UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS AFRICANOS, POVOS INDÍGENAS E CULTURAS NEGRAS-PPGEAFIN.

NOLIENE SILVA DE OLIVEIRA

REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS DE QUILOMBO, REALIDADE PLURIIDENTITÁRIA: A ESCOLA MUNICIPAL DA COMUNIDADE DE PRAIA GRANDE/ILHA DE MARÉ.

Salvador/BA

2020

NOLIENE SILVA DE OLIVEIRA

REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS DE QUILOMBO, REALIDADE PLURIIDENTITÁRIA: A ESCOLA MUNICIPAL DA COMUNIDADE DE PRAIA GRANDE/ILHA DE MARÉ.

Dissertação apresentada como requisito final para a defesa, conforme exigência do regimento interno do PPGEAFIN - UNEB, orientado pelo Prof. Dr. Ivaldo Marciano de França Lima.

Salvador

2020

REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS DE QUILOMBO, REALIDADE PLURIIDENTITÁRIA: A ESCOLA MUNICIPAL DA COMUNIDADE DE PRAIA GRANDE/ILHA DE MARÉ.

NOLIENE SILVA DE OLIVEIRA

Banca examinadora

_____

Prof. Dr. Ivaldo Marciano de França Lima (UNEB DEDC II) (Orientador)

_____

Prof. Dra. Cristiane Batista da Silva Santos (**UESB**) Arguidora interna

_____

Prof. Dra Denise Dias Barros **(USP)** Arguidora externa

_____

Prof. Dr. Pedro Acosta Leyva (UNILAB) Suplente

_____

Prof. Dr. Isabel Cristina Martins Guillen **(UFPE)** Suplente

DATA DA APROVAÇÃO

Salvador, _____de _____de 2020.

_____

NOLIENE SILVA DE OLIVEIRA
DISCENTE

Dedicatória

Aos que lutaram.
Aos que agora lutam.
E aos que hão de lutar!

AGRADECIMENTOS

Não tenho como expressar o tamanho do meu agradecimento a todos que contribuíram com a realização deste trabalho ao torcer, apostar, acarinhar, participar, estimular, mas que tudo, acreditar comigo na realização do mesmo. Muitas pessoas estiveram nesta composição, acrescentando alegrias, dúvidas, palpites e também tristezas. Foram muito além dos 2 anos elencando caminhos que culminaram na realização de um sonho acadêmico, fortalecendo meu amadurecimento intelectual, profissional e pessoal na construção de um saber desejado a tanto... Há todo um contexto com trilhas transcorridas que levaram a outras trilhas, pessoas, fenômenos, curiosidades, (com)unidades e humanidades, dado aos obstáculos perpassados com a "filosofia da água".

Mas, não posso deixar de registrar meu agradecimento institucional a UNEB pela ousadia em ofertar o Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras-PPGEAFIN; ao PPGEAFIN, pela coragem do projeto e por fazer parte da história da primeira turma; especialmente ao meu orientador que me acolheu nesta proposta de trabalho, Professor Dr. Ivaldo Marciano da França Lima – meu orientador "arretado", gratidão pela confiança e autonomia que me proporcionou na condução da pesquisa e por trazer com sua pontuações reflexões importantes para a construção deste trabalho.

Ainda institucionalmente, agradeço a Secretaria Municipal de Educação de Salvador-Smed, a qual integrei sua equipe por 10 anos, atuando no Programa Salvador Cidade das Letras/Brasil Alfabetizado, Coordenadoria de Formação Pedagógica, NUPER, entre outros, e me possibilitou atuar junto com a comunidade de Ilha de Maré e suas localidades. Com destaque ao PSCL, por me apresentar para as pessoas de Ilha de Maré. Em especial ao NUPER, na figura de Eliane Boa Morte e Antonia de Almeida Alves, que não eram apenas companheiras de trabalho, são parceiras e amigas na vida e além!

À comunidade de Bananeira, Porto dos Cavalos, Santana, Botelho e Praia Grande, especialmente esta, cujo carinho e apoio sempre se fizeram presentes desde os primeiros idos, antes mesmo de imaginar em realizar pesquisa, e quando assim foi estruturado abraçou a causa comigo e possibilitou sua realização. Mareseiros e mareseiras, #tamojunto!

À banca, pelo aceite e colaboração, ao trazer proposições e discussões que me fizeram refletir questões importantes para o andamento do trabalho.

E no âmbito pessoal, aos meus pais Dilson e Gleide (In memoriam), Miroil e Maria Teresinha, José Barbosa (In memoriam) e Raimunda que em muitos momentos não entenderam porque não podia "largar o computador", nem tirar o fone do ouvido, e abraçaram

em silêncio esperando a finalização deste trabalho. Aos irmãos Lenilton e Noliete, por me ensinarem porque era preciso continuar. As minhas irmãs que com suas ações não me deixaram esquecer a importância do equilíbrio, paciência, resistência, solidariedade, sonoridade e esperança, mesmo no isolamento provocado pela pandemia, sempre se fizeram presentes – Rita, Rosa, Rosana. A meus filhos, Marina e Fernando, sobrinhos Erik, Gustavo, Juan, Gabriel e Lucas, afilhada Maria Eduarda ... valeu a torcida e a parceria no café, na comida pronta, no computador, nas dicas da internet, por entender os momentos solitários, de irritação, de choro, de riso, de medo e estarem presentes fazendo mais leve o momento e dando ânimo para seguir na caminhada via Whatapp, Instagram, Meets e mensagens diversas! Ei! Não esqueci do Bob, ele também está contido nos meus agradecimentos, muito grata por deixar meus dias mais felizes!

Aos amigos Luciane, Elba, Mukthar e Virginio por não soltarem minha mão!

Reabrindo uma espiral de aprendizagem, agradeço à todos os Irmãos de Luz, amigos que possuo e ainda hei de conhecer, meus agradecimentos e gratidão transcendentalmente.

A Bio, que tornou exemplo.
A Rita, a quem tomei de exemplo.
Nem só pétalas, sem só espinhos...
À vida convida a aprender.

RESUMO

Esta dissertação trata-se de compreender as representações e discursos de quilombo como contexto da realidade pluriidentitária existente em Ilha de Maré através da relação entre a Escola Municipal Ilha de Maré e a comunidade de Praia Grande/Ilha de Maré. Foi possível constituir tal análise quando identificou-se as singularidades, enquanto fenômeno sócio-histórico, ao estabelecer as representações e os discursos existentes entre os sujeitos nativos e os educadores da Rede Municipal de Salvador/Bahia. Trago a discussão sobre como os "quilombolas" tomaram para si tal identidade, mostrando aspectos de uma idealização mesclada às questões da luta política, associada a práticas e costumes culturais reforçada pelas intervenções sociais e pedagógicas. E com esse enfoque, o estudo aqui apresentado é fruto de uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho etnográfico tendo como público-alvo: professores, direção escolar e coordenador/a pedagógico/a, setores da Smed e moradores locais. Enquanto resultado da pesquisa é possível assinalar que as identidades culturais e ancestralidade são constructos projetados nas escolas e que a dificuldade da concretização da identidade quilombola na Ilha de Maré resulta do contraste entre o declarado e o vivenciado da identidade, cambiante e plural, dentro ilha. Foram utilizadas análises de documentos oficiais, entrevistas, diálogos informais, vídeos, formulário, além de revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Representações. Identidade. Educação Escolar Quilombola. Ilha de Maré. Praia Grande.

ABSTRACT

This dissertation is about understanding quilombo representations and speeches as a context of the multi-identity reality existing in Ilha de Maré through the relationship between the Municipal School Ilha de Maré and the community of Praia Grande / Ilha de Maré. It was possible to constitute such an analysis when the singularities were identified, as a socio-historical phenomenon, when establishing the representations and discourses existing between the native subjects and the educators of the Municipal Network of Salvador / Bahia. I bring the discussion about how the "quilombolas" took on such an identity, showing aspects of an idealization mixed with the issues of political struggle, associated with cultural practices and customs reinforced by social and pedagogical interventions. With this focus, the study presented here is the result of a research with a qualitative approach of an ethnographic nature having as its target audience: teachers, school management and pedagogical coordinator, Smed sectors and local residents. As a result of the research, it is possible to point out that cultural identities and ancestry are constructs projected in schools and that the difficulty of realizing quilombola identity on Ilha de Maré results from the contrast between the declared and the experienced of the identity, changing and plural, within the island. Analyzes of official documents, interviews, informal dialogues, videos, forms, as well as bibliographic review were used.

Keywords: Representations. Identity; Quilombola School Education; Ilha de Maré; Praia Grande.

Sumário

INTRODUÇÃO 15
CAPÍTULO I – CONSTRUINDO COMPREENSÃO SOBRE ILHA DE MARÉ 20
1.1 PONTOS INSULARES: CONSTRUINDO PONTES 20
1.2 DEBRUÇANDO SOBRE TRILHAS 25
1.3 OS MARESEIROS 32
CAPÍTULO II - A INSERÇÃO INSTITUCIONAL DA TEMÁTICA QUILOMBOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR 63
2.1 MARCOS LEGAIS E INSTITUCIONAIS 63
2.2 POLÍTICAS DE IMPLEMENTAÇÃO VIA ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - NUPER E DA GERÊNCIA REGIONAL SUBÚRBIO II - GR SUB.II 66
2.2.1 Atuação do NUPER 66
2.2.2 Atuação da Gerência Regional - GR 75
CAPÍTULO III - ESTRUTURA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR 87
3.1 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR 87
3.1.1 Propostas Curriculares da Rede para a Educação Infantil 87
3.1.2 Propostas Curriculares da Rede para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais 89
3.1.3 Propostas Curriculares da Rede para a Educação de Jovens e Adultos 91
3.1.4 Propostas Curriculares da Rede para a Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola 93
3.2 CURRÍCULO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA TRÍADE NECESSÁRIA. 95
3.2.1 A conexão epistemológica advinda com a implementação das leis: diálogo do conteúdo com o currículo escolar 99
3.3 NOVOS OLHARES PARA A EEQ: UM CAMPO EM DISPUTA PELO ENTENDIMENTO CURRICULAR NO ÂMBITO DA IDENTIDADE. 103
CAPÍTULO 4 - AUSÊNCIAS E INTENCIONALIDADES: ASSIM COMO A ÁFRICA ESTÁ PARA OS AFRICANOS, ILHA DE MARÉ ESTÁ PARA OS QUILOMBOLAS. ..107
4.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA, ESCOLA QUILOMBOLA, ESCOLA “DITA” QUILOMBOLA: UM EXERCÍCIO DE SEMATOLOGIA E AFIRMAÇÃO IDEOLÓGICA 107
4.1.1. Sob a ótica do outro: a visibilidade negociada 119
4.2 REFLEXÕES SINGULARES A GUISA DE PROVOCAÇÃO 121
4.2.1 A escola quilombola em meio à Pandemia Covid-19 124
CONSIDERAÇÕES FINAIS 130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 134
DOCUMENTOS 140
JORNAIS 143
VÍDEOS 144

