrem a heresia.

Nesse sentido, a base teórica escolhida para fundamentar essa pesquisa se justifica, por apresentar problematização à lógica, à ética, à estética colonizadora, ao mesmo, tempo que nos aproxima de uma possibilidade de análise diferente de um lugar que conta a nossa história, mas que não nos foi oportunizado na escola, problematizando pormenores da versão branca e europeia da ocupação do território brasileiro.

Relembrando Mignolo (2003), a colonialidade do poder está relacionada com o controle da economia, da natureza e de seus recursos, da autoridade, dos gêneros e de suas verdades. Assim, uma das atribuições do governo-geral, era estabelecer controle efetivo da colônia e desenvolver suas potencialidades econômicas. Itapuã participou desse processo de desenvolvimento econômico também por meio da atividade da pesca da pirapuã, conhecida pelos portugueses antes das expedições com fins colonizadores do fim do século XV, mas foi posta em segundo plano devido ao comércio lucrativo das especiarias orientais. A palavra "pirapuã" significa baleia em tupi. *Pira* (peixe) e o termo *puã*, mesmo sufixo da palavra Itapuã, significa ronco, gemido – essa é a versão mais divulgada pela população do bairro –, a tradução literal da palavra pode ser "peixe que ronca, peixe que geme".

Para controlar o lucro da pesca da pirapuã na América portuguesa, foi criado o monopólio régio, com certidão redigida na Bahia em julho de 1616. Paz (2015) afirma que esse feito foi realizado pelo provedor da Fazenda do Estado do Brasil, Sebastião Borges, evidenciando que "emtroduzindo eu o comtrato da pescaria das baleias, por entender pertemcer a Sua Magestade, e avisando disso ao dito governador me aprovou o que tinha que ser feito" (sic) (PAZ, 2015, p. 32 apud MIRANDA &SALVADO, p. 299). Pode-se dizer que o bairro de Itapuã foi se estruturando em torno das armações, que eram um reflexo da organização social da América portuguesa. Armações eram centros de tratamento da pesca, que apresentavam uma organização bastante complexa, de acordo com sua importância e produção. Ainda, segundo o autor citado, era comum a presença de algumas construções como, "engenho de azeite", "casa dos tanques", armazéns, oficinas de ferraria, tanoaria, carpintaria e calafetagem. Havia em torno dessa atividade um conjunto de moradias, que poderia ser composto por casa-grande, casas dos baleeiros e senzalas, além de capelas e pequenos comércios. "Portanto, ao se imaginar toda a área construída e uma armação, é possível compará-la a grande *plantation* açucareira nordestina" (PAZ, 2015, p. 92).

É estranho que pouco se saiba e se relate sobre a pesca da pirapuã principalmente pela dimensão e lucros trazidos pela atividade. O óleo de baleia foi utilizado como recurso energético no Brasil e serviu para iluminação de cidades inteiras, como o Rio de Janeiro. A igreja Nossa Senhora da Conceição em Itapuã, uma das construções mais antigas da cidade de Salvador, erguida inicialmente com palha por volta do ano de 1625, reconstruída e restaurada ao longo dos séculos, é um exemplo, segundo a população local, de construção com óleo de baleia.

A pesca da baleia foi responsável pela construção de imensas fortunas. Além de iluminar Salvador, no século XVIII, o óleo retirado era exportado para a Inglaterra, Espanha

e Portugal. “Em decorrência desse processo de ocupação, Itapuã não demorou a se tornar um entreposto da pesca e centro polarizador e exportador de mercadorias vindas do Recôncavo, além de ser um local para embarque e desembarque de escravos vindos da África” (SILVA, 1993, p. 119).

A caça predatória, seguindo a lógica da colonialidade do poder, vinculada ao mercado internacional e em descompasso com o tempo da natureza, que não conseguia “repor” os animais caçados, praticamente causou o desaparecimento das baleias na baía de Todos os Santos. Ainda assim, a caça seguiu até o século XX e apenas em 1987 ficou proibida no Brasil. Atualmente, na quinta-feira, antes do início do carnaval, acontece a lavagem das escadas da Igreja de Nossa Senhora da Conceição, é uma das festas de largo de Salvador, conhecida como Lavagem de Itapuã. Nela é incluída a festa da Baleia, que foi inserida no calendário também no ano de 1987 como meio de resgatar parte da história do bairro, que foi local de armação de baleias e em alerta para a necessidade de preservação do animal e dos mares. Uma escultura da baleia jubarte, feita de madeira e tecido chega de barco, conduzida por pescadores. Na quarta-feira de cinzas, retorna ao mar em um cortejo, conduzido pelo bloco afro Malê Debalê.

3.2 As areias brancas que abrigaram a liberdade

A lógica colonial descrita por Mignolo (2003) como colonialidade do ser, pautada no controle da imagem do ser colonizado, descreve-o aproximando-o de um animal, de um ser primitivo, único, sem alma, sem fala, sem fé, cuja cultura era uma ode às heresias. Essas imagens foram transmitidas ao longo dos séculos pelas instituições de modo hegemônico e ajudaram a justificar a escravidão, a necessidade de salvação pelo cristianismo e, posteriormente, a submissão em maior escala, da pessoa negra às desigualdades provocadas pelo sistema capitalista nas nações colonizadas ou vítimas do imperialismo. Paradoxalmente, os povos traficados do continente africano eram oriundos das mais antigas civilizações, das mais diversas sociedades, credos, línguas e culturas. Quando se encontraram na condição de escravizados na América Portuguesa, buscaram a neoafricanização, que seria a (re) construção de imagens, de modos de existir das sociedades às quais pertenciam. “Tais imagens propõem basicamente um modo de impor uma coerência imaginária à experiência da dispersão, da

fragmentação, que é a história de todas as diásporas forçadas. Fazem-no representando ou "figurando" a África como mãe de todas essas civilizações diferentes" (HALL, 1996, p. 69).

Itapuã, em Salvador, de uma forma muito especial, se constitui repleta dessa necessidade de recriar as "Áfricas", conhecidas pelos povos que a representavam, não apenas por meio de toda a energia mítica milenar, mas por todo o seu ancoradouro civilizatório. E diferente também do que os discursos colonizadores apregoam, as insurgências eram uma constante no contexto colonial escravista, um exemplo disso foi a organização de quilombos[6] em quase todo o território brasileiro. "Cercada por bairros como Mata Escura, Pirajá, São Bartolomeu, Candeal, Engenho Velho da Federação, Cabula, Curuzu e Itapuã, a cidade de Salvador poderia ser perfeitamente entendida como uma cidade sitiada por quilombos (SANTANA, 2005, p. 42). Nesse contexto, Itapuã abrigou, por quase 20 anos, um dos mais importantes quilombos do período colonial, o Quilombo do Buraco do Tatu, organizado em meados do século XVIII (1744-1764). Localizou-se mais precisamente entre o que hoje é o bairro de Pirajá até as terras de Santo Amaro de Ipitanga, atual município de Lauro de Freitas. A sociedade construída no quilombo era um território paralelo à colônia escravista, em que era possível reproduzir uma cotidianidade, restaurando os sentidos de ancestralidade e perpetuação existencial africanas. Além disso, era também um forte que conseguiu impedir muitas investidas das guardas da Capitania. Durante sua existência, o Buraco do Tatu manteve contato constante com a população escravizada de Salvador e articulou ações, boicotes, fugas. Ele manteve toda uma rede de resistência, que foi capaz de causar pânico na população branca da cidade, sempre temerosa com a possibilidade de um levante negro que tentasse acabar com a escravidão.

Em concordância com Luz (2012), uma interpretação pautada pela perspectiva histórica, ao considerar sua localização tática, o Quilombo do Buraco do Tatu era uma organização que desestabilizava o sistema de produção das armações de pesca. Apesar do pouco que se sabe sobre a sociedade nele construída, sua existência era garantida por implantação de roças de subsistência, caça e pesca, troca de mercadorias e assaltos à colônia. A planta do referido quilombo, encontrada no Arquivo Público da Bahia, possui a seguinte representação:

[6] Reconstrução de sociedades africanas organizadas e protegidas pelas pessoas negras escravizadas que fugiam dessa condição.

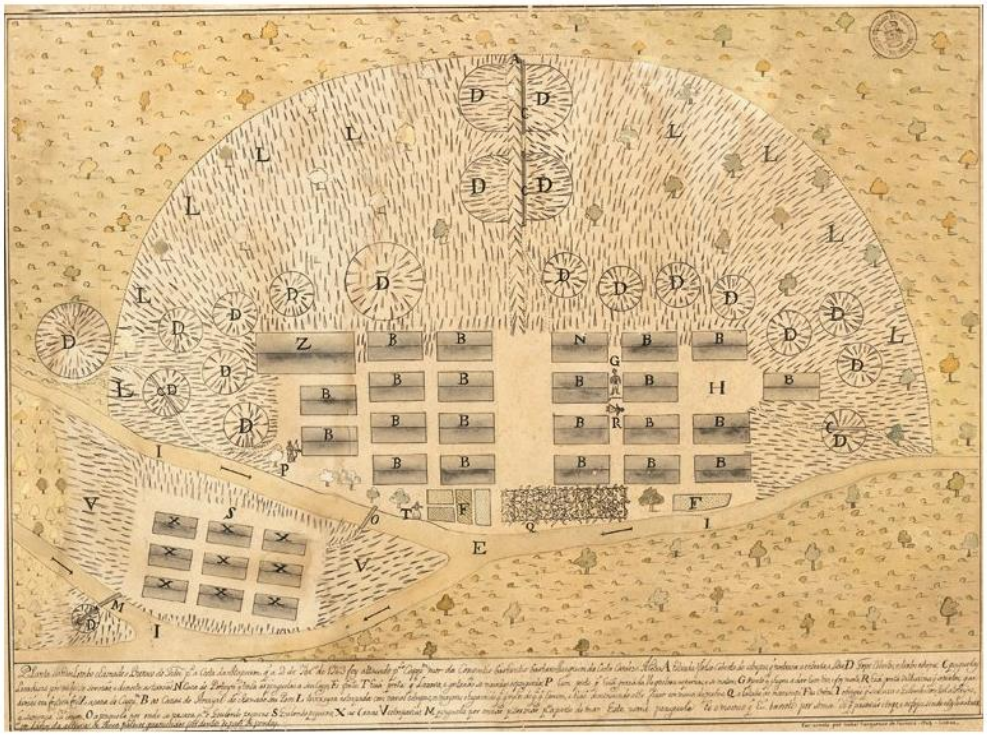


Figura 1- Mapa do Quilombo do Buraco do Tatu

Fonte: Original manuscrito do Arquivo Histórico Ultramarino (imagem modificada pela autora)

> Planta do quilombo chamado Buraco do Tatu para a costa de Itapoã, que a 2 de setembro de 1763 foi atacado pelo Capitão-mor da Conquista do Gentio Bárbaro Joaquim da Costa Cardozo. A letra A Estrada falsa coberta de estepes que mostrava a entrada, a letra D Fojos cobertos e dentre estepes. C Pinguelas levadiças por onde se serviam, e de noite as tiravam. N Casa do Porteiro que tinha as pinguelas a seu cargo. E fonte, T uma preta que lavava, e gritando se matou a espingarda, P um preto que uma granada lhe quebrou as pernas, e se matou, G o preto que chegou a dar um tiro, e foi morto, R uma preta velhíssima que se matou que diziam era feiticeira, Z a casa do capitão, B as casas do Arraial do chamado seu Povo, L trincheira estrepada com vários estrepes, os maiores chegaram aos peitos de qualquer homem, e ia diminuindo até ficar em menos de palmo, Q a latada de maracujá, F as hortas, I o brejo que cercava o Quilombo com tal atoleiro que submergia um homem, O a pinguela por onde se passava para o Quilombo pequeno, S Quilombo pequeno, X as casas, V estreparias, M pinguela por onde se serviam para a parte do mar. Este nome pinguela é o mesmo que um barrote por cima do qual passavam o brejo, e os fojos, sendo estes uns buracos largos da altura de cinco palmos guarnecidos por dentro de paus de pontas (REIS, 1998, P. 501).

Santana (2005) nos ajuda a interpretar a descrição do Quilombo do Buraco do Tatu, apresentando alguns elementos relevantes, como a organização e definição de estratégias militares, representadas pela entrada falsa, por uma ponte levadiça, que ligava a entrada principal ao interior do quilombo e só permanecia ativa durante o dia. Contava-se ainda com a presença de vigias armados e de um chefe que regulava as passagens. A descrição de uma

“preta velhíssima”, vista como uma “feiticeira”, provavelmente se refere a uma sacerdotisa, uma “iyá”, demonstrando que o re-ligare, de acordo com a cosmovisão das sociedades africanas pregressas estava preservado, re-construído e ressignificado no quilombo. Havia produção agrícola e passagem direta para o mar, por meio das “pinguelas” (barrotes utilizados como pontes), que reforça a ideia de que a pesca era uma atividade desenvolvida pelo quilombo e que o isolamento não era total. Pelo contrário, como já mencionado, a prática quilombola demonstrava grande poder de intervenção na sociedade.

De acordo com Pedreira (1962), o processo de destruição do quilombo foi organizado em 1763 pelo então chanceler José de Carvalho Andrade, o arcebispo Dom Frei Manoel de Santa Inês, o coronel Gonçalo Xavier de Brito e Alvim. Um grande grupo armado composto por cerca de duzentas pessoas, incluindo granadeiros, milicianos, capitães do mato e quem quisesse participar do fim do Buraco do Tatu, ao comando do capitão mor, Joaquim da Costa Carneiro, seguiu para a invasão. Os ataques ocorreram no dia 2 de setembro do ano mencionado. O povo do quilombo resistiu, mas a sua força bélica era incompatível com a da expedição organizada pelos representantes do poder da época. Segundo o referido autor, alguns foram assassinados e os sobreviventes, levados para a devassa, um total de sessenta e uma pessoas, dentre elas homens e mulheres, um número maior de homens porque a população de escravizados do sexo masculino era superior nesse período. A sentença condenatória saiu apenas em janeiro de 1764, indicando que houve tramitação jurídica e é possível que tenha contado com muita negociação com a população do Buraco do Tatu. O governador interino, ainda no mês de janeiro, decretou a destruição do quilombo, mas um fato importante chama muito a atenção e pode fortalecer a hipótese de que houve intensa negociação é que a certidão da sentença condenatória impôs o pagamento de uma multa, que se referia aos gastos com a expedição do quilombo. Os quilombolas cotizaram a multa para pagá-la.

É importante, entretanto, em relação à sentença anunciada – que pode parecer generosa – e à decisão dos condenados por pagá-la, acolher as advertências de Nascimento (2017) quando ele nos alerta para as possíveis distorções que a atitude da colônia pode gerar, sempre na tentativa de construir discursos de benevolência para mascarar a ideologia imperialista, contando principalmente com artifícios jurídicos, com a força militar e, talvez principalmente, com o mito do alto grau de bondade e humanidade praticadas pela Igreja católica na América Latina.

O quilombo do Buraco do Tatu, que se abrigou nas terras de Itapuã, deixa o legado de um modelo de resistência que enfrentou o sistema escravista tanto no combate direto, quanto

na elaboração e perpetuação de estratégias de luta, uma delas foi a capacidade de enfrentar o sistema por meio da negociação, que denota um alto grau de competências analítica e tática. Pode-se dizer que esse quilombo foi um forte que abrigou a liberdade, uma pequena África, reconstruída por homens e mulheres negros (as), que enfrentaram e nos possibilitaram resistir a essa lancinante diáspora de desumanidades.

3.3 Um reinado Malê que vem de longe

Suponho não ser aconselhável tratar de qualquer coisa que se refira ao bloco afro Malê Debalê sem mencionar um pouco da Revolta de 1814 e o papel do rei Francisco e da Rainha Francisca nesse movimento, que também teve Itapuã como cenário.

Se é verdade que o tráfico e a escravidão do povo negro podem ter causado as dores mais lancinantes da humanidade, é fato que tais dores explicam as revoltas escravas no solo brasileiro, que ao contrário do que pregou a História Tradicional, não foram poucas. A população escrava da cidade de Salvador, por exemplo, arquitetou criticamente – considerando as diferentes relações existentes na cidade, nos engenhos e nas armações de pesca – , angariou recursos intelectuais e simbólicos para dar vida à Revolta Escrava de 1814.

No início do século XIX, intensas guerras civis e religiosas ocorreram na África Ocidental, que conflagraram no Império Oyó e o território haussá, o que gerou diversos escravizados de ambos os lados. Esses escravizados chegaram à Bahia trazendo consigo forte conhecimento islâmico. Destarte, categorias abrangentes, como malês (vocábulo derivado da palavra *imale*, que significa *mulçumano* em ioruba), eram usadas sem distinção para identificar qualquer africano que fosse mulçumano, que soubesse ler e escrever em árabe. Funcionava melhor, entretanto para representar os iorubás islamizados.

Segundo Reis (2014), os haussás eram maioria entre os escravizados rebeldes até 1816, mas apesar de maioria em número e do protagonismo nos movimentos que antecederam esse período, em 1814 puderam contar com a participação de outras etnias, aliadas, a maioria oriunda da região do Sudão Central, região localizada ao norte da atual Nigéria, onde já existiam diversos grupos étnicos familiarizados com o islamismo. A prática de doutrinas diversas era tolerada por vários setores da sociedade.

> De fato, grande parte dos habitantes da região, gente de praticamente todos os grupos étnicos, aderia a religiões locais, cultos de possessão espiritual, devoção a divindades que habitavam ou eram representadas por árvores, montanhas, grutas, rios, crenças e práticas rituais muita vez sincretizadas com o Islã, lançavam mão da

> adivinhação, dos amuletos e dos apelos aos *jins*, os espíritos mulçumanos (REIS, 2014, p. 70).

O autor supracitado utilizou a cópia de um *Acordão*, documento com informações sobre a decisão final do julgamento dos rebeldes de 1814 e suas análises nos auxiliam na compreensão do que foi a mais bem-sucedida rebelião do período. Ainda segundo o autor, a revolta ocorreu no dia 28 de fevereiro de 1814, com o ataque de cerca de duzentos homens às armações de pesca de baleias, nas mediações de Itapuã. Como já mencionado, a pesca da pirapuã ocorria com maior intensidade na baía de Todos os Santos e Itaparica tinha a maioria das armações, mas a pesca era muito forte no litoral norte da cidade. " Ali numerosos cativos Haussás serviam nas armações de Itapoã e praias vizinhas, talvez por se distinguirem como hábeis arpoadores devido a sua familiaridade com o uso de vários tipos de arpões nas guerras que tinham participado recentemente em território africano" (REIS, 2014, p. 7).

Há um alerta do autor, entretanto, no que se refere à restrição da revolta às armações de pesca. Ele afirma que várias propriedades, além das pesqueiras foram atingidas. Estas foram apenas por onde a rebelião deu seu início. Assim, ele a descreve como um levante que atacou várias fazendas e armações, com morte de feitores, moradores, incêndios em casas. Os ataques seguiram o caminho às margens do rio Ipitanga até alcançarem mediações do atual município de Lauro de Freitas, local onde os rebeldes foram barrados pela milícia da Casa da Torre. A luta durou por quase nove horas, o que seria muito tempo, considerando que as armas dos escravizados tinham poder letal inferior, mas há registros no Acordão de que os negros lutavam destemidamente, só eram vencidos pela morte (ou não! tendo em vista que muitos encontravam a redenção no suicídio).

Consta que João Malomi (variante do termo *málami*) foi considerado o principal líder da rebelião. "O título religioso ostentado por João constitui a primeira evidência incontornável da liderança mulçumana numa revolta escrava baiana, e o *Acórdão* diz com todas as letras que ele era "malomi ou sacerdote" (REIS, 2014, p. 83). O status de sacerdote era de grande importância para a sociabilidade africana e certamente esse fato deu a João Malomi autoridade para recrutar diretamente africanos que encorajassem outros também a lutarem pela causa. Ele comandou o movimento a partir do Sangradouro, quilombo que era situado na atual região do Matatu de Brotas. O mais importante agente de João Malomi foi Francisco Cidade, uma das figuras mais importantes dessa rebelião. É muito provável que ele tenha sido escravo de ganho, devido à grande circulação que tinha pela cidade. Apesar de não ter ido para o front, ele tinha a indispensável função de recolher fundos para prover o movimento. Ele era conhecido como rei da nação haussá, presidente das danças de sua nação, que na

verdade significava ser sacerdote do Bori, culto de possessão espiritual e curandeirismo, em que havia elementos da religião tradicional haussá e do islã. As descrições de Francisco Cidade nos fazem pensar no auto grau de autoridade que ele representava. Ser um sacerdote, presidente das danças, que para nações africanas é um elo de ligação com o sagrado, coloca-o como guardião desses saberes ancestrais. Presidir as danças das nações significava também chefiar grupos festivos que resgatavam elementos étnicos africanos. Era comum que tais festas apresentassem componentes do sincretismo religioso, vinculadas a irmandades, que se tornaram presentes em diversas partes do Brasil. Nelas ocorriam coroações e aqui Francisco fez o seu reisado haussá. Tais manifestações eram geralmente permitidas pelo governo colonial, fato que auxiliou na construção de um discurso de que o Brasil era um país antirracista e lugar onde reinou a democracia racial, mas Nascimento (2017) apresenta essa suposta benevolência senhoril como uma manobra para manter a segregação entre as nações africanas, alimentando possíveis rixas entre elas e valorizando os africanos que foram batizados. Nascimento, entretanto, apresenta abaixo os reais motivos da permissão na Bahia:

> Os batuques vistos pelos olhos dos funcionários governamentais são uma coisa; para indivíduos particulares são outras completamente diferentes. A diferença é profunda. Estes veem o batuque apenas como uma prática que vai contra o respeito dominical [...] Para o governo, porém, o batuque é um ato que, uma vez por semana, força todos os negros – automaticamente e sem conhecimento consciente – a renovar aqueles sentimentos de aversão mútua que eles têm por concedido desde o nascimento, mas que tendem gradualmente a desparecer na atmosfera geral da degradação comum. Esses sentimentos de hostilidade mútua podem ser vistos como a mais poderosa garantia que as maiores cidades do Brasil desfrutam. Suponha que um dia as várias nações africanas esquecessem suas tradições de ódio, inculcado de uma para outra. Suponha eu os daomeanos e os nagôs, o gêges (ewes) e os haussás, os tapas e os congos, se tornassem amigos e irmãos: o resultado seria uma espantosa e inelutável ameaça ao Brasil, que terminaria com a desolação do país inteiro (NASCIMENTO, 2017, p.65 apud BATISTE, 1972).

Se por um lado, inegavelmente o sistema colonial utilizava meios sórdidos para garantir os seus domínios. Por outro, as nações africanas escravizadas reiventavam meios de resistir. Apesar de ser lembrada como um levante haussá, a revolta de 1814 contou com a participação de outras nações africanas como jeje, bono, mina, angola, entre outras. A maioria tinha algum vínculo com o islã, mas não era regra. Muitos combatentes foram recrutados à força, fato que reforça também a ideia de que o levante não era restrito a um grupo étnico e fechado, mas, contrariando a arquitetura colonial de “separar para conquistar”, o objetivo era sensibilizar a maior quantidade de escravizados (as) possível. Sendo assim, Francisco Cidade transformou o seu reisado num meio de manter a comunicação com o sagrado, a partir da cosmovisão africana, garantir militantes para a rebelião, levantar subsídios econômicos para a

revolta e auxiliar na consolidação da Salvador e de Itapuã, em especial como faróis de resistência, fontes de sociabilidade africana, de aquilombamento.

Além de diversidade étnica, a revolta contou com o protagonismo de mulheres, a exemplo de rainha Francisca, companheira de Francisco Cidade, "nomeada inclusive como líder pelo *Acórdão*" (REIS, 2014, p. 108), documento que registra a participação de outras mulheres no levante, como duas Marias, Vitória, Antônia, Germana, Felicidade, Ludovina e Tereza. Essas mulheres se refugiaram no quilombo do Sangradouro, seguiram o roteiro do levante. Não há esclarecimento se elas participaram da batalha final nas margens do Joanes, mas é certo que encorajaram a animaram os guerreiros com palavras de ordem e com exemplo de bravura, como testemunhou na Devassa Ludovina, afirmando que sua cabeça voltaria, mas ela não, referindo-se à batalha e evidenciando sua disposição de lutar até a morte.

Os então feitos réus pelo governo colonial pelo "crime" de participar da rebelião foram vítimas de diversas penas, como centenas de acoites, morte na forca e exílio em África. Os revoltosos que atacaram a armação do capitão Manoel Ignácio da Cunha, acusados de provocarem incêndios, roubos, homicídios e resistência armada às autoridades foram enquadrados no crime de lesa-majestade, que consistia, segundo a lógica colonial, entre outras coisas, por o Estado em perigo. A pena para esse crime era o enforcamento na Praça da Piedade. O rei Francisco Cidade e a rainha Francisca, apesar se serem enquadrados *a priori* nesse crime, tiveram a sentença revisada e foram exilados em Benguela e Angola, respectivamente, sendo considerada essa pena mais branda porque, mesmo sendo protagonistas, não foram para o front de batalha. João foi vendido para um senhor do Maranhão. Outros quatro líderes, envolvidos no levante foram vítimas da pena de assassinato, na forca, na praça da Piedade, em dia 21 de novembro de 1814. Outros envolvidos tiveram como pena, centenas de açoites em praça pública; outros além dos açoites, foram obrigados a desfilar, para gozo sádico dos colonizadores, com o baraço (corda de enforcar) no pescoço, dando voltas pela cidade, simbolizando que suas vidas estavam à mercê dos senhores da colônia. As mulheres foram penalizadas com cem açoites na prisão, sob a alegação de proteger seus corpos, mas Reis 2014 alerta que essa medida poderia colocá-las em uma situação de maior fragilidade e possibilidade de abusos já que não seriam testemunhados.

