



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 01 | Nº. 1 | Ano 2020

Noliene Silva de Oliveira

Ilha de Maré está para os quilombolas, assim como a África está para os Afro- brasileiros: representações e discursos a partir das Escolas Quilombolas e “Dita” Quilombola da Rede Municipal de Salvador/Bahia

**Ilha de Maré is for quilombolas, just as Africa is for Afro-Brazilians:
representations and speeches from the Quilombolas Schools and “Dita”
Quilombola from the Municipal Network of Salvador / Bahia**

RESUMO: Esse trabalho objetiva discutir e analisar as representações em torno do imaginário da identidade quilombola que foi construído sobre a comunidade de Ilha de Maré. Tal análise foi possível ao identificar as singularidades, enquanto fenômeno sócio-histórico, de estabelecer as representações e os discursos existentes entre os sujeitos nativos e os educadores da Rede Municipal de Salvador/Bahia, resultando em movimentos de identidade quilombola levantadas dentro dos espaços escolares. Para esta delimitação recorri às representações que tomam de África relacionada ao Brasil, da “maritimidade” que incide em diferentes tempos e ritmos de aprendizagem, a observância das práticas curriculares das escolas quilombolas e “dita quilombola” circunscrito às localidades de Bananeira, Porto do Cavalo e Praia Grande.

PALAVRAS-CHAVE: Escolas Quilombolas; Quilombo; Ilha de Maré; África; Representações.

ABSTRACT: This work aims to discuss and analyze the representations around the imagery of quilombola identity that was built on the community of Ilha de Maré. Such an analysis was possible by identifying the singularities, as a socio-historical phenomenon, of establishing the representations and discourses existing between native subjects and educators from the Municipal Network of Salvador / Bahia, resulting in movements of quilombola identity raised within school spaces. For this delimitation I resorted to the representations they take of Africa related to Brazil, of the “maritimity” that affects different times and rhythms of learning, the observance of the curricular practices of quilombola schools and “said quilombola” circumscribed to the localities of Bananeira, Porto do Cavalo and Praia Grande.

KEY WORDS: Keywords: Quilombola Schools; Quilombo; Tide Island; Africa; Representations.

Site/Contato

Editores

Cinthia Nolácio de Almeida Maia
cinthianolacio@yahoo.com.br

Rita de Cássia Nascimento dos Santos
rita.tic@gmail.com

Ilha de Maré está para os quilombolas, assim como a África está para os Afro-brasileiros: representações e discursos a partir das Escolas Quilombolas e “Dita” Quilombola da Rede Municipal de Salvador/Bahia

Noliene Silva de Oliveira ¹

INTRODUÇÃO

Para discorrer a respeito da construção de identidade quilombola necessito antes definir de forma clara que este território e os sujeitos que a compõem se constituem em importante elemento da cultura negra-brasileira. Logo, não são meros ou simples espaços de terra habitados por homens e mulheres negras remanescentes de pessoas escravizadas. As reivindicações identitárias em nosso país localizam-se em espaço permeado por fossilizações estereotipadas e estigmatizadas, apesar dos diversos trabalhos acadêmicos (em geral do campo da história, filosofia, sociologia e antropologia) que realizam enfrentamentos a tais perspectivas e se debruçam com maiores ênfases sobre os discursos das representações, identidades e histórias das sociedades africanas e afro-brasileiras.

Ressalto que as representações das escolas como quilombolas ou “dita quilombola” (sinalizo como “dita quilombola” porque até então não é quilombola, mas tem o status de tal via o reconhecimento da comunidade e da própria Smed por atender a alunos oriundos de regiões circunvizinhas e a escola mesma esta neste espaço praticamente, perfazendo a denominada Educação Escolar Quilombola – EEQ, além de possuir parte do território certificado como quilombola) ainda reverberam no senso comum, gerando essencializações das práticas, esfacelamento da dinâmica da política educacional, das experiências individuais e coletivas, costumes e história local.

A Secretaria Municipal de Educação de Salvador - Smed tem fomentado tentativas de formações para os profissionais de Educação da Rede Municipal de Educação e comunidade local de Ilha de Maré, porém este circundam os denominados períodos formativos concernentes a motes pedagógicos relacionados os mais diversos campos temáticos macro e não necessariamente possuem foco nos elementos condizentes ao contexto da educação quilombolas, exceto aos promovidos pelo Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais - Nuper. Recordo que dentre tais temáticas arroladas, sobressai, principalmente após aplicação da Lei Nº 10.639/2003 modificada pela Lei Nº 11.645/2008, a diversidade, a inclusão, às questões raciais, as questões quilombolas como mote das discussões, porém para o público geralmente da

Ilha de Maré está para os quilombolas, assim como a África está para os Afro-brasileiros: representações e discursos a partir das Escolas Quilombolas e “Dita” Quilombola da Rede Municipal de Salvador/Bahia.

Gerência Regional em que estão inclusos e não necessariamente para toda a Rede. No que se refere ao nosso cosmo de tema, tais formações, excepcionalmente, não se traduzem, necessariamente, nas modificações das imagens que aludem tais profissionais quanto a existência do “quilombola” em Ilha de Maré, sendo reforçado no uso dos aportes didáticos usados nas escolas públicas que ignoram, restringem, estereotipam ou mesmo diminuem a participação dos negros e da África na formação do Brasil e que quando tratam de quilombo só o fazem a partir da perspectiva palmarina.