Índice de Figura

Figura 01	Baía de Todos os Santos e as ilhas de Bom Jesus dos Passos, Frades e Maré pertencentes ao município de Salvador.....	**30**
Figura 02	Subúrbio Insular - Ilha de Maré	**31**
Figura 03	Fluxograma do Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais - Nuper/Smed: atuações.....	**74**
Figura 04	Programas e projetos da Smed.....	**75**
Figura 05	Escolas Municipais do Polo Ilhas.....	**81**
Figura 06	Fluxograma da Secretaria Municipal de Educação do Salvador - Smed.....	**147**
Figura 07	Organograma da Diretoria Pedagógica – DIPE / Smed.....	**148**
Figura 08	Fluxograma do Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais - Nuper/SMED (com atuações).....	**149**
Figura 09	ANEXO D - Cronograma de Ações do Nuper voltado às Escolas Quilombolas – 2019.....	**150**
Figura 10	ANEXO E – Diário Oficial Municipal – DOM, Nº 7571 de 13 de Fevereiro de 2020. Comissão de Educação Escolar Quilombola e Educação do Campo.	**151**
Figura 11	ANEXO C – Estrutura Curricular Smed. Fonte: Portaria nº 053/2017, ANEXOS I, II, III, IV, V, VI, VII. SMED, 2017.....	**152**

Índice de Tabelas

Tabela 01	Certidão expedida pela FCP / Ilha de Maré.....	**61**
Tabela 02	Base Legal.....	**66**
Tabela 03	Quantidade Geral de Alunos em Áreas Remanescentes de Quilombos.....	**80**
Tabela 04	Característica das ofertas nas Escolas Quilombolas e Escola "Dita" Quilombola.....	**112**

Índice de quadros

Quadro 01	Comunidades reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares – FCP e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra como remanescentes de quilombos em Salvador.....	**58**
Quadro 02	Quantidade Geral de Alunos por Cor/Raça.....	**69**
Quadro 03	Escolas por Regional.....	**77**
Quadro 04	Relação de estudantes por GR.....	**79**
Quadro 05	Estrutura Curricular para a Educação Infantil.....	**89**

Índice de fotos

Foto 01 Embarcação saindo de São Tomé de Paripe para realizar travessia as localidades da Ilha de Maré. **25**
Foto 02 Terminal Marítimo de São Tomé de Paripe. **26**
Foto 03 Casa Grande do Engenho Freguesia atual Museu do Recôncavo Wanderley Pinho, Candeias-Bahia..... **35**
Foto 04 Ruínas do Engenho de Caboto, Candeias-Bahia..... **35**
Foto 05 Moradores da Ilha de Maré versus Indústrias, Salvador-Bahia..... **37**
Foto 06 Degradação do mangue de Porto dos Cavalos/Martelo..... **38**
Foto 07 Pescadoras da Ilha de Maré denunciam devastação criminosa de manguezais. **39**
Foto 08 Moradora local tratando marisco, Praia Grande..... **43**
Foto 09 Peguari..... **44**
Foto 10 Artesã - Renda de Bilro, Santana **44**
Foto 11 Artesão - cestas típicas do local com uso da Canabrava, Praia Grande..... **45**
Foto 12 Artesão - cestas típicas do local com uso da Canabrava..... **45**
Foto 13 Doce de Banana na Palha, Praia Grande..... **46**
Foto 14 Pescadores em Praia Grande..... **46**
Foto 15 José Carlos Simões e Ângela Simões irmãos com características albinas, Bananeiras. **48**
Foto 16 Jardim de pedra de Dona Flaviana Paraguaçu. **49**
Foto 17 Igreja de N. S. das Neves, Neves-Ilha de Maré: vista frontal..... **50**
Foto 18 Igreja de N. S. das Neves, Neves-Ilha de Maré: vista do mar..... **50**
Foto 19 Igreja Nossa Senhora de Sant'Ana – vista frontal..... **51**
Foto 20 Nuper, Escola e Comunidade Escolar em atividade integrada: diálogo quilombola..... **53**
Foto 21 Nuper, Escola e Comunidade Escolar em atividade integrada: diálogo quilombola..... **53**
Foto 22 Nuper, Escola e Comunidade Escolar em atividade integrada: diálogo quilombola..... **53**
Foto 23 NUPER, Escola, Associação de Pescadores de Ilha de Maré, Comunidade Escolar em atividade integrada: Seminário A Cor da Cota. **54**
Foto 24 Nuper, Escola, Comunidade Local e CMCN..... **54**
Foto 25 Pré-escola de Itamoabo - casa própria construída pela comunidade..... **56**
Foto 26 Brincadeira de roda em frente à escola..... **56**
Foto 27 Reunião Quilombola, Botelho..... **59**
Foto 28 NUPER – Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais e EEQ na E. M. Ilha de Maré, Praia Grande..... **73**
Foto 29 Mostra Quilombola em Bom Jesus dos Passos, Ilha de Bom Jesus dos Passos. **84**
Foto 30 Mostra Quilombola em Porto dos Cavalos, Ilha de Maré. **85**
Foto 31 Mostra Quilombola Itinerante (Culminância), em Praia Grande, Ilha de Maré. **86**
Foto 32 Escola Municipal Ilha de Maré – visão área frontal..... **119**
Foto 33 Escola Municipal Ilha de Maré – visão frontal..... **120**
Foto 34 Distribuição dos Casos de Covid-19 segundo bairro de residência, Salvador-

BA, 2020. ..... **128**

Lista de abreviatura

APALBA	Associação de Pessoas com Albinismo na Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BTS	Baía de Todos os Santos
CAE	Coordenadoria de Alimentação Escola
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDAW	Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher
CENAP	Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico
CMCN	Conselho Municipal das Comunidades Negras
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCEEQ	Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola
DCMEEQ	Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escola Quilombola
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DIPE	Diretoria Pedagógica
DOM	Diário Oficial do Município
EEQ	Educação Escolar Quilombola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens Adultos e Idosos
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
FCP	Fundação Cultural Palmares
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GR	Gerência Regional
GR SUB.II	Gerência Regional Subúrbio II
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICEP	Instituto Chapada de Educação
INCLUDE	Instituto Campus Party
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPA	Instituto da Pesca Artesanal
IPAC	Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIMPURB	Empresa De Limpeza Urbana
MEC	Ministério da Educação
MSE	Medidas Socioeducativa
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NUDEC	Núcleo de Defesa Comunitária
NUPER	Núcleo de Políticas Educacionais para as Relações Étnico-Raciais
ObservaSSA	Observatório de Bairros Salvador
OMS	Organização Mundial de Saúde
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PME	Plano Municipal de Educação de Salvador
PMS	Prefeitura Municipal de Salvador
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico

PSCL	Programa Salvador Cidade das Letras
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
RI	Racismo Institucional
RTID	Relatório Técnico de Identificação e Delimitação
SEMPRE	Secretaria Municipal de Promoção Social e Combate à Pobreza
SEMUR	Secretaria Municipal da Reparação
SMA	Sistema de Monitoramento da Aprendizagem
SMED	Secretaria Municipal da Educação
SMS	Secretaria Municipal da Saúde
SPU	Secretaria de Patrimônio da União
SUS	Sistema Único de Saúde
UFBA	Universidade Federal da Bahia
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

É muito difícil decidir pesquisar, estudar, escrever sobre um tema central para uma área tão vasta como a História, em campo de pesquisa que entrelaça Educação, e cujos contornos, fronteiras e territórios são cada vez menos nítidos e unos enquanto importância de estudo e conhecimento. Diversos são os elementos a marcar, destacar e trazer à tona nesse palco tão imenso (e intenso!) de discussões, consensos e dissensos para dialogar.

Alguns caminhos percorridos na pesquisa me levaram a rever minhas próprias ideologias e autores vistos por muitos dentro da academia como intocáveis, sobretudo com um momento político que passamos no Brasil, no qual direitos garantidos legalmente estão sendo negados e vivendo os augures causados pela pandemia de amplitude mundial promovida pelo Novo Coronavírus. Nesta elaboração, diversos autores foram lidos, revisitados, ressignificados e ganharam novos rumos no sentido de ampliar o conhecimento. Na trajetória realizada me deparei com universo de respostas, categorias, conceitos necessários à compreensão das indagações estabelecidas na pesquisa. Por isso a máquina denominada pesquisa está em movimento há tanto tempo, desde que a inventamos: dinamizamos pesquisa, a escrita "sobre" até entender as relações em suas conexões espaço-tempo e evidenciar novos subsídios de pesquisa.

No quadro desta tensão, figura o papel antropológico, filosófico e político da escola e do/a professor/a de proporcionar o desenvolvimento do/a estudante no processo de crescimento do seu conhecimento.