Considero importante aqui lembrar Fanon (2015) e o seu alerta acerca da perversão da lógica colonial para dar conta da crença de que, mesmo sendo o colonizado vítima da violência, dos roubos, das anulações, das criações de "verdades" que o aniquilam como sujeito humano, ele, o colonizado, é o culpado; o "animal", "inimigo" a ser adestrado, o

responsável por todo o mal. É preciso esvaziá-lo de saberes, de riquezas, de direitos porque, sendo um não-humano, as necessidades humanas lhes são dispensadas e por ser o colonizador o senhor de todo saber-poder, o colonizado desumanizado deve lhe agradecer pela "oportunidade" de estar perto de quem ao passo que o animaliza, devolve-lhe a alma apenas para garantir que esse é o único caminho de salvação reservado a ele. Essa é a lógica pervertida e perversa, que nos roubou a vida para sustentar o capitalismo colonial de base mercantil-escravista. "Mamãe, olhe o preto, estou com medo!" (FANON, 2008, p. 105).

3.4 Itapuã e seus faróis

A cidade de Salvador sempre foi uma referência estratégica de expansão de mercado e os colonizadores, visando manter e estabelecer meios de comunicação para assegurar as navegações, constroem faróis na baía de todos os Santos. Itapuã, sendo elemento crucial dessa cartografia mercadológica, recebe, 1873, um outro farol, a construção foi pensada pelo Ministro da Marinha Barão de Cotegipe e projetado pelo engenheiro Zózimo Barroso. O objetivo era, por meio da orientação, evitar naufrágios por colisão em pedras e bancos de areia, mas LUZ (2012) afirma que: "Nesse processo de expansão de mercado e exploração, o farol torna-se símbolo dos valores coloniais e sua presença reflete de modo incontestável o recalque ao símbolo inaugural dos tupinambás – Itapuã, a "pedra que ronca"' (LUZ, 2012, p. 85).

O farol, como conhecemos atualmente, é construído na segunda metade do século XIX, período de transição do capitalismo colonial mercantilista para o capitalismo industrial, que tinha como um de seus fundamentos a produtividade do trabalho livre. A implantação dessa ordem econômica gerou mudanças significativas na sociedade baiana, principalmente no que dizia respeito à continuidade do tráfico negreiro e à necessidade, segundo as elites que compunham os blocos de poder, de embraquecimento da população, que, a essa altura, era de maioria afrodescendente na cidade de Salvador. A essa altura também com o histórico de insurgências e indiscutível penetração da sociabilidade africana nos costumes da cidade, a população negra era temida. Partindo desses argumentos, percebe-se que as lutas de resistência, incluindo as afirmações identitárias contribuíram para o fim do sistema capitalista colonial de base escravista, embora o Estado brasileiro tenha se preparado para receber o capitalismo industrial utilizando argumentos que relacionavam a crise a supostas ociosidade e preguiça da mão-de-obra negra escravizada.

A política de inserção do capital industrial só se torna possível no Brasil acompanhada da política de marginalização da população negra. Dessa maneira, são estabelecidos novos sistemas de exploração do trabalho e de colonização voltadas para o mercado emergente. Esse novo projeto denotou múltiplos modos de discriminação, que se desdobraram ao longo do tempo, como a política de branqueamento,

> Que esta ideia de eliminação da raça negra não constituía apenas uma teoria abstrata, mas, calculada estratégia de destruição, [...] na explícita sugestão de se deixar os afro-brasileiros propositadamente indefesos: "expostos a toda espécie de agentes de destruição e sem recursos suficientes para se manter" (NASCIMNETO, 2017, p. 88).

A República do Brasil, pautada nas ideias eurocêntricas iluministas, positivistas e evolucionistas, implanta uma organização jurídica e política que se compromete com um plano genocida da sociedade negra, incluindo elementos que representariam também a morte simbólica dessa população que marginalizava a pluralidade cultural e singularidades inerentes à sociabilidade africana, mantendo distante de tudo o que era considerado ideal de humanidade, cidadania e civilização.

No século XX, novas relações econômicas, baseadas em princípios imperialistas, que reformularam as relações coloniais alcançam as cidades brasileiras incutindo valores e linguagens que podem ser lidos como o neocolonialismo. Após a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos passam a liderar a expansão neocolonial, pautados nos princípios europeus de colonização, porém com vistas ao acúmulo do capital financeiro, baseado principalmente na produção industrial. As palavras de ordem como "ordem e progresso" penetram em Salvador junto com o projeto imperialista. Em consequência, Itapuã também é capturada por esse projeto urbano-industrial, que tem provavelmente como marco a "placa Ford". "Em Itapuã, lugar em que em 1950 foi instalado um posto de gasolina, que ostentava na fachada uma placa da indústria automobilística Ford. De lá pra cá, os moradores de Itapuã começara a se referir ao local como "Plakafor" (LUZ, 2012, p. 97).

Contrastando com as promessas de modernização, a água potável de Itapuã na década de 1950 era encontrada em postos, antes distribuída em barricas, presas em animais de carga. Os poços circundavam a Vila Militar, com ela, segundo Luz (2012), foram criados espaços de lazer inspirados no modelo americano, como o Clube Cassas, escolas primárias D. Geny Gomes e Escola Rotary. Vale uma pequena digressão para registrar que, sendo moradora de Itapuã, fiz grande parte do meu Ensino Fundamental nessa escola.

Contrastando com a Plakafor, a escultura da sereia de 1958, de Mário Cravo Júnior, se transforma no principal ponto de referência do bairro e enfatiza a força da presença dos seus povos inaugurais rememorando um dos mitos que explicam a existência segundo a cosmologia desses povos. E assim, Itapuã segue se equilibrando entre as adaptações aos projetos urbanos, transformando pescadores, lavadeiras ganhadeiras em vítimas das desocupações protagonizadas pela especulação imobiliária e entre meios de manter vivas as tradições e modos de existir ancestrais.

E como o mar não permite silenciar a pedra que ronca, em 23 de março do ano de 1979, Itapuã recebe um outro farol, esse a presenteia como uma voz de resistência que nasce com e pela força da ancestralidade, o Bloco Afro Malê Debalê. Os moradores mais antigos do bairro contam que logo no início da fundação os tambores do Malê ecoavam por toda a redondeza de Itapuã, era tudo o que se queria ouvir.

Relatos de moradores e do atual vice-presidente do bloco, Carlos Eduardo Santana, dão conta de que no carnaval do referido ano, um grupo de moradores de Itapuã, incluindo Miguel Arcanjo, que ainda compõe a diretoria do bloco, saindo do Melô do Banzo se encontram na Cantina da Lua. Chegando lá, decidem compor um bloco carnavalesco em Itapuã. A partir dessa decisão, o grupo passa a se reunir e a discutir como deveria ser um bloco afro carnavalesco de Itapuã. Segundo relato de Eduardo Santana, Miguel Arcanjo e outro membro do grupo achou por bem homenagear o movimento negro já na escolha do nome e dessa decisão, veio a ideia de homenagear os Malês, conscientemente em homenagem à revolta de 1835. Já eu considero a escolha do nome como um sopro ancestral porque nessa época nenhum membro do grupo tinha consciência de que Itapuã tinha sido palco da rebelião haussá de 1814. Inicialmente, o nome do bloco seria “Os Malês”, julgaram necessitar de um complemento, talvez influenciados pelo nome de impacto do bloco afro Ilê Aiyê. Nessa busca de um nome composto, em um dos ensaios do Badauê, que era um afoxé, frequentado pelos membros do grupo, eles escutam uma música de Moa do Katendê[7], cujo refrão falava do “Debale”, como sendo uma adaptação de um termo francês, *de belle* (lindo). Com esse termo, introduzem o Debale, como não rimou, resolveram acentuar, tonificando a última sílaba para rimar como Malê, e assim, surgiu o nome do bloco afro Malê Debalê. O bloco fez tanto sucesso que foi o vencedor do primeiro carnaval que desfilou. Embora hoje muitos moradores da redondeza se queixem da falta de abertura para a participação popular nos caminhos e

[7] Mestre Moa do Katendê foi um compositor, percussionista, educador e mestre de capoeira baiano.

decisões do bloco, ao longo dos seus quarenta anos, ele desfilou no carnaval entoando hinos de resistência e orgulho do povo negro e contando histórias da nossa ancestralidade.

Para os seus membros, a dança é o que melhor representa a essência do que é o bloco porque simboliza o legado cultural, religioso e artístico do povo negro. O corpo de dança do bloco, ao colocar, em 1996 seiscentos integrantes no desfile do carnaval, foi eleito o maior balé afro do mundo pelo jornal norte americano New York Time, motivo de enorme orgulho para a sua comunidade. Dessa maneira, o Malê Debalê atraiu muitos integrantes e para incluir o público infantil nos projetos de educação voltados para a histórias e culturas africanas e afro-brasileira, em 1999, o Malê insere as crianças da região no Projeto Malezinho, composto por uma banda percursiva e um corpo de dança mirim.

Atendendo às pressões populares e à necessidade de suprir a carência de escolas para as crianças da região, em 2006, é fundada, na sede do bloco, a Escola Municipal Malê Debalê, em convênio com a prefeitura municipal de Salvador. Foi nesse espaço que eu, enquanto professora, observei algumas questões que se transforam no objeto dessa investigação.

A escola, plantada na sede um bloco afro, teoricamente se comprometia com o desenvolvimento de uma pedagogia afrocentrada, baseada na Lei 10.639/03. Um dos elementos que tornava possível essa práxis era ter o tema de carnaval escolhido e desenvolvido pelo bloco como gerador do projeto pedagógico anual da escola. Quando me deparei com esse cenário, de imediato, percebi o potencial do espaço enquanto produtor de conhecimentos contra-hegemônicos e de práticas pedagógicas que finalmente contemplassem a lei citada dos pontos de vista teórico e metodológico e pensei que teria os seguintes questionamentos respondidos:

> Para que os saberes construídos pelo Movimento Negro ocupem lugar na escola e na produção do conhecimento, bastaria somente uma mudança na estrutura do currículo e nas políticas educacionais? Ou no investimento em ciência e tecnologia? Portanto uma intervenção reformista nos bastaria? Ou precisaríamos ser mais radicais e elaborar uma proposta que rompa com a estrutura secular da escola, da universidade e da ciência que temos? (GOMES, 2017, p. 53)

Tal como a autora referenciada, esses questionamentos sempre pairaram pela minha cabeça, sendo professora negra, do ensino fundamental e implicada com a educação antirracista, mas no meu caso, praticamente interditada por um currículo eurocêntrico, por um modelo de escola que privilegia corpos brancos ou embranquecidos, perpetuadora do racismo estrutural na forma e no conteúdo era muito difícil encontrar caminhos que subvertessem essa ordem.

Já no primeiro ano do ingresso nesse universo de escola-bloco afro, fui tristemente surpreendida com a adoção do pacote educacional Alfa e Beto (que prometia dar fim ao analfabetismo na rede municipal de Salvador), do Instituto de mesmo nome, pelo então prefeito do município de Salvador, Antônio Carlos Peixoto Magalhães Neto, que é importante ressaltar, é presidente do Partido Democratas (DEM), sucessor da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido criado para sustentar a ditadura militar de 1964.

Considerado conservador-liberal, é evidente que o partido se afina a uma aliança político-ideológica e educacional neoliberal que tem como objetivo atender às agendas do Fórum Econômico Mundial de Davos. É um grupo que compreende que as escolas devem servir ao mercado capitalista global e auxiliar no atendimento de suas necessidades. Esse grupo político acredita assim que as políticas educacionais devem estar centradas na economia. Seria mais adequado então considerar o partido do prefeito como neoconservador, que pensa o currículo centrado no conhecimento "autorizado", oficial, na figura docente como central na sala de aula, autoridade do saber, para que não sejam questionados os conteúdos e sua veracidade científica, histórica, metodológica. Dessa maneira, fundamentos cristão, representados pela família nuclear, centrada na chefia masculina retomam lugar significativo no currículo, refutando o multiculturalismo, a interculturalidade crítica. O programa Alfa e Beto tudo tem a ver com as aspirações dos neoliberais e neoconservadores para a educação pública, de pessoas pobres, em países em desenvolvimento, com o agravante de que havia várias manifestações racistas, propostas de atividades de leituras e de escrita de palavras que não existem no vocabulário da língua portuguesa, evidenciando que o conceito de alfabetização era limitado à decodificação e sem necessidade de palavras e textos que fizessem sentido para as (os) docentes ou contemplassem suas identidades histórica e geográfica. O material programava ainda o tempo para execução de cada atividade, adotando um modelo fordista para a educação. Autorizado e escolhido pelo prefeito da cidade, esse material se apresentava como um meio de manter o poder hegemônico, ajudando a delimitar, legitimar e perpetuar lugares e funções sociais, garantindo a (re) produção de uma classe operária pouco qualificada. Esse fato da história recente da educação de Salvador suscitou diversos questionamentos à proposta pedagógica apresentada pelo executivo municipal e foi rejeitada pela grande maioria da categoria docente.

Enquanto professora, fui categoricamente contra a adoção do material e considerei um escândalo o aceite de uma escola que nasceu de um bloco afro a tamanha perversão da resistência negra. Escolhi em respeito às (aos) estudante, à trajetória de luta do povo negro, aos conhecimentos que agreguei durante a minha formação não utilizar o material, fato que

me trouxe muitas dificuldades durante o ano esse letivo, inclusive denúncias por parte da direção da escola à Secretaria de Educação do Município, que ocasionaram em intimação para prestar esclarecimentos acerca da realização de aulas sem o material. Conclui que não fui vítima de maiores sanções porque as turmas que me tiveram como regente apresentaram notas altas quando submetidas a um exame nacional. Para evitar interpretações contraditórias, é importante afirmar que a autoridade direcionada à figura do (a) professor (a) pelos neoconservadores não consiste em liberdade de cátedra, mas na garantia de que o saber – embasado na cultura hegemônica – não será questionado.

Essa experiência descrita foi importante para eu perceber que os questionamentos de Gomes (2017) que também são meus não seriam facilmente respondidos, ainda que o ambiente educacional apresentasse condições teórico-metodológicas favoráveis. Estávamos dentro de um bloco afro, tínhamos como norte os temas do carnaval, que sempre faziam referência à história da resistência negra. Tínhamos formações com o então diretor pedagógico do bloco, Carlos Eduardo Santana, e o mais importante: vínculo forte de pertencimento das (os) estudantes com bloco. Para muitas crianças, parecia ser uma extensão da casa. Talvez seja prematuro responder, considerando a "incapacidade de aniquilar definitivamente a vitalidade cultural africana, que se expandiu por vários setores da vida nacional, (que) não pode ser interpretada como concessões, respeito ou conhecimento por parte da sociedade dominante" (NASCIMENTO, 2017, p.123), mas como fruto de lutas incessantes, tendo Itapuã como palco de muitas, a questão é que a contrapartida era hegemônica e estava por todo tempo evidente a tensão entre esse legado de lutas, memórias e tradições e a escola regular, o currículo oficial, o Alfa e Beto com todos os seus desdobramentos.

Além de constatar a interferência desses fatores descritos, percebi também uma forte tensão nas relações cotidianas entre meninos e meninas negras, entre meninas brancas e meninas negras. É fato que nas relações sociais, os papéis exercidos por homens e mulheres, as características que são atribuídas aos gêneros, às raças, às classes ecoam em tom de dialética no espaço escolar. Apesar de ser um espaço que abriga a pluralidade, parece haver uma orientação tácita tanto no currículo oficial, quanto no oculto para homogeneização, que parece ser um esforço impresso no cotidiano escolar. Toda a atenção é voltada para o domínio da decodificação dos signos linguísticos, para o domínio das operações matemáticas, para a reprodução da história tradicional, que tem os europeus colonizadores como heróis, para a epistemologia branca, para a divisão do espaço orientada pelos colonizadores europeus. A escola, por muitas vezes sequer possibilita trazer à tona as histórias de vidas das crianças e

com elas suas subjetividades, suas individualidades, o que vigora é a garantia do cumprimento da rotina escolar. E esses direcionamentos se tornam automatizados, mas parecem ser escolhas conscientes dos sujeitos.

A menina negra é alvo dos mais diversos atravessamentos. No caso das meninas da escola Malê Debalê esses atravessamentos eram de ordem de classe, de gênero, de raça, de geração. Presenciei diversos tipos de ataques e violências às mesmas, a maioria se direcionava a marcadores corporais. A textura do cabelo, o formato do nariz, dos lábios, o tamanho das nádegas. Eram ataques verbais, mas na maioria das vezes físicos. Houve um episódio em que um grupo de meninos se reuniu para bater em uma colega, alegando que ela era feia e tinha o "cabelo ruim" e "de menino". Soube posteriormente que a mãe dessa aluna tinha cortado o cabelo porque ela estava com piolho. Soube também que uma funcionária da escola machucou suas orelhas impondo-lhes brincos porque, segundo ela, estava parecendo um homem e a própria menina, quando relatou os episódios, disse que merecia apanhar porque era feia. Uma experiência tão sofrida na infância remete ao questionamento de Fanon que indaga se "o problema é saber se é possível ao negro superar seu sentimento de inferioridade, expulsar de sua vida o caráter compulsivo, tão semelhante ao comportamento fóbico. No negro existe uma exacerbação da raiva em se sentir pequeno, uma incapacidade de qualquer comunhão que o confina em um isolamento intolerável." (2008, p.50).

Eram diversas as respostas das meninas às agressões sofridas, o isolamento, o sentimento de inferioridade, comportamento agressivo e o baixo desempenho acadêmico, por mim interpretado como o resultado das tentativas de imprimir a superioridade do monoculturalismo na escola, considerando que os corpos nela presentes compõem o seu espaço, e apenas um modelo é legitimado. Outro ponto de tensão e talvez o mais importante era a dificuldade de conciliar as demandas de uma escola regular em um território afrocentrado. Esse ponto me fez observar um fenômeno interessante: muitas crianças que estavam matriculadas na escola faziam parte do Malezinho, tanto meninas quanto meninos e quando o Malezinho desenvolvia atividades em conjunto com a escola e era solicitada a participação das meninas, elas deslocavam drasticamente de papel e eram tratadas por todos como rainhas. Era apenas necessário que vestissem as indumentárias que remetessem a reinados africanos e começassem a dançar, que se transformavam em rainhas. Era o momento em que nenhum marcador corporal era insultado, pelo contrário, a condição de negras era exaltada pelos mesmos agressores. Eram corpos femininos, negros, infantis que passavam a ter atenção, admiração e cuidado. As observações desse fenômeno, levaram-me a perceber que, mesmo tendo um momento de evidência positiva determinado, porque quando

finalizavam as apresentações, sem os figurinos, todo o tratamento agressivo vinha à tona; as meninas que experienciavam esse lugar apresentavam mudanças significativas, como melhora no desempenho acadêmico, cuidado com o corpo e atitudes cooperativas. A partir disso, surgiu a primeira pergunta da pesquisa: Como as práticas pedagógicas, pautadas no currículo escolar, contribuem para a construção das identidades de gênero e de raça das alunas negras do 5º ano da escola Municipal Malê Debalê?

No início do ano de 2017, quando iniciamos a pesquisa na escola, fomos apresentadas ao tema de carnaval "Okê Malê, sou sertanejo, sou negro forte". Percebendo que as questões de gênero, associadas à raça e à classe eram motivos de tensão nas relações e de grande sofrimento por parte das alunas negras, eu e mais duas colegas questionamos o tema apresentado por ser limitador e facilitador de invisibilizar questões que precisavam ser abordadas. De imediato, o diretor pedagógico do bloco ouviu os questionamentos e se comprometeu em ser sensível a essa questão. Mesmo com o tema centralizando o masculino, muitas atividades desenvolvidas privilegiaram as mulheres sertanejas e o tema do carnaval do ano seguinte, atendendo aos nossos questionamentos, voltou-se completamente para a exaltação às mulheres: "Nzingas, Jokanas e Franciscas: um poder feminino". Infelizmente não foi possível apreciar essa riqueza de tema no projeto pedagógico porque, no fim do ano de 2017, contrariando a vontade e as necessidades da comunidade escolar, por ordem do executivo municipal, a escola fechou com a promessa de se transformar em um centro cultural para atender o alunado das escolas municipais da redondeza no segundo turno, mas ainda não se cumpriu.

O fechamento da escola desestabilizou a pesquisa, que já tinha observações e registros em andamento. Depois de superar o luto, decidimos buscar um outro espaço em que funcionasse também uma escola regular e que fosse em um ambiente com características próximas as do Malê. Encontramos uma escola municipal dentro de um terreiro de candomblé e, quando demos entradas nos documentos e nas medidas protocolares para redirecionar o *loco* da pesquisa, várias pessoas que pertenciam à comunidade escolar e que também tinham relação com o bloco cobraram que a pesquisa fosse concluída e uma delas, questionou: "e o Malezinho, não serve mais?". Não seria ético e responsável não atender a esse chamado. Assim, resolvemos manter a pesquisa agora com as meninas do Malezinho, que foram rainhas e que também estudaram na escola, utilizando os registros daquele ano letivo.

O fechamento da escola, decisão da qual não pudemos ter controle, conduziu à ideia de investigar a construção de identidades de meninas negras em mais de um território afrocentrado um, que já não era mais formal, tendo como base o bloco afro Malê Debalê e o

outro de educação regular, fundado em um dos mais tradicionais terreiros de candomblé, o Ilê Axé Opó Afonjá. Foi dessa maneira, que a pesquisa me conduziu também aos caminhos do encantamento das mulheres que sentam no trono de Xangô.

3.5 Dos machados que abriram as matas da liberdade

Assim como foi importante citar fatos históricos que construíram Itapuã e dão sentido ao Malezinho, apresentar um pouco do histórico do Quilombo do Cabula pode nos ajudar a compreender o lugar de encanto, força e resistência em que está fundada a Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos.

Salvador, no início do século XIX, marco temporal para falar sobre o Cabula, era o reduto da resistência negra. Sua logística portuária lhe garantia constante expansão e um trânsito contínuo de povos de todos os lugares. Nesse trânsito, também deixavam suas marcas diversos povos africanos e afrodescentes. A partir dessa organização econômica e social, centrada em portos, são formadas muitas zonas periféricas que compõem até os dias atuais o desenho da cidade. Importa afirmar que essa formação teve participação determinante dos povos marginalizados e subjugados pela colonialidade do poder. E subvertendo essa ordem, nesses locais de periferização são formados quilombos como o do Cabula.

Para tentar ilustrar esse processo, a presente pesquisa se ancora na tese de Martins (2017), “HISTÓRIA PÚBLICA DO QUILOMBO DO CABULA: representações de resistências em museu virtual 3D aplicada à mobilização do turismo de base comunitária”, que teve como principais referências para escrever sobre o processo de urbanização da cidade de Salvador relatos de viajantes estrangeiros do século XVII ao XIX, que detalharam suas impressões sobre o espaço urbano principalmente em sua região litorânea, que compunham as partes alta e baixa da cidade.

Sob forte influência católica, as principais construções da Cidade Alta atendiam às comunidades ligadas à igreja e ao funcionalismo público, como a Catedral da Sé, a Santa Casa de Misericórdia, casa do senado da câmara, casas de governadores e arcebispos. A Cidade Baixa era o centro comercial, com trânsito intenso de pessoas. A autora citada respalda-se em Vilhena (1969) para descrever os limites da cidade baixa e suas integrações com a cidade alta. Relata assim que o início da Cidade Baixa se dava no forte de Santo Antônio da Barra, passando pelo Forte da Gamboa até chegar ao sítio da Preguiça, onde estava a freguesia da Conceição da Praia, que também oferecia serviços públicos. Alguns dos acessos para a parte

alta da cidade eram ladeiras arriscadas, escorregadias, que davam nas portas do Mosteiro de São Bento, no Palácio dos governadores, no Taboão. Ao norte na parte baixa da cidade, encontrava-se uma localidade, chamada Água de Meninos, que também possuía diversos acessos à Cidade Alta. Deles chegava-se ao ponto limite, uma ladeira que ligava até a Soledade.

A cidade era também dividida em menores espaços administrativos, as freguesias, que influenciadas pela administração portuguesa, eram povoados formados a partir de uma paróquia. Dependendo da proporção que essa paróquia alcançava, poderia ser desmembrada em distritos e em quarteirões, divididos por juízes de paz (Nascimento, 2007). As freguesias ocupavam, em proporções desiguais, espaços urbanos e suburbanos e esses últimos predominavam em áreas periféricas, habitadas por pessoas mais humildes. Dessa organização administrativa, deriva o termo freguês, pessoa que pertencia a uma determinada freguesia, à determinada paróquia. O pároco, nesse contexto, era o responsável pela manutenção da vida cotidiana segundo às ordens católicas. É importante para a pesquisa trazer essa divisão administrativa porque a imensa freguesia do Santo Antônio Além do Carmo nos interessa para pensar a ocupação do Cabula.