Dentre as causas potencializadoras de tal perspectiva há algumas estruturais e outras conjunturais atreladas a questão que são relacionadas à Memória, História, Currículo, Formação Continuada, Construção de Material e Ideologias, sobretudo, a Questão Étnico-Racial. Mas, quais as relações e limites estabelecidos entre o que se constitui cada uma das localidades escolares? O que modificou com a obrigatoriedade de introduzir a “História da África e dos Africanos e com a implementação da Educação Escolar Quilombola? Porque a Ilha de Maré está para os quilombolas, assim como a África está para os Afro-brasileiros?

DISCUSSÃO

Uma das ações políticas mais importantes do século XXI é travada, sem dúvida para mim, em torno do conhecimento epistemológico tendo como palco a História e a Educação em suas dimensões interdisciplinares. O desafio à hegemonia cultural implicou numa abertura à diversidade de saberes. Atualmente os estudos e debates sobre o tema da Educação Escolar Das Relações Étnico-Raciais e Quilombola tem ganhado expressivo volume, espaço e relevo dentro da academia e das redes educacionais do país, ainda que as notícias sobre sejam menos favoráveis que gostaríamos que fossem.

No que tange ao espaço da Rede Municipal de Salvador, através de duas estruturas ligadas a Diretoria Pedagógica/Smed que são o Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais – Nuper e Gerência Regional Subúrbio II - Gr Sub. II, tem tentado realizar e consolidar a implementação de sua política educacional no território quilombolas ou nas unidades que atendam públicos oriundos deste território. A Constituição brasileira estabelece disposições importantes na área de combate ao racismo e à discriminação e, até mesmo, sobre a garantia de direitos das comunidades quilombolas, conforme citação abaixo. Contudo, até 1988

¹ Mestranda em Estudos Africanos e Indígenas (PPGEAFIN/ UNEB); Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira: Fundamentos e Metodologia (CEPPEV). Endereço eletrônico: noliene.s.o@gmail.com

não havia o reconhecimento deste “agrupamento” que denominamos comunidades quilombolas como sujeitos de direitos.

Art. 3º - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 4º - A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

II - Prevalência dos direitos humanos;

VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo;

Art. 7º - XXX - proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil;

Art. 215. § 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 216. § 5º - Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

ADCT - Art. 68 - Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.²

A busca pela viabilização do compromisso deve ir além do que emite a constituição, de modo a potencializar identificar o Racismo Institucional – RI; elaborar normas e metas de políticas de enfrentamento e programas prioritários; produção de dados e informações cadastrais sobre o público, parceiros e ações desenvolvidas internamente; arcabouço de competência cultural, realização de avaliação das políticas e serviços, ações afirmativas e outras políticas de implantação, acompanhamento e proposta as questões relacionadas a escolas quilombolas, elaboração de dados para catalogar informações atuais sobre a proporção de mulheres e homens negros, indígenas e outros, nos espaços das ilhas e continente, relatório de acompanhamento contínuo das ações.

Notadamente, a estratégia adotada por Salvador - na gestão do prefeito João Henrique de Barradas Carneiro, cuja Secretária de Educação era Maria Olívia Santana - protagoniza a promoção da transversalidade da temática étnico-racial nas unidades escolares como potencializadora das ações afirmativas em curso no país e gerou a produção material das Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador (2005), que aborda temas prioritários diversos incluindo a África e o Modo de Vida Africano, mas não referencia em momento algum as questões quilombolas. A mesma ausência pode ser notada na Portaria 060/2014 – uma instrução normativa que visa orientar para a implementação da Lei Nº 10.639/2003 e Lei Nº 11.645/2008 e

² BRASIL, 1988.

que já em seu enunciado aponta os equívocos que seu teor pode constituir e de fato assim traz. Todavia, este aqui não é o momento para discorrer sobre.

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Educação Escolar Quilombola e História da África e dos Africanos a necessidade dos profissionais voltasse para o engajamento, o embasamento e o aporte teóricos em diversidade de campos necessários ao aprofundamento desta temática.

A articulação da legislação específica contra o racismo dentro dos instrumentos norteadores da educação municipal de Salvador permite reconhecer que há necessidade grandiosa de dialogar sobre tais perspectivas na educação. A questão é de que maneira será referendado essa ausência da abordagem de origem étnica e racial nos ambientes escolares, que seja positivada para os negros é fundamental para coibir práticas discriminatórias e abrir caminhos para a inserção das temáticas em sala de aula. Do ponto de vista legal, a educação de qualidade é um direito de todos os cidadãos, independente de etnia, cor e nacionalidade. Tal assertiva consta descrita na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, como alguns dos seus objetivos a promoção do bem de todos/as, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer forma de discriminação, mas em prática observa-se a constante indagação: para todos/as, quem?