O meu interesse pelos temas "identidade" e "quilombola" surgiu há muito tempo, na própria experiência da prática cultural da Capoeira no bairro do Uruguai, ao ouvir os Mestres falando de aquilombamento, mas sem entender direito sobre. Curiosa que sou, aprofundei interesse no decorrer da vida acadêmica e profissional, cujas tramas se entrelaçam muito fortemente. No construto dessa trajetória, li, ouvi e vi muito sobre educação, as variadas formas de resistência da cultura dita de "matriz africana", relações étnico-raciais... Identidade, quilombos e mais indagações foram surgindo: Porque sempre são privilegiados momentos específicos na ênfase da discussão temática, muitas vezes materializada em eventos temáticos, em festas e seminários que recaem, com raras exceções, em atividades estereotipadas e folclóricas, mesmo após formação inicial e continuada ofertada para a rede municipal de ensino de Salvador? A lei está posta, é tema de vários debates e formações, mas porque ela não se concretiza na sala de aula nas escolas municipais de Salvador, seja continente ou ilha? Porque não se ouve sobre a educação quilombola das "escolas das ilhas" e no território

continental de Salvador? Como está sendo abordada as da rede municipal de ensino de Salvador? Qual o currículo que são aplicados nestas escolas "dita" quilombolas? De que modo dialogam as escolas do continente e da ilha dentro desta rede? Quem são os profissionais da rede municipal que atuam com esta modalidade de ensino? Como é constituída a relação entre comunidade escolar e local? Estas e tantas outras perguntas me levaram a querem saber mais.

Quando da atuação como Coordenadora de Turma, pelo Salvador Cidade Das Letras/ Brasil Alfabetizado - PSCL/PBA, da Secretaria Programa Municipal de Educação do Salvador - SMED me foi apresentada a oportunidade de conhecer um pouco do contexto da Ilha de Maré, suas localidades, população, modo de vida e cultura, e vislumbrei um enorme campo de possibilidades para discorrer sobre a história local, cultura afro-brasileira e a educação escolar quilombola. Depois esse lastro foi ampliado ao atuar na Coordenação de Formação Pedagógica, ao possibilitar ampliar as redes de relações com o corpo escolar e gerência regional.

Em atuação pelo Núcleo de Políticas Educacionais para as Relações Étnico-Raciais - NUPER da Smed, espaço onde potencializei saberes, ampliando conhecimento expandindo minha Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, participei colaborativamente nas atividades propostas para a Rede. Dentro da atuação no NUPER identifiquei que os questionamentos possuíam relevância grandiosa quando observado no cotidiano escolar o currículo selecionado pela equipe pedagógica, a ênfase dada a alguns elementos didáticos e as datas festivas, dentre outros aspectos. Neste núcleo pude debruçar-me um pouco mais sobre Educação Escolar Quilombola - EEQ e Educação Étnico-Raciais – EER coadunando assim interesses emergentes. Neste sentido, pude revisitar vários autores com quais dialoguei durante a graduação e pós-graduação. Entendendo que a História não recupera o real nem, como também não narra o passado como ele realmente foi, mas constrói um discurso eivado de intencionalidades sobre ele, e alinhado as tramas da curiosidade que tradicionalmente me acompanha, ao garimpo realizado junto com colegas e pesquisadores que se debruçam sobre a temática, passei a buscar avidamente materiais e instrumentos para começar a dar forma ao meu objeto/problema de pesquisa.

Foi neste aspecto se situou o projeto pesquisa que submeti ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos indígenas e Culturas Negras, da Universidade Estadual da Bahia, para ingresso no Mestrado, com o título Conflitos e Consensos: Representações e Discursos sobre o Continente Africano e Quilombolas nas Escolas Quilombolas e "Dita" Quilombola da Rede Municipal de Salvador em Comunidades de Ilha

de Maré. Após a qualificação o mesmo passou por reestruturação e teve seu título modificado para Escola "dita" Quilombola da Rede Municipal de Salvador da comunidade de Praia Grande /Ilha de Maré: Representações e Discursos. Mas uma vez ocorreu a necessidade de rever o projeto em função dos percalços causados pela pandemia do Novo Coronavirus, traçando novos e definitivos contornos, e eis que enfim permaneceu Representações e Discursos de Quilombo, Realidade Pluriidentitária: a escola municipal da comunidade de Praia Grande/Ilha de Maré.

Durante cada passo da pesquisa, mais forte se encontrava a ressonância das palavras de Lima (2018) ao trazer à tona o modo como tem sido o entendimento acerca das representações da história do continente africano, insistentemente criado em *paralelo linear* com a história de negros/as e negros/as brasileiros/as, homogêneos enquanto indicativo de prática e costumes de uma dita diáspora, e automaticamente passando a pertencer à história do continente africano. Tal perspectiva possibitou-me pensar sobre o modo como tal ocorrência é tecida e costurada nas escolas mencionadas, como equivalência na questão quilombola: se a Ilha de Maré automaticamente é quilombola e tece foco de ensino nesta direção numa dimensão cultural a qual ele próprio encontra-se mergulhado.

Esse trabalho apresenta representações em torno do imaginário da identidade quilombola que foi construída sobre a comunidade de Ilha de Maré. Busquei através da História apreender o processo que resulta no discurso difusor de tais ideias, e ao discuti-las, percebi como este é fruto de apropriações, fabricações e ressignificações. Os impactos causados pela construção da identidade repercutem dentro da comunidade de diferentes maneiras, uma da quais é a apropriação do conceito e os processos de ressignificação da história local enquanto memória, além da concepção vinculada ao lugar que ocupa no território. Um destes desenrolou na reorganização do processo educacional local, com propostas pedagógicas que visam corroborar na reafirmação desta construção identitária quilombola.

A escola, enquanto lócus de exigências formais e legais, traz um diferencial neste território ditado pelo mar, plenitude bela de "maritimidade", que torce e retorce planejamentos e contribui para elaborar novos parâmetros desafiando o processo de ensino e aprendizagem, o currículo padrão, o não respeito à especificidades insulares que tangenciam a multidisciplinaridade, as fragilidades dos profissionais da educação ao trabalhar com temáticas relativas as questões quilombolas e étnico-raciais, gerando resistência e/ou subutilização do profissional ou dos recursos destinados ao uso. Ou seja, uma nova

perspectiva de abordagem educacional que se refletia na proposta que reverbera paulatinamente na comunidade escolar e local, em um novo processo mais consistente.

Como metodologia me amparei na análise de diversas fontes. Meu referencial teórico metodológico se vale de diferentes abordagens que contribuem para a consolidação da pesquisa, dentre quais os trabalhos de Macedo (2010; 2012), Arroyo (2013), Novoá (1992), Silva (2017), B. Anderson (2008), Mudimbé (2013), Assunção Barros (2014; 2016), Lívio Sansone (2003); Bourdieu (1989; 2002), Bart (1998), Tomaz T. Silva (2011), Foucault (1994; 1996; 1997; 2014), Chimamanda Adichie (22019), Paixão (2011), Barbujani (2007), Appiah (1997), Lima (2016; 2018), Glasgow (2013), Selva G. (2003), Candau (2018), e Japiassu (2006), dentre outros. No campo das Normas e Legislações temos as que foram promulgadas pelo ente federal e as de caráter municipal. Recorri também a alguns jornais, site da SMED, vídeos institucionais, publicitários e não publicitários, a documentos fornecidos pela Rede, a Entrevistas e Formulários.

No processo de conhecimento do campo contei com inestimáveis assistências, tanto no espaço continental quanto insular, das mais diversas pessoas, cujo estabelecimento e relação entre pesquisadora e colaboradores se acentuou durante o decurso da pesquisa.

Assim sendo, a pesquisa que ora apresento está dividida em quatro capítulos: no Capítulo I, enfoquei aspectos que cercam a história de Ilha de Maré e a construção da identidade com relatos dos sujeitos locais para ter compreensão acerca do contexto de influência que configura a política relacionada ao movimento social, a cultura das comunidades locais e a educação. No Capítulo II, exponho como ocorreu a inserção da temática quilombola na Secretaria Municipal de Educação de Salvador - Smed, configuradas nas estruturas diretamente relacionadas à sua implementação, bem como os Marcos Legais e Institucionais que corroboram para essa política de implementação. No Capítulo III, realizo descrição da estrutura em que estão pautadas as propostas curriculares da SMED, atentando para o entendimento que esta executa sobre Currículo, Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, além do (des)alinhamento entre o conteúdo com o currículo escolar que fez um laço epistemológico na cabeça dos profissionais. No Capítulo IV, apresento o contexto da Educação Escolar Quilombola via escola “dita” quilombola, enquanto currículo em disputa identitária, com destaque para o atual desempenho no período de pandemia. Por fim, nas Considerações Finais, retomo a análise interpretativa e destaco as dimensões mais importantes decorridos no processo de pesquisa.

Certamente não tenho aqui a pretensão de esgotar o assunto e, portanto, serão notados espaços/lacunas nos quais, a partir de suas observações, prática e análise, poderá elaborar

críticas e ampliar questionamentos. Assim, considero que o processo aqui cerzido estimulará maiores debates que fomentarão novas pesquisas acerca do tema.

Apenas ressalto que a presente pesquisa, esboçada no trabalho com diferentes fontes, teve como esboço e fio condutor a análise de discursos que configuraram tanto a escola, como a Ilha e seus habitantes como dotados de uma essência definidora de uma dada identidade, que sob riscos de não estar garantida nas práticas dos insulares, deveria ser alimentada e retroalimentada por diferentes agentes externos, que seriam os professores da rede e personalidades de movimentos sociais diversos. Ao que me parece, "ensinar aos outros o modo como eles devem ser" não assegura ou garante a construção/manutenção de uma dada identidade. Enfim, espero que o leitor e a leitora aproveitem ao máximo estas páginas. Elas foram pensadas com muito carinho, esmero e rigor teórico-metodológico. A todos e todas, boa leitura!

CAPÍTULO I – CONSTRUINDO COMPREENSÃO SOBRE ILHA DE MARÉ

Neste capítulo de abertura busquei tratar de aspectos que cercam a história de Ilha de Maré e a construção da sua identidade (construto que permeia todo esse trabalho), perpassando pelas questões referentes aos contextos de influência e de estratégia política ideológica relacionada ao movimento social, a cultura local dos mareseiros[1], construindo pontes entre as trilhas encontradas para entender as identidades, bem como suas pluriidentidades.

1.1 PONTOS INSULARES: CONSTRUINDO PONTES

Quando se aborda sobre Ilha de Maré, invariavelmente duas palavras são corriqueiramente empregadas: Ilha e Quilombo. Mas, quem são as pessoas que aí estão, como se constituiu a população desse espaço? Toda ilha é quilombola? Todas as localidades se entendem como tal?... São estas e muitas outras questões que atraíram meus primeiros olhares, e que agora se volta para a Ilha de Maré.