A freguesia mencionada foi fundada na primeira metade do século XVII pelo bispo Dom Pedro da Silva Sampaio e, por conta da sua extensão, possuía dois distritos, o primeiro urbano, no qual residiam pessoas da classe média, funcionários públicos e párocos; e um periférico ou suburbano, onde se localizavam roças, fazendas, engenhos e o Cabula, como ilustra a figuram 02.

O mapeamento da freguesia do Santo Antônio Além do Carmo apresentado por Costa (1989) ilustra que no primeiro distrito havia predominância de construções de espaços de vivência da fé católica, como a Igreja Matriz de Santo Antônio, o convento da Soledade, o recolhimento de perdões, a capela de Nossa Senhora dos quinze mistérios dos homens pretos, de 1811. No segundo distrito, a presença negra era marcante e refletida pelos quilombos, em um Candomblé, em uma roça do Cabula, divulgado nos dados de um jornal de 1859. Outro Candomblé em um terreiro do Cabula que consta nos dados policiais do ano de 1826; o Candomblé em Bate Folha, de 1838 e a Festa de culto africano do Quilombo do Cabula nos dados de 1807.

Compreender a estrutura da freguesia apresentada é de suma importância para pensar sobre a história do Cabula, que, assim como Itapuã, é protagonizada pelos povos inaugurais e pelo povo negro em diáspora e resistência escrava, em que ser vítima da segregação do espaço

geográfico consolidou espaços que, assim como ocorreu em Itapuã, reconstruíram uma espécie de território africano.

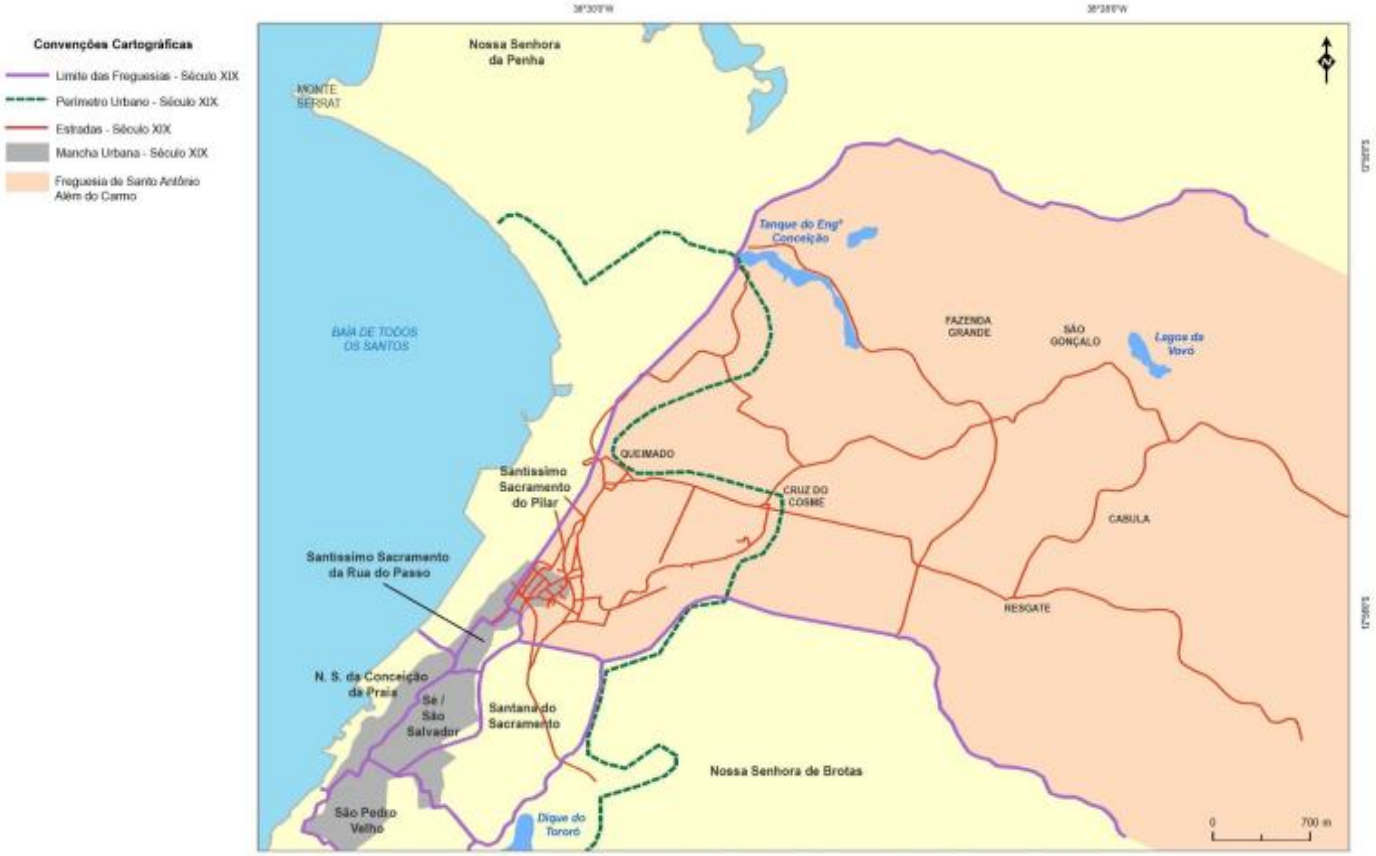


Figura 2- Mapa da Freguesia de Santo Antônio Além do Carmo

Fonte: Elaborado por Adriano N. Mascarenhas e Luciana Martins, a partir do mapa base apresentada por COSTA, 1989

3.6 Kabula, o nome que ecoa o Sagrado

Como foi já mencionado, a freguesia de Santo Antônio Além do Carmo era uma das mais extensas da cidade e esse foi um dos motivos que contribuiu para sua ocupação irregular. A sociedade escravocrata que foi Salvador no período colonial gerou uma divisão socioespacial extremamente segregada e fortemente influenciada pela dinâmica da vivência da população escravizada na cidade. Na área urbana, havia um grande contingente dessa

população que trabalhava de ganho e circulava intensamente por essa área. Era comum parte dessas pessoas escravizadas dormirem em espaços pertencentes aos ditos donos das terras. Os espaços destinados, não raro, eram divididos com animais. Esse é um exemplo da negação sistemática da existência do colonizado enquanto humano, mecanismo de consolidação da colonialidade do ser, conforme Mignolo (2005). Por outro lado, como foi possível inferir na subseção anterior, a administração das atividades de ganho proporcionaram tanto a compra de alforrias como a articulação de fugas e conspirações e a freguesia era também um espaço que possuía grande número de pessoas libertas e que buscavam moradia. Esse fato propiciou conjuntamente com os outros fatores a formação de quilombos nessa localidade, visto que as terras periféricas eram abandonadas.

Essa área desprezada pela sociedade escravocrata se transformou em opção para ocupação dos povos subalternizados. Importante dizer que inicialmente foi habitada pelos povos inaugurais, os tupinambás, que de acordo com Martins (2017), referenciada por Rego (2014) permitiam o refúgio às pessoas que fugiam da escravidão, bem como a construção dos arraiais.

Os sons, os ritmos, toques são, para diversos povos de origem africana, conectivos com o sagrado, caminhos para o religare. Dessa relação com o sagrado, nasce o termo Cabula, traço marcante da presença da territorialidade africana que o processo de colonização não foi capaz de apagar, pois "Assim como os tupinambás, os africanos também expressam sua recusa ao recalque à sua alteridade civilizatória e implantam tenazmente modos e formas de sociabilidades entrelaçados aos princípios cósmicos dos tupinambás" (LUZ, 2012, p.67).

Nascimento (1989) afirma que o termo Kabula remete a um ritmo religioso de origem quicongo, do povo banto. A palavra seria uma derivação de *Kimbula*, um toque para Obaluaê. Já Mattoso (2003) se refere ao termo Kabula a partir de uma análise mais profunda. Ela o apresenta como um ritual do povo banto, congo-angolana, com presença de sacerdote. Alguns fundamentos estão ligados ao culto dos mortos, evocando espíritos ligados às matas, aos rios e a montanhas protetoras.

Esse culto foi adaptado no Brasil e incluído nele elementos católicos e indígenas, portanto, nas cerimônias, passaram a ser invocados nkises (divindades africanas) de cultos bantos e caboclos indígenas de formas e em línguas separadas. É possível presenciar essa prática atualmente em diversos terreiros de candomblés angola na região do Cabula. Esse fato nos faz inferir que houve a coexistência dos tupinambás com os povos africanos no Cabula.

Os povos africanos vindos do Congo e de Angola foram os primeiros estrangeiros escravizados na Bahia, eram conhecido como negros ou gentios da Guiné. São essas pessoas

que passam a ocupar inicialmente a região do Cabula e depois dividem espaço com outras etnias, como os iorubás. Esses também por resistirem ao jugo da escravidão, partiram para as áreas periféricas da cidade. Aliados aos tupinambás e aos bantos que já ocupavam esses espaços, os iorubás também construíram seus arraiais e passaram a reterritorializar o espaço segundo suas memórias de vida em África, cultuando suas divindades, reconstruindo o seu sagrado e remontando sua sociabilidade. Por esse motivo, é necessário concordar que a referida região se transformou num território que expressa imensa diversidade étnica, religiosa, social e artística.

As terras da freguesia do Santo Antônio Além do Carmo, seguindo a prática comum do período colonial, eram parte de doação a famílias ligadas ao que se considerava nobreza portuguesa. As terras periféricas estavam divididas entre as famílias da já mencionada Casa da Torre e as da Casa da Ponte. As áreas do centro urbano foram doadas para a Casa de Niza, "título nobiliário dos descendentes de D. Vasco Luiz da Gama.

> A primeira doação das terras do Cabula foi realizada pelo primeiro governador geral Tomé de Souza ao seu primo e protetor D. Antônio de Atayde (I Conde da Castenheira). O Benefício significou um ato de retribuição do governador ao conde que indicou ao cargo de governador geral do Brasil. Posteriormente, as terras foram herdadas pelos seus descendentes e passaram a pertencer a D. Eugênia Maria Xavier Telles Castro da Gama Ataíde Noronha Silveira e Souza, a VII marquesa de Niza (MARTINS, 2017, P. 48).

Apesar dos títulos de propriedade, essas famílias administraram as terras do Cabula à distância, fato que consolidou sua ocupação por pequenos agricultoras e pessoas negras alforriadas. Além disso, a região era de mata atlântica fechada, repleta de colinas, morros escorregadios, pântanos e rios, sendo assim considerado inadequado para habitação pelos integrantes da nobreza. Essa ocupação gerou diversos grupos quilombolas que se convencionou chamar de Cabula, considerada de alta periculosidade. Um desses quilombos pertencentes ao "complexo do Cabula" era conhecido como Nossa Senhora de Mares. Quando o governador da época, o Conde da Ponte soube da existência desse quilombo, logo tomou providências para extingui-lo. Organizou então uma expedição, sob o comando do capitão-mor das entradas e assaltos do termo da cidade de Salvador, Severino da Silva Lessa, que no dia 30 de março de 1807, atacou o quilombo.

> No dia 30 me requereu 80 homens da Tropa de Linha escolhidos, e bem municiados, e com Oficiais de mato e cabos da polícia que lhe pareceram capazes, se cercaram várias destas casas e arraiais na distância de duas léguas desta cidade para os sítios que denominam Nossa Senhora dos Mares e Cabula, e com a fortuna de apreenderem setenta e oito pessoas destes agregados, uns escravos, outros forros,

> e dois dos principais cabeças; houve alguma resistência e pequenos ferimentos, mas nada eu mereça maior atenção. (PEDREIRA, 1973)

A citação trata da transcrição do Documento nº 29.815, do Arquivo de Marinha e Ultramar de Lisboa feita por Pedreira (1973) em seu artigo "Os quilombos brasileiros". O que chama atenção é que se confirma a tese de que havia pessoas que fugiram da escravidão e outras livres, mas ainda assim, essas últimas também foram apreendidas. Essa expedição deu fim ao quilombo Nossa Senhora dos Mares, mas

> Apesar da extrema coerção a que estavam submetidos, os negros conseguem manter a sua condição de seres humanos. No espaço do possível, organizam-se para conseguir objetivos de ajuda mútua, de obtenção de respeito e integração à sociedade e para a própria obtenção de liberdade. Coexistem no Brasil uma espécie de acomodação inter-racial e insurreição racial. (SANTANA, 2005, p.33)

Concordando com o autor, a resistência do povo negro escravizado no Brasil a todo tipo de sujeição que lhe foi imposta era constante e mostrou-se de diversas formas, não apenas nos levantes ou resistência feroz aos ataques do governo. É notório também que a região do Cabula contribuiu sobremaneira para esse processo necessário de resistir. Logo essa expedição não foi suficiente para dar fim ao abrigo de quilombos em que se transformou o lugar e quase vinte anos depois do ataque ao Quilombo dos Mares, outro foi descoberto.

3.7 Nas matas, o reinado Zeferina

Quase vinte anos depois da invasão ao Quilombo Nossa Senhora dos Mares, outro quilombo nos arredores do cabula seria alvo de mais uma empreitada para a manutenção da mão-de-obra escrava, já que o decreto de independência do Brasil da coroa portuguesa, não aboliu o sistema escravocrata. Dessa vez, o ataque foi ao Quilombo do Urubu, de extrema importância para mais uma vez confirmar a profundidade do legado de povos africanos para essa região com enfoque no poder feminino e na sua relação com o sagrado, já que esse foi liderado pela rainha Zeferina.

O Quilombo do Urubu ocupou a região da lagoa de mesmo nome, nas imediações de Pirajá. Lembrando que em tupi o prefixo *pira* significa peixe; o sufixo *já* tem relação com moradia, com grande quantidade de algo. Um conceito aproximado do lugar seria então morada dos peixes, lugar repleto de peixes. A região do antigo quilombo é hoje a área do Parque Metropolitano de Pirajá, mais precisamente no Parque de São Bartolomeu que "possui áreas sagradas para o Povo de Santos (Candomblé e outros cultos), como as nascentes e

cascatas de Nanã, Oxum, a nascente e a queda d'água de Oxumaré e as rochas da Pedra do Tempo e Pedra de Omolú (SANTOS ET. AL., 2010, p.281-282)". O Parque de São Bartolomeu é uma das últimas áreas de preservação da mata atlântica em Salvador, fato que reforça o importante papel do candomblé na preservação do meio ambiente. Demonstra ainda como uma perspectiva de existência centrada em uma visão distante da eurocêntrica pode direcionar a modos de existir em que a preservação da natureza reverbere mais que a sua destruição com vistas ao acúmulo e concentração de capital.

Sobre o nome do quilombo, Barbosa (2003) afirma que há no imaginário dos remanescentes do quilombo uma lenda sobre o urubu, pássaro que ainda está presente na fauna da região e que deu nome ao quilombo. Os mais velhos contam que nos momentos mais difíceis de luta e de resistência, o povo do Axé invocava no transe a ave preta, que acreditava possuir poderes místicos. Ele, nesse processo de conexão com o sagrado, era enviado à África, realizava um longo, mas breve voo e enviava as súplicas, dores e sofrimento aos "ancestrais divinizados". Esse acontecimento que perturba as lógicas do tempo conferia força e direcionamento para as lutas pela sobrevivência, como acreditava o povo do Axé.

> Esse "pássaro correio" abria os caminhos, despachava as tristezas e invocava os guerreiros (as) africanos (as) à luta de sobrevivência, alimentando o sonho de liberdade e fortalecendo, com isso, a comunidade daquele quilombo de um grande terreiro. O urubu além do movimento de significação simbólica de resistência servia (e ainda serve!) para limpar as carniças humanas e animais daquele ambiente. Se pode, analogamente, relacionar as características de Exu (dinâmica, movimento, expansão, vida) com que são atribuídas ao urubu na lenda, salvaguardada pelo "povo de santo" até hoje (BARSOSA, 2003, p. 112-113).

O espaço do quilombo do Urubu é mítico, foi um lugar de (re) construção de uma realidade simbólica, ancorada na fé nos orixás. E da vivência dessa fé, surge outra versão para o nome do lugar. Reis (2003) justifica o nome lembrando que as oferendas deixadas pelo povo de santo às divindades eram comidas pelos urubus e, como eram muitas, via-se de longe sempre grande quantidade dessa ave aos arredores da região. Considerando tais informações, não seria irresponsável afirmar que as práticas de rituais do candomblé sacralizaram esse espaço, criando construções simbólicas que explicam até hoje a realidade. Assim como afirma Oliveira (2007, p. 120):

> As representações coletivas, os símbolos culturais de um grupo, não subsistem sem estruturas sociais que as recebam e sustentem. Isso não significa, entretanto, que são essas estruturas que criam as representações coletivas. Ao contrário, ao menos no caso dos candomblés, foram os valores culturais que "secretaram" as novas estruturas sociais. As religiões em geral, e o candomblé em particular, são "coisas vivas". Elas não são apenas mantenedoras de valores tradicionais, mas também

> geradoras de valores novos que retroalimentarão a memória coletiva, criando-se um círculo de conservação e atualização de tradições vigoroso e coerente, ao mesmo tempo tradicional e moderno.

Retomando ao cenário do período do levante, é importante considerar que o ano de 1824 manteve a escravidão e esse fato gerou muitas revoltas, visto que as pessoas escravizadas se envolveram nas lutas de independência, almejando mudanças institucionais que dessem fim à escravidão. Paradoxalmente, o Brasil continuou a ter sua economia baseada no *plantation* e com grande dependência de capital externo. Nessas circunstâncias, não foi difícil criar um ambiente propício a insurreições negras. Seguindo os sinais da conjuntura, no final do ano de 1826, os quilombolas do Urubu atentaram contra várias pessoas de povoados do entorno do Cabula. Reis (2003) descreve a rebelião detalhadamente, informando que no dia 16 de dezembro desse ano quilombolas foram surpreendidos por uma família de lavradores. Como eles estavam portando suprimentos "roubados" para o quilombo, temendo uma denúncia, atacaram a família e algumas casas da redondeza. Por causa dessa ocorrência, na manhã do dia seguinte, alguns capitães do mato seguiram para a região do quilombo para prender as pessoas negras envolvidas no atentado, houve resistência e dois capitães do mato morreram.

Pedreira (1973) relata que esse fato levou a Divisão Militar, com 12 soldados e um cabo 20 soldados do Batalhão Pirajá a invadir o Quilombo do Urubu. Os quilombolas foram avisados do atentado pelos vigilantes e puderam se organizar para o levante, que foi liderado por Zeferina, que, acompanhada de algumas outras mulheres e 50 homens lutou com arco e flecha e algumas armas de fogo. A batalha foi contra 200 homens e, ainda assim, só conseguiram prender um homem e uma mulher. O fato é que a invasão ao quilombo provocou uma chacina. Ainda que resistentes, muitos quilombolas morreram ou ficaram gravemente feridas (os). Algumas (uns) foram aprisionadas (os), ainda que forras (os). Os homens foram obrigados a trabalhar nas obras reais e as mulheres, levadas para a cadeia da cidade para o aguardo da devassa.

Nessa expedição, foram roubados vários objetos do candomblé, o que reafirma a discriminação religiosa e o ataque à vivência de fé fora da cosmovisão cristã. Segue a descrição dos elementos:

> Tabaques, duas vasilhas com piaçaba; chapéu de sol grande coberto de panos de cores diferentes, tendo uma figura com chifre; um ferro de ponta com 4 palmas e meio de comprimento; uma patrona de couro cru com 8 cartuchos de pólvora dentro

> de um pão; algumas figuras de madeira, um caixão com vários artífices como que possuidores de ventura. Um balaio com vários búzios enfeitados, uma cauda de cavalo enfeitada, pão com espigão de ferro na ponta, uma coroa encarnada, um vestido de veludo encarnado, um pau com bandeiras de papelão encarnado, um chapéu encarnado com três pontas, uma manta de torquim encarnado, paus com bandeiras de papelão verde, branco com fitas encarnadas, chocalhos, cascavéis, paus pequenos pintados de encarnado enfeitados com fitas, coroas de papelão com alguns enfeites de búzios, contas de vidros de diferentes cores, mesas de varas pintadas forrada com colchão de damasco, pratos, coroas e vestimentas (PASSOS, 1996, p. 29-30).

É provável que as (os) quilombolas resistentes ao ataque tenham sido acolhidas (os) pelo candomblé do Bate Folha, na (re) construção da família de santo, na preservação das histórias de luta e de resistência, na manutenção dos segredos do axé.

Barbosa (2003) afirma que a luta do Quilombo do Urubu está viva tantos nas memórias individuais, como nas coletivas nos moradores do bairro de Pirajá e bairros vizinhos. Ela atribui a perpetuação desse legado ao poder da história oral que registrou as lutas de resistência, bem como o protagonismo de Zeferina, reconstruindo sua história política e socialmente, para além dos registros realizados por integrantes da guarda da coroa.

A referida autora atesta ainda que foi por meio da tradição oral que se tornou possível saber que Zeferina foi sequestrada da região de Angola, em África, ainda criança com sua mãe Amália e já nas condições de escravizada. Saber desse fato, conduz a pesquisa, que direciona olhar para meninas negras, a alguns questionamentos, tais como: Que conhecimentos de base africana foram transmitidos à Zeferina ainda na infância? Em que esses legados contribuíram para a construção de identidade de uma mulher que liderou um quilombo e desafiou o Estado escravocrata? Como os legados africanos, transmitidos na infância, contribuíram para a construção da identidade de Zeferina?

É possível apenas inferir, a partir da memória dos que guardam o legado de Zeferina para tentar encontrar respostas que se aproximem dos fatos que compõem sua biografia. Algo que chama atenção e que pode suscitar investigações mais aprofundadas acerca das suas práticas revolucionárias foi o contato com a sua mãe, que por meio da tradição oral, teve uma educação de referência matrilinear, presente na cultura tradicional banto.

Ainda referenciada por Barbosa (2003), seguindo seus postulados, pautados pela metodologia da história oral, a partir de entrevistas que realizou em 2003 com lideranças negras, moradores locais, principalmente religiosas, pertencentes ao candomblé, com idade entre 30 e 63 anos. As suas análises dão conta de que a Zeferina se tornou parte da passagem histórica da Bahia, sendo uma descendente direta de africanos e fundou o Quilombo do

Urubu, na tentativa de proteger seu povo da escravidão. Sendo liderança desse lugar, contou com indígenas e pessoas que fugiram da escravidão e foi uma grande guerreira, que, com estratégia, habilidade e bravura enfrentou tropas policiais para impedir a sujeição dos seus.

Os relatos sobre Zeferina a descrevem como guerreira, que portando o arco e flecha fez a revolução do povo escravizado, protegida pelos orixás. Afirmam ainda que nas imediações onde foi fundado o quilombo já citado, muitas tropas portuguesas ficavam à espreita, tentando invadir, mas sem sucesso. Atribuem isso à história de resistência e luta, exemplo para os seus descendentes.

A historiografia oficial, ainda que não apresente muitos registros sobre a vida de Zeferina, refere-se a ela como líder do Urubu, rainha, chefe, quilombola, guerreira, sempre associada à casa de candomblé, localizada no centro do referido quilombo e relatam também, que, por razão de ser presa no levante, foi obrigada a trabalhar em regime de escravidão. A maioria das informações que se referem à Zeferina reafirmam sua importância, levando até o presidente da província a se referir a ela como rainha, admitindo sua incontestável capacidade de liderança.

> O presidente da província, num elogio involuntário, referiu-se a ela como "rainha", título que deve ter ouvido dizer que ela carregava entre os rebeldes. Zeferina mais tarde declarou que seus súditos esperavam a chegada de muitos outros escravos de Salvador, na véspera de Natal, ocasião em que planejava invadir a capital para matar os brancos e conseguir a liberdade. Ela também revelou que a maioria deles eram nagôs, tanto escravos como libertos. Nesse caso, um candomblé existente nas matas do urubu era provavelmente nagô (REIS, 2003, p. 103).

Em consequência e celebração ao legado de Zeferina e dos quilombolas que lutaram com ela pela liberdade, pela reconstrução da territorialidade africana, a comunidade do subúrbio exalta a sua herança ancestral no Arrastão Zumbi, marcha que inicia na Suburbana e vai até o Parque São Bartolomeu, como já foi dito, local do antigo Quilombo do Urubu. A escolha da data para a celebração é dia 20 de novembro, em reverência à memória de Zumbi dos Palmares. Zeferina é exaltada nesse evento por ser vista como líder negra que foi imprescindível para a resistência do povo negro da diáspora de Salvador.

> O arrastão do 20 de Novembro é ponto alto da comemoração ao Dia Nacional da Consciência Negra, mas, excepcionalmente, no ano de 2002, aconteceu em 21 de março, em atenção ao dia que marca a Luta Internacional pela eliminação da Discriminação Racial. A organização do evento tem participação dos Agentes de Pastoral Negros – APN's de Salvador, do Mocambo Dandara, do Grupo Cultural Malês, do Movimento Artístico Capoeira de Raízes, do Grupo Pastoral, das Igrejas Presbiterianas Unidas e Católicas, da Associação Quilombo Zeferina, do Partido dos Trabalhadores – PT, do Grupo de Sacerdotisas do Parque, das escolas públicas, dos grupos ecológicos do Parque São Bartolomeu, dos estudantes universitários, do Pré-

> Vestibular Quilombo do Urubu, de cantores, políticos, lideranças religiosas e outras representações (BARBOSA, 2003, p. 128-129)

O evento mencionado com as participações descritas evidencia que a comunidade alimenta a luta de resistência, mantendo vivas a memória e o legado de Zeferina, podendo nos levar a crer que esse é um meio também de tomar para si a sua herança ancestral, enquanto farol de resistência na incessante luta do povo negro pela liberdade. Trazer à tona essas histórias de luta traduz ainda o desejo coletivo de exercer a solidariedade, de (re) construir táticas de sobrevivência perante a situação de exclusão social imposta à população negra.