Neste sentido, acredito ser prioritário tratarmos a compreensão do uso do conceito com consciência de sua historicidade, como unidades de conhecimento, comunicação, ideias utilizadas para compreender fenômenos e realidades (BARROS, 2016; LIMA, 2016; 2018). Surgido dos pleitos elencados pelos movimentos sociais e diversos sujeitos sociais demarcando a temática dessa modalidade e dos quilombos, impacta de forma geral no cenário político, econômico, ambiental e social de lutas para se atingir a promoção dos instrumentos legais. Começo, então, por destacar o recorte instituído sobre o que é quilombola para o espaço desta modalidade educacional, enquanto visibilidade empírica (histórica e política) e analítica (teórica), na perspectiva de reafirmação de direitos instituídos reconhecidamente em Carta Magma. Tal fato possibilita entendimento do por que nesta modalidade se exige pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-cultural, ao contexto local e ao percurso histórico de cada comunidade, observância aos princípios constitucionais e aos princípios referentes à educação básica, tanto nas escolas quilombolas como nas escolas de educação escolar quilombola.

Assim, antes de segui não posso deixar de destacar que as identidades são arquitetadas, o que me permite evidenciar que a perspectiva de quilombo, tal qual evidencia a Rede Municipal através dos seus representantes nos espaços escolares, está assentada em conceito essencializado

numa relação existente entre os negros e negras brasileiras descendentes do continente africano. Ou seja, reivindicam uma ascendência negra africana diaspórica, projetada diretamente no âmbito do discurso ideológico que causa diversas confusões entre cultura e natureza e são evidenciados nas práticas curriculares educacionais.

O termo “Quilombo”, conforme já citei em outros trabalhos escritos, representa diversos sentidos e muitos significados, logo é polissêmico. Segundo Almeida (1999) ao se perguntar qual o conceito de quilombo que estava em jogo no esquema interpretativo disponível era palatável para dar conta dessa contingência histórico-sociológica, trouxe cinco pilares analíticos para definição de quilombo anterior a Artigo 68: fuga, quantidade mínima de fugitivos, isolamento geográfico, moradia habitual – rancho, autoconsumo e capacidade de reprodução. E com a modificação na constituição de 1988, houve a necessidade de revisitar o conceito, porém o autor defende a ideia do deslocamento do conceito, ou seja,

Não é discutir o que foi, e sim discutir o que é e como essa autonomia foi sendo construída historicamente. Aqui haveria um corte nos instrumentos conceituais necessários para se pensar a questão do quilombo, porquanto não se pode continuar a trabalhar com uma categoria histórica acrítica nem com a definição de 1740. (ALMEIDA, 1999, p. 53-54).

Entre alguns povos da África centro-ocidental, a exemplo dos jagas imbagalas (MACEDO, 2013), representava o nome pelo qual era chamado os seus acampamentos, que possuíam conotação de estrutura militar, uma vez que não dispunham de organização social baseada nas linhagens. Aliás, foi a um destes que a célebre Rainha Nzinga ocorreu para constituir aliança militar e assim angariar forças para retomar o Reino de Matamba, e posteriormente o do Ndongo (GLASGOW, 1982; PANTOJA, 2000; FONSECA, 2010; 2014; 2015). No século XVII, no que era ainda Pernambuco, Palmares se notabilizou por construir agrupamentos comunitários que reuniam várias pessoas, dentre os quais aqueles que se encontrava em fuga dos contextos de cativeiro (MOTTA, 1980). E foi este aspecto que propiciou a transformação de Palmares em símbolo de luta para os movimentos sociais negros da contemporaneidade. Esta operação representa, então, nova ressignificação de sentidos da palavra “quilombo”. Há que se levar em conta a associação de interesses entre movimentos sociais e os ditos quilombolas.

Entretanto, vale refletir que sobre uma concepção de conhecimento para o que se denomina Educação Escolar Quilombola, significa abrir-se à práxis de formação curricular diferenciada no reformular ou formular junto à comunidade escolar o projeto político--pedagógico adequando seu currículo, e assumir o compromisso de contemplar, sem sobrepor, o saber instituído e o vivido e diverso. Relembro aqui que por definição Escola Quilombola são

aquelas que estão localizadas em território quilombola. Entretanto, a Educação Escolar Quilombola compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem aos alunos/as oriundos dos territórios quilombolas, sendo ele estando permanente ou temporário.

Tal interpretação implica nas relações estabelecidas dentro dos espaços escolares, em todos os campos. Fazer realizar as atividades para além dos calendários e eventos ainda não é uma realidade plena, sendo indelével uma melhor atuação de todos em todos os âmbitos e não perpassa apenas como um querer do professor, ou do gestor, do coordenador, ou de qualquer que seja o membro da equipe, querer fazer, pois deixar de realizado pode ser notado como racismo institucional.

Imperativo a tecedura em tramas bem firmes sobre um trabalho docente qualificado por meio do Planejamento de Curso/Aula e do Projeto Político-Pedagógico, urdindo linguagens e aprendizagens, da construção do conhecimento e da cultura, reafirmando e enfatizando a compreensão e o direcionamento do modus operandi em que esta educação é ofertada na construção coletiva e colaborativa. Não podemos deixar de citar que para ser/ter a EEQ atuante é necessário que todos da instituição educacional tenham conhecimentos sobre a Legislação Nacional, Estadual e Municipal que aborde EEQ, sobretudo as Diretrizes Municipais (Prefeitura Municipal de Salvador. Resolução do CME Nº 33/2015. Publicada no DOM de 04/12/2015).