Atuando na Secretaria Municipal da Educação - SMED por cerca de dez (10) anos, concomitante em algumas das localidades da referida ilha, pude, no contato com pessoas das localidades, gestores, professores, coordenadores, equipe interna e intersetoriais, ir compreendendo que ali havia muitas situações que se distanciavam das demarcadas pelo órgão central da educação. Comecei a buscar por entender melhor os conflitos e consensos observados na tentativa de implantação da Educação das Relações Étnico-Racial-ERER, e posteriormente na Educação Escolar Quilombola-EEQ, com o passar dos anos. Uma das pistas foi consentida pela percepção de identidade quilombola deste lugar denominado Ilha de Maré.

Atualmente as reivindicações identitárias no Brasil encontram um espaço ainda muito permeada por fossilizações estereotipadas e estigmatizadas no campo da cultura, embora tenhamos nas últimas décadas diversos trabalhos acadêmicos, sobretudo os realizados por historiadores, filósofos, antropólogos, sociólogos, arqueólogos e linguistas, que vão de encontro a tais perspectivas, que se debruçaram sobre as representações, identidades e histórias das sociedades africanas, *afro*-brasileiras e quilombolas. Notadamente o que permanece é que para a História as narrativas são elementos prioritários de pesquisa, sejam

[1] Mareseiros, segundo moradores locais, é a denominação dada aos nativos de Ilha de Maré.

produzidas pelos sujeitos sociais no presente ou passado. Enfim, em qualquer que seja a fonte, estará presente sempre a narrativa.

Assim, a acepção do termo "quilombo" representa diversos sentidos e muitos significados, logo, podem ser percebidos a partir de muitos aspectos. É indispensável, para entendimento deste trabalho, conceituar o que significa o termo "quilombo", seus significados na Historiografia, os sentidos conceituais deste termo no que hoje denominamos por "África Centro Ocidental" e os processos de invenção e constituição/ressignificações destes no Brasil, com pressuposto teórico e político demarcado na Lei Federal brasileira.

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, trazendo cinco pilares analíticos para definição de quilombo, anterior ao 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), em que a palavra "quilombo" 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 acorreu 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). Conforme documento da

Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas - CONAQ[2] (2018):

> A partir do texto do artigo 68 da Constituição Federal de 1988 [...], o termo **quilombo assumiu um novo significado, não mais atrelado ao conceito de grupos formados por escravos fugidos [grifo nosso]**. Hoje, o termo é usado para designar a situação dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos no Brasil, fazendo referência a terras que resultaram da compra por negros libertos; da posse pacífica por ex-escravizados; de terras abandonadas pelos proprietários em épocas de crise econômica; da ocupação e administração das terras doadas aos santos padroeiros ou de terras entregues ou adquiridas por antigos escravizados organizados em quilombos. Nesse contexto, os quilombos foram apenas um dos eventos que contribuíram para a constituição das "terras de uso comum", categoria mais ampla e sociologicamente mais relevante para descrever as comunidades que fazem uso do artigo constitucional.

O Parecer CNE/CEB Nº 16/2012, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, cuja relatora foi Nilma Lino Gomes, expõe que:

> O processo de aquilombamento existiu onde houve escravidão dos africanos e de seus descendentes. Em todas as Américas, há grupos semelhantes, porém com nomes diferentes, de acordo com a região onde viveram: *cimarróne*s, em muitos países de colonização espanhola; *palenques*, em Cuba e na Colômbia; *cumbes*, na Venezuela; e *marroons*, na Jamaica, nas Guianas e nos Estados Unidos. Anjos, R. (2007) confirma esse dado ao afirmar que surgiram milhares de quilombos de norte a sul do Brasil, assim como na Colômbia, no Chile, no Equador, na Venezuela, no Peru, na Bolívia, em Cuba, no Haiti, na Jamaica, nas Guianas e em outros territórios da América.[3]

Ainda sobre o termo "quilombo", destaco Siqueira (1995), que ao tratar das discussões sobre quilombo, expõe que:

> Os Quilombos representam uma das maiores expressões de luta organizada no Brasil, em resistência ao sistema colonial-escravista, atuando sobre questões estruturais, em diferentes momentos histórico-culturais do país, sob a inspiração, liderança e orientação político-ideológica de africanos escravizados e de seus descendentes de africanos nascidos no Brasil. O processo de colonização e escravidão no Brasil durou mais de 300 anos. O Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão, através de uma lei que atirou os ex-escravizados numa sociedade na qual estes não tinham condições mínimas de sobrevivência (SIQUEIRA, 1995, p. 3).

[2] Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – CONAQ, 2018.
[3] BRASIL, PARECER CNE/CEB Nº: 16/2012 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, p.5.

A mesma ainda afirma, numa percepção romantizada, que

> [...] os quilombos permanecem como *sociedades livres*, *igualitárias*, *justas/soberanas em busca de felicidade*. Eram sociedades político-militares, que nasceram de movimentos de insurreições, levantes, revoltas armadas, proclamando a queda do sistema escravocrata. *Frequentemente* aqueles movimentos tomavam a forma de quilombos *à semelhança de Palmares*. Os quilombos existiram em múltiplos pontos do país em decorrência das lutas ocorridas em diferentes lugares **onde houvesse negação de liberdade, dominação, desrespeito a direitos, acrescidas de preconceitos, desigualdades e racismo [grifo nosso]** (SIQUEIRA, s/d, p.3).

João José Reis (2012) apresenta questões que contrapõem o tipo de abordagem exposto por Siqueira (1995), ao explanar que:

> Onde houve escravidão, houve resistência. E de vários tipos. Mesmo sob ameaça de chicote, o escravo negociava espaços de autonomia, fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantações, agredia senhores e feitores, rebelava-se individual e coletivamente. Aqui também a lista é longa e conhecida. Houve, no entanto, um tipo de resistência que poderíamos caracterizar como a mais típica da escravidão – e de outras formas de trabalho forçado. ***Trata-se da fuga e formação de grupos de escravos fugidos. A fuga nem sempre levava à formação desses grupos, é importante lembrar.*** **[grifo nosso] [...]**.
> A fuga que levava à formação de grupos de escravos fugidos, aos quais frequentemente se associavam outras personagens sociais, aconteceu nas Américas onde vicejou a escravidão. Tinha nomes diferentes: na América espanhola: palenques, cumbes etc; na inglesa, maroons; na francesa, grand marronage (para diferenciar da petit marronage, a fuga individual, em geral temporária). No Brasil esses grupos eram chamados de principalmente quilombos e mocambos e seus membros, quilombolas, calhambolas ou mocambeiros. (REIS, 2012, p. 9 - 10).

Ao sinalizar sobre os problemas de trabalhar com as "fontes oficiais", João José Reis observa que os olhares devem estar voltados para as questões teóricas e metodológicas, e lista algumas destas relacionadas aos temas clássicos na abordagem do estudo sobre quilombolas. Xavier (2019) cita Munanga (1996) ao abordar em seu trabalho as variantes que a palavra "kilombo", aportuguesada de "quilombo", possui:

> A palavra quilombo tem a conotação de uma associação de homens, aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem, na qual os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação que os retiravam do âmbito protetor de suas linhagens e os integravam como co-guerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas de inimigos. O quilombo amadurecido é uma instituição transcultural que recebeu contribuições de diversas culturas: lunda, imbangala, mbundu, kongo, wovimbundu, etc. Os ovimbundu contribuíram com a estrutura centralizada de seus campos de

> iniciação, campos esses que ainda se encontram hoje entre os mbundu e cokwe de Angola central e ocidental (XAVIER, 2019, p. 22 apud MUNANGA, 1996, p. 60).

Os movimentos sociais negros têm como algo definido em seu projeto ideológico seguir neste sentido, reinterpretando o processo de ressignificação estabelecidos pelos quilombolas e escravos na construção das novas relações sociais, culturais, políticas, institucionais e econômicas. Pouco se sabe sobre as relações existentes no âmbito de Palmares, mas intuímos que no cenário posto, viver entre um contexto de cativeiro ou de relativa liberdade, não seria muito difícil arriscar que este último seria opção mais plausível para aqueles que se puseram em fuga das "experiências" das senzalas. E foi este aspecto que propiciou a transformação de Palmares em símbolo de luta para os movimentos sociais negros da contemporaneidade. Assim, consolidam de forma eficiente e ideológica, a linha "diaspórica", o "africanismo" e "as sobrevivências africanas" interligadas às matrizes ditas afro-brasileiras**.** Esta operação representa, então, nova ressignificação de sentidos da palavra "quilombo".

O uso do modelo palmarino possui grandiosa representatividade por ter sido essa comunidade de escravos fugidos considerada a maior resistência efetiva contra o governo da época. Todavia, a concepção dita "afrocentrada" ou "africanocêntrica" ganha novos contornos de modo que possa adequar-se as implicações históricas e antropológicas frente às descobertas onde se localizava o mocambo de Macaco, capital dos Palmares. É licito, neste contexto, refletir porque a questão sobre a educação quilombola não era palco de discussão nos movimentos sociais negros, mas tão somente quando a "questão quilombola" concretiza-se no Brasil, com o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, e passa a ser objeto persistente da conjuntura educacional após promulgada a Lei Nº 10.639/2003, alterada pela Lei Nº11.645/2008, que modifica a Lei Nº 9.394/1996.

Instaurado um quadro de incompreensão, choques de interesses e embates por aspectos de vivências de diferentes identidades, observo que apesar do discurso "quilombola" coadunar com um "modelo idealizado" (atribuído ao que seria um quilombola, posto numa condição essencial), na prática o processo não se constitui desta forma. A auto-identificação entre os moradores das localidades da Ilha de Maré diverge desta proposta. Para consolidar melhor tal perspectiva, é importante compreender um pouco dos sujeitos sociais envolvidos, o arcabouço do seu construto sócio histórico.

1.2 DEBRUÇANDO SOBRE TRILHAS

A constituição da sociedade baiana oferece aos estudiosos riquezas inúmeras para explorar. Dentre tais riquezas cito algumas encontradas em Ilha de Maré: conhecimentos, informações, dados que irão contribuir para uma reconstrução e ressignificação dos conceitos que tem nos ensinado nos espaços educacionais em todos os níveis. Seguindo essa perspectiva, apresento o cenário de fundo da pesquisa vigente: um bairro de Salvador/Bahia que é uma ilha, com marcas identitárias socioterritorial denominadas quilombola, sendo, portanto, a própria ilha tida como quilombo insular, cujos aspectos geoambientais contribuíram para sua formação histórica, econômica, cultural, social e territorial.