3.8 No Reino dos Encantos, vive a Eugênia Anna

Toda essa tentativa de contextualizar o Cabula tem como objetivo apresentar a Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, considerando o passado do bairro em que ela está fundada, a fim de enxergar melhor o seu presente e perceber como a história de resistência e de afirmação dos ancestrais da região do Cabula contribuiu para que ela possa ser vista e sentida como "um lugar de encanto". Considerando que a escola leva o nome da sua fundadora e está localizada no terreiro que ela fundou, cabe apresentar um pouco da história dessa mulher revolucionária.

Eugênia Anna dos Santos nasceu em Salvador, no dia 13 de julho de 1869, numa casa na rua dos Mares. Seus pais, Sérgio José dos Santos e Leonídia Maria da Conceição Santos eram africanos da nação grunci, conforme relata Santos (1988). Foi iniciada no candomblé por Iyá Marcellina da Silva (Obá Tossi era seu nome religioso) e posteriormente à morte de Marcellina, Eugênia Anna realizou outra feitura de Santo, dessa vez por Maria Bibiana Teófila, Bamboxê. A Justificativa dessa Iyá sobre a necessidade de fazer duas feituras seria por que Xangô deu dois nomes à terra de Tapa[8], Ogodô e Afonjá.

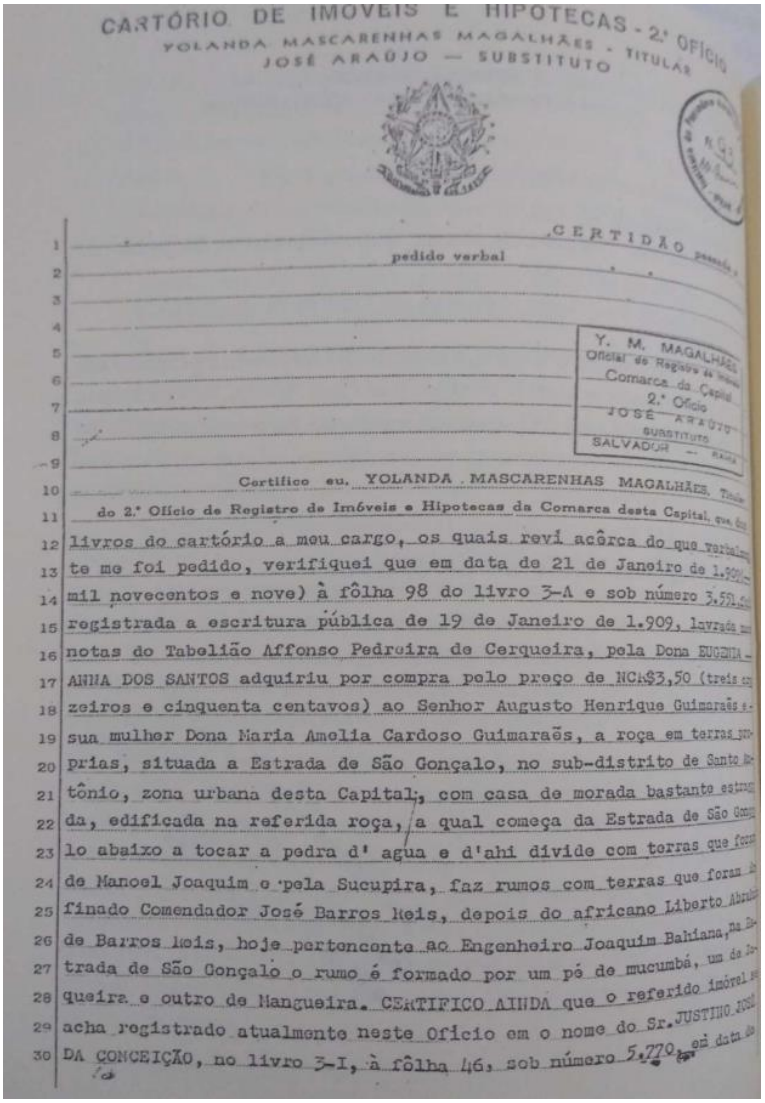
Para compreender a trajetória de Eugênia Anna como Iyá e fundadora do Axé Opô Afonjá, faz-se necessário discorrer um pouco sobre a história do Terreiro Casa Branca do Engenho Velho ou Ilê Axé Iyá Nassô Oká. Esse é o terreiro, considerando as organizações atuais, mais antigo que se tem registros e pode ter servido de modelo para vários outros de diversas nações. Carneiro (1948) data 1830 como o ano do nascimento da Casa Branca. E segundo ele, o candomblé funcionava atrás da Igreja Nossa Senhora da Barroquinha, no

[8] Tapa ou Nupe é uma região localizada no norte da Nigéria.

centro da Cidade de Salvador e era ligado à irmandade de pessoas negras nagôs do Bom Jesus dos Martírios e de Nossa Senhora da Boa Morte. Como já foi mencionado anteriormente, o início do século XIX foi marcado por diversas revoltas escravas na cidade de Salvador. Esse fato pressionou a mudança do Ilê Axé Iyá Nassô Oká para uma região mais afastada, no Engenho Velho e encontra-se nesse lugar até os dias de hoje.

Segundo Lima (2004), Carneiro (1948, 1964) e outros autores a tradição oral é uma das principais fontes que contam a história de dissidência do Casa Branca. Apresentam então que três mulheres africanas fundaram o candomblé da Barroquinha, dentre elas, uma alta sacerdotisa de Xangô, o que lhe deu o posto de Iyá Nassô. Devido ao falecimento de Marcellina da Silva, uma das iyás e quem iniciou Eugênia Anna, iniciou-se uma séria disputa entre Maria Júlia da Conceição Nazaré e a outra iyá, Maria Júlia Figueiredo (Omoniquê). Vencendo esta última, a primeira afastou-se da casa e fundou o Terreiro Iyá Omi Axé Iyamassê, conhecido como Terreiro do Gantois.

No Casa Branca, Maria Júlia Figueiredo foi substituída por Ursulina, Mãe Sussu. A sua morte desencadeou outra cisão no terreiro, dessa vez liderada por Eugênia Anna, que desejava Tio Joaquim como babalorixá do terreiro, mas para esse posto, foi designada Maximiana Maria da Conceição (Oín Funquê). Eugênia Anna (Obá Biyi), adquiriu então uma roça no Bairro de São Gonçalo do Retiro e lá fundou o terreiro ketu Ilê Axé Opô Afonjá, como comprovam a cópia da escritura do terreno nas figuras 03 e 04.



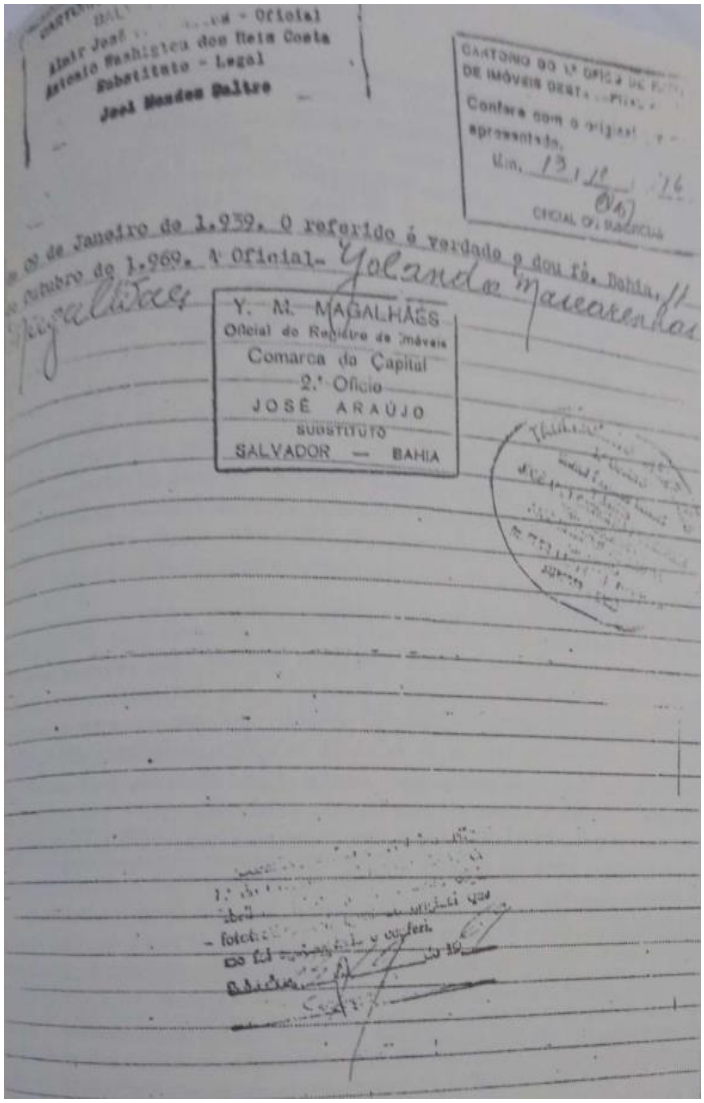
CARTÓRIO DE IMÓVEIS E HIPOTECAS - 2.º OFÍCIO
YOLANDA MASCARENHAS MAGALHÃES - TITULAR
JOSÉ ARAÚJO — SUBSTITUTO

CERTIDÃO passada
pedido verbal

Y. M. MAGALHÃES
Oficial do Registro de Imóveis
Comarca da Capital
2.º Ofício
JOSÉ ARAÚJO
SUBSTITUTO
SALVADOR — BAHIA

Certifico eu, YOLANDA MASCARENHAS MAGALHÃES, Titular do 2.º Ofício de Registro de Imóveis e Hipotecas da Comarca desta Capital, que dos livros do cartório a meu cargo, os quais revi acêrca do que verbalmente me foi pedido, verifiquei que em data de 21 de Janeiro de 1.909 (mil novecentos e nove) à fôlha 98 do livro 3-A e sob número 3.551 foi registrada a escritura pública de 19 de Janeiro de 1.909, lavrada nas notas do Tabelião Affonso Pedreira de Cerqueira, pela Dona EUGENIA ANNA DOS SANTOS adquiriu por compra pelo preço de NCR$3,50 (treis cruzeiros e cinquenta centavos) ao Senhor Augusto Henrique Guimarães e sua mulher Dona Maria Amelia Cardoso Guimarães, a roça em terras próprias, situada a Estrada de São Gonçalo, no sub-distrito de Santo Antônio, zona urbana desta Capital, com casa de morada bastante estragada, edificada na referida roça, a qual começa da Estrada de São Gonçalo abaixo a tocar a pedra d' agua e d'ahi divide com terras que foram de Manoel Joaquim e pela Sucupira, faz rumos com terras que foram do finado Comendador José Barros Reis, depois do africano Liberto Abraham de Barros Reis, hoje pertencente ao Engenheiro Joaquim Bahiana, na Estrada de São Gonçalo o rumo é formado por um pé de mucumbá, um de Jaqueira e outro de Mangueira. CERTIFICO AINDA que o referido imóvel se acha registrado atualmente neste Ofício em o nome do Sr. JUSTINO JOSÉ DA CONCEIÇÃO, no livro 3-I, à fôlha 46, sob número 5.770, em data de

Figura 3- Escritura do Ilê Axé Opô Afonjá



Almir José ... - Oficial
Antonio Washington dos Reis Costa
Substituto - Legal
José Mendes Baltre

CARTÓRIO DO 1.º OFÍCIO DE REGISTRO DE IMÓVEIS DESTA CAPITAL
Confere com o original apresentado.
Em 13/12/76
OFICIAL DO SUBSTITUTO

... de Janeiro de 1.939. O referido é verdade e dou fé. Bahia, ... de Outubro de 1.969. 1º Oficial- Yolanda Mascarenhas Magalhães

Y. M. MAGALHÃES
Oficial do Registro de Imóveis
Comarca da Capital
2.º Ofício
JOSÉ ARAÚJO
SUBSTITUTO
SALVADOR — BAHIA

Figura 4- Escritura do Ilê Axé Opô Afonjá

Fonte: Políticas de Acautelamento do IPHAN: Ilê Axé Opô Afonjá, 2015, p. 116-117.

A partir desse momento, a história de Mãe Aninha passa a ser confundida com a do Axé Opô Afonjá. Como as outras mulheres negras aqui mencionadas, ela foi mais uma das que marcou o seu tempo e o seu povo com feitos extraordinários, garantindo para muitos o resgate da fé segundo a cosmogonia africana. O terreiro foi fundado em 1910 já como resultado do seu grande espírito de liderança, exaltado por toda sua vida. Segundo Lima (2004), ela afirmava com orgulho que seu terreito era “nagô puro”, que atendia rigorosamente aos preceitos africanos. “Minha seita é puramente nagô, como o Engenho Velho. Mas eu tenho ressuscitado grande parte da tradição africana que mesmo o Engenho Velho tinha esquecido. Eles têm uma cerimônia para doze ministros de Xangô? Não! Mas eu

tenho!" (Idem p. 204). Na década de 1930, Mãe Aninha foi a mais respeitada ialorixá da Bahia e ouso afirmar que foi a mais respeitada do Brasil, título atribuído em grande medida pelo compromisso de manter os rituais o mais próximo possível de suas "nações originárias", a despeito de empréstimos, influências e trocas inevitáveis principalmente com elementos dos padrões dominantes.

Lima (2004) afirma que Mãe Aninha administrava com maestria as relações, que poderiam ser tensas e apresentavam assimentrias de poder tanto com pessoas influentes da sociedade baiana e brasileira, quanto com a própria igreja católica. Exemplo disso foi a criação do Corpo dos obás de Xangô, que tinha a função de sustentar o axé material, política e socialmente. Os postos sempre foram ocupados por homens que se destacavam na sociedade. Além disso, ao fundar o Opô Afonjá em Salvador, Mãe Aninha organizou a Sociedade Cruz Santa do Axé Opô Afonjá, assim como foi Priora da Irmandade do Senhor Bom Jesus dos Martírios e de Nossa Senhora do Rosários, foi Provedora Perpétua de Nossa Senhora da Boa Morte da Barroquinha. Foi ainda Irmã Remida da Irmandade de São Benedito. Essas relações e medidas protegeram o terreiro de ataques constantes da polícia, comuns em terreiros de candomblé nesse período.

Dessas relações, destaca-se o vínculo entre Mãe Aninha e o então presidente Getúlio Vargas, a quem ela acompanhou enquanto sacerdotisa. E como ialorixá que sempre lutou para fortalecer o candomblé e garantir a liberdade de seu exercício, exigiu, por intermédio de um ministro do governo, que era seu filho de santo, que o presidente Vargas promulgasse o Decreto Presidencial nº 1202 de 1934, que pôs fim à proibição dos cultos afrobrasileiros. Assim como Zeferina, no seu tempo, Mãe Aninha lutou como pôde pela liberdade para as pessoas negras, demonstrando destemor e sabedoria.

Mãe Aninha teve o cuidado de reconstruir no espaço do terreiro "miniaturas" de verdadeiras civilizações africanas. Sua preocupação não foi apenas com a fidelidade aos cultos das divindades africanas mas nas formas de existir, nos legados civilizatórios, nas lembranças dos reinados, sem deixar de considerar que estava em diáspora, assim como sua família de santo e que seria necessário não apenas dominar os códigos das instituições brasileiras, como estabelecer relações com elas. Era uma forma, talvez, naquele período de conseguir manter costumes, tradições, pensamentos, filosofias, espiritualidade africanas na diáspora. Esse direcionamento de Mãe Aninha pode ser percebida na sua célebre frase: "quero meus filhos com anel no dedo, aos pés de Xangô".

No ano de 1937, pouco tempo depois de uma viagem ao Rio de Janeiro para atender

espiritualmente o presidente Vargas e a sua família, Mãe Aninha apresentou problema de saúde. Lima (2004) apresenta informações de mestre Didi, sobre a passagem de Mãe Aninha para o Orun (palavra em iorubá, que define o mundo espiritual, o céu) visto que ela era sua avó de santo e lhe deu o cargo de assobá, sumo sacerdote do culto a Obaluaê. Ele esteve presente e relatou na sua obra já citada História de um Terreito Nagô. Mãe Aninha, mesmo doente trabalhou no terreiro construindo um novo barracão e novas casas para orixás, além de recolher iaôs, mas, como relata mentre Didi, ela enquanto sacerdotisa sabia que sua partida para o Orun estava próxima e escolheu as pessoas e a casa da Iyá dos grunci para partir. Buscando um discurs fidedígno, Lima (2004, p. 218) cita mestre Didi, que presenciou a morte de Mãe Aninha, quando tinha vinte anos de idade:

> No dia 3 de janeiro de 1938, às nove horas, Iyá Obá Biyi reconheceu a hora da morte, uma vez que, devido aos seu conhecimentos, estava ciente do seu fim e tinha até roupas preparadas para o enterro. Chamou, então, seu neto, o Assobá (eu próprio), o Obá Até, Miguel A de Santana e a Ossi Dagan, Senhora. Chegaram imediatamente e se apresentaram ao lado da cama onde ela se encontrava, em um quarto da atual casa de Ossanhe. Iyá Obá Biyi (Mãe Aninha), já com a fala um pouco incompreensível disse: "Obá Até, Obá Abiodun, fica como Presidente da Sociedade, e você eu quero que fique ao lado de Ossi DAgan, Iessé orixá (nos pés do Santo)".

Mestre Didi segue relatando que obedecendo à sua vontade, Mãe aninha foi levada à casa de Iyá, na qual faleceu às quinze horas, que suas últimas palavras foram em iorubá, na sua língua sagrada. As pessoas que ali estavam não puderam entender o que ela dizia, consolidando sua última afirmação de poder e de força no terreiro. Antes de relatar as homenagens póstumas, considero importante citar um diálogo entre Mãe Aninha e um padre, relatada por Donald Person e também registrado em Lima (2004, p. 216):

> Quando um padre, discutindo com ela lhe disse que ela, não sendo ordenada pelo Papa, não tinha "autoridade espiritual" para executar ritos religiosos, ela perguntou logo se Moisés, "aquele grande profeta e chefe de seu povo" tinha sido ordenado pelo Papa? O primeiro homem, ela afriamava, não deve ter sido branco, mas sim um homem de cor, "se não preto, pelo menos vermelho". Pois os sábios não dizem que o homem se originou na Ásia, e os brancos vieram daquele continente? Jesus deve ter sido um africano ou pelo menos uma pessoa bem escura. Seus pais não o escnderam no Egito? E o Egito não está na África? Se Jesus não fosse escuro, como eles poderiam tê-lo escondido entre os povos da África?

Essa fala de Mãe Aninha demonstra o quanto ela foi sábia e defensora da altivez da população negra. Nesse exerto, ela apresenta teorias sobre a aparência de Jesus, que só são amplamente discutidas na sociedade no final do século XX e ela traz à tona em um período em que abordar a miscigenação no Brasil era considerado um grande avanço quando o

assunto eram as pautas raciais. Além disso, defende a legitimidade de seu sacerdócio sem interemédiários ou autorização de um chefe da religião dominante. Mãe Aninha, além de toda uma pedagogia de reafricanização, deixa em seu legado algo amplamente significativo para a história do país dos ponto de vista político e jurídico, um dispositivo legal que garantiu a liberdade de cultos africanos, demarcando não apenas a história do país, mas a possíbilidade de construção de uma identidade afrodescente, visto que a espiritualidade é componente basilar dos povos que aqui chegaram pelo tráfico. Essa conquista constitucional deixa mais uma vez expressa a força das mulheres negras e suas participações decisivas na história desse país, ao contrário do que prega a História Tradicional, que as desloca para papeís de subalternia e servidão. Importa trazer essas questões porque a Escola Eugênia Anna dos Santos é fruto do desejo e do legado de Mãe Aninha e sua inflência e história estão registradas em todos os cantos do seu território.

A despedida da grande Iyá seguiu os ritos católicos e africanos. Seu corpo foi sepultado no Camitério Quinta dos Lázaros, seguido por mais de duas mil pessoas e com matéria extensa no jornal Estado da Bahia.

Entre 1939 e 1942, Mãe Bada de Oxalá e Mãe Senhora dirigiaram o Opô Afonjá. Em 1942, Mãe Senhora, Maria Bibiana do Espírito Santo, foi consagrada ialorixá do terreiro. Teve um período marcado também por grandes feitos e foi considerada a maior Iyá do país, chegando a receber o título de iyanassô pelo Alafin de Oyó, em 1952, como relata seu filho biológico Mestre Didi.

Mãe Stella de Oxóssi (Odê Kayodê) foi a majestosa ialórixá que ocupou a cadeira de Xangô desde de março de 1976. Nasceu em 02 de maio de 1925, em Salvador, filha de Esmeraldo e Thomázia Azevedo e neta de Theodora Cruz Fernandes, filha de Marian Konigbagde, africana. Fundou em 1978 a escola Eugênia Anna dos Santos, em homenagem à fundadora do terreiro e buscando realizar o sonho da primeira iyá desse territorio de ver seus filhos com anel no dedo e aos pés de Xangô.

Em 1999, Mãe Stella consquistou o tombamento do Ilê Axé Opó Afonjá pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), órgão ligado ao Ministério da Cultura. Durante o seu exercício de sacerdócio, zelou com muita sabedoria dos saberes ancestrais, bem como protagonizou uma brilhante carreira intelectual, publicando livros importantes, que lhe deram assento na cadeira de número 33 da Academia Baiana de Letras, além de honrarias como o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade do Estado da Bahia.

Em 27 de dezembro de 2018, durante a festa de formatura das turmas do 5º ano, as comunidades da escola Eugênia Anna e do Ilê Axé Opô Afonjá receberam a notícia de que a iyá teria feito a passagem para o Orun. No momento em que tento trazer um pouco da sua biografia, seu território está em luto e isso, para a espiritualidade africana precisa ser vivido em silêncio. É por esse motivo que me curvo ao respeito por parte dos ritos dessa travesia e deixarei que a Odê Kayodê seja contada e eternizada por esse trabalho pelas vozes das(os) estudantes, que ecoaram respeito ao seu nome antes da sua partida e podem ser apreciadas na próxima seção.

4. AS NARRATIVAS NOS TERRITÓRIOS DE REINADOS E ENCANTOS

Esta seção objetiva apresentar e discutir algumas questões vivenciadas durante as observações no *locus* da pesquisa ENTRE REINADOS, ENCANTOS E NEGAÇÕES: NARRATIVAS DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DAS MENINAS DO MALEZINHO E DA ESCOLA MUNICIPAL EUGÊNIA ANNA DOS SANTOS. Dessa maneira, em consonância com o que foi mencionado na introdução, busco investigar como territórios afrocentrados tanto na educação formal – a Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, como no Projeto Malezinho, do Bloco Afro Malê Debalê – influenciam na construção de identidade de meninas negras. Esse momento da pesquisa tentou perceber como as relações são construídas no cotidiano da escola, nos eventos institucionais e como são afirmadas ou (re) construídas nos discursos que permeiam esse cotidiano.

Apresento visões geradas no cotidiano da pesquisa, compostas por diversos momentos que são recortes da realidade observada. Tentei elencar aqui algumas narrativas e impressões deixadas pelas interações com os sujeitos da pesquisa. Busquei compreendê-las pautada nos postulados principalmente de (WALSH, 2009; QUIJANO, 2007; MOITA LOPES, 2003; LOURO, 2003, 2013; HALL, 2005), que refletem os efeitos dos processos de colonialidade, que influenciam e interferem na construção das diversas identidades, de gênero e de raça e busquei interpretar as informações, narrativas e depoimentos com base na Metodologia da História Oral. Dessa maneira, considerando que essa metodologia "devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. (THOMPSOM, 1998, p. 337). Realizei oficinas, observações registros de narrativas, dei relevo às tentativas de problematização e de desestabilização de discursos que perpetuam práxis monoculturais vigentes em espaços de formação.

Para realizar tais propostas na Escola Eugênia Anna, foi necessário conhecer os marcos curriculares da Rede Municipal de Salvador e seus objetivos específicos para a turma de 5º ano, bem como o projeto político pedagógico da escola e o projeto norteador da sua prática pedagógica, o Irê Ayó. Já no Malezinho, as observações foram pautadas em narrativas de meninas que participavam do projeto quando ainda estavam matriculadas na Escola Municipal Malê Debalê; nos objetivos do projeto Malezinho, na interação dos sujeitos com as atividades propostas e na observação e registros dos comportamentos nas oficinas, nos ensaios e eventos.

Como o objetivo central é o de compreender a construção de identidade de meninas negras em territórios afrocentrados, busquei as perspectivas multi/interculturais, considerando que os referidos espaços apresentam abordagens que transcendem o currículo oficial da rede (pautado principalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais). Esse exercício constante de transcendência, que insere no percurso formativo cosmovisões africanas, bem como o contato com manifestações artísticas de diversas linguaguens de origem africana, possibilita criar espaços de diálogo de diferentes grupos com possíveis questionamentos acerca de verdades essencializadas, materializadas no currículo que mantém grande influência eurocêntrica. Tal exercício torna possível desestabilizar determinadas regras no processo de dominação, evidenciando tanto a diferença colonial, quanto a cultural (HALL, 2005).