Assim, as Diretrizes Curriculares Municipais adotadas para Educação Escola Quilombola – DCMEEQ têm sido utilizadas como referência na elaboração de projetos políticos pedagógicos adotadas pelas comunidades em estudo, ofertando assim subsídios na elaboração destinada exclusivamente a tais comunidades quilombolas. Segundo o Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas (2013), a Base Legal para as discussões quilombolas se pautam nas citadas na tabela a seguir.

Tabela 2 – Base Legal

Constituição Federal de 1988	Artigos 215 e 216 da Constituição Federal – Direito à preservação de sua própria cultura; Artigo 68 do ADCT – Direito à propriedade das terras de comunidades remanescentes de quilombos.
Decreto nº 4.887 , de 20 novembro de 2003	Trata da regularização fundiária de terras de quilombos e define as responsabilidades dos órgãos governamentais.
Convenção 169 da OIT (Dec. 5051/2004)	Direito à autodeterminação de Povos e Comunidades Tradicionais.
Decreto nº 6040 , de 7 de fevereiro de 2007	Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.
Decreto nº 6261 , de 20 de novembro de 2007	Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola.
Portaria Fundação Cultural Palmares nº 98 , de 26 de novembro de 2007	Institui o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades dos Quilombos da Fundação Cultural Palmares, também autodenominadas Terras de Preto,

	Comunidades Negras, Mocambos, Quilombos, dentre outras denominações congêneres.
Instrução Normativa INCRA nº 57 , de 20 de outubro de 2009	Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desintrusão, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos.
Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010	Estatuto da Igualdade Racial

Fonte: Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas (2013)

Nas informações obtidas pela Secretaria Municipal de Salvador- Smed, no bairro de Ilha de Maré, estão atualmente localizadas três unidades escolares em territórios quilombolas certificados pela Fundação Cultural Palmares: a Escola Municipal Ilha de Maré, em Praia Grande; Escola Municipal de Bananeira, em Bananeira; Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, em Porto dos Cavalos. Veja as informações na tabela abaixo:

Escola Quilombola:			
Escola	Localização	Segmentos	Horário de Atendimento
Escola Municipal de Bananeira	Bananeira	Segmento Creche e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Matutino e vespertino
Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima	Porto dos Cavalos	Segmento Creche e Anos Iniciais do Ensino Fundamental existência de classes multisseriadas – EFMULT	Matutino
Educação Escolar Quilombola:			
Escola	Localização	Segmentos	Horário de Atendimento
Escola Municipal Ilha de Maré	Praia Grande	Segmento Creche, Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos II - classes multisseriadas – EJAMULT	Matutino e vespertino

Tabela 1 - Relação das Escolas Quilombolas e “Dita” Quilombola

Fonte: Smed/ Educação em Número/Sistema de Matrícula – Junho/2019

Neste sentido, a história destas unidades escolares dispõe de múltiplas dimensões, narrativas e possibilidades diversas conforme a análise do contexto histórico sob o viés econômico, social, político, cultural e humano dos sujeitos a esse território conectado ou identificado. Entretanto, por encontra-se em processo de transição as demandas para a afirmação passa pela superação de estranhamento, preconceitos e estereótipos ainda muito existentes no material didático e para didático, sobretudo, no currículo ainda com fortes vertentes e visões que necessitam serem revistas para que não incorra “no perigo da história única”, desenvolvimento sustentável, preservação da identidade cultural, participação da comunidade na definição do

modelo de organização pedagógica e de gestão da instituição consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo.

Neste aspecto, é importante trazer que na escola os elementos do currículo são fundamentais para a ação política qualificada do/a educador/a. Sobre isso, afirma Silva (2011) que

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominante e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade (SILVA, 2011, p. 101-102).

Portanto, um dos elementos fundamentais para entender porque no Brasil insiste na narrativa de Cultura Africana, é compreender que ocorreu o fenômeno das ressignificações, existentes a partir das culturas africanas refeitas no modo de perceber das vivências com outros povos africanos juntos num dado território, à recriação da África no Brasil. Sublinha-se que existe a tentativa da implementação da Educação Escolar Quilombola nestas localidades partindo das suas singularidades que já se iniciam por serem quilombolas insulares, cuja “maritimidade” incide em diferentes tempos e ritmos de aprendizagem. Um aspecto que não pode deixar de ser destacado é que o tempo da maré é que dita a travessia, se há aulas, como os/as alunos/as chegam/voltam.

Segundo alguns moradores das localidades de Santana e Botelho, onde também existem escolas municipais, em época do questionário sobre o reconhecimento quilombola realizado no trabalho que alguns moradores em diálogo informal sinalizaram ser de “busca ativa” (situação que foi discordado por outras pessoas envolvidas no processo) com apoio das organizações sociais locais, determinadas localidades não se perfilavam no reconhecimento, decidindo pelo não reconhecimento e, portanto, optaram por não estarem neste bojo e outras atualmente já não assim procedem. A existência da denominada busca ativa é negada pelos sujeitos que participaram das ações relacionadas ao processo de reconhecimento desse território.

Entretanto, participei de uma denominada Reunião Quilombola, em 2017, onde um grupo de representantes locais estiveram presentes para na Escola Municipal de Botelho, da localidade de Botelho/Ilha de Maré, território que não aceitou ser denominado quilombola, mas que após

mais de dez (10) anos da certificação quilombola das localidades vizinhas expressa seu desejo de autoreconhecimento. O que motivou tais moradores a buscarem dar início ao processo de certificação? Como foi realizada essa solicitação para uma reunião quilombola cujo caráter foi mais de informação sobre o que é um quilombo e suas dimensões legais que ouvir tais moradores? Quem os elegeram para estar como representantes? Como foi feito esse processo?