A Ilha de Maré tem uma singularidade que destoa das demais localidades de Salvador: une os aspectos de ser ilha, bairro, rural e possui características designadas quilombolas. Este bairro, segundo a Prefeitura Municipal de Salvador – PMS, contém várias localidades e enfrenta problemas diversos entre seus moradores, dentre eles a relacionada com a identidade, pois nem todos reivindicam ou se reconhecem como quilombolas.

O acesso à ilha se dá através do Terminal Marítimo de São Tomé de Paripe, de onde saem os barcos pequenos quase que ininterruptamente.

Foto 01: Embarcação saindo de São Tomé de Paripe para realizar travessia as localidades da Ilha de Maré.

Fonte: Autora, 2018.

Ressalto que tais viagens são, em geral, constituídas por pequenos barcos a motor de proprietários locais, não havendo precisão de horários, nem controle sobre as condições ambientais, podendo o passageiro constituir viagem só (pagamento integral) ou partilhado – limite de oito (08) pessoas – e cobram igual valor do terminal marítimo por cada pessoa. Ao optar por compartilhar a viagem, o valor a ser pago é dividido pelo quantitativo da locação. Os barcos maiores são os que circulam sob os contratos pela secretaria da educação e da

saúde para locomover os funcionários.

Foto 02: Terminal Marítimo de São Tomé de Paripe.

Fonte: Autora, 2018.

O Terminal Marítimo de São Tomé de Paripe e o píer do mesmo estão abandonados. Os sujeitos sociais se submetem as condições de insegurança, não fiscalização, valores abusivos, por necessitarem do translado Ilha de Maré/São Tomé de Paripe. Fala corrente em todas as localidades, sobretudo onde ainda não há píer, é: "Toda vez que preciso *ir à cidade* é essa luta! Seja para ir ao médico, seja para mercado, para qualquer coisa. " Assumo que em diálogo constituído durante a travessia com um dos capitães do "barco dos professores"[4] e morador local, em ocasião de uma das inúmeras atividades efetuadas na referida ilha, abordei sobre o nome da ilha. Explicou que o nome – Ilha de Maré – é em função das embarcações terem que aguardar a maré - nível da água - está favorável para embarcar ou seguir viagem, "desde os tempos da escravidão". Para Manuel Botelho de Oliveira, entretanto, a definição era muito mais afetuosa e mística. Segundo nos apresenta Muhana (2020), ele ao definir o

> [...] faz com uma pretensa etimologia motivada: é uma *terra* rodeada por mar e daí seu nome, "Maré". Essa designação, porém, em nosso culto autor, é fonte de mais de um *tropo*, pois *maré* é nome derivado, metaforicamente, do deus do mar que rodeia a ilha, Netuno. O envolvimento da ilha pelo mar dá razão a nova metáfora, ao trazer o poeta, já na primeira estrofe, a imagem dum amante que abraça e penetra a amada - já que a lírica, ora, trata justamente de deleites. Afirmando ser recíproco o amor entre a ilha e o mar,

[4] Maneira a qual a comunidade local se refere ao barco grande que é contratado pela Smed para fazer o transporte dos professores para as Escolas de Ilha de Maré, notadamente as localidades de Santana, Praia Grande, Botelho e Bananeira. Para as escolas de Porto dos Cavalos o embarque é feito no píer de Passé, cuja dificuldade para chegar ao local de embarque é imensa. Destaco que deste píer também saem barco para as escolas das demais ilhas.

> seu nome se justifica, amplificadamente, nas diversas expressões com que se significam aspectos desse amor: ilha de *maré de rosas* (pelas despreocupadas alegrias do amor); ilha de *marés vivas* (pelas ondas cheias com que o mar a invade); ilha de *marés mortas* (quando a água do mar, afastando-se da terra, provoca-lhe saudades). Todas essas figuras caracterizam, numa linguagem afetiva - sensualíssima - a ilha como uma terra receptiva, amorosa e fértil. (MUHANA, 2020, p. 40),

Segundo relatos de moradores locais, em diálogos informais e entrevistas, por volta do século XVII havia engenhos próximos a ilha e por isso este era local de refúgio de inúmeros negros escravos, cujas condições sociais e econômicas (sem terra, trabalho e fonte de renda) bem como aspectos ambientais (variedade de pescado, mariscagem e árvores) associado à agricultura possibilitou a permanência e a sobrevivência de muitas famílias via consumo direto, da venda ou da troca, constituidores das comunidades futuras. Alguns descrevem que outras famílias ocuparam a ilha após a abolição da escravatura e a queda da produção açucareira. E já nas décadas de 1990 o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST também tomam acento na ilha, provindo de outras localidades. Segundo a Entrevistada L, os membros do MST adentraram ao espaço de área privada, pertencente na época ao Sr. João Miguel e "trouxeram" o INCRA, e tiveram importância no processo de busca pela certificação, influenciando os moradores locais nesta ação. Segundo a Entrevistada "L":

> A ideia do quilombo foi o seguinte, na verdade uma confusão... Pessoas que vieram do Movimento Sem Terra que se apropriou de terras que não são suas, e através disso trouxe o INCRA para garantir as terras em favor deles. Nesse período, eu não me lembro se foi em 1999, mas ouvia o pessoal falar que estava tendo conflito entre o Sr. João Miguel, falava dos sem terra, desse povo que vieram recentemente e se apropriou das terras de João Miguel. E vieram com reuniões chamando os proprietários de terra, donos de terra, donos de fazendo, para se inscrever nos projetos deles, entende? Inclusive meu avô foi chamado, meu tio também, que tinham terra naquela redondeza, chamaram eles para poderem participar desse projeto, para escrever, para assinar documento, mesmo sem ter entendimento porque até eu participei dessa reunião quando o INCRA veio, só que falaram só isso, o INCRA, que era somente isso, mas não explicou o que era, não falou de quilombo, não falou de nada disso e somente depois, através da SEMUR, que a gente veio descobrir que existia esse tal quilombo, existia [**essa**] coisa de quilombo, e não foi muito tempo porque foi na gestão de Ivete [**refere-se a SEMUR**], na gestão do prefeito João Henrique, no final da gestão dele que a gente tinha abertura para participar de conferência, a gente tinha o maior acesso nesta gestão e então a gente descobriu, a gente não deu muita atenção, a gente não ligou para isso, e ***agora que o pessoal esta entendendo mais ou menos essa questão dos quilombolas*** **[grifo nosso]** que infelizmente as empresas ainda não tão acatando as leis federais voltada aos povos tradicionais ... [5]

[5] Entrevistada "L". Entrevista realizada em Praia Grande/Ilha de Maré/Salvador, via Meet, 08.10.2020, 16h30, Ilha de Maré, Moradora.

Há diversas localidades destacadas na sua borda litorânea conforme veremos no mapa a seguir. Aproveito o ensejo para sublinhar que as imagens possuem vital importância para os historiadores, visto que se torna também uma fonte de evidências que gesta problematizações e que potencializam a percepção crítica sobre o fenômeno em análise. Neste sentido, as imagens e os mapas recorridos nesta dissertação não estão aqui como meras ilustrações. Eles trazem consigo elementos que permitem problematizar diversas questões que perpassam distintas situações que fazem parte do cotidiano dos mareseiros. Estas, aliás, são elementares à compreensão dos profissionais que articulam a política educacional da Rede[6] Municipal de Ensino de Salvador, e que por vezes ignoram, sobretudo as dificuldades de diversos contextos que as localidades atravessam. Ressalto que os profissionais que atuam nestas localidades também convivem com estas dificuldades, concordam em atuar nestes espaços numa reação dialógica, sem saber de maiores detalhes existentes nos contextos específicos de cada localidade.

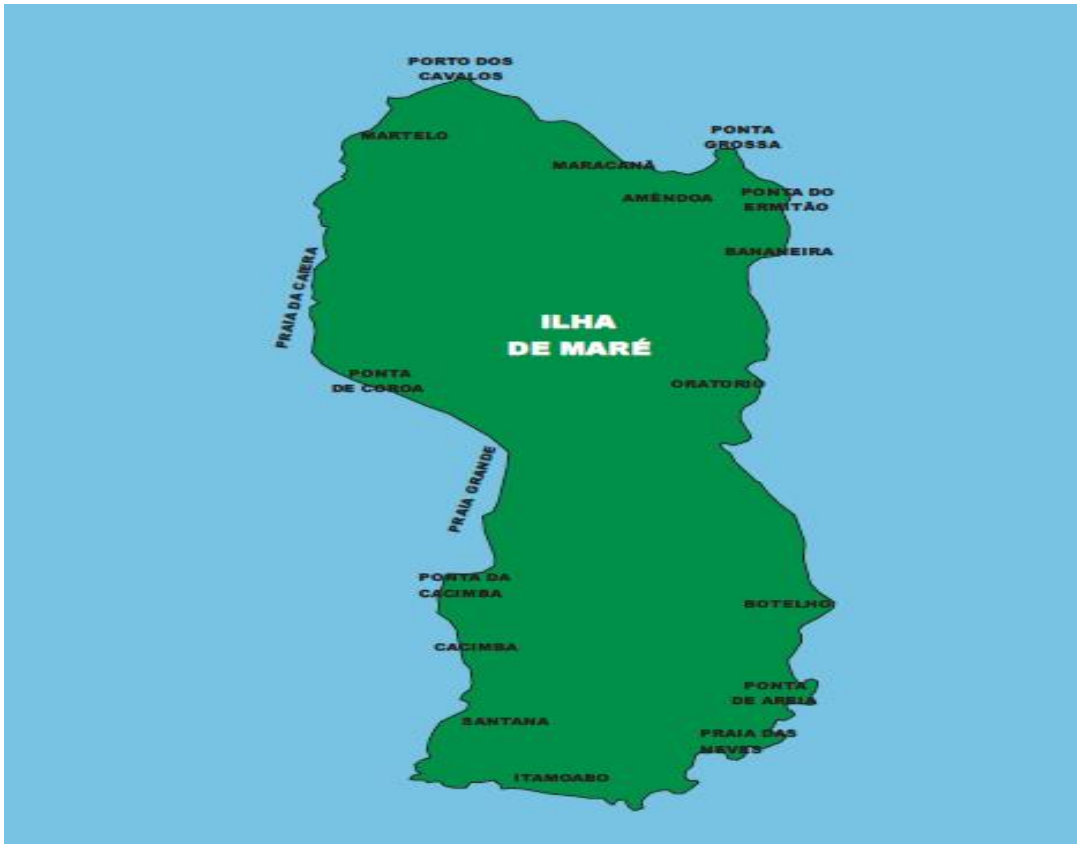
Conforme evidencia a Figura 01, da PMS, Ilha de Maré compõe as ilhas pertencentes ao município de Salvador na Baía de Todos os Santos, ao lado de Ilha de Bom Jesus dos Passos e Ilha dos Frades. Evidencio através do mesmo que em Ilha de Maré há diversas localidades que possui maior aproximação com Candeias e Passé, do que com Salvador; situação semelhante acontece com as demais ilhas, que se volta para a região de Madre de Deus. Tal fato é corroborado no sentido de pertencimento demonstrado por moradores que se voltam ao município vizinho em busca de emprego, estudo e diversos outros assuntos. Na Figura 02 observa-se o mapa ampliado de Ilha de Maré. Nele estão expostos as localidades de: Martelo, Porto dos Cavalos, Maracanã, Armenda, Ponta Grossa, Ponta do Ermitão, Bananeiras, Oratório, Botelho, Ponta de Areia, Neves, Itamoabo, Santana, Cacimba, Ponta da Cacimba, Praia Grande, Ponta de Coroa; e as praias: das Neves, de Itamoabo, Praia Grande e Praia da Caeira. Segundo dados da Gerência Regional/SMED (2018), a Ilha de Maré é uma das 56 ilhas pertencentes à Baía de Todos os Santos, na qual são reconhecidas as comunidades: Bananeiras, Botelho, Caquende, Itamoabo, Maracanã (ou Armenda), Martelo, Neves, Oratório, Ponta Grossa, Porto dos Cavalos, Praia Grande e Santana.