4.1 A morada dos encantos

Iniciei o processo de observações na Eugênia Anna no segundo bimestre do ano letivo de 2018. Fui muito bem recebida na escola pela equipe gestora, mas essa demonstrou grande preocupação tanto com os caminhos da pesquisa, quanto com os resultados dela. Essas preocupações se evidenciavam pelas solicitações de detalhamentos dos passos, meus vínculos institucionais, implicações com a educação afrocentrada e posicionamentos antirracistas. As conversas com a gestora da Unidade Escolar foram longas, e a cada exemplo mencionado sobre experiências anteriores de observações do espaço, eu sentia que na verdade, algumas recomendações estavam sendo direcionadas, a fim de garantir o respeito aos sujeitos e à realidade investigada. Percebi de imediato que se tratava de uma forma acolhedora, perspicaz, mas desconfiada de orientar. Eu me apresentei como pesquisadora e fui recebida como uma “aprendiz da Eugênia Anna”, que é importante para a comunidade, mas que deve observar mais do que falar, “aprender com os mais velhos”, antes de querer ensinar. Tentei ser uma boa aprendiz.

A Eugênia Anna é uma escola formal, laica, como ouvi por diversas vezes, mas sua atmosfera é de aprendizado ancestral. Toda a sua estrutura remete ao espaço sagrado em que está fundada. Importa, nesse momento, apresentar as minhas impressões quando entrei no Ilê Axê Opô Afonjá, com o intuito de realizar parte da pesquisa que eu propus. Duas sensações predominaram para além das inquietações que geraram as questões de pesquisa. A primeira

foi a de ter chegado “em casa”; a segunda, de encantamento. Eu entendi as causas da primeira sensação depois que tive contado com os relatos de SODRÉ (1988), em que ele trata do espaço com uma reterritorialização do continente Africano, que foi idealizado e construído inicialmente por Mãe Aninha. Adentrar o terreiro é sentir que se está em algum lugar da África e, para quem está em diáspora, é como finalmente ter voltado para casa. Sobre a sensação de encantamento, suponho que não encontre termos acadêmicos que sejam capazes de explicar. Dessa maneira, peço licença ao que cabe de formalidade a essa escrita para permitir que sobressaia o discurso da neta de uma Iyá. E esse lado sente que o encanto que me acolheu e arrebatou nesse espaço vem do Axé nele herdado, cultivado, alimentado, reverenciado, sacralizado por mais de um século. Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que Mãe Stella constantemente se refere ao terreiro como um lugar de encanto. Inferi ainda esse encantamento nas narrativas das crianças, na estrutura da escola, nas paredes e nas salas de aula, nos eventos promovidos, no próprio projeto político pedagógico. Os currículos que regem a Eugênia Anna, tanto o oficial, como o oculto apreendem e reverberam na prática, em grande medida esse encantamento.

Estruturalmente, a escola foi construída dentro do terreno do terreiro, como mostra a figura (5). O espaço escolar atualmente possui seis salas de aula, biblioteca, secretaria, direção, sala para professoras, depósitos para material escolar e para merenda, cozinha e refeitório. Tem 297 crianças matriculadas e acolhe turmas da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental. Os (as) estudantes são pertencentes à comunidade do terreiro e a outras localidades situadas no bairro São Gonçalo do Retiro. Todos os espaços da escola, inclusive as salas de aula possuem detalhes que remetem à cultura africana e apresentam referências das iyás fundadoras, tanto Mãe Aninha, como Mãe Stella.

Figura 5- Mapa do Ilê Axé Opô Afonjá (IPHAN, 2015, p. 66)

1- Residência da Iyalorixá
2- Casa de Ogum
3- Casa de Iansan
4- Casa de Oxóssi
5- Casa de Oxum
6- Casa de Oxalá
7- Casa de Ossain
8- Casa de Xangô
11- Local de oferendas para Exu
12- Hospedaria da Comunidade
13- Casa de Ibó
14- Casa de Onilé
15- Casa de Omolu
16- Casa de Iemanjá
17- Barracão de Festas
18- Museu do Axé

9- Casa de Exu
10- Escola Eugêni Anna dos Santos
19- Fonte de Oxum
20- Roça do Axé

Reverenciar e referenciar os legados africanos e suas representantes é cultura da escola e isso se evidencia na composição física desse espaço. Cada sala de aula é nomeada por um orixá e isso está registrado nas portas. Há esculturas artísticas feitas de elementos utilizados em construções africanas, como o barro, também em todas as salas. Além dessas referências sacras, há quadros com Mãe Aninha e Mãe Stella em todos os cômodos e áreas comuns, no centro da escola, na área externa, há também um jardim preservado e com plantas, que, segundo a cosmogonia africana, protegem o ambiente, como as espécies conhecidas Espada de Ogum e Comigo-ninguém-pode.

Corredor que liga a área administrativa com as salas de aula. (Foto da autora)

O cuidado com a história e imagens da escola transcende às suas paredes. O discurso da gestão deixava evidente que seriam necessárias justificativas pertinentes para que eu pudesse integrar uma das salas de aula. Além de solicitar a autorização da secretaria Municipal de Educação para realizar a pesquisa no espaço, houve diversos questionamentos e

necessidade de descrevê-la, principalmente quando a gestora soube que inicialmente a investigação aconteceria apenas na escola Malê Debalê. “As pessoas pensam que a Eugênia Anna não é laica, mas aqui é sim! E é uma escola regular . A gente é vista nas reuniões da secretaria como as macumbeiras. Tem gente que vem pra cá e sai sem entender o que é a Eugênia Anna. (...) Mas e o Malê? Lá não se trabalha dentro da lei sem problemas por ser um bloco afro? Por que não o Malê?” (comentários da gestora , notas do caderno de campo, abril de 2018).

Há alguns pontos importantes para discussão nessa fala da gestora da escola, que podem conduzir a algumas inferências. A primeira é pensar acerca da representação social e profissional que as professoras da Eugênia Anna têm diante de membros da rede municipal de ensino, que nesse sentido, perpetua discursos pejorativos referentes a pessoas que tenham alguma ligação com o candomblé, ainda que indiretamente. E é importante lembrar que essas reuniões com representantes da secretaria de educação são espaços de poder, de decisões acerca de currículos, calendários, gestão de materiais e outros ajustes do ano letivo. O marcador definidor da identidade coletiva das agentes da Eugênia Anna seria o candomblé, considerando (CANEN; CANEN, 2005) quando faz referência aos definidores de identidade de uma instituição de ensino. É possível inferir, a partir dessa fala também que a referência às profissionais dessa escola pode ser um fator limitador da sua participação nas decisões curriculares da rede, podendo ser um exemplo de como o currículo se perpetua como monocultural, apesar de decretos como as leis 10.639/03 e 11.645/08 (ARROYO, 2011; CANDAU, 2005). É importante destacar que apesar da luta de Mãe Stella em prol do respeito à religião e a outras manifestações de matrizes africanas ser reconhecida do ponto de vista do discurso na rede municipal, nas práticas cotidianas, as tensões entre o monocultural e o multiculturam se acirram.

Ainda sobre a fala da gestora, há outro ponto a ser discutido relacionado às impressões dela acerca do Malê, que denota uma falta de diálogo entre escolas da rede que declaram propostas pedagógicas diferentes das do currículo oficial. As propostas da rede são, na maioria das vezes cartilhadas, limitadas ao uso dos livros didáticos. As vivências e interações cotidianas não costumam ser elementos importantes para a formação dos sujeitos e não é garantido espaço de troca de experiências entre as unidades escolares, tanto que a gestora não tinha conhecimento do fechamento da Escola Municipal Malê Debalê e tinha a impressão de que essa unidade escolar era mais respeitada do que a Eugênia Anna, tanto em relação às representações de suas agentes, quanto em relação ao sucesso na execução da lei 10.639/03.

Segundo ela, o ter uma escola dentro de um bloco afro, facilita o trabalho com a história e cultura africanas e afro-brasileiras, visto que o espaço do bloco é mais aceito socialmente do que o do terreiro.

Uma questão importante apresentada pela referida gestora e pela coordenação pedagógica da escola Eugênia Anna foi a preocupação com os objetivos da pesquisa e com o processo de observação no campo. Os objetivos foram detalhados oralmente e o projeto de pesquisa foi oferecido para o acompanhamento, mas a preferência foi pela apresentação oral, o que inevitavelmente me fez perceber a influência dos ensinamentos do candomblé e sua tradição oral na vivência da escola, apesar de ouvir por diversas vezes, sendo repetida uma frases de Mãe Stella, que diz que o que não está escrito, o vento leva.

Foi necessário explicar para a equipe gestora a turma que seria observada. Justifiquei que seria o 5º ano do turno vespertino a escolhida porque que seria a turma que provavelmente viveu mais o currículo escolar e que por isso, poderia apresentar mais elementos para análise da construção das identidades das meninas negras nesse território. A gestão aproveitou a oportunidade para a indicação da leitura de um livro "Infância Afrodescendente: Epistemologia crítica no ensino fundamental". Inseri a leitura nos marcos teóricos da pesquisa e percebi que a indicação se tratava do cuidado para o com o meu olhar sobre a escola. Era uma espécie de alerta para que eu não analisasse a escola apenas por meio de um olhar que essa investigação compreende como monocultural e pautada na colonialidade do ser, visto que nessa unidade escolar, a criança deveria ter voz e importância e a diversidade cultural se configurava um elemento chave na construção do seu projeto político-pedagógico.

Depois de longa conversa com a coordenadora pedagógica da unidade escolar, ela deixou evidente que, apesar de seguir o currículo oficial do Ministério da Educação, respaldado principalmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, o eixo temático do projeto era a cultura afro-brasileira. Tive acesso ao documento, com a recomendação de estudá-lo apenas na escola, já que a escola tinha poucas cópias. Assim, passei algum tempo analisando-o e percebi alguns elementos importantes que serão descritos nos próximos parágrafos.

Como já foi mencionado, o título do projeto é Irê Ayó (caminho da alegria), que é fruto da pesquisa de mestrado de Vanda Machado, egbomi do terreiro Ilê Axé Opô Afonjá. Apesar dos ajustes necessários para transformá-lo em documento, o projeto político-pedagógico da escola manteve os princípios norteadores do projeto de Vanda Machado

(2004). Dentre suas justificativas, afirma que a cultura é o que dá identidade a uma pessoa e ao seu grupo e que a cultura brasileira tem como fundamentos muitos mitos africanos e afro-brasileiros, que orientam a organização de muitos pensamentos e modos de agir dessa população. Dessa maneira, de acordo com o projeto político-pedagógico da escola, uma comunidade de terreiro pode ser compreendida como um grupo de indivíduos responsáveis por essas organizações. Por isso, o mito tem status de guia das práticas pedagógicas, é eixo condensador, orientador de valores culturais e por isso, precisa ser um "instrumento de trabalho". A partir dos estudos dos mitos, os seguintes princípios norteadores passam a ter destaque: o povo brasileiro, compreendendo a contribuição imprescindível dos (as) negros (as) para sua formação; a saúde integral; a linguagem; a cidadania; o cuidado com o meio ambiente, como princípio de respeito à ancestralidade e necessidade de valorização dos patrimônios natural e étnico-cultural.

Ao recorrer aos referidos princípios norteadores das vivências pedagógicas , é possível considerar principalmente que as crianças precisam ter as presenças valorizadas e que isso acontece quando elas podem expressar o que pensam, sem restrição, ao seu grupo cultural, principalmente no que diz respeito a não se envergonhar ao professar a sua fé. O fazer pedagógico, para tanto, deve partir de situações problematizadoras, acolher os conhecimentos prévios dos (as) estudantes, considerar a cultura do Ilê Axé Opô Afonjá, contemplada nas práticas pedagógicas, nas quais os mitos africanos e a tradição oral são elementos motivadores da vida dos afrodescendentes que se empenham em recuperar conhecimentos ancestrais pela iniciação à arte, à história e à recreação.

Para transformar os princípios e eixos em práticas pedagógicas, o projeto político-pedagógico da escola almeja criar soluções significativas e contextualizadas para favorecer situações pedagógicas que contemplem a inter e a transdisciplinaridade. A primeira seria conseguir estabelecer no fazer o diálogo entre as áreas do conhecimento; a segunda, ir além do dito nos currículos para atender a outros saberes que não são socialmente valorizados, mas que são subjetivos, como a intuição, o aprendizado da cultura por meio da oralidade, o exercício da sensibilidade para compreender as riquezas de ensinamentos dos mitos... Outro eixo seria o de gerar vivências pedagógicas que proporcionem a transferência dos conhecimentos construídos, bem como a aplicação deles.

Em uma conversa informal com a professora de História e Geografia da turma, ela relatou que seguindo o projeto pedagógico, nesse ano (2018 foi o ano em que se realizaram as

observações nesse lócus por mim) o tema gerador das atividades da escola seria os seus 40 anos de existência. Relatou ainda que, no ano anterior, o tema gerador foi sobre a mulher, o feminino como força geradora e importante da vida. Quando questionada acerca da razão do tema, ela disse que havia muitos relatos na escola de violência sofrida pelas mulheres das famílias dos (as) alunos (as) e essas vivências estavam refletindo no tratamento dos meninos em relação às meninas da escola. A constatação dessas evidências na escola levou a equipe pedagógica a decidir em reunião que precisava tratar dessa questão e, segundo a professora, o projeto gerou mudança no comportamento principalmente dos meninos no espaço escolar e as observações e impressões dessa investigação possivelmente tenham sido influenciadas por essa ação pedagógica. É importante destacar que um princípio que não está registrado no projeto político pedagógico, mas que observei como parte da vivência da escola nas ações e nos discursos, principalmente da gestão, é o de "tratar" toda e qualquer situação de constrangimento, de reprodução do racismo ou outros tipos de discriminação. Todos os relatos ou observações são conduzidos pela gestão, coordenação, professoras e funcionários (as), que se dispõem a escutar as partes envolvidas e quando necessário solicitam a presença dos responsáveis pelas crianças.

Após um mês do primeiro contato e dos diálogos com a equipe gestora, de estudo dos documentos norteadores das práticas pedagógicas, iniciei as observações na turma do 5º ano do turno vespertino, como havia solicitado.

4.2 Quando os erês[9] falam, é quando surge o encanto

Xirê é o verbo brincar na língua yorubá. Brincar é enfeitiçar, é encantar.

Mãe Stella de Oxóssi

Já no primeiro contato com a turma, uma aula de História, fui questionada pelas crianças. Curiosas, perguntaram se eu era uma professora nova, se eu iria auxiliar nas aulas. Expliquei que eu era aluna de um programa de pós-graduação da UNEB e que estava lá para realizar uma pesquisa. Apesar da proximidade geográfica entre as duas instituições, muitas crianças desconheciam a existência da universidade. Questionaram a razão da minha pesquisa e eu disse que estava investigando sobre a construção da identidade de meninas negras em

[9] Palavra na língua ioruba que significa crianças

territórios afrocentrados. Um dos alunos se indignou: “Como assim só vai pesquisar meninas? E os meninos? A gente também faz parte da escola... É afrocentrado porque aqui também é o Ilê Axé Opô Afonjá, né? (sic)” (Zumbi[10], 10 anos, notas do caderno de campo, maio de 2018).

Nesse momento, tornou-se evidente que eu precisava dar atenção às interações entre os meninos e as meninas na sala de aula e no ambiente escolar, considerando que as construções de identidade são relacionais e isso não era algo ignorado por uma criança que integrava aquele território. Apesar desse aluno e dos outros colegas não serem sujeitos da pesquisa, quando a atividade não era apenas de observação, modifiquei as abordagens e passei a realizá-las com todas as crianças da turma. A essa altura, o pequeno Zumbi já tinha apresentado lições muito importantes, que não poderiam ser ignoradas e que se fazem presentes nos princípios do candomblé, presentes também no ambiente escolar, tais como, a ancestralidade outorga hierarquias, mas sem discriminação; os erês, as crianças, têm muito a que aprender, mas também muito a ensinar e esses ensinamentos devem ser respeitados, porque são cheios de axé, são como uma força motriz que darão continuidade ao legado, como compreende o projeto da escola. Partindo das referidas premissas, compreendi que a insistência da gestão em afirmar que a escola é laica porque se nutre do compromisso de dar oportunidade (às) aos estudantes que compõem o seu público o “conhecimento que dá poder” (ARROYO, 2011), necessário para serem capazes de ler o mundo e compreender o tempo em que estão vivendo. Nesse sentido, o currículo vivido é orientado pelo legado, saberes e experiências que são oriundas do candomblé e dos agentes da escola que sempre relembram e verbalizam a famosa frase de Mãe Aninha: “ Quero ver meus filhos com anel no dedo e aos pés de Xangô”. A tradição da oralidade é presente na escola e cumpre o papel de, para além dos escritos acadêmicos, manter vivo o desejo de Mãe Aninha, concretizado por Mãe Stella, ao fundar a escola, e perpetuado por sua equipe.

Apesar de não acessar documentos e registros da turma, devido ao cuidado e respeito às informações pessoais e de desempenho de aprendizado das (os) estudantes, ela era composta por um total de 25 crianças, pré-adolescentes e adolescentes, pois a faixa etária, segundo registros das (os) próprias (os) alunas (os), variava entre 10 e 14 anos. Nos dias das observações, que aconteceram no período de maio a dezembro do ano de 2018, era difícil ter todos os integrantes da turma em sala de aula. Tomamos a decisão de observar a turma por

[10] Os nomes dados às crianças são fictícios, inspirados em grandes personalidades africanas ou da diáspora africana. Serão Zumbi, Zeferina, Luiza Mahin e Maria Felipa. A escolha dos nomes tem a intenção de homenagear o grande herói de Palmares e as heroínas ancestrais que lutaram pela liberdade do seu povo.

um tempo antes de escolher os sujeitos da pesquisa. Faz-se necessário lembrar que os meninos passaram também a ser observados, Zumbi em especial, e foram escolhidas mais três meninas, o critério foi basicamente, maior tempo de matrícula na escola (3 anos ou mais) e apresentar na sala narrativas que evidenciassem a influência da escola na sua formação. Por volta de um mês de observação na sala, três meninas apresentaram essas características e serão nomeadas de modo fictício, conforme já foi justificado. Maria Felipa, 14 anos; Zeferina, 12 anos e Luiza Mahin, 10 anos.

Durante o final do mês de maio e o período de aulas do mês de junho, o tema das aulas de História e Geografia foi o Cangaço. As aulas eram muito ricas, a professora utilizava recursos como a lousa eletrônica, músicas e livros. Eram apresentadas sequências de slides abordando a história do Cangaço, considerando as motivações políticas, econômicas, culturais; seus personagens mais importantes; localização geográfica com comparação de mapas, seguidos de questionamentos da professora à turma, que se mostrava muito interessada. Em uma das aulas, no dia 05 de junho, as turmas dos 3º e 4º anos foram participar, já que era um tema de um dos projetos de toda a escola. Zumbi comparou o cangaço ao tráfico, em conversa paralela com outro colega da sala e este concordou. Zeferina disse que ela gostava de Maria Bonita porque ela era "retada" (sic). No final dessa aula, que parecia uma culminância da sequência didática, a professora perguntou se os cangaceiros eram culpados, inocentes ou injustiçados e o coro das três turmas que estavam na sala respondeu: "inocentes". Naquele momento, cabe ressaltar que a professora sempre deixou evidentes as questões políticas motivadoras do movimento em questão e não utilizou apenas o livro didático como instrumento para apresentar o conteúdo, buscou, entretanto, apresentar uma possível versão dos cangaceiros, com ênfase no papel de Maria Bonita. Seguindo princípios do projeto político pedagógico da escola, a professora contribuía para questionar verdades essencializadas, interpretações maniqueístas de personagens históricos, proporcionando circular novos discursos e valorizando momentos de problematização (MOITA LOPES, 2013) e, por consequência, desestabilizando determinadas regras no processo de dominação, enfatizando assim a diferença colonial (MIGNOLO, 2003) e cultural (HALL, 1997).

Além da professora de História e Geografia, a turma tinha outra de Ciências, Língua Portuguesa e Matemática; uma de Língua Inglesa e outra de Dança. Esta saiu da escola e foi substituída por um professor de Artes Plásticas. Nas aulas com a professora de maior carga horária eram os momentos em que a turma apresentava menor comprometimento com os

conteúdos. Havia muitas conversas paralelas e episódios de desrespeito entre os meninos principalmente. O único momento em que a turma se mostrava mais comprometida era nas avaliações, nomeadas de provas pela professora. Nessas aulas, pude me deparar com muitas conversas das meninas, sujeitos da pesquisa sobre as suas aparências. Houve um episódio em que a aluna Luiza Mahin foi questionada por estar usando tranças no cabelo, uma outra colega lhe disse que preferia quando ela dava escova, então ela respondeu: "Meu cabelo é crespo e eu faço o que eu quiser com ele porque ele deixa. Hoje eu quero tranças e você não tem nada a ver com isso". (caderno de anotação de campo, julho de 2018). Percebi no diálogo sobre cabelo, uma tentativa de afirmação do mesmo como marcador identitário, uma característica das pessoas negras, alvo de tantos ataques e críticas estava compondo a imagem de Luiza Mahin como um instrumento de afirmação da sua negritude, a despeito dos risinhos e respirações da algumas colegas que revelavam não concordar plenamente com as palavras dela.

Nas aulas de matemática, parecia haver uma competição de alguns alunos que verbalizavam que mesmo sendo "abusados", eram melhores do que as meninas nessa área do conhecimento. Esse comportamento parecia atingir em especial Maria Felipa, que era repetente a apresentava visivelmente dificuldades especialmente nessa disciplina, sempre buscava o auxílio da professora demonstrando interesse e compromisso com o seu aprendizado e sempre olhava para trás, a fim de verificar quem estava vendo a sua solicitação de ajuda. As outras meninas não davam crédito para o chamado à competição dos colegas, talvez por apresentarem um desempenho favorável/esperado na escola.

Enquanto a professora de dança estava na escola, foi possível observar algumas aulas de Ballet. Era o momento muito esperado pela turma, principalmente pelas meninas, Luiza Mahin se destacava pelo cuidado com o uniforme e penteado nessa aula, que ela afirmava ser a sua preferida, quando eu perguntei o motivo, ela disse que "dançar era que nem ser livre". (sic). As aulas de dança aconteciam em um espaço chamado "centro de dança", que fica fora da escola, mas ainda dentro do terreiro, próximo ao barracão. A aula era dividida pela professora em dois momentos: no primeiro ela ensinava passos novos e fazia revisão dos já trabalhados. Ela apresentava os passos na barra e fazia a contagem, solicitava então que trios ou quartetos fossem reproduzir o que fora ensinado na barra. Primeiro as meninas, depois os meninos e esses faziam todos os passos sem questionamentos, pareciam apreciar a aula. No segundo momento, a professora trabalhava a expressão, fazia um círculo, colocava diversos estilos musicais e pedia que cada um (a) apresentasse uma performance para a música. Parecia

ser o momento mais esperado para a maioria da turma. Alunas como Luiza Mahin e Maria Felipa se destacavam. Zeferina não participava desse momento, fazia apenas o primeiro que parecia obrigatório.

Mais uma vez, foi inevitável perceber a incorporação dos eixos do projeto político pedagógico na prática das aulas de dança, quando no planejamento da professora, os momentos de criação e autonomia da turma estavam garantidos, como preconizou Machado (2006, p. 24):

> A herança cultural, o conjunto de saberes, o mito, o canto, a dança, as diversas narrativas vivenciadas ampliam a percepção que ajuda a compreender a vida em sua interdependência como um enredo que permite dar significados a todos os acontecimentos do mundo em todos os tempos. Este é o sentido que transpassa da história para a solidariedade.

O que se percebe na escola, considerando os postulados teóricos escolhidos para essa pesquisa, é que as escolhas dos eixos pedagógicos tanto do currículo regular, como do currículo vivido subvertem a ideia do "outro" como alguém invisibilizado ou com seu imaginário destruído, que seria reflexo dos processos de colonialidade do poder. (WALSH, 2009). O incentivo de utilizar as aulas de dança como meio de expressão tanto individuais, como coletivas, além de oportunizar construções que transcendem o planejado reforçam mecanismos de valorização do sujeito. Tais decisões podem desestabilizar a reprodução da essencialização das identidades subordinadas, (CANDAU, 1997; CANEN, 2005) quando discutem o multiculturalismo de cunho folclórico. No caso das práticas dessa turma da Eugênia Anna, as identidades podem ser construídas com seus aspectos enfatizados de modo positivo.