Uma das causas da mudança para Espaço Quilombola pode ser explicada pela melhor compreensão do processo, bem como pela busca de melhores condições de vida que impunha mudanças também nas atuações individuais e coletivas dos sujeitos em relação ao reconhecimento dito étnico-racial. Assim, são levadas a cabo para melhor compreensão, a partir de várias articulações, no plano discursivo e representativo, a dimensão da politização da realidade local, coletiva, referente à demarcação e homologação de terra, postas socialmente como “terras tradicionalmente ocupadas” ou de “comunidades remanescentes quilombolas”.

Identifico no cenário das localidades das escolas “dita” quilombola, em geral, que há uma tentativa subsistente em identificar uma identidade “africana” ou de “sobrevivência” quilombola com a comunidade local que nem sempre é possível se não por meio da essencialização, dado a maneira como se aprendeu sobre a mesma, de como as marcas profundas sobre a representação da “historicidade africana” foi ali constituída. Mas, no sentido político, as unidades foram acolhidas, reconhecidas pela localidade como sendo escola quilombola, independentemente de estar ou não a unidade escolar em território quilombola, a exemplo do que ocorre em Praia Grande, na Escola Municipal Ilha de Maré.

No entanto, dado aos anseios e nuances que cada uma das localidades detém dentro deste campo, será possível, com essa transformação, influenciar rescindindo os discursos que racializam os humanos, enriquecendo os discursos ideológicos e as representações sociais? Como os espaços escolares realizam a integração com a comunidade, seria este espaço um elemento que destoa ou auxilia a fomentar tal perspectiva ideológica?

O processo é contraditório ao lidar entre grupos sociais e no interior dos mesmos grupos sociais. Tal discussão se expande, sobretudo, se compreendermos quais de fato tem sido os liames que estão sendo tratadas dentro dos espaços escolares, que práticas sob forma de currículo e representações dos discursos que reivindicam o espaço territorial e identitário do quilombola com o continente africano. Para entender tal perspectiva, é preciso notar que aqui a identidade marca um posicionamento, uma readaptação do que chamamos África Recriada a partir do Brasil ou diáspora, tomando a perspectiva da ideia de origem, pondo os sujeitos no que Marc Eugé denomina de entrelugar, e até mesmo a uma dada condição de estranho em seu próprio território. Ou seja, elemento compreendido no âmbito do discurso ideológico.

Torna-se imprescindível, portanto, a coparticipação das comunidades também para que a transversalidade e a interdisciplinaridade ocorra nas unidades escolares onde a comunicação com estudiosos e movimentos sociais possa realizar-se e extrapolar tais espaços, subsidiem as discussões e construam novas propostas e posturas, desde que respeitadas as singularidades do processo de identidade local e não do que a Rede acredita ser a identidade local ou que veja como necessário ampliar/rescrever por serem omitidas. Assim sendo, é preciso analisar as principais atividades do sistema municipal de ensino no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 por meio de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-Racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
- c) Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, instituições de ensino superior, NEABs, SECADI/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;
- d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais e regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais;
- e) Articular com a UNDIME e a UNCME apoio para a construção participativa de planos municipais de educação que contemplem a implementação da Lei nº 10.639/03, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana, e da Lei nº 11.645/08;
- f) Realizar consultas junto às escolas, gerando relatório anual a respeito das ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- g) Desenvolver cultura de autoavaliação das escolas e na gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero produzidos pelo INEP;
- h) Instituir nas Secretarias Municipais de Educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano;
- i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial.

Para esta questão, chamo a atenção para o que cita Foucault (1996):

Em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e distribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento

aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 8-9):

Logo, a produção do discurso é controlada, passa por interdições e por ser também o não-dito e o ambiente educacional é fonte ideal para desenvolver tal atividade, conforme cultura, ideologia, acesso a meios de informação e controle/reprodução dos mesmos.

SOBRE ALGUMAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS - ILHA DE MARÉ

Segundo observa Arruti (2010, p. 28), “de quase folclóricos, enfim, os quilombolas tornaram-se ativistas incômodos, localizados no mapa político nacional em algum lugar entre os trabalhadores sem-terra, os indígenas, as favelas e os universitários cotistas”. Abro espaço para sinalizar que pensar esse território quilombola e suas relações é tratar das diversas representações da territorialidade: como espaço tradicionais prioritários da reprodução cultural, social, econômica, política, cosmogônica, seja ele utilizado de modo permanente ou temporário; como espaço de construção de discurso ideológico com viés representativo significativo dos espaços de lutas e sobrevivência da opressão sofrida sobretudo aos negros e negras no Brasil; como espaço de tensões entre domínio do saber local/regionalizado e o saber epistemológico/racializado/essencializado; como luta pelo reconhecimento de pertença do território enquanto terra, propriedade coletiva.