[6] A Rede Municipal de Salvador, Rede, refere-se ao espaço municipal composta pelas escolas públicas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Socioeducativa. Sistema de Educação Municipal de Salvador é amplo e engloba as escolas públicas de educação infantil, particulares, confessionais, filantrópicas, comunitárias, mas se restringe ao âmbito da Educação Infantil. O entendimento sobre a diferenças entre Sistema e Rede ficou muito evidente no período da pandemia.

Figura 01 – Baía de Todos os Santos e as ilhas de Bom Jesus dos Passos, Frades e Maré pertencentes ao município de Salvador.

Fonte: PMS

Figura 2 – Subúrbio Insular - Ilha de Maré.



Fonte: PMS, adaptação da autora.

Na plataforma online Observatório de Bairros Salvador - ObservaSSA (2020) os dados expostos sobre Ilha de Maré trazem a existência das localidades de: Itamoabo, Botelho, Santana, Neves, Praia Grande, Bananeiras, Maracanã, Porto dos Cavalos, Caquende, Martelo, Amêndoa, Ponta de Coroa, Ponta da 7 Cacimba, Ponta de Areia, Engenho de Maré e Ponta do Ermitão. Segundo Atlas Ambiental Infanto-Juvenil de Salvador (2006), também existiam os territórios de Ponta da Cacimba; Capela de Santo Antônio; Ponta de Areia; Engenho de Maré e Ponta do Ermitão, que foram integrados a algumas localidades ainda hoje existentes.

O que me leva a indagar: qual serão as comunidades que existem em Ilha de Maré, e quais seus nomes? Quem nomeou tais localidades e baseados em que o fizeram? Quais são as localidades reconhecidas pelas comunidades que ali residem? E na trilha desta resposta, descobri nos diálogos estabelecidos que há imenso desacordo sobre o reconhecimento das nomenclaturas promovidas por agentes externos à ilha, acarretando para a comunidade interna e externa tumultos de diversas naturezas. O que me remete a trazer aqui os discursos dos moradores, onde, em suas narrativas contestatórias de tal fato, destacam nem sempre existir todas as nomenclaturas citadas, sendo alguns nomes os “apelidos” das ruas locais que foram

postos por pessoas “de fora da cidade”. Ou seja, não natural daquele espaço e que por desconhecimento acabou confundindo as informações. Porém, trouxe à tona outra possibilidade que permite entender por que ocorre tantas versões nominais através do relato da Entrevistada “P”

> Quem vem do continente só vê Ilha de Maré. Mas, quem mora [**aqui**] sabe que tem as localidades [...] Ilha de Maré possui 10 localidades, mas para algumas pessoas por ser um espaço próximo, não reconhecem, às vezes, os espaços que há dentro da ilha... Bananeiras mesmo é local pequeno, mas o pessoal dividiu em Bananeira, Oratório, Amendoa, mas para algumas pessoas é um lugar só, talvez seja isso, esse entendimento, uns acham que são três, outros que são uma só. [7]

Logo, há uma grande incongruência acerca das nomenclaturas que vão determinar também o quantitativo das localidades. E muitos são os relatos que justificam tal levantamento o que faz jus a narrativa dos moradores mais antigos do local para que possam trazer à tona uma perspectiva de outrora, com suas narrativas, acerca das denominações que eram descritas as diversas localidades da Ilha de Maré. Destarte, ao trazer tais discursos, não quero deixar margens conotações pejorativas e juízo de valor, de que há ou não verdade em uma ou outra declaração, de quem está certo ou errado. Mas, trazer à superfície “que a história é bem a ciência do passado, com a condição de saber que este passado se torna objeto da história, por uma reconstrução incessantemente reposta em causa” (LE GOFF, 1996, p. 25). E recordar que,

> Uma memória coletiva se desenvolve a partir de laços de convivência familiar, escolar, profissional. Esses atam a memória de seus membros, que acrescentam, unificam, diferenciam, corrigem e passam a limpo. Vivendo no interior de um grupo, sofre as vicissitudes da evolução de seus membros e depende de sua interação (BOSI, 1987, p. 332; 333).

Rego (2018) ao discorrer sobre a análise das configurações habitacionais do município de Salvador, no período entre 1925 a 1991, retrata que a referência de expansão urbana aborda somente a área continental e invisibiliza Ilha de Maré das análises urbanísticas, justificando a ação pela inexistência de aerofotos para compor dados. Ao citar Souza (2000), Rego (2018) evidencia a compreensão que o órgão mapeador apresentava sobre a localidade:

[7] Entrevistada “P”. Entrevista realizada em Praia Grande/Ilha de Maré, em 19.12.2019, 13h30, Ilha de Maré, Moradora e Professora.

> A superfície insular não foi considerada, pela inexistência de aerofotos para o ano de referência. Representa em torno de 10% da área total do município, com 313 km2. Isso, no entanto, não prejudica a análise proposta, uma vez que **a ocupação das ilhas é inexpressiva**, constatando-se apenas pequenos aglomerados de veraneio nas Ilhas de Frades e Maré [**grifo nosso**] (REGO, 2018, 18 apud SOUZA, 2000).

Assumo que o nome é um dos traços mais importantes para o reconhecimento do Outro (neste caso do território local), portanto, retirar ou nomear é uma prática de impacto significativo que remonta ao período escravocrata, evidencia descaso e desrespeito que pode ser interpretado numa maneira implícita de apagamento histórico, fator que implica em invisibilizar sua população, negar sua existência e autonomia.

Os discursos de diversos entrevistados/as corroboram com reflexões que realizo ao afirmar que "Não procuram saber das coisas"; as denominações "deve ser nome de rua que eles que estão botando", porque "são locais para mariscar", "Esse Engenho de Maracanã não conheci, Maracanã é uma rua de bairro de Bananeira... É rua de Bananeira". A Entrevistada N encetou aspectos a este respeito:

> [...] localidades originais era Botelho - lá tinha um local que chamava Cais do Engenho, na localidade do Botelho... Hoje, no lugar do Orotório era a Caera, a Caera do Orotório, onde se plantava cravo. Tinha Bananeira continua Bananeira, Porto dos Cavalos, Ponta Grossa, Martelo, Ponta da Cacimba, que é aqui em Praia Grande a Ponta da Cacimba, Praia Grande, ... é Santana, Itamoabo, entendeu Major, Major, o Engenho do Martelo, e também tinha aqui o Caquende. O Caquende ainda existe, o único lugar que não existe hoje é o Engenho, o de Martelo, que lá tinha a Tarcha, o lugar chamado Tarcha, da época do engenho. E o engenho ainda tem as paredes lá... e lá no local que era a Tarcha os escravos faziam azeite, cortava cana, fazia as culturas deles local, suas comidas "tradicional", que não tem mais lá. Hoje não reside ninguém só tem mato... Só tem mato e alguns pé de parede. [8]

Majoritariamente, os nomes mais citados como localidades foram: Martelo, Porto dos Cavalos, Ponta Grossa, Bananeiras, Oratório, Botelho, Neves, Itamoabo, Santana, Praia Grande.

1.3 OS MARESEIROS

Estar atenta às possibilidades de mudança cultural dos grupos sociais envolvidos, e às possíveis repercussões dessas mudanças nas subjetividades e dimensões materiais concretos

[8] Entrevistada N. Entrevista realizada em Salvador, 25.11.2019, 10h, moradora e professora.

das vidas destes sujeitos, é ponto crucial para compreender as comunidades. A história de Ilha de Maré se confunde com a do próprio país, sobretudo que tanto ainda há para se conhecer em seus pormenores não oficiosos da colonização. A Ilha é produto e produtora de dinâmica territoriais em conflito constante com seu entorno, que traz em seu cerne intimista a certeza do porto seguro, das terras férteis e da (re)produção abundante dos mares e manguezais para negros que foram escravizados e fugiram dos engenhos próximos, constituindo na Ilha seu lugar. Tal circunstância descrita é encontrada em todas as narrativas de contexto sócio-histórico local.