Com anuência da gestão e das professoras da turma, propus algumas atividades e fui a responsável pelo planejamento e execução das mesmas. Nesses momentos, as professoras permitiram que eu ficasse com a turma sem a intervenção delas. Como já mencionado, todas (os) estudantes presentes nesses dias foram partícipes. Na primeira, propus que fizessem um autorretrato. Essa atividade tinha como principal objetivo perceber como os sujeitos da pesquisa elaboravam e quais elementos privilegiavam para construção de suas imagens. Solicitei que sentassem livremente, disponibilizei papel ofício, lápis de cor, giz de cera e dois espelhos, que foram colocados no centro da sala, a fim de que ajudassem a reproduzir detalhes marcantes dos rostos. A maioria dos meninos foi verificar suas imagens nos espelhos, alguns ficaram nesse momento por bastante tempo, indicando que provavelmente essa não seja uma atividade presente no seu cotidiano deles. Quando retornavam ao papel, apresentavam certa

resistência, alegando dificuldade para desenhar, mas a maioria entregou o seu autorretrato. Zumbi, para a minha surpresa, foi timidamente ao encontro do espelho, mas passou bastante tempo observando os detalhes do seu rosto, bem como elaborando o seu autorretrato e foi o único que se retratou com o uniforme da escola (APENDICE A). As meninas não foram se ver nos espelhos, mas todas entregaram a atividade solicitada. De início, pensei que essa atitude fosse receio de encarar no espelho diante dos (as) colegas da classe, mas ao questionar a Zeferina, ela respondeu que já passava muito tempo no espelho e que sabia se desenhar. Todos os desenhos, nessa atividade, representaram pessoas negras apesar de não utilizarem a cor marrom ou preta para pintar o corpo. Alguns alegaram preguiça, outros disseram que não gostavam de pintar e Zeferina denunciou que não tinha a cor dela dentre os lápis ofertados. (APÊNDICE A). Essa importante observação da aluna pode gerar diversas discussões a respeito dos materiais escolares que são ofertados para o trabalho nas escolas, que dificilmente se adéquam à realidade de crianças negras. O sentido que essa pesquisa enfatiza acerca da alegação dessa aluna é que é notória a recusa a se representar com uma cor que ela não concorda ser a dela, que alerta para a afirmação de si e da raça negra.

Após a proposta do desenho, posicionei a sala em círculo para que a turma pudesse apresentar seus trabalhos. O combinado foi que cada um falasse de si. Para minha surpresa, apesar dos desenhos apresentarem marcadores raciais importantes, apenas uma aluna utilizou a palavra “negra” para se descrever. Seguem as descrições verbais dos sujeitos da pesquisa: “Eu sou mais ou menos escura, tenho olho grande e preto, meu cabelo é meio crespo e eu sou alta e gosto de batom, sou meia vaidosa (sic)... Tem gente que me acha feia, mas eu sei que sou bonita” (Luiza Mahin, 10 anos – APÊNDICE A). “É pra falar o que acho sobre mim, é? Eu me acho legal, divertida, não gosto de brigar e me acho bonita. Eu me desenhei negra, de cabelo cacheado e vestindo as minhas cores preferidas, lilás e azul” (Zeferina, 12 anos – APÊNDICE A). “Eu sou alta, meu cabelo é crespo e eu tô feliz no desenho, mas não é todo dia não” (Maria Felipa, 14 anos – APÊNDICE A).

O fato específico de apenas uma aluna ter utilizado a palavra “negra” para falar de si pode ser um forte indício de como os processos sociais podem inibir afirmações de identidade de raça, nesse caso, mas é possível inferir acerca de outras identidades que se encontram fora dos padrões pré-estabelecidos. Passei a questionar se esse resultado seria diferente caso a mediadora fosse uma professora da escola, mas preferi pensar nesse dado da forma que foi “colhido”. Nesse sentido, considero possível fruto dos processos de construção de identidade da raça negra no Brasil, que se pautaram na inferiorização e subjugação, resultando em

hierarquizações das identidades. Recorrendo a Fanon (2008), as significações do corpo negro foram construídas a partir do homem branco. É possível inferir, entretanto que existe uma tensão entre a representação imagética de si e a fala de si. Não houve surpresa, incômodo, concordância ou reprodução por parte da turma em relação à afirmação de Zeferina. Sendo assim, a preocupação com a estética do cabelo, do corpo, a própria afirmação de beleza tanto discursiva quando descritiva nas imagens de si, em paradoxo com a ausência do termo identificador da raça, não induz à conclusão de que os sujeito das da pesquisa estão negando suas marcas identitárias, mas é evidente que há um tensionamento entre as representações e os discursos de identidade. Tensão essa possivelmente oriunda das problematizações que permeiam as práticas pedagógicas da escola e da vivência dessas práticas em um ambiente afrocentrado, que desestabilizam, em grande medida, a visão essencialista das identidades.

Passei mais um tempo em observação da turma e por volta de dois meses depois, propus uma entrevista, na qual os sujeitos responderiam a questões relativas a gosto pessoais e fariam desenhos de si (novamente um autorretrato), da escola (APÊNDICE B), depois falariam sobre a atividade. As atividades realizadas pelas crianças não serão expostas por completo no corpo desse trabalho, a fim de preservar informações pessoais acerca das mesmas. Ressalto que, dessa vez, além de ouvir as respostas coletivas, os sujeitos da pesquisa falaram individualmente sobre a atividade, em ambiente diferente da sala de aula. Os objetivos principais eram identificar elementos para descrição pessoal, bem como elementos presentes na escola que se mostrassem importantes para os sujeitos da pesquisa.

Nesse dia, havia 14 crianças na turma e a atividade proposta foi realizada após o recreio. É importante relatar que o intervalo da escola acontece na área aberta, principal do terreiro. As crianças correm livremente, brincam de diversas brincadeiras como amarelinha, pula corda, elástico, esconde-esconde ou simplesmente correm. É um momento ímpar, encantador, mas quando as professoras perdem as crianças de vista, elas impõem algum limite: “Eu já avisei que o recreio é da Casa de Xangô pra cá” (Professora de História e Geografia, nota do caderno de campo, agosto de 2018).

Retomando para a sala, propus a atividade e a turma apresentou bastante entusiasmo, todos os presentes quiseram participar. Os autorretratos foram muito parecidos quando comparados aos primeiros e na hora de falar sobre as produções, Zeferina se afirmou negra e, dessa vez, Zumbi também se descreveu como negro. Essa atividade trouxe informações interessantes sobre a turma. Suas preferências pessoais estão referenciadas em interesses

comuns à infância contemporânea, como ir ao shopping, à praia, gosto pelo celular e redes sociais e animais de estimação.

Essa atividade foi importante para conhecer algumas percepções da turma sobre a escola. A primeira foi que todos os desenhos pintados da escola têm a cor vermelha. Além disso, a maioria das ilustrações lembra mais o padrão de construção da Casa de Xangô do que o próprio espaço da escola (APÊNDICE C). Das 14 crianças que realizaram essa atividade, representando por meio de desenho ou oralmente, 12 elegeram a casa do referido orixá e a cantina como seus lugares favoritos na escola. As justificativas foram diversas. Sobre a cantina, elas se referiram ao fato da merenda ser muito boa e de ser um lugar de encontros. Em relação à Casa de Xangô, destacaram a beleza do lugar, o respeito que têm ao mesmo e alguns disseram que colhiam frutas e gostavam de brincar ao redor da casa na hora do recreio. Vale lembrar que Xangô é o orixá regente (dono) do terreiro. Percebe-se com essas repostas que a importância desse orixá nesse território é notada pelo alunado e incorporada ao significado da escola tanto que esta transcende o espaço que foi delimitado pelo terreiro para sua construção. A casa do orixá regente é tão importante quanto a própria escola, a ponto de representá-la sem receio de nomeá-la, elogiá-la e, ao mesmo tempo considerá-la um lugar sagrado, que poderia ser uma atitude não esperada para crianças e adolescente que não tenham contado com territórios afrocentrados. Do ponto de vista acadêmico, não seria incoerente afirmar que a vivência nesse território é capaz de desestabilizar as marcas de superioridade e de dominação presentes nas religiões cristãs, em detrimento da satanização e inferiorização direcionadas às religiões de matriz africana. Por outro lado, a idealizadora do projeto Irê Ayó, egbomi do terreiro, sobre Xangô, diz:

> Agora, da casa de Xangô, olho pela janela o caminho de repouso do sol já cantado pelo poeta Caetano. (...) A sabedoria ancestral primeira do Afonjá nos dá como herança a festa da Quarta-feira de Xangô. Esse é o dia da festa que se repete e nos agrega mesmo antes da travessia do Atlântico. (...) É o próprio Xangô que nos abraça, alimentando o fogo do pavio que acende a vida, e a coragem daqueles que tem na pele a cor da noite. (MACHADO, 2006, p. 196)

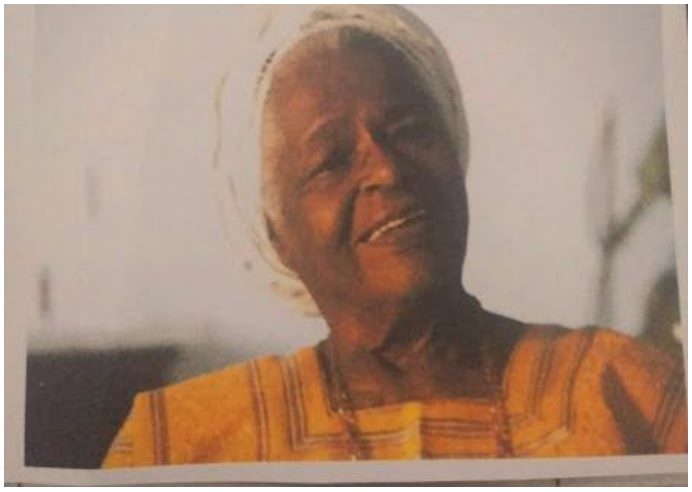
No último bimestre, a escola celebrou, no dia da sua Mostra Pedagógica, os festejos dos seus 40 anos de existência. Todas as turmas apresentaram seminários ou trabalhos que tratavam do tema. As turmas do 5º ano trabalharam com as biografias de Mãe Aninha e Mãe Stella, fizeram a linha do tempo da escola, maquetes, entrevistas com funcionários (as) e encenaram um mito de Ossé, o rei pobre. Houve integração entre os turnos e as apresentações foram feitas para a comunidade escolar e para as famílias das (os) alunas (os) da escola. Foi

um dia muito especial de homenagens prestadas à escola, a história da escola e, principalmente à Mãe Aninha e Mãe Stella. A impressão para mim foi a de que os partícipes apresentavam orgulho por fazerem parte da escola e comprometimento com a continuidade do projeto de Mãe Aninha, que se mostrou forte inclusive nos bolos (Figura 6). No momento crucial da celebração, todas as pessoas presentes foram para a cantina cantar parabéns ao som do atabaque.

(Foto da autora)

Figura 6- Bolos de aniversário de 40 anos da escola Eugênia Anna

A última atividade de intervenção com a turma aconteceu no final do ano letivo. Tratou-se de uma atividade em que os sujeitos da pesquisa foram apresentados a imagens (estão em sua totalidade no Apêndice D), selecionadas por mim, que se relacionavam com o território em que está a escola. O objetivo, referenciado pela metodologia da história oral, era de que as imagens pudessem auxiliar na construção de discursos sobre a escola e a influência da escola na formação e visões dos sujeitos. Durante essa atividade, estes poderiam escolher a ou as imagens que quisessem e tinham liberdade para construir discursos sobre elas sem um roteiro prévio. Organizamos os discursos dos sujeitos por imagem e por consequência apresentamos nossas inferências sobre essa atividade.



Mãe Stella de Oxóssi

“Essa é Mãe Stella, uma pessoa maravilhosa porque ela trata todo mundo bem.” (Luiza Mahin)

“Ela é muito boa porque ajuda as pessoas e a escola.” (Maria Felipa)

“É a foto de Mãe Stella. Eu acho ela legal porque ela é muito forte e eu pareço com ela... (pausa) pareço com ela na cor.”

“Essa é Mãe Stella. Eu sei que ela é filha de Oxóssi, de Iemanjá e Oxum e acho que é só... só com os irmãos do candomblé pra saber. Eu acho ela muito sábia, já viveu 93 anos, né?! É sábia e bonita.” (Zumbi)

Casa de Xangô (foto da autora)

“A casa de Xangô é um lugar maravilhoso porque é um espaço pra brincar.” (Luiza Mahin)

“Aqui (apontando para a imagem) é a Casa de Xangô. É um lugar bonito e aqui (apontado para a obra de arte em frete à casa) não é só uma estátua.” (Maria Felipa)

“Casa de Xangô (falou com a imagem na mão). Bonita é, mas eu não sei se gosto das cores, da decoração de como ela foi feita. Eu gosto da arte, da estátua”. (Zeferina)

“É a Casa de Xangô. Eu só acho bonito... com a estátua de Xangô, mas eu não sinto nada porque meu Pai é Omolu.” (Zumbi)

Corredor da Escola Eugênia Anna (foto da autora)

“É o mural contando a história da escola. Eu gosto de estudar aqui, me ajuda a ser uma pessoa ótima. Eu sou preta, cabelo duro... pausa. Aqui tem racismo, mas tem muito esforço da professora também. E tem coisas legais... tem a cantina que é um lugar feliz. (Pausa longa) Aqui é especial, sabe?! A cultura... a cultura do candomblé. Eu acho bonito e gosto um pouco porque algumas pessoas da minha família também são e eu não tenho nenhum tipo de preconceito. Eu gosto, acho bonito. Eu gosto bastante daqui.” (Luiza Mahin)

“Aqui é a história de Mãe Stella e Mãe Aninha. Aqui é tudo o que ela fez. Eu sou dessa história também.” (Maria Felipa)

“Passagem pra sala (fala apontando para a imagem). Aí é um mural falando sobre a história da escola. Eu estudo aqui há muito tempo, sou parte da escola, gosto dos professores.” (Zeferina)

Sala de aula do 5º ano (foto da autora)

“Eu me senti legal, foi muito bom porque foi o aniversário da escola.” (Luiza Mahin)

“A sala tava arrumada assim no dia do aniversário, na apresentação da história (quis se referir à história da escola) e do mito. Esse dia foi massa! Eu aprendi a ler e a escrever aqui... (pausa) e ensina muito. Eu gosto de ler, gosto do livro de História... Aqui ninguém bota bullying na gente porque também são negros e sabem. Eu me sinto mais segura aqui. Quando eu estudava na Murilo, eu era perseguida. Eu era doida pra estudar nessa escola porque a primeira vez que eu vi essa escola, eu quis estudar aqui, porque são muito carinhosas.” (Maria Felipa)

“Foi no dia da apresentação do mito. Eu aprendi várias coisas com essa história e com a escola. Quando os mais velhos falar, a gente não pode debater porque eles fala pro nosso bem. (Pausa) Foi aniversário da escola e ano que vem, eu não vou mais tá aqui. Eu nunca senti nenhum tipo de preconceito nessa escola. Eu estudo, brinco bastante, fico andando no terreiro... gosto de ver as coisas, pego frutas com meus amigos.” (Zeferina)

“Foi no aniversário da escola... a gente apresentou um conto Ossé, o rei que era pobre. Gosto tanto desse conto! Não tenho palavras para explicar.” (Zumbi)

Visita do Alaafin e da comitiva de Oyó ao Ilê Axé Opô Afonjá

“É um rei e uma princesa. Bonitos. Gostaria de me vestir assim no terreiro.” (Luiza Mahin)

“Eles são de terreiro, não é pró? (perguntou se referindo a mim e eu disse que não tinha certeza). Estão indo para algum lugar. Acho bonito. Eu ia gostar de ir assim dançar no terreiro. O candomblé é... hum... é dentro do terreiro, é uma casa grande e muito bonita também. E muito colorida. (Maria Felipa)

“Um homem e uma mulher... tá parecendo uma passeata, eles estão vestidos de... bem vestidos. Roupa de rainha. Eu queria...” (Zeferina)

“Estas são pessoas candomblecistas porque isso aqui (aponta para as contas) representa eles.” (Zumbi)

É importante evidenciar que nem todas as imagens apresentadas para as/o participantes foram escolhidas para as falas por elas/ ele. Importa também trazer à superfície elementos encontrados nas falas dos sujeitos que depõem sobre o currículo, o papel da escola na construção das identidades e das possíveis contribuições de um processo de formação em um território afrocentrado. A pesquisa percebe que nas falas há valores do candomblé que são transmitidos pela oralidade, como respeito à ancestralidade. O candomblé é tratado com

naturalidade e seus elementos também são respeitados. Há identificação com mulheres negras enquanto autoridades máximas da comunidade. Apesar do racismo ser identificado como um problema no espaço escolar, as intervenções também são identificadas não apenas nos discursos das agentes da escola, mas se reverbera na fala da aluna.

Em grande medida, é por meio do currículo, como elemento nuclear de política educacional, concebido, não raro, por grupos dominantes, que se expressam suas visões do mundo, seus projetos sociais e suas "verdades". As narrativas dos sujeitos da pesquisa, que materializam as práticas curriculares da Eugênia Anna problematizam e questionam esse status e direcionam um diferente caminho na formação de novas subjetividades que colocam heranças culturais afrodescendentes como centro e vias de problematização das normas opressoras.

As narrativas das meninas conduzem à compreensão de que os sujeitos sociais e históricos produzem saberes válidos. A relação dos sujeitos, suas ideias de mundo estão vinculadas ao poder, ao saber, à subjetividade. Problematizar os discursos tem efeito na construção das identidades e permite questionar categorias naturalizadas (inclusive a identidade). As narrativas apresentadas produzem outros saberes que interrogam a estrutura hegemônica e o processo de dessencialização além de ser político, denuncia que a realidade é uma construção.

4.3 Entre reinados e negações, ecoam vozes de rainhas

(Rainha do Malezinho, foto de Pio Filho)

Como já foi mencionado, a pesquisa no Malezinho se inicia com a minhas observações enquanto professora da Escola Municipal Malê Debalê; os sujeitos da pesquisa se mostraram ainda nesse momento para mim. Como a escola fechou e a Eugênia Anna, outro espaço de educação formal, foi abraçada pela pesquisa, o trajeto nesse *locus* foi se desenhando de uma maneira diferente, sendo que percebi dois momentos importantes desses sujeitos, no que toca a contribuição de elementos em seus momentos de interação, que puderam servir de suporte para responder às questões apresentadas por essa investigação. Respeitando essa condicionante, foram colhidas informações quando os atores ainda frequentavam a escola regular e participaram do projeto Zulu e quando participaram do concurso para rei e rainha do Malezinho. É importante registrar que, devido à reestruturação do bloco e a alguns episódios

de violência na Baixa da Soronha, não foram realizadas oficinas com integrantes do Malezinho, como havia sido proposto. Exemplo disso foi um encontro interrompido devido a trocas de tiros na região, que foi um momento de muita tensão e eu, enquanto pesquisadora, decidi não expor mais os integrantes do Malezinho a essa situação.

Iniciei minha trajetória como professora do quadro efetivo do município de Salvador na Escola Municipal Malê Debalê em 2013, mesmo ano em que o famigerado pacote de educação chamado Alfa e Beto foi adotado pela prefeitura deste município. Paradoxalmente, o pacote foi inserido na escola. A contradição, como já foi explicitado na seção anterior, repousa principalmente no fato do material apresentar textos racistas e ser pautado em uma alfabetização tradicional, que não proporcionava análise sobre a leitura ou escrita. Sequer havia livros didáticos das áreas de História e Geografia e as atividades deveriam ser realizadas seguindo um modelo fordista – apenas vinte minutos no máximo para responder a cada uma. Era um material que tratava pessoas como máquinas iguais, praticamente impossibilitava a abordagem da diversidade e das desigualdades sociais, imprescindíveis para formação de pessoas críticas.

Em contrapartida, o projeto político pedagógico da escola tinha sempre como tema gerador o tema de carnaval escolhido pelo bloco, que sempre abordava questões relacionadas à História da África e à da Diáspora Africana. Considerando ser mais importante para as/os estudantes da turma um processo de alfabetização que garantisse o pensar sobre as línguas falada e escrita e terem ainda conhecimento sobre a sua história, decidi não utilizar o material e penso que os primeiros passos dessa pesquisa nascem dessa decisão, associados a observações que tive nesse espaço, em especial ao desconforto de meninas negras, causado por ataques verbais e físicos aos seus marcadores corporais.

4.3.1 A negação da majestade nos corpos

Quatro estudantes “se apresentaram” (foram protagonistas dos fenômenos que incitaram os questionamentos dessa pesquisa) como sujeitos da pesquisa no Malê. Dentre eles estão três meninas e um menino. A razão da inclusão deste está relacionada ao fato dele sofrer enxovalhos por ser “acusado” de ter características femininas. Considerei ser esse um elemento importante para as análises das questões de gênero. Os sujeitos da pesquisa no Malê foram também nomeados por mim com nomes fictícios que fazem alusão a pessoas negras

importantes na luta pela liberdade do seu povo no Brasil. Sendo assim, participaram Maria Firmina dos Reis, 10 anos; Dandara, 12 anos; Esperança Garcia, 10 anos; Lucas Dantas, 10 anos.

Essa parte da pesquisa tem como objetivo apresentar alguns relatos e agressões sofridas pelos sujeitos, bem como tentativas de realizar leituras dessas situações à luz dos marcos teóricos que sustentam a referida investigação.

A primeira situação que, de fato, chamou atenção foi com Maria Firmina dos Reis. Ela estava na turma do 4º ano do ensino fundamental, era tímida, falava pouco, ainda não tinha consolidado do processo de alfabetização, o que uma é competência que deve ser garantida no 3º ano, segundo parâmetros do Ministério da Educação adotados pelo município. Maria Firmina era pequena, magra, tinha o cabelo curto e crespo. Durante o recreio, ela sempre brincava com as mesmas meninas da sua turma e evitava as brincadeiras com os meninos. Era notório o quanto os meninos se dirigiam a ela sempre de modo desrespeitoso e agressivo. “Cabelo de Bombril”, “moleque macho”, “cabelo de fuim”, “cabelo de pinaúna”, “cabelo de bruxa”, eram termos com os quais os meninos, principalmente, dirigiam-se a ela. Seu cabelo crespo e curto era o principal motivo para tal tratamento. Em um momento de recreio, em que ela estava brincando sozinha, pedi que falasse de si e esse foi o relato: “Eu sou menina, tenho 10 anos, sou quase negra, quase já sei ler, gosto de estudar e de brincar de escola. Eu cuido da minha irmã do grupo 5 e eu queria ser rica e ter cabelo grande.” (nota de caderno de campo, abril de 2017)

Vale destacar que o comentário “eu sou menina” estava diretamente ligado à tentativa de reafirmar sua identidade de gênero que era posta em dúvidas por conta do seu cabelo curto. Essa tentativa da estudante de reafirmar ser menina mostra a intenção de desmentir os julgamentos dos meninos, que questionavam a pertença da colega ao gênero porque sua imagem fugia do que se esperava para a representação do feminino, que nesse caso, seria o cabelo maior e é possível notar que esse era também um grande motivo de incômodo para Maria Firmina porque ter um cabelo comprido passou a ser algo desejado por ela. Não se aproximar do padrão invisibiliza “o outro” por não estar nele, mas torna evidente a sua “diferença” e esse movimento pode destruir imagem sobre si, refletindo os processos de colonialidade do poder (WALSH, 2009). O relato-apresentação de Maria Firmina ainda traz em si outras questões, como o desejo de ser rica e a dificuldade de se afirmar negra. Em uma situação em que ela tem o gênero e sua imagem vigiadas pelos colegas, ela demonstra dificuldade de se declarar negra e deseja ser rica, o que possivelmente lhe tiraria da situação de vulnerabilidade e lhe daria poder. Os termos utilizados pelos estudantes da escola reforçam

a diminuição do outro, que seriam consequência da colonialidade do ser. (MIGNOLO, 2003; WALSH, 2009).

Ao longo desse ano letivo de 2017, observar a trajetória de Maria Firmina na escola foi um exercício deveras doloroso que me distanciaram completamente da observação fria dos sujeitos na pesquisa. No início de maio do referido ano, Maria Firmina foi vítima de vários atentados ao seu corpo. Ela chegou em uma tarde de segunda-feira ainda machucada na sala de aula e sua entrada na mesma seguiu acompanhada de risinhos. Ela estava com a cabeça quase raspada, com escoriações nos braços e no rosto. Quando me aproximei e perguntei o que tinha acontecido, ela disse que os meninos da turma tinham se organizado para dar uma surra nela depois da aula e que isso tinha acontecido na última sexta-feira. Esses são partes dos relatos dela sobre o que aconteceu: "Eles me esperaram fora do portão, fizeram uma roda e começaram a me bater porque eu era feia e porque eu estava com a cabeça raspada. A minha mãe cortou o meu cabelo porque eu peguei piolho." (notas de caderno de campo, maio 2017). Levei a situação para uma das pessoas responsável pela gestão da escola e essa não fez registro do que tinha ocorrido, mas solicitou a presença da mãe de Maria Firmina, não convocou, entretanto, os responsáveis dos colegas que a agrediram. Quando questionada, ela disse que devia explicações à mãe da aluna apenas. A referida estudante teve uma crise de choro quando soube da convocação da mãe na escola. Segundo ela, ela apanharia mais da mãe por ela ter sido convocada na escola. Em outra oportunidade para falar do caso, Maria Firmina disse: "Eu sou feia mesmo, pró. Eu mereço apanhar." (notas de caderno de campo, maio 2017).