Conforme pesquisa no Mapa Digital do Município de Salvador concretizada o bairro de Ilha de Maré apresenta doze povoados: Santana, Itamoabo, Neves, Botelho, Oratório, Bananeiras, Maracanã (ou Armenda), Ponta Grossa, Porto dos Cavalos, Martelo e Praia Grande. Destas, cinco possui suas comunidades reconhecidas como quilombolas pela Fundação Cultural Palmares (FCP): Bananeiras, Ponta Grossa, Porto dos Cavalos, Martelo e Praia Grande, e outras seguem lutando pelo reconhecimento de sua identidade étnica e pela demarcação de seu território tradicional a exemplo de Botelho e Santana.

Sublinho que a Fundação Cultural Palmares - FCP é um órgão ligado, atualmente, ao Ministério da Cidadania, responsável pelo reconhecimento das comunidades quilombolas no Brasil via emissão de certidão às comunidades quilombolas e sua inscrição em cadastro geral e realiza também a mediação de conflitos em que essas se encontram envolvidas, pelo ordenamento e monitoramento dos processos de licenciamento ambiental de empreendimentos e obras potencialmente capazes de causar danos socioambientais e culturais a essas comunidades, dentre outros. Segundo a Portaria FCP nº 98, de 26/11/2007 além da auto-declaração, três outros documentos são necessários para o reconhecimento: Ata de reunião específica para tratar do tema

de Auto-declaração, se a comunidade não possuir associação constituída, ou Ata de Assembléia, se a associação já estiver formalizada, seguida da assinatura da maioria de seus membros; breve Relato Histórico da comunidade (em geral, esses documentos apresentam entre 2 e 5 páginas), contando como ela foi formada, quais são seus principais troncos familiares, suas manifestações culturais tradicionais, atividades produtivas, festejos, religiosidade, etc.; e um Requerimento de certificação endereçado à presidência desta FCP.

E o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra é o órgão que inicia o procedimento de certificação a pedido da comunidade, de outros órgãos ou por meio de ofício. A nomenclatura INCRA não me apraz visto que o termo Colonização assumiu diferentes formas ao longo da história e é empregada para identificar um conjunto de práticas adotadas por um governo/liderança em relação a determinada região ou população onde há existência da relação de domínio entre dois povos, no sentido territorial, político, cultural etc. Visto que os negros, e os povos tradicionais, ainda sofrem as mazelas advindas deste processo e do espólio legado pelo colonizador no construto ideológico social de exclusão sistemática, noto, consubstancialmente, como um modo bastante provocativo e negativo de empreender a democracia, assim não coaduno com o uso do termo.

Segundo o Atlas Ambiental Infante-Juvenil de Salvador (2006), existiam também os territórios de Ponta da Cacimba; Capela de Santo Antônio; Ponta de Areia; Engenho de Maré e Ponta do Ermitão, que foram integrados à algumas localidades ainda hoje existentes. A forma de ocupação da Ilha em áreas próximas ao mar favoreceu a conservação da floresta, as matas da região central, atualmente ameaçadas pelo aumento da agropecuária praticada na ilha.

Embora esteja situada dentro da Baía de Todos os Santos, reconhecida legalmente como área de proteção ambiental, os manguezais, localizados em Área de Proteção Permanente (também considerada área de reserva ecológica e sua zona costeira Patrimônio Natural Estadual) têm sido destruídos, muitas vezes pelos próprios pescadores locais ou agentes externos. Além dos mangues, o mar e o peixe, ou seja, o ecossistema marinho está comprometido por derramamento de produtos tanto da Refinaria Landulfo Alves quanto do Porto de Aratu. A Petrobrás mantém poços de petróleo entre as localidades de Porto dos Cavalos, Martelo e Ponta Grossa, três das cinco comunidades quilombolas da ilha. Segundo relatos dos moradores os crimes ambientais são recorrentes sem que haja a devida resolução destes, com grande prejuízo para as comunidades locais.

Ressalto que o processo de reconhecimento e regularização de terras quilombolas possui diversas etapas. Todavia, antes de ser titulada a terra é submetida a vários estudos onde são coletadas várias informações dentre as quais históricas, socioeconômicas, geográficas,

antropológicas, fundiárias, ecológicas para que sejam avaliadas somente então são emitidos relatórios técnicos de identificação e delimitação, conhecidos como RTDI.

Com este documento, as terras ficam aptas para seguir adiante na etapa de titulação, que só ocorre depois da desocupação da área por pessoas não quilombolas. Dependendo do caso, a finalização do processo pode levar bastante tempo, muitos anos, dado a negociação realizada. O título é concedido, sem ônus financeiro, em nome das associações que legalmente representam as comunidades quilombolas. O documento deve ser registrado com a condição de que o território se mantenha inalienável, imprescritível e impenhorável.

A Equipe Pedagógica tem em seu campo de ação um desafio grandioso que vale a pena ser destacado e sublinhado: ser como acontecimento estruturante da mensagem histórica. Compõe-se assim o processo de transformação, ressignificação, construção e reconstrução do conhecimento, refletindo sobre o processo e/ou (re) criando novas significações da temática como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, buscando construir projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade, como instrumentos construtores de processos de aprendizagem pautados no currículo vivo.

Hilton Japiassu versa sobre um crescente despertar acerca da consciência história existencial entre os sujeitos sociais que vejo com interesse a questão, pois tal despertar são distintos tanto como é a caminhada de cada um. E permeia os percursos ideólogos que são depostos em sala de aula transversalizando os discursos e modos como são tratados o currículo trabalhado.