> os escravos vinham nadando lá do continente, que um lugar de lá do Botelho que se dizia no **Botelho** e eles vinha pra o Botelho, pro Cais de Engenho do Botelho, ele nunca foi para o **Martelo**, nem **Bananeira**, nem lugar [**nenhum**], ai eles fugiam para cá pra **Praia Grande** que tinha muita bananeira. Morava os donos do engenho em **Santana**. **Neves** não tinha habitantes, *que era assim que minha avó me contava*, e assim cresceu as famílias dos escravos aqui.... Aí a família de minha avó foram morar em **Bananeira,** inclusive o pessoal de **Bananeira** é tudo parente do povo daqui da **Praia Grande**. Foi se juntando e criou-se outra família, de seu Sérgio, que foram morar no caminho de **Praia Grande**, depois foi um pra o caminho de **Bananeira**, outro foi pra o caminho do **Martelo**, e lá eles ficavam, lá em **Porto do Cavalo**, certo... **Porto do Cavalo** não morava ninguém era os que iam fazer mercado, comprar as coisas, vender as coisas que iam pra Candeias, [**tinham que**] passar, atravessar por Porto do Cavalo... era escravo que daqui de **Praia Grande** ia... na verdade em Ilha de Maré tudo foi quilombo, o dono de engenho morava em **Santana**, é por isso que o povo de **Santana** é diferente... O que acontece, todo mundo morando aqui em **Praia Grande** que era área maior, os escravos se escondiam porque tinha roca pra se esconder, local para se esconder, e fizeram a senzala dele que era na Tacha, hoje não existe mais, certo! Por isso todo mundo é parente aqui na ilha... agora aqui teve muito índios, índio teve, cigano não... [9]

O uso constante nos relatos das frases "meu pai me contou assim", ou "os mais velhos diziam que" delimita um espaço que recorre à passagem da ancestralidade, do âmbito da memória, como demarcador de tempo, dando credibilidade e pessoalidade às narrativas. As Entrevistadas "V"[10] e "L"[11] expõem que seus mais velhos citam as fugas de ex-escravos do local chamado Engenho Freguesia e Engenho de Caboto, apresentados nas fotos a seguir:

[9] Entrevistada N. Entrevista realizada em Salvador, 12.10.2020, 15h, moradora e professora
[10] Entrevistada V. Entrevista realizada em Praia Grande/Ilha de Maré, 19.12.2019, 9 h, Ilha de Maré, Morador.
[11] Entrevistada L. Entrevista realizada em Praia Grande/Ilha de Maré/Salvador, via Meet, 08.10.2020, 16h30, Ilha de Maré, Moradora.

Foto 03- Casa Grande do Engenho Freguesia atual Museu do Recôncavo Wanderley Pinho, Candeias-Bahia

Fonte: DOCUMENTÁRIO - No Rio e No Mar (ENG SUBS)

Foto 04 - Ruínas do Engenho de Caboto, Candeias-Bahia

Fonte: Carla, 2019.

Importante observar que, segundo Pinho (1982), o fato de que o Engenho Freguesia, nome do engenho citado durante as entrevistas, é a denominação dada ao antigo Engenho de Matoim que posteriormente foi unido ao Engenho de Caboto, passando a ser conhecido como Engenho Novo Caboto. A Entrevistada "H" nos traz a seguinte perspectiva sobre a ocupação:

> A partir da parte norte da ilha foi formada [**localidades de**] escravizados fugido da Fazenda Engenho Wanderley Pinho. O que são [**hoje**] as comunidades de Bananeiras e Maracanã, a comunidade de Porto dos Cavalos, Martelo e Ponta Grossa são oriundas de descendente de [**pessoas**] escravizadas vindo das fazendas mais próximas de Cachoeira e Santo Amaro. Tem relato de irmãos negros que vieram andando pelas beiradas do mar de Cachoeira até Ilha de Maré. A comunidade que fica no leste da Ilha, os mais velhos relatam que os primeiros moradores vieram fugidos dos navios Negreiros, pois os mesmos perceberam as coroas rasas que os brancos não conseguiram enxergar. E eles que aceitaram o mar e povoaram as comunidades de Praia Grande, Santana, Neves, Itamoabo e Botelho.[12]

[12] Entrevistada "H". Formulário Entrevista Participativa, realizada em Ilha de Maré, 08.10.2020, 10h, Comunidade.

A despeito das discussões que pretendo aqui elencar, permito-me trazer neste instante a importância da abordagem da história oral, por seu conteúdo que muito contribui para o constructo histórico, onde entrevejo as questões teórico-metodológicas para além de gravar entrevista, transcrever o relato, como forma de poder utilizá-la como fonte escrita (AMADO; FERREIRA, 2006). As interpretações advindas do uso da História Oral potencializam a perspectiva de reflexões e caminhos possíveis para as indagações elencadas no decurso deste trabalho. Permite compreender que no âmbito teórico a "história oral é apenas capaz de *suscitar*, jamais de solucionar questões; fórmula as perguntas, porém não pode oferecer as respostas" (AMADO; FERREIRA, 2006). Nesta moldura evidencio o que muito bem expressou Quadros (2018) quanto à concepção de memória:

> [...] funcionaria não somente como um momento do lembrar e do recordar ou mesmo do significar. Uma vez que na dimensão do tempo, a memória funciona para reconfigurar, dar, trazer e fazer surgir novos sentidos ao passado, ao futuro e, especialmente, ao agora.
> [...]
> Temos uma visão de memória que articula lembrança (algo dado), recordação (algo buscado), presente e significado numa dimensão em que o tempo (compreendido na ampla relação passado, presente e futuro) torna-se não um elemento de conversação, mas também uma ação de combate aos maus usos do passado (QUADROS, 2018, p. 9).

Assim, tomei como elemento de análise alguns vídeos em que Eliete Paraguassú[13] se apresenta e constantemente marca seu discurso como mulher, marisqueira, quilombola de Ilha de Maré, representante de associação e que retira a sua sustentabilidade do mar e força das águas. Segundo Paraguassú, são as mulheres a base da sociedade mareseira. São elas que seguem na lutam pela qualidade de vida, sua e de todos, que administra e coordena suas casas, faz a lenha, vai a fonte, cuida das crianças para levar a escola, realiza pesca, resolve conflitos em espaço doméstico ou público (inclusive no contexto da garantia do território quilombola). Enfrentam os problemas de forma empoderadas, palmilhando entre a ousadia e a vulnerabilidade, na luta constante por crê no "discurso que tem e na forma de administrar os modos de vida" que pode reverter o impacto dos empreendimentos e empresas nos manguezais, contaminando o meio e o ser humano que vive e sobrevive diretamente dele.

Em discurso extremamente forte em defesa do meio ambiente, espaço onde a maioria

[13] **AIUÊ - Escutando os Sons dos Quilombos.** Microssérie. Episódio 04 – Quilombos de Ilha de Maré (Quilombos: Porto dos Cavalos, Maracanã e Bananeiras). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IG_66EaEAW0 Acesso: 14 Jan.2019

dos moradores da ilha retira seu sustento, denuncia que tudo que não presta é jogado neste ambiente que para a gente é sagrado, tradicional e expõe que:

> [...] a população de Ilha de Maré, ela é o sacrifício do desenvolvimento do Estado [...] e os nossos corpos é a zona de amortecimento desse empreendimento, [...] não tem educação de qualidade específica para o território que tem um modo e um jeito diferente de ser. [14]

De modo geral, tanto no Episódio da microssérie Aiuê (2019), quanto na entrevista cedida ao Brasil de Fato (2020) Paraguassú aborda o enfrentamento ao racismo ambiental e as influências das nefastas indústrias no entorno da Ilha de Maré, defende a luta pela garantia de direitos, expõe o protagonismo das mulheres e o sofrimento da população por carência dos serviços públicos regulares, destaca a invisibilidade da ilha e a falta de renda, agravada pelo isolamento social durante a pandemia.

Ressalta que as políticas públicas devem ser instrumento do povo e não de alguns, e que precisa "ouvir o povo, sentar para fazer junto" para enxergar as dificuldades por quais passam, e compreender que "o meio ambiente em si é o que de fato sustenta o povo" que recorre aos recifes, a coroa, ao apicum, ao mangue, as águas. Enfim, vive do/para o mar,

Foto 05 – Moradores da Ilha de Maré versus Indústrias, Salvador-Bahia

Fonte: DOCUMENTÁRIO - No Rio e No Mar (ENG SUBS)

A imagem acima ilustra bem a impressão que os moradores da Ilha de Maré tentam transmitir a respeito da luta que enfrenta contra a Petrobras e grandes empreendimentos

[14] Eliete Paraguassú no Brasil de Fato - Entrevista. Canal REDE TVT – Brasil de Fato. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QBpIkahWcM0. Acesso: 10 Jun.2020.

petroquímicos com ajuda de Associações e Coletivos da própria ilha[15] e com auxílio externo em prol da qualidade de vida e salvaguarda do meio ambiente e dos seus direitos: um contraste entre moradores locais e grandes empresário em uma luta desigual.

Neste contexto, observo que embora esteja situada dentro da Baía de Todos os Santos-BST, reconhecida legalmente como área de proteção ambiental, os manguezais, localizados em Área de Proteção Permanente[16] têm sido destruídos, muitas vezes, pelos próprios pescadores locais tanto quanto agentes externos, todavia, nada se compara ao impacto produzido pelos últimos. 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.

Foto 06 – Degradação do mangue de Porto dos Cavalos/Martelo

Fonte: Autora, 2018.

Nota-se que os dejetos expostos na foto 04 poderia ter outra finalidade se houvesse tido adequada informação a comunidade sobre descarte seletivo e a execução dos serviços de coletas regulares. Segundo relatos dos moradores, os crimes ambientais são recorrentes sem que haja a devida resolução destes, com grande prejuízo para as comunidades locais. Destaco aqui a denúncia realizada por pescadores sobre a devastação do bioma na ilha:

> A comunidade de Ilha de Maré vem a público denunciar a destruição que está em curso nas áreas de manguezais localizadas dentro de seus territórios tradicionais. Com motosserras em punho, aproximadamente 50 homens não identificados têm devastado o bioma há aproximadamente uma semana – o que impactará severamente na diversidade ambiental e nos meios de subsistência dos pescadores/as e marisqueiras da região, segundo avaliação

[15] Associação dos Amigos de Praia Grande, Colônia dos Pescadores de Ilha de Maré, Instituto de Pesca Artesanal, ONG MARESON dos Quilombolas da Ilha de Maré

[16] Além de Área de Proteção Permanente, a Ilha de Maré também é considerada área de reserva ecológica e sua zona costeira Patrimônio Natural Estadual.