Sabendo desse episódio, uma funcionária da escola comprou um par de brincos e furou as orelhas de Maria Firmina, que estavam tapadas, porque julgou que ela foi agredida porque estava parecendo um menino e para ela utilizar brincos resolveria o caso. Mais uma vez, para corresponder às expectativas de gênero, a estudante foi agredida, teve suas orelhas lesionadas, mesmo afirmando que não gostava de brincos porque tinha alergia quando usava. Observei que no caso relatado, todas as intervenções se direcionaram para a garantia que a aluna parecesse realmente uma menina. Nenhuma medida foi tomada para conscientizar os meninos que perpetraram as agressões ou outros à necessidade de respeitar o que julgavam ser diferente. Nesse caso, é possível afirmar, concordando com Moita Lopes (2003), que os agentes da escola tomaram o papel de vigias de gênero. Explicita ainda que a escola, apesar de estar na sede de um bloco afro, teve dificuldade para gerenciar as tensões geradas por as (os) estudantes que não atendem aos padrões socialmente impostos. Dessa maneira, ao tratar a questão como se fosse um problema que a estudante tivesse que resolver, os agentes da escola

também se apresentaram como defensores de uma conduta heteronormativa naturalizada (LOURO, 2010), ao passo que responsabiliza a vítima – e essa responsabilização foi introjetada, embora não esteja responsabilizando apenas a escola por esse fato – pelos episódios de violência que ela sofreu. Observo aqui elementos que sustentam tanto a colonialidade do ser, como a do poder, pois se trata de acontecimentos que fortalecem e repetem mecanismos de inferiorização dos sujeitos (outros). Tais questões são ainda exemplos do reflexo da essencilização das identidades, como já foi citado por Canen (2009), quando ela aborda a perspectiva do multiculturalismo folclórico. Considerando o exposto e com base nos estudos citados, a identidade da estudante tem sido construída e está sendo apresentada de maneira essencializada, com ênfase na exaltação negativa das suas características.

No ano letivo de 2017, Dandara também frequentou a turma de Maria Firmina e ela chamava muito a atenção principalmente por apresentar um comportamento que desafiava as autoridades da escola e agredia tanto verbalmente como fisicamente seus colegas. Dandara teve um processo árduo de alfabetização e isso era relatado tanto por ela quanto pelos colegas. É importante registrar que, embora não sendo o objeto de análise dessa pesquisa, os casos de alfabetização tardia de meninas e meninos negros nessa turma foi algo que chamou atenção. Ao acompanhar o comportamento da referida aluna no início do ano letivo, era evidente a necessidade que ela tinha de se expressar, bem como era evidente sua angústia por não dominar os mecanismos de leitura e de escrita. Em uma das primeiras aulas do ano, a professora propôs uma atividade que era uma lista de palavras, cujo tema era materiais escolares. Dandara escreveu os dez itens da lista com letras aleatórias e ficou muito nervosa porque não conseguiu registrar corretamente sequer o seu primeiro nome. Um dos colegas da turma percebeu sua dificuldade e disse que ela era grande e burra e a sua reação foi a de arremessar a cadeira nele, como o alvo não foi atingido, ela voltou a arremessar a cadeira, mas dessa vez jogou para cima, felizmente ninguém se machucou. Dandara não ficou na sala, ela saiu, bateu a porta e, por mais que a professora tentasse insistir no seu retorno, naquele dia, ela não assistiu mais aulas.

Passados três meses do ano letivo em que Dandara estava na turma em que era uma das mais velhas, sua dificuldade para acompanhar as aulas e os conteúdos se evidenciava pelo modo com o qual ela participava da aula: sempre interrompia insistentemente a fala da professora, recusava-se a participar de trabalhos em grupo e chorava com frequência. Era perceptível entretanto que nesse momento do ano letivo, Dandara já apresentava alguns avanços que considero significativos na sua aprendizagem. Na última semana do mês de maio, a professora propôs uma atividade com uma música do bloco bastante conhecida pelas

(os) estudantes e pediu que classificasse as palavras quanto ao número de sílabas e que pesquisassem no dicionário o significado de termos desconhecidos. O trecho trabalhado da música foi o seguinte: *"Quando eu soltar minha voz/ vai ecoar nos quatro cantos do mundo/ e eu vou dizer com prazer/ eu sou Malê Debalê".* A única palavra pesquisada no dicionário foi *ecoar* e Dandara leu a palavra e disse que estava lendo mesmo, que não era porque conhecia a música e que ainda achou a palavra no dicionário e que nele estava escrito "fazer um som". Nesse momento, ela foi muito elogiada pela professora e alguns colegas comemoram a conquista, no entanto a aluna fez a seguinte observação: "Eu posso até ecoar aqui dentro, lá fora eu sou muda mesmo" (notas do caderno de campo, maio 2017). Essa fala demonstra que a aluna se sentia parte do "território Malê" e que esse era um espaço de uma escuta possível, mas compreendia que fora dele, sua fala não seria "ecoada". Essas conclusões foram fruto da fala dela posterior à atividade descrita. É importante registrar que Dandara fazia parte do corpo de dança do Malezinho e que tinha inclusive sido coroada rainha Zulu, mas estava revoltada porque foi obrigada a mudar de uma turma em que se sentia feliz e respeitada para outra em que não tinha vínculos porque ela ainda não sabia ler. No momento do recreio nesse dia, eu me aproximei e perguntei o que significava "ecoar aqui e não lá fora". Ela respondeu como outra pergunta: " Quem vai ouvir uma menina como eu assim (apontou para o braço, na tentativa de indica que ela era negra) e ainda pobre?" (notas do caderno de campo, maio de 2017).

Em outro momento, também no recreio, assisti a um episódio em que alguns meninos se chatearam com Dandara porque ela insistiu em jogar futebol. Eles disseram que não poderia, ela partiu para a agressão física e foi chamada de "feia', "boneca de ialodê". Foi um momento em que eu me aproximei e pedi para que ela falasse sobre o que tinha acontecido. Sua fala foi a seguinte: "Você sabe o que é essa boneca ialodê? É uma boneca feia do cabelo duro e pra cima. Eu gosto de estudar aqui. Aprendi muito mesmo. Às vezes fico pensando que aqui nem tem nada de ruim, mas é por isso que eu fico agindo na agressão e brigo mesmo, sou 'retada' mesmo. E também não gosto do jeito que as pessoas fala (sic) comigo. O mundo dá voltas. Essa boneca é horrorosa, feia maltratada. E eu não gosto desse tipo de agressão, porque isso pra mim é agressão e eu vou brigar mesmo" (notas do caderno de campo, junho de 2017).

A justificativa dos meninos para que Dandara não entrasse na brincadeira foi por ela ser menina. Mais uma vez é colocada aqui a naturalização de papéis, refletida no cuidado dos meninos em não terem suas atitudes questionadas nem deixarem dúvidas acerca da sua sexualidade. Percebe-se ainda a busca de lugar de gênero por meio da naturalização do

biológico (LOURO, 2004). Mais uma vez, os marcadores físicos dos corpos negros femininos são alvo de ataque. Ficou evidente que os estudantes envolvidos nesse conflito não sabiam o significado da palavra ialodê, mas associaram a algo ruim e feio.

Dentre as estudantes que contribuíram com as análises para essa pesquisa, Esperança Garcia foi a que pareceu sofrer menos ataques. No ano de 2017, ela estava no 5º ano do ensino fundamental e já tinha sido, em um ano anterior, rainha do Malezinho. Ela se apresentou à investigação como alguém que poderia contribuir muito, principalmente por ter experienciado estar nesse lugar. Ela era considerada pelas professoras da turma e pelas (os) colegas como excelente aluna. Ao contrário das outras estudantes mencionadas, não presenciei agressões físicas ou verbais que atingissem seus marcadores corporais, mas ela era agredida por ser candomblecista. Quando contrariava algum colega, era chamada de "macumbeira", de Exu e se estivesse na escola com algum artefato que evidenciasse sua religião, muitas (os) estudantes faziam no corpo o sinal da cruz, e diziam frases como: "Deus é mais!", "Tá reemprendido". Não presenciei réplicas de Esperança em sua defesa. Quando tive oportunidade de lhe perguntar sobre a escola, ela forneceu o seguinte relato: "Eu já sou rainha e esse era meu sonho, não tenho do que reclamar. Eu gosto de estudar aqui e muito. Se eu tivesse em outra escola, jamais seria rainha. Eu aprendi tudo de importante aqui. Mesmo as pessoas querendo me xingar de macumbeira, faz (sic) porque não sabem o mal que estão fazendo. Essa é minha religião e é isso".

Um dado importante sobre Esperança é que ela tem o cabelo cachado e, nesse período, estava abaixo dos ombros. É possível inferir que tanto o cabelo cacheado, como o fato de ter sido rainha do Malezinho, colocam Esperança um lugar de mais aceitação pelo cabelo e maior autoridade por ser rainha. O seu reinado proporcionou a circulação de novos discursos sobre o corpo de uma menina negra nesse espaço, desestabilizando algumas relações entre gênero, raça, geração e poder. (CANDAU, 2003). Por outro lado, sua fé, orientada por uma cosmovisão africana, era alvo de ataques, ainda que se tratasse de sua presença em um território afrocentrado. Recorro a Quijano (2005) para tratar esse fato como um exemplo da colonialidade do poder e do saber que impôs um modelo de ciência pautado na razão, cujo modelo é único, universal e orientado pelos europeus. Coube aos territórios coloniais o status de lugares ocupados por outros considerados ignorantes, sem leis e sem Deus.

Lucas Dantas tinha 10 anos no ano de 2017, também cursava o 5º ano da escola e já participava do Malezinho. Era um estudante que passava mais tempo com as meninas, brincava com elas também no recreio e não escondia seu amor pela dança, tanto que eram constantes, no horário do receio, os ensaios das coreografias que aprendia com a professora de

dança do Malezinho. A cor da sua pele somada à predileção por brincadeiras consideradas de meninas eram constantemente alvos de ataques. Uma observação no pátio, durante o recreio ampara essa afirmação. No mesmo pátio, um grupo de meninos jogava bola, um grupo de meninas brincava de pular corda e outro grupo de meninas e meninos brincavam de elástico. Lucas Dantas, que brincava de elástico, se deslocou para o grupo da corda e quando isso aconteceu, um dos meninos que brincava de elástico disse que corda era brincadeira de menina, então o outro respondeu: "E ele é o quê?". Lucas tentou agredir fisicamente o colega, mas um grupo de meninos o impediu. Ele chorou muito e não quis mais brincar (caderno de notas, março de 2017).

Durante uma aula de matemática, no mês de julho, a professora propôs um jogo no qual era necessário ter conhecimentos de multiplicação. A atividade era em grupo, uma espécie de trilha. Lucas Dantas estava jogando com mais três meninas e conseguiu finalizar a jogada antes de toda a classe. Enquanto Lucas comemorava e era parabenizado pelas colegas, um grupo que tinha três meninos começou a conversar entre si e observar a comemoração. Um dos integrantes se aproximou de Lucas e o convidou para fazer parte do seu grupo e disse que matemática era coisa de menino e que ele estava no grupo errado. Lucas não resistiu ao convite e se dirigiu ao outro grupo. A fala do colega de Lucas, mostra a referência que se aprende a fazer do masculino sempre voltado para a razão e distanciado das emoções. Ele foi integrado no grupo que atendia visivelmente às expectativas centradas no biológico porque executou bem uma atividade considerada masculina. Quando essa atividade finalizou, eu pedi a Lucas que falasse livremente de si e da escola. Seu relato foi o seguinte: "Meu nome é (Lucas), eu sou um menino, sou meio gordinho, mas é só um pouco, sou negro. Eu sou menino, mas gosto de dançar. Eu amo a pró Jany (professora de dança do Malezinho), ela é como uma mãe pra mim, na frente dela, ninguém me desrespeita. Eu sou menino, mas eu gosto de dançar. As pessoas não aceita isso não (sic), quando eu vou ensaiar falam 'já vai a bicha preta dançar' Eu nem sou escuro assim. Eu gosto da escola porque eu aprendi tudo que eu sei aqui e aqui é o Malê".

As performances de gênero que são apresentadas pelos meninos e meninas são, na verdade, aprendidos, pelas pessoas mais experientes do seu convívio, como afirma Butler (2003). Por ter uma performance esperada para uma menina, pois não repetia gestos que visavam a destacar a força física, a virilidade, Lucas sente a necessidade de se afirmar menino. Sua presença, causava desestabilização na construção da masculinidade dos outros meninos.

Nos relatos, são evidenciados marcadores de superioridade tanto de raça, quanto de gênero. Eles respondem ao processo de colonialidade, que reafirmam valores de superioridade racial branca e de relações patriarcais, em que há domínio das mulheres como única forma possível de existência. Dessa maneira, o considerado diferente é inferiorizado, a partir das relações de poder.

4.3.2 O renascer Zulu: Quando os corpos afirmam suas majestades

(Capa da revista local Itapuã City Magazine, edição de janeiro de 2016)

Na terceira unidade letiva, em meados do mês de setembro, a professora de dança do Malezinho iniciava os preparativos para o grande evento que unia a escola e o bloco, a coroação do rei e da rainha Zulu. Tratava-se de um projeto que tinha como objetivo homenagear o povo Zulu[11] e proporcionar às (aos) estudantes da escola um momento de exaltação das suas origens por meio da encenação de reis e rainhas.

Dandara e Lucas Dantas tinham sido coroados no ano anterior, cabia a eles passar o manto e essa função, segundo Jany Sales, professora de dança do Malê e coordenadora do Malezinho, não se resumia ao dia da coroação, seria preciso preparar o novo rei e a nova rainha para carregar o manto. Dessa maneira, eles participavam dos ensaios, auxiliavam na coreografia e na organização dos ensaios para o concurso. Eram selecionadas (os) estudantes da Escola Municipal Malê Debalê de até doze anos de idade, esse era o único critério. Por insistência da professora da turma e da professora de dança, Maria Firmina se inscreveu para o concurso. Observei os primeiros ensaios e inferi que, apesar de parecer gostar de participar do processo, seu corpo não conseguia acompanhar o ritmo dos tambores e atabaques. Ela mantinha os braços sempre muito próximos ao corpo. Essa era uma observação constante da professora. Assim como também era constante a presença de Lucas Dantas, Esperança Garcia e Dandara nos ensaios. Nesses momentos, era possível identificar bastante autonomia e protagonismo dos estudantes, não ensaiavam apenas performances de reis e rainhas, mas se valiam da autoridade que possuíam para gerenciar os ensaios. É relevante registrar que nos ensaios se fazia perceptível uma atmosfera de cooperação e respeito mútuos entre os envolvidos. Nesse ambiente, os ataques rotineiros e descritos não eram tolerados. Percebi que uma forma encontrada pelos estudantes para encorajar os colegas era contando suas histórias, falando do seu percurso até a coroação, solicitei que o rei e as rainhas contassem essas histórias e colhi os seguintes depoimentos:

"Se você me viu agredindo e gritando, você não tem noção de quem eu era antes de ser rainha Zulu. Hoje eu sou muito melhor, aprendi muito, tenho responsabilidade. Eu nem sabia dançar, foi minha professora que insistiu pra mim se inscrever (sic). Eu sei que ela fez isso porque achava que eu precisava da arte. Eu me lembro como se fosse hoje, quando tocava *Conspiração na Bahia contra a escravidão e a opressão, noite da glória e do poder*, eu me arrepiava toda, meu corpo ia junto. Eu aprendi a dançar, pró Jany me ensinou tudo. Eu não perdi um ensaio, eu me sentia poderosa dançando as músicas do Malê. Eu gosto das músicas da banda, não sei explicar isso não. No dia que eu ganhei o prêmio, foi com essa música, era

[11] Povos que vivem no sul da África em países como Zimbabue e Moçambique.

de tarde, mas eu só repetia na minha cabeça: *noite da glória e do poder*, eu sabia que era música de negro que venceu. Chorei muito mesmo e vi muito orgulho de mim na minha professora. Recebi o troféu com muita humildade e ganhei uma caixa de bombons. Com o troféu eu fiquei, mas dei chocolate pros meus colegas porque todo mundo pode ser uma rainha" (Dandara, notas do caderno de campo, outubro de 2017).

"Eu dançava às vezes escondido da minha mãe. Tem crente na família e todo mundo quer que eu faça coisa de homem, mas aqui eu sou rei. Jany me levou pro Zulu porque ela sabe que eu gosto de dançar e eu danço muito bem. Aqui tem muito bailarino bom eu vejo como eles fazem. Eu ensaiei em casa e na escola muito pra ser rei Zulu. No dia, eu estava torcendo pra Dandara e ela ganhou, eu achei que ia ficar em segundo lugar e que ia ser príncipe, mas a gente ganhou junto. A gente pulou e gritou muito. Aí a gente ficamos amigo (sic) de lá pra cá. Eu não lembro da minha música, mas qualquer uma é importante. Eu acho que eu ganhei mesmo porque faço bem Oxóssi. Eu pulei apontando e depois me ajoelhei, mas fiquei apontando ainda. Os jurados gostaram. Eu nunca vou esquecer. Foi nesse dia que eu quis ser rei do Malezinho também. Eu ainda vou ser um dia" (Lucas Dantas, notas do caderno de campo, outubro de 2017).

"Quando Jany me pede pra ajudar no Malezinho e no projeto Zulu, eu me sinto rainha de novo. Eu comecei a participar do Malezinho logo quando eu entrei aqui na escola Malê Debalê. E é uma experiência maravilhosa. Aprendi coisas muito importantes pra mim e o meu sonho era ser rainha. Eu fui rainha do Malezinho daqui da escola e vivi o sonho de todas as meninas que sonhavam com isso. Eu não tenho nada de ruim pra falar da professora do bloco. Eu devo é parabenizar a ela que foi uma inspiração muito grande pra mim, até hoje só tenho a agradecer a minha professora maravilhosa Jany Sales. Mas eu falo também que tem que ser bom na escola e eu amo essa escola, aqui eu tenho os melhores professores da minha vida. Se eu pudesse voltar no tempo, voltaria pra tudo o que eu já fiz aqui. E quando eu fui rainha, foi tão lindo! Eu senti poder e responsabilidade. Eu tive certeza de ser importante. Eu te agradeço por poder me ajudar a lembrar disso" (Esperança Garcia, notas do caderno de campo, outubro de 2017).

Os discursos e posicionamentos dos sujeitos no período dos ensaios conduzem essa investigação a concordar com Hall (2009) no que se refere à fluidez, ao deslocamento e desenraizamento como características da identidade. Ainda amparada em Hall (1996) quando aborda a necessidade de reinvenções e reconstruções de uma memória africana na diáspora, visto que isso causa impacto na construção da identidade das pessoas negras. Percebo esse lugar construído pelo bloco afro e pela escola Malê Debalê como um exemplo de (re)

construção de uma memória de África capaz de deslocar as identidades outrora forjadas pelos impactos devastadores da colonialidade nas pessoas negras para um lugar de autonomia e positividade, que desestabiliza o poder, porque ainda que por meio de performances, essas crianças negras não desejam ser o branco, elas não apenas se espelham, como incorporam exemplos de poderes negros.

Ao final do mês de outubro do ano de 2017, Maria Firmina já apresentava outra dinâmica corporal e outra relação com a dança. Seu corpo parecia outro, apresentava domínio dos passos, sabia a letra de todas as músicas, cantava parecendo sustentar certa altivez ao percebida ao observar sua circulação pelos corredores da escola. A culminância do Projeto Zulu aconteceu logo no começo do mês de novembro. A celebração acontecia no pátio principal da sede do bloco. A banda composta por integrantes do Malezinho e da agremiação carnavalesca estava localizada ao lado da mesa de juradas (os). Integravam a mesa o então diretor pedagógico do bloco Malê, a professora de teatro da escola Malê Debalê, a rainha do Malê de 2016, o presidente do bloco e a professora de ballet do centro comunitário da Baixa da Soronha. Toda a comunidade escolar se transformava em expectadora do grande evento. Nesse ano, quinze candidatas (os) concorreram à coroa. O corpo de juradas (os) apresentou os critérios, que eram basicamente domínio dos passos de dança, harmonia entre as músicas e da dança apresentada e simpatia. O diretor pedagógico do bloco falou da importância do projeto enfatizando o impacto positivo na autoestima das crianças da escola e a banda também fez a saudação com a música do carnaval do ano, que falava sobre os negros sertanejos e o poder e a força dos caboclos.

As (os) candidatas (os) começaram a se apresentar. Eram conduzidas (os) ao palco pela rainha e rei Zulu ainda em exercício. Depois de três meninas e dois meninos se apresentarem, Dandara conduziu Maria Firmina até o palco, está ultima cumprimentou respeitosamente a banda e a mesa de juradas (os) e dançou lindamente uma música, utilizando passos que remetiam à deusa Oxum e parecia tão confortável no palco que permaneceu dançando, mesmo com o fim da música. Dandara foi conduzir Maria Firmina para a concentração, onde os outros candidatos esperavam. O público pôde prestigiar uma apresentação do Malezinho, enquanto o júri se reunia para divulgar o resultado. A atmosfera do ambiente era de alegria. Alguns candidatos contavam com torcida organizada de seus familiares e colegas da escola. Havia muita expectativa tanto das (os) candidatos quanto da comunidade escolar. O suspense foi vencido e Maria Firmina ficou em segundo lugar, foi coroada princesa Zulu e, apesar da brilhante apresentação, ela parecia não acreditar no resultado, ficou muito emocionada, chorou muito no momento da premiação, passou um

tempo abraçada à sua professora de dança, a quem dedicou o prêmio. Ao final da celebração, em particular, conversei com Maria Firmina e perguntei como ela estava se sentindo, ela disse que não sabia como uma princesa devia se sentir, mas que estava muito feliz. Perguntei também qual era o papel da princesa Zulu e ela respondeu: "A rainha tem que cuidar das pessoas, tem que fazer o que as pessoas precisam, aqui no Malê, a gente tem que ajudar o bloco, ir para os eventos, se apresentar nos lugares. A princesa vem depois da rainha, né? Então eu ajudo a rainha, mas se ela precisar, eu posso ser ela também" (notas de caderno de campo, novembro de 2017). Nessa fala de Maria Firmina, chamou a atenção a não associação dos títulos de nobreza com a hereditariedade. É possível inferir que a configuração do concurso a conduza para que sua percepção de reinado seja mais eletiva do que hereditária. Esse é outro ponto importante que desestabiliza um dos pilares da colonialidade do poder.

Durante o término do ano letivo, Maria Firmina não mudou muito seu comportamento enquanto aluna da escola. Percebi menos agressões contra ela, mas não associo diretamente essa informação ao seu título de nobreza. É importante considerar que ela passou a vivenciar outro papel que denota respeito, mas quando sofria ataques, os xingamentos eram os mesmos. Assim os desfiles das identidades (HALL, 2005) permaneceram para os estudantes do território Malê Debalê, desestabilizando o pilar do colonialismo que defende a identidade dos sujeitos colonizados como essencializada e reafirma os postulados de Hall (2005), que defende que as identidades podem se deslocar e atuarem de maneiras diversas conforme bens culturais, epistêmicos, filosóficos e capitais aos quais elas tenham acesso.

Dandara e Lucas Dantas se dedicaram no último bimestre do ano letivo de 2017 ao concurso para rei e rainha do Malezinho, cujo reinado teria vigência no ano de 2018. Houve nesse momento outro deslocamento de papéis porque passaram a ser orientados pela rainha e rei do ano anterior, coordenados sempre pela professora Jany Sales, que cobrava das (os) candidatos um bom desempenho escolar. Dessa maneira, elas (eles) acumulavam papéis de estudantes da escola formal e do Malezinho. Um dado importante para ser lembrado é que o índice de aprovação dos estudantes da escola que eram também integrantes do Malezinho alcançava quase a totalidade.

O concurso aconteceu em janeiro de 2018, em que o tema do carnaval do bloco foi o poder da mulher negra: **Nzingas, Jokanas e Franciasca: um poder feminista** . A celebração aconteceu à noite no palco principal, organizada principalmente por Jany Sales, então coordenadora do Malezinho e por Eduardo Santana, vice-presidente do bloco. O corpo de juradas (os) foi composto principalmente por artistas locais e professoras (as) de artes. No palco estavam a banda, os já mencionados organizadores do evento, cumprindo também o

papel de mestres de cerimônia. As apresentações foram majestosas, todas embaladas pelo ritmo de tambores, atabaques, de músicas do bloco, pela apreciação de amigas(os), parentes dos candidatos e pela comunidade do Malê. Emblematicamente, Dandara dançou ao som da música que carregava o seu nome e Lucas Dantas, de uma música que falava de Zumbi. Ambos foram eleitos rei e rainha do Malezinho de 2018. Depois da passagem do manto, fui conversar em particular e esses foram os depoimentos de Lucas Dantas e de Dandara, respectivamente: " Você veio, pró?! (recebi um abraço). Eu não sei que dizer, não. Eu só sei que vou honrar o Malezinho porque é muita emoção e eu amo muito minha pró Jany, eu não seria rei sem ela. Eu sou menino, mas já sou rei, meu maior sonho foi realizado" (notas do caderno de campo, janeiro de 2018). "Que honra ver você aqui, minha pró! Você viu que eu fui Dandara? Eu tinha que dar esse presente para minha mãe (nesse momento, começou a chorar). Eu sempre soube que toda menina podia ser uma rainha, mas é muito emocionante. Eu não sei mais o que dizer. O Malê me deu tudo". (notas do caderno de campo, janeiro de 2018).

Considerando as narrativas e observações, enfatizo a necessidade de um currículo multireferenciado em espaços de educação. O contato com saberes que não se limitam aos apresentados por um currículo eurocêntrico pode garantir a construção de outras narrações que fissuram o discurso de poderio natural do homem branco europeu. Um território afrocentrado com proposta de ensino, seja ele regular ou informal desafia a se considerar novas formas de percepção acerca da vida contemporânea, ao produzir novas formas de saberes, ao dar vozes aos seus representantes mais novos, apresentam alternativas sociais a partir de olhares dos que estão à margem. Ser rei e rainha do Malezinho, príncipe ou princesa Zulu não protegerá as (os) estudantes das negações impostas pelos atravessamentos de raça, geração, gênero, classe, mas garante experienciar possibilidades outras de existência que não sejam pautadas pelo sofrimento e sujeição.