[...] hoje, cada vez mais tomamos consciência da historicidade de nossa existência. É baseando-nos em nossa experiência do pluralismo pós-modernos que não somente podemos pensar o ser como *acontecimento*, mas pensar a *verdade*, não mais como reflexo de uma estrutura eterna do real, mas como uma *mensagem histórica* que precisamos ouvir e à qual somos chamo a responder (JAPIASSU, 2006, p. 124).

As mensagens históricas estão encetadas nas práticas culturais e cotidianas, ou mesmo as relações sociais que por sua vez não são transpostas de uma realidade social para outra. São formadas por práticas sociais, políticas, culturais familiares, enfim diversos construtos da lida diária, segundo Michel de Certeau (1998). Importa destacar que a rede municipal possui em seu quadro escolar a primeira escola com estrutura “dita” quilombola de Salvador, Escola Municipal Ilha de Maré, localizada em Praia Grande/Ilha de Maré, que é celebrada na rede como a primeira escola cuja estrutura funcional e pedagógica estar totalmente arrolada ao público quilombola.

Apesar da medida inovadora e expectativa positiva muitos são os desafios enfrentados por esta unidade escolar erguida como modelo, a saber: a) ser a única que a ofertar matrícula na

Pré-Escola, Anos Finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos II; b) ser o centro das buscas para pesquisas, sobretudo de grupos de movimentos sociais, se universidades, de secretarias municipais atraindo um público para unidade, resta saber até onde terá fôlego para atender as demandas de todos; c) as contradições do processo, ou seja, a unidade escolar ser “dita” quilombola sem estar ocupando um espaço quilombola; d) as limitações dos profissionais em regime de contrato REDA que também não possuem vínculo local, exceto a Gestora; e) o “tempo da maré” que direciona se os educandos e os professores estarão nas unidades para as atividades diárias, para as entregas de produtos e realizações de visitas, acompanhamentos e formações de técnicos da Smed as unidades escolares quando não adentrar a área ou caminho escolar; f) esta arrolada junto ao Censo Escolar como Escola Rural e não como Educação Escolar Quilombola (condição até final de 2019 visto que a gestão escolar buscou reverter tal posição junto a Smed e ao MEC abrindo brecha para uma nova perspectiva da Escola Quilombola).

Conforme Mbembe (2001) e Lima (2016; 2018) a África, conforme a conhecemos, é uma invenção urdida por discursos exteriores aos povos africanos que não se reconhecem frente a tais discurso e representações. Tal proposição também possui equivalência com a questão quilombola, todavia não creio ser possível compreender desta maneira por conta do anacronismo. As práticas e costumes são constituídos de outras formas, desdobradas e ressignificadas de diversos e infinitos modos.

É importante enfatizar as habilidades, técnicas e os saberes locais mediando e tornando capital histórico, cultural e político legítimo que em geral são indevidamente valorizados – em geral no âmbito turístico e cultural - prevalecendo a lógica urbanocêntrica e linear. Importante destacar que as escolas das ilhas (são três (03) as ilhas que pertencem a Salvador e que possuem escolas municipais: Ilha de Maré, Ilha dos Frades e Ilha de Bom Jesus dos Passos) são vista como espaço rural, porém tratada dentro do contexto urbano, ou como costumam citar “do continente”, e geralmente saem lesadas por não serem tratadas de modo devida. Visto isso, destaco a importante da multirreferência no currículo num círculo de relações, de comunicações, onde, por exemplo, um conhecimento seja remetido a outro, como forma de não se conceber o antropológico sem o biológico, o biológico sem o físico, e assim por diante.

Dentre os discursos que aparecem bem demarcados no contexto quilombola está o discurso de raça. Se for tomar por base Barbuji (2007) posso concluir que há apenas uma raça humana, no caso, a espécie humana, pois não há diferenças genéticas, ou seja, o que conhecemos como diferenças raciais em verdade possui significado ideológico e não científico. Logo, o conceito de raça é uma invenção humana, logo a discriminação, qualquer que seja, não tem base científica, mas teor histórico e social. As únicas divisas que me interessa são como cada

indivíduo, categorias e grupo sociais destas localidades recebem, compreendem e reagem às mensagens em termos de suas próprias categorias culturais, discursos e políticas.

Diante desse cenário cito Freire (1997) ao afirmar que:

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, como digo mais adiante no corpo dessa pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática para tornar-se concretude histórica. (FREIRE, 1997, p. 10-11)

Por conseguinte, esperar sempre esteve em pauta nas ações, disputas e diálogos pela educação e agora, ainda precisamos realizar extensivos diálogos a respeito do que é o racismo e como os mesmos são "trabalhados" na construção ideológica social, sobretudo no âmbito dos discursos essencializados refletidos nos materiais que nós apoiamos para nos estruturar e dialogar sobre a temática, o que recai na questão referente a formação do profissional da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao atentar para a complexidade do uso dos termos conceituais tão utilizados em nossa sociedade e os contextos genéricos a que estão sendo usados/compartilhados, sem que seja construída uma análise/estudo sobre a compreensão de cada um destes termos em seu contexto cultural, torna difícil perceber as relações que abarcam o bojo em contexto com os objetos, sujeitos, práticas, processos e padrões do campo de discurso. Neste contexto se configura também o sujeito histórico professor. O professor é visto como um ser, em grande maioria, que é preenchido de certeza, daí porque procurar o que se sabe que necessita procurar se não lhe tem ideia do que procura? Se somos seres de certeza, que incongruência procuraremos se da Verdade sabemos mais?

Ao observar que as abordagens sobre historiografia do negro no Brasil são superficiais, enviesadas, estereotipadas, homogenizadoras, sem menção e/ou destaque a participação negra na constituição da sociedade brasileira nas mais diversas dimensões perpetuando um olhar que discriminaliza o sujeito social negro e as lutas contra a opressão, desigualdade social e racismo, nas mais diversas acepções e na sala de aula das escolas quilombolas e "dita" quilombolas das escolas municipais de Bananeira, Ilha de Maré e Nossa Senhora de Fátima e nas demais escolas municipais estarão reproduzindo a percepção do morador da localidade de Bananeira que

afirmou, num final de reunião, que lá era a “África pobre das Áfricas de Ilha de Maré”, porque ele aprendeu que “todos são quilombolas e que os negros no Brasil são descendentes de africanos”. O que provoquei demonstra foi que, as representações e discursos podem ser apropriados ou impressos conforme motivação ideológica projetada, produzida pela interação dos sujeitos ou grupos envolvidos. Percebo que a história tende a ser um emaranhado de pontos de vista com tempo e espaços demarcados e neste caso pretendo examinar mais de perto as escolas “ditas” quilombolas de Ilha de Maré, esta terceira margem que me apresenta como interlugares fugidias de um devir.

Pensar, portanto, que a produção normativa de documentos que garantem as políticas públicas educacionais não é mero esforço legislativo, mas elemento de disputa pela construção de uma narrativa sobre a educação e neste caso a Educação Escolar Quilombola, que possui características totalmente singular em cada espaço da unidade do território nacional brasileiro. Tal disputa podem ser notadas nos fomentos das produções de pesquisa, no crescente número de material didático e não-didático, nas iniciativas para subsídios as formações dentre outros. No entanto, tal produção normativa não garante a efetivação das práticas, dos saberes e dos querereres docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombolas e as novas etnias. In: Direitos territoriais das comunidades negras rurais. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002, p. 43-81.

ARRUTI, José Maurício. Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombos. In: **Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar**. Curitiba: SEED/PR, 2010. 101 p. (Cadernos temáticos da diversidade).

BARBUJANI, Guido. **A Invenção das Raças**. São Paulo: Contexto, 2007.

BARROS, José D'Assunção. **Os conceitos: seus usos nas ciências humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. vol. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS – CONAQ, 2018.

- FONSECA, M. B. Nzinga Mbandi contra a colonização portuguesa de Angola. **Temporalidades**, v. 6, p. 113-125, 2014.
- FONSECA, M. B. **Nzinga Mbandi e as guerras de resistência em Angola. Século XVII**. Belo Horizonte: Mazza ed., 2015.
- FONSECA, M. B. RAINHA GINGA, IMBANGALAS E PORTUGUESES: AS GUERRAS NOS KILOMBOS DE ANGOLA NO SÉCULO XVII. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS (Online)**, v. 41, p. 80-105, 2010.
- FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 1997
- GLASGOW, Roy. **Nzinga – resistência africana à investida do colonialismo português em Angola, 1582 – 1663**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1982.
- JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.
- LIMA, Ivaldo Marciano de França. Discutindo conceitos: “raça”, “diáspora”, “identidade” e História da África no Brasil. In: LIMA, Ivaldo Marciano de França. **Representações da África no Brasil: novas interpretações**. Recife: Bagaço, 2018.
- LIMA, Ivaldo Marciano de França. Por uma história a partir dos conceitos: África, cultura negra e lei 10639/2003. Reflexões para desconstruir certezas. In: SILVA, Lucas Victor; GUIMARÃES, Janaína; ARAÚJO, Bruno. (Org.). **História e contemporaneidade: articulando espaços, produzindo conhecimentos**. Recife: Editora da UFPE, 2016, v. 01, p. 334-371.
- MACEDO, José Rivair. Jagas, Canibalismo e "Guerra Preta": os Mbangalas, entre o mito europeu e as realidades sociais da África Central do século XVII. **História (São Paulo. Online)**, v. 32, p. 53-78, 2013.
- AUGÈ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas: Papirus, 1994.
- MOTTA, Roberto. Palmares e o comunitarismo Negro no Brasil. **Ciência e Trópico**, Recife, v. 8, n.2, p. 215-229, 1980.
- MUDIMBE, V. Y. **A invenção de África. Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Lisboa: Edições Pedagogo, 2013.
- PANTOJA, Selma. **Nzinga Mbandi: Mulher, Guerra e Escravidão**. Brasília: Thesaurus, 2000.
- SCHOPENHAUER, Arthur. **O Mundo como Vontade e como Representação**. São Paulo: UNESP, 2015.
- SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica Belo Horizonte, 2011.

DOCUMENTOS:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

SALVADOR. **Mapa Digital do Município de Salvador**. PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR, 2011.

Recebido em: 08/03/2020

Aprovado em: 19/05/2020