5. O MERGULHO NAS PROFUNDEZAS DA LAGOA DE ÁGUAS TURVAS E O ANDAR ATRAVÉS DOS CAMINHOS ABERTOS PELO MACHADO: exercícios de não conclusão

Retomo à questão que orientou o desenvolvimento dessa dissertação: como as práticas pedagógicas e as vivências cotidianas em territórios afrocentrados contribuem para a construção de identidades de gênero e de raça de alunas negras do 5º ano da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos e das meninas que foram rainhas no Malezinho. Apresentei o argumento de que as discussões e problematizações acerca de raça e gênero podem contribuir para o repensar a possível diminuição de intolerâncias presentes na sociedade que reverberam em espaços de formação, como as escolas. Para defender esse posicionamento, adotei como referencial teórico, postulados preconizados pela decolonialidade, pelo multiculturalismo e interculturalidade. Busquei a articulação entre essas teorizações a fim de pensar uma educação que considerasse as demandas (ou gritos urgentes) da contemporaneidade. É importante ressaltar que utilizei recortes dos construtos teóricos que julguei dialogar com o *locus* da pesquisa, associados às minhas escolhas pedagógicas e considerando a realidade em que atuo. Não busquei, entretanto, reproduzir nesses espaços experiências realizadas pelas (os) teóricas (os) em que me apoiei.

Considerei fundamental apresentar partes importantes das histórias dos bairros em que as instituições pesquisadas estão localizadas, dando relevo às lutas constantes pelo território, pela emancipação, contra as invasões e regimes dos portugueses, por compreender que essas ações dos povos negros e tupinambás foram importantes e influenciadoras das construções desses territórios de resistência. Assim como considerei importante nomear e apresentar parte do percurso dos sujeitos que protagonizaram essas lutas.

Com a finalidade de alcançar os objetivos pretendidos, utilizei a metodologia da História Oral, implementada nos territórios da pesquisa, como recortes dos ambientes mais frequentados pelos sujeitos. Essa metodologia, de abordagem qualitativa possibilitou a escuta e o registro de vozes excluídas dos discursos e espaços hegemônicos.

Nesse sentido, apresentei algumas questões, que se desmembram da pergunta principal e direcionaram os caminhos dessa pesquisa, tais como: De que forma as relações de gênero são inseridas no cotidiano desses espaços de formação? Que regimes normativos se fazem presentes no que tange às identidades de gênero e de raça? Como as práticas pedagógicas dialogam com a determinação da Lei 10.639/03 e com os repertórios culturais apresentados pela Escola Eugênia Anna? De que modo as práticas pedagógicas vivenciadas no Malezinho

podem contribuir com a inserção da Lei 10.639/03 no currículo de escolas? Em que medida é possível criar espaço para problematização dos regimes normativos das identidades nas aulas da turma do 5o ano? A metodologia escolhida tornou possível perceber, por via dos discursos vigentes, a problematização e interferências que colocaram os regimes normativos em questão, bem como acessar os discursos consolidados e perceber a circulação de novos discursos que desestabilizavam regimes solidificados.

Desse modo, busquei observar os sujeitos das pesquisas nas aulas regulares, nos intervalos, bem como solicitei em algum momento que registrassem suas imagens, ministrei oficinas, utilizando fotografias com a intenção de proporcionar a rememoração de elementos e pessoas importantes desses territórios. E, justificando as narrativas como ferramenta de análise, colhi depoimentos dos sujeitos da pesquisa em diferentes momentos do período de observação. Registrei aqui discussões e relatos importantes que reafirmam a máxima freiriana de que atores sociais constroem saberes válidos, visto que foi possível perceber nas discussões a influência dos saberes e vivências recebidos nesses espaços e falar sobre eles. Testemunhei os conflitos gerados por temas que, por muitas vezes, não são aceitos no cotidiano, que não são consentidos ou contemplados nos currículos escolares e reafirmei a minha crença em que o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que considere a problematização de perspectivas hegemônicas abre espaço para diálogos que politizam e desestabilizam a vida social e colocam em evidencia sujeitos apagados pela história.

Vale ressaltar que as esquipes gestoras das instituições em que a pesquisa foi realizada estavam cientes da proposta de trabalho e da autorização tanto da Secretaria Municipal de Educação, como da direção do bloco afro Malê Debalê. Além disso, as observações *in loco* sucederam a reuniões e conversas com os representantes das referidas instituições, nas quais o problema e objetivos da pesquisa foram apresentados e discutidos. Essa etapa foi muito importante porque tomei ciência de que as inquietações que eu apresentava eram observadas e de, alguma maneira, tratadas no currículo, principalmente no da Escola Eugênia Anna dos Santos.

Reflexões acerca dos discursos que circulavam nos territórios e das narrativas dos sujeitos da pesquisa me possibilitaram identificar muitos dos regimes normativos que os constroem. Sendo assim, um olhar sensível voltado para as interações e tensões no cotidiano desses espaços evidenciou nos sujeitos marcas da colonialidade presentes numa tentativa de sobreposição de discursos heteronormativos, nas afirmações dos papéis e performances esperadas para os gêneros, na tentativa de atacar marcadores de identidade da raça negra.

As análises sobre a colonialidade do poder nas relações, partindo principalmente das questões raciais, puderam evidenciar a força dos discursos que subjugam as meninas negras. Na turma do 5º ano da Eugênia Anna, inicialmente as meninas não se afirmaram negras. No Malê, apesar da afirmação, tinham seus marcadores corporais constantemente atacados. Por outro lado, é importante destacar que, apesar da maioria do público ainda estar na pré-adolescência, apresentavam consciência tanto dos motivos pelos quais sofriam ataques, quanto da necessidade de se referenciar em exemplos fortes, como Mãe Aninha e Mãe Stella de Oxóssi e de tomar lugar de reis e rainhas africanos, ainda que de modo empírico.

A colonialidade do ser também foi identificada nos discursos circulantes e nas narrativas, evidenciado principalmente nos referenciais de beleza, que são direcionados para a mulher branca. Nesse sentido, o marcador corporal das meninas negras mais agredido foi o cabelo, tornando-se assim o alvo causador de grande sofrimento e controle da aparência das meninas. Apesar de uma aluna da Eugênia Anna afirmar que ela usava o cabelo como quisesse, a maioria fez um autorretrato representando um cabelo maior ou menos crespo. Ter cabelos compridos era sonho de uma estudante do Malê. Cada menina apresentou recursos para lidar com os cabelos, mas a maioria pensa que o cabelo liso é superior.

Ainda no que toca a colonialidade do ser, as questões de gênero são também geradoras de discursos que, por vezes, são apresentados por meio de piadas, brincadeiras que inferiorizam as meninas negras ou meninos que não apresentam comportamentos considerados masculinos. A banalização da violência pareceu ser/estar naturalizada, principalmente no Malê em que resolver os conflitos por meio da violência física era exaltado pelos meninos e colocava-os em lugar de superioridade.

O currículo multirreferenciado, adotado de modo explícito nas escolas, vivenciados em formatos diferentes, foi essencial para problematizar discursos consolidados. Na Eugênia Anna essa desestabilização se apresenta no próprio território em que a escola foi construída, que é um terreiro de candomblé e elementos construtores desse território religioso marcam presença no espaço escolar. O projeto político pedagógico é pautado na afirmação da negritude e numa pedagogia comprometida com a perpetuação da história e cultura africanas e afrodescentes. As aulas de História e de Geografia, apoiadas na proposta pedagógica da escola e nos marcos de aprendizagem da secretaria de educação de Salvador garantiram discussões capazes de deslocar lugares de personagens da História, apresentando novos caminhos, novas possibilidades de pensamento e todo esse fazer, propiciou momentos de escuta, de debates e respeitou a faixa etárias das (os) estudantes.

No Malê Debalê, apesar do multiculturalismo estar presente no projeto político pedagógico da escola, os momentos de desestabilização foram garantidos pelos projetos do bloco voltados para a infância e juventude, diretamente ligados ou não à escola. Considero então que os pontos de problematização foram garantidos pelo currículo vivido da instituição, que possibilitou momentos de desfiles de novas identidades para crianças e adolescente historicamente excluídos dos lugares de poder.

Antes de apresentar inferências que essa investigação me expôs, cabe reafirmar aqui que considero os sujeitos da pesquisa, para além desses espaços, estão inseridas (os) num contexto heteronormativo em que "novos" padrões do masculino e do feminino não são acolhidos. Da mesma maneira, a raça considerada hegemônica, um exemplo a ser seguido é a branca. Percebe-se assim que os discursos visam a naturalizar uma suposta subalternidade do povo negro são recorrentes.

Cabe aqui destacar, entretanto, as principais contribuições que meu olhar de professora pedagoga elege nesse percurso investigativo. Considero a Lei 10.639/03 um marco de imensa importância para a construção de identidades negras positivas. Ter em materiais didáticos e em outros suportes pedagógicos a possibilidade de conhecer a História dos territórios colonizados a partir da perspectiva que não é a do colonizador já desestabiliza poderes e saberes hegemônicos. Mesmo a tensão causada nas escolas com as discussões voltadas para o trabalho com a referida lei já promovem mudanças no pensar e fazer pedagógicos.

Por outro lado, as possibilidades de não apenas imaginar, mas viver, fazer parte de e assistir histórias onde os saberes preconizados pela lei são vividos materializam uma identidade negra positiva, ela – a identidade, passa a ser além de imaginada/encenada, vivida – a despeito de todas as questões sociais que acompanharão os sujeitos da pesquisa pela vida. Ser corada rainha e não desejar ser a princesa branca da Disney; ter autoridade para conduzir seus pares à coroação de títulos de nobreza; conviver com a maior sacerdotisa de religião de matriz africana e ser respeitada (a) por ela, tê-la como referência. Saber que no território no qual se compartilha suas relações cotidianas, o poder é exercido por mulheres negras. Desejar ter a força dessas mulheres; estudar em uma escola que reproduz reinos africanos; reconhecer Xangô como Deus de um povo e guardião do território em que se estuda e não ter sua imagem vinculada a demônios.

Os sujeitos da pesquisa, membros desses territórios, não apenas conhecem a história a partir da perspectiva dos colonizados, mas se transformam em autores que (re) contarão e (re)

viverão essas história, imbuídos de experiências e saberes que lhes dão a autoridade para a transferências dessas heranças para os mais novos. Serão fontes para a criação das imagens de África, que segundo Hall (1996), sustentam os negros em diáspora. Considero que apesar da mencionada lei e das Diretrizes Curriculares Nacionais orientarem o ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileira perpassando as diversas áreas do saber, abordando as tradições e memórias e permeando todas as ações educativas, o currículo vivido dos espaços de formação nos territórios já denotam transformações, compreendidas por mim como emancipatórias para uma faixa etária que não costuma acessar, nas instituições regulares de ensino, saberes e experiências fundamentados em valores culturais ancestrais que fortalecem vínculos de pertencimento às memórias e identidades negras.

Talvez esses pontos percebidos na pesquisa estejam sendo apresentados por mim, imbuídos de certo romantismo e utopia, mas as tessituras e discussões trazidas durante o percurso desse trabalho me confiam certa autonomia para reafirmar a urgência de repensar a sociedade vigente e seus exercícios de poder, enfatizando principalmente o papel da escola e do seu currículo, que precisa ser multirreferenciado e proporcionar vivências que encenem personas e situações que remetam aos povos negros, ameríndios, povos inaugurais e em diásporas, considerando efetivamente seus protagonismos no que tange às diversidades sócio-histórica, étnico-racial, cultural, científicas a partir das suas perspectivas.

Compreendo, entretanto, que essa é apenas uma possibilidade, dentre várias, mas apresento o que vivenciei no caminho percorrido até aqui por essa pesquisa. Reconheço também que o que foi apresentado se trata dos fazeres em dois territórios que não respondem pela educação de toda uma rede, mas podem auxiliar minimamente na problematização e desestabilização de regimes consolidados e disseminados, baseados em hierarquias de poder. Defendo, dessa maneira, que esse trabalho pode mostrar possibilidades de materialização da lei 10.639/03.

Agradeço aos meus ancestrais, aos Griots, que fizeram ecoar vozes silenciadas, por me ampararem e vigiarem essa travessia, ainda que, por muitas vezes as dores, os adoecimentos, as feridas abertas pela pesquisa implicada tenham me atravessado. No entanto, ciente de que os caminhos continuam se abrindo pelos machados ancestrais e pela resistência de um povo que foi o primeiro a contemplar a luz do sol e permanece presente na Terra, encerro provisoriamente essa etapa do percurso – Entre reinados, encantos e negações: narrativas de construção de identidades de meninas negras do Malezinho e da Escola Eugênia Anna dos Santos – certa de que as discussões e propostas apresentadas aqui podem contribuir para fissurar hierarquias, buscando ecoar vozes de sujeitos exilados pela história.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo**, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.

BANKS, J. **An introduction to multicultural education**. 2. Ed. USA: Allyn and Bacon, 1999.

BARBOSA, S. M. S. **O poder de Zeferina no Quilombo do Urubu:** uma reconstrução histórica político-social. 2003. 192 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2003.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDAU, V. M. **Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação dos professores.** In:_____. (Org.). **Magistério:** Construção Cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 237-250.

_____. (Org.). **Somos tod@s iguais**? Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro:DP&A, 2003.

_____. Diferença(s) e Educação: aproximações a partir da perspectiva intercultural. Revista Educação On-line, Rio de Janeiro, v.1, p. 1-42, 2005.

_____. Sociedade, Educação e Cultura (s). 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. (Org). **Rumo a uma Nova didática**. 23ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2013.

CANDAU, V.; Russo, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: CANDAU, V.M. (Org). **Diferenças Culturais e Educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro:7Letras, 2011.

CANEN, A. A educação brasileira e o currículo a partir de m olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas. In: BARROS, J.F.; Oliveira, L.F. (Org.). **Todas as cores na educação**: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico. Rio de Janeiro: Quartet, 2008. P. 59-79.

_____. Currículo, diversidade e formação docente. In: BARROS, Rita Maria de. (Org.). **Subjetividades e Educação**: conexões contemporâneas. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.

CANEN, A.;CANEN, A. G. **Rompendo fronteiras curriculares**: o multiculturalismo na educação e em outros campos do saber. Currículo sem fronteiras, v.5, n.2. 40-9, jul./dez. 2005

CARNEIRO, E. **Candomblés da Bahia**. Salvador. Museu do Estado da Bahia, 1948.

_____. **Ladinos e Crioulos**: Estudos sobre o Negro no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

COSTA, A. M. de L. R. da. Ekabó! Trabalho escravo, condições de moradia e reordenamento urbano em Salvador no século XIX. 1989. Dissertação (Mestrado) - Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1989.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. **Os condenados da terra**. Tradução de Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães, Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. 3ª reimpressão, 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática para a liberdade.**

FOUCALT, M. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Educação como prática para a liberdade.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrole**: o que a globalização está fazendo em nós. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOMES, N.L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

HALL, S. **Identidade Cultural e Diáspora**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 24, p. 68-75, 1996

_____. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo; Educação e Realidade, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2005.

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. **A Linguística Aplicada na era da globalização**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). 2d. são Paulo: Parábola, 2006.

LIMA, V. da C. **A família-de-santo nos candomblés jêje-nagôs da Bahia**: um estudo de relações intragrupais. Dissertação de Mestrado, UFBA, 1977.

LOURO, Guacira L. Gênero e sexualidade na escola – refletindo sobre o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade:** um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. In: FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). ed. 6. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LUZ, N. C. do P. **Itapuã da ancestralidade africano-brasileira**. Salvador: Edufba, 2012.

MACHADO, V. Àqueles que têm na pele a cor da noite: ensinâncias e aprendências com o pensamento africano recriado na diáspora. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

MARTINS. L. C. de A. História Pública do quilombo do Cabula: representações de resistências em museu virtual 3D aplicada à mobilização do turismo de base comunitária. 311f. il. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MATTOSO, K. de Q. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

McLAREN, P. **A vida nas Escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MIGNOLO, W. **Histórias Locais/ Projetos Globais**. Colonislidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgar do (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas Latino-Americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MOITA LOPES, L. P. **Discursos de Identidade:** discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado das Letras. 2003.

_____. Gêneros e sexualidades nas práticas discursivas contemporâneas: Desafios em tempos queer. In: SILVA, A. P. D. (Org.) **Identidades de gênero e práticas discursivas**. Campina Grande: EDUEP, 2008, p. 13-9.

_____. Gênero, sexualidades e raça nos contextos escolares. In: MOITE LOPES, L. P. Org.). Linguística aplicada na modernidade recente Festchriff para Antonieta Celani. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NASCIMENTO, E.L. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: um processo de racismo mascarado. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NASCIMENTO, Í. S. S. **O espaço do terreiro e o espaço da cidade**: cultura negra e estruturação do espaço de Salvador nos séculos XIX e XX. Dissertação (Mestrado) - Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1989.

OLIVEIRA. E. D. de. **Ancestralidade na encruzilada**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

PASSOS, Walter de Oliveira. ***Bahia:*** Terra de Quilombos. Salvador: (s.n), 1996.

PAZ, M. de O. **Companhia da Pescaria das Baleias nas Costas do Brasil (1765-1801):** a caça ao Leviatã dos mares. Dissertação. Mestrado em Estudos Brasieliros – Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade de Lisboa. Lisboa, 2015.

PEDREIRA, P. T. **Quilombos baianos**, Revista brasileira de Geografia, n. 4, out-dez. 1962
_____. **Os quilombos brasileiros**, Salvador: Prefeitura Municipal/ Departamento de Cultura/ SMEC, 1973.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, globalização e democracia. **Diplomacia, Estratégia e Política. Brasília, n. 06, p. 132-179, abril/junho. 2007.**

_____. Colonialidade do Poder e Classificfação Social. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. P 73-118.

REGO, A. de A. Trajetórias de vidas rotas: terra, trabalho e identidade indígena na Província as Bahia (1822 – 1862). Tese (Doutorado) –Programa de Pósgraduação em História Social – PPGH. Salvador, 2014.

REIS, J. J. **O mapa do buraco do tatu**: liberdade por um fio. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

_____. **Há duzentos anos**: a revolta escrava de 1814 na Bahia. Topoi (Online): revista de historia , v. 15, p. 68-115, 2014.

RISÉRIO, A. **Uma história da cidade da Bahia**. 2.ed. Salvador: Versal, 2004

SANTANA, Carlos Educardo C. **Malê Debalê:** Lugar de negro. Lugar de aprender. **África e Africanidades,** Rio de Janeiro, ano 02, n. 05, p. 1-14. Maio. 2009.

_____. **Processos educativos na formação de uma identidade em comunidades remanescentes de quilombos**: um estudo sobre as comunidades de Barra/Bananal e Riacho das Pedras no município de Rio de Contas-Ba. 2005. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS, E. et. Al. **O Caminho das Águas em Salvador:** Bacias Hisdrográficas, Bairros e Fontes. Salvador: CIAGS/UFBA; SEMA, 2010.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, P. G**. Identidade, Territorialidade e Ecologismo**: o caso da Lagoa do Abaeté. Caderno CRH. Salvador, n.18, 1993.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SKLIAR, C. & DUSCHATZKY, S. O nome dos outros – Narrando a alteridade na cultura e na educação. In LARROSA, J. & SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Currículo e identidade social: Territórios contestados**.** In:_____.(Org.). **Alienígenas na sala de aula.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. P. 185- 202.

SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

THOMPSON, E. P. As peculiaridades dos ingleses. In.: NEGRO, A. L; SILVA, S. (Orgs.). **E. P. Thompson:** As peculiaridades dos ingleses e outros artigos. 3. Ed. Campinas: Unicamp, 1998.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

APÊNDICES

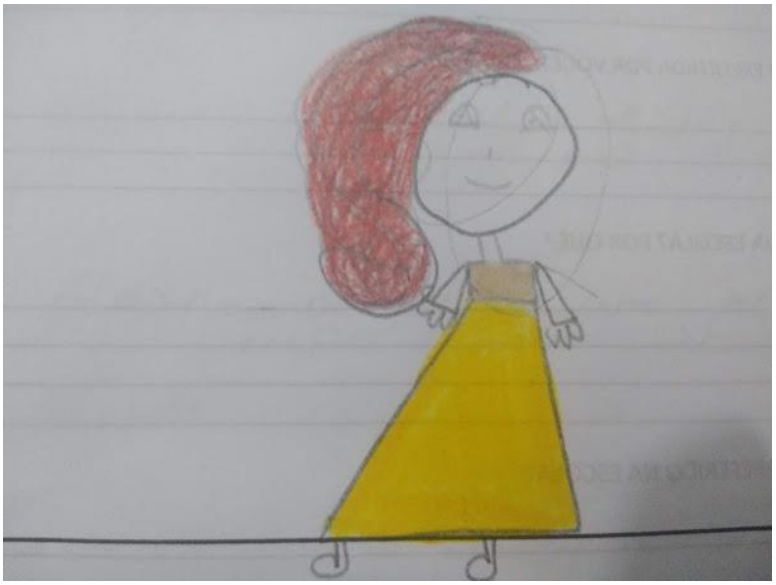
APÊNDICE A- Autorretratos

Zumbi

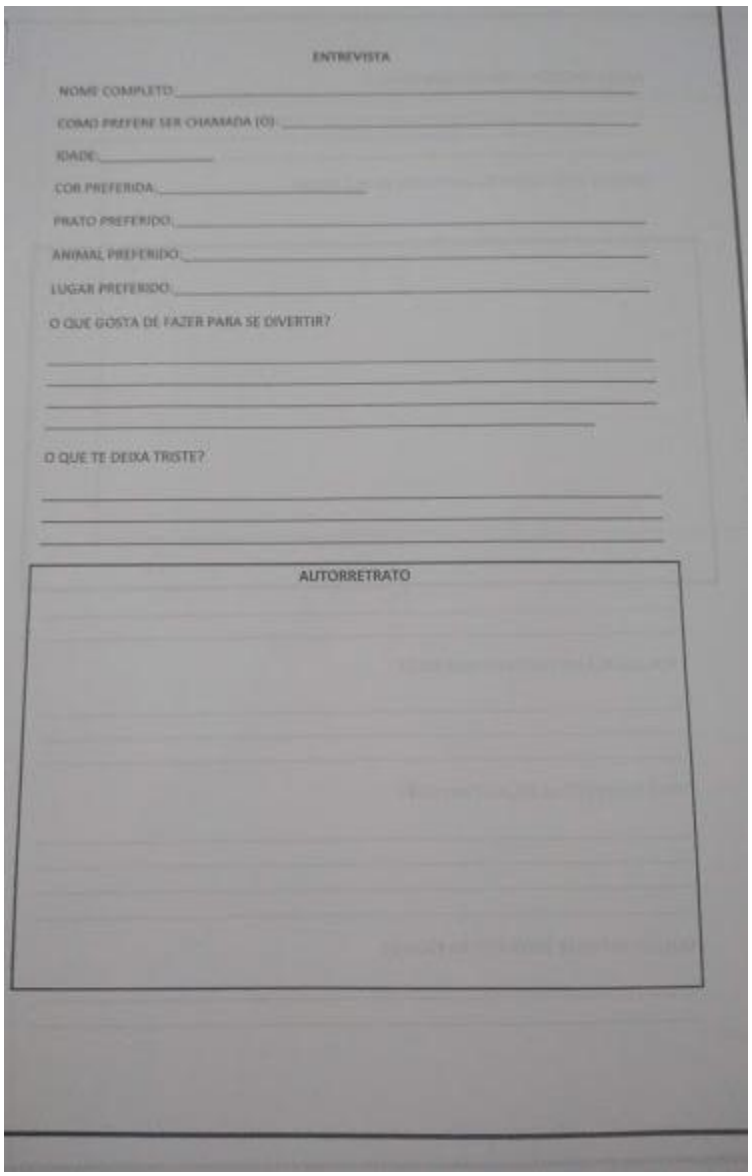
Zeferina

Maria Felipa

Luiza Mahin



APÊNDICE B – Entrevista escrita



ENTREVISTA

NOME COMPLETO: _____

COMO PREFERE SER CHAMADA (O): _____

IDADE: _____

COR PREFERIDA: _____

PRATO PREFERIDO: _____

ANIMAL PREFERIDO: _____

LUGAR PREFERIDO: _____

O QUE GOSTA DE FAZER PARA SE DIVERTIR?

_____

_____

_____

_____

O QUE TE DEIXA TRISTE?

_____

_____

_____

AUTORRETRATO

AGORA DESCREVA O SEU AUTORRETRATO

DESENHE UMA COLEGA OU UM COLEGA DA SUA TURMA

POR QUE ELA FOI ESCOLHIDA POR VOCÊ?

VOCÊ GOSTA DA SUA ESCOLA? POR QUÊ?

QUAL O SEU LUGAR PREFERIDO NA ESCOLA?

APÊNDICE C – Desenhos da escola

Desenho de Luiza Mahin

Desenho de Zumbi

Desenho de Zeferina

Desenho de Maria Felipa

APÊNDICE D – Imagens utilizada na última oficina

Mãe Stella de Oxóssi

Casa de Xangô

Sala de aula no dia do aniversário da escola

Corredor da Escola

Estátua de Oxóssi

Vanda Machado, idealizadora do projeto Irê Ayó

Sala de aula do 5º ano

Fachada de outra escola do município de Salvador