> de Marizélha Lopes, uma das lideranças locais e representante do Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP).

A região foco de devastação situa-se dentro do rio de Aratu, entre as empresas Dow Química e o porto da Ford. “Não sabemos quem é, mas estamos numa agonia só. Estou arrasada de ver essa situação, as motosserras; as garças que já estavam habituadas em ficar lá, no seu manguezal, agora no chão”, preocupa-se Marizélha. A área encontra-se com autorização para supressão de vegetação e dragagem, com licenciamento autorizado para o empreendimento portuário da Bahia Terminais. O espaço se tornará em mais um porto na região, desconsiderando a capacidade de suporte do meio, o ecossistema e os impactos sociais e econômicos, especialmente a pesca artesanal.

> No entanto, a comunidade reafirma que não houve consulta, nem aviso prévio sobre a destruição dos manguezais – que são fundamentais tanto para o equilíbrio ambiental como para a existência desses povos pescadores.[17]

Foto 07: Pescadoras da Ilha de Maré denunciam devastação criminosa de manguezais.

Fonte: @cesedireitos, créditos @fotografifias, 2020.

Verificam-se tais questões em diversas pesquisas e documentário [18] realizadas em Ilha de Maré, tangenciando os impactos diretos e indiretos causados pela agressão ambiental sofrida pelas comunidades locais. Interessante ressaltar que na Ilha de Maré há registro de

[17] PESCADORAS DA ILHA DE MARÉ DENUNCIAM DEVASTAÇÃO CRIMINOSA DE MANGUEZAIS. Instagram: @cesedireitos. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CE8LNGxlf0s/ Acesso: 11. Set. 2020.

[18] Dentre as pesquisas e documentários constam a realizada por: RÜCKERT, Bianca. Valorização dos saberes populares de cuidado em saúde na Ilha de Maré, UFBA,2019; SOUSA, Priscilla Karen de. O papel da oceanografia na gestão portuária: caso do Porto de Aratu e sua relação com as comunidades de Ilha de Maré. UFBA, 2017; CARVALHO, Ingrid Gil Sales. A percepção do pescador artesanal e da marisqueira sobre os seus direitos a um meio ambiente de trabalho saudável e as normas do direito ambiental do trabalho brasileiro. UFBA, 2013; DOCUMENTÁRIO - No Rio e No Mar (ENG SUBS). Canal Campanha pelo Território Pesqueiro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XpeSNi1gJmA Acesso: 10 Jun.2020.

vestígios de sambaquis de antigas culturas de povos originários, provavelmente Tupinambás; origem pautada nas rochas sedimentares; integram o bioma Mata Atlântica que enfrenta grande processo de degradação física e ambiental; é a terceira maior ilha da BTS, localizada em frente à foz do Rio Cotegipe e a Baía de Aratu. [19]

Boaventura de Sousa Santos (2018), ao perguntar sobre como encontrar uma solução para tal questão, indica ele mesmo uma solução, ou, em suas palavras:

> Como sair deste inferno? E se a ilha em si mesma (os seus habitantes, paisagens, manguezais, ecossistemas, cultura tradicional de pesca e mariscagem) fosse declarada como um sujeito de direitos humanos e fosse protegida enquanto tal? Uma utopia? Não, uma aposta arriscada e uma luta difícil, mas portadora de esperança realista. As mulheres e os homens da Ilha de Maré podem estar na linha da frente de uma nova concepção da natureza e dos direitos humanos que está a emergir em diferentes partes do mundo.[20]

Marizelha Carlos Lopes (Nega), no Documentário - No Rio e No Mar (2020), elabora substituições de marcos simbólicos nacionais por outros mais significativos, sobretudo pelo contexto de luta social e ambiental, e revela uma insurgência aos valores posto como definidos. Assim, evoca reflexões sobre as construções simbólicas em relação ao território e comunidade mareseira, conforme exponho na citação a seguir:

> [...] Eu não gosto mais do Hino do Brasil, eu não... A bandeira do Brasil não me representa, o que me representa é a bandeira do movimento, o que me representa é o hino da campanha, que foi a gente que fez, que tá falando do que a gente tá sentindo do que a gente quer, é isso que eu gosto, que me representa
> [...]
> No rio e no mar, pescadores na luta! Nos açudes e nas barragens, pescadores à liberdade! Agronegócio, resistir! Cercas nas águas, derrubar![21]

O movimento que faz referência é o qual integra em sua localidade (Bananeiras), Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanal. E o grito de ordem puxa uma comunidade e conclama à luta todas as localidades de Ilha de Maré, segue forte e alça voo

[19] INSTITUTO DO PATRIMÔNIO ARTÍSTICO CULTURAL DA BAHIA. Memorial Descritivo - Projeto de Preservação do Engenho Freguesia. Implantação do Parque do Engenho Freguesia Museu do Recôncavo Wanderley Pinho. Candeias – Bahia. s/d.

[20] SANTOS, Boaventura de Sousa. Pode uma ilha ser considerada sujeito de direitos humanos? Na Bahia, uma população negra e empobrecida acha que sim. Ao fazê-lo, afasta-se do capitalismo — e se aproxima de Espinosa. Revista Outras Palavras On Line. Disponível em: https://outraspalavras.net/pos-capitalismo/boaventura-da-ilha-da-mare-a-outro-mundo-possivel/ Acesso em: 28. Jul. 2020.

[21] DOCUMENTÁRIO - No Rio e No Mar (ENG SUBS). Canal Campanha pelo Território Pesqueiro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XpeSNi1gJmA Acesso: 10 Jun. 2020.

chamando atenção para este território. Busca atingir espaços onde possa fazer ecoar o pleito dos que representa dentro dos espaços institucionais, acadêmicos, de movimentos sociais, da sociedade civil, e ampliar debate na tentativa de ir além da preservação do meio ambiente, das tradições e culturas locais.

No âmbito musical, destaco uma canção que a maioria dos soteropolitanos reconhece no refrão, e que é tocada em quase todos os eventos da ilha. Foi composta por Lupa e Walmir Lima em 1977. Esta música conta sobre a relação de festividade entre os habitantes insulares e os continentais. Segue a letra da canção:

> Ah! Eu vim de Ilha de Maré Minha Senhora
> Pra fazer samba na lavagem do Bonfim
> Saltei na rampa do mercado e segui na direção
> Cortejo armado na Igreja da Conceição
> Aí de carroça andei, cumade!
> Aí de carroça andei, cumpade!
> Ah! Quando eu cheguei no Bonfim Minha Senhora
> Da carroça enfeitada eu saltei
> Com água, flores e perfume
> A escada da colina eu lavei
> Aí foi que eu sambei, cumade!
> Aí foi que eu sambei, cumpade!

A ONG MARESON dos Quilombolas da Ilha de Maré, organização social local, tem como uma das suas ações proporcionar a relação da localidade com a música, manifestação cultural fortemente presente em toda a ilha, sobretudo em Praia Grande, contando através das letras, o contexto sócio histórico.

> Eu vou contar para vocês
> Um pouco da minha história,
> Que infelizmente as nossas crianças não aprendem escola,
> O meu povo negro que aqui chegou,
> Travessando a nado a distância da Ilha até Salvador,
> Trouxeram a dança, samba de roda e capoeira,
> Encantando os índios que aqui viviam de outra maneira,
> Fizeram quilombo em Praia Grande, em Martelo e em Bananeira,
> Somos descendentes e por isso levanto a minha bandeira,
> Bandeira, Ah! Ah! Ah! Ah!

Na letra descrita se observa uma descrição da memória histórica local, Salvador como um Outro e uma crítica ao modelo de ensino instaurado na localidade. Em O africano e o progresso do governo[22], de Djalma Ernandes, expressa a sua percepção do processo histórico

[22] A música e a descrição de sua composição são relatadas no DOCUMENTÁRIO - No Rio e No Mar (ENG

responsável por sua ancestralidade, o desejo dos "africanos" retornar a seu espaço de origem, a demarcação das diferenças entre brasileiros e africanos e a maneira como foram (ancestrais) e são tratados (descendentes) no Brasil.

> Eu sou africano, de pele e de cor
> Eu sou africano, de pele e de cor
> Eu tenho muito orgulho, eu tenho muito amor
> Vocês são brasileiros e eu sou africano
> Vocês são brasileiros e eu sou africano
> Eu estou aqui por um grande engano
> Eu estou aqui por um grande engano
> Eu vou voltar, ei! Eu voltar
> Eu vou voltar, ei! Eu voltar
> Eu vou voltar, ei! Eu voltar
> Eu vou voltar, ei! Eu voltar
> A África é minha terra, eu vou voltar para lá
> Vocês mataram ele, mas eu estou aqui

Djalma Ernandes profere que realizou a música porque,

> a gente, nós, somos descendentes de africanos, nascidos aqui ou lá, nossa raiz é lá, e até hoje a escravidão não acabou, ainda existe, o que não falta é gente trabalhando como escravo no Brasil [...] E o nosso antepassado também chegou aqui na ilha, também, foi fugido. [23]

Ele se se posiciona de forma peremptória de que é na "África" que está a ancestralidade dos moradores de Ilha de Maré, mas que África seria está? E ao mesmo tempo deixa explícito que no Brasil ainda há escravidão mascaradas em novas estratégias de submissão para uma dita população negra. Expresso ainda no contexto da música, que uma quadra ficou famosa nas rodas de capoeira por estar contida a menção à Ilha de Maré. Entoada por Mestre Ezequiel, Cais da Bahia é referência em qualquer roda de capoeira, entoada por Mestre, Contramestre/a ou aluno/a, seja em jogo de fora ou de dentro, Angola ou Regional, do dendê da ilha na roda gira o vento da girâ!

> Eu aprendi capoeira
> Lá na rampa e no cais da Bahia
> Eu aprendi capoeira
> Lá na rampa e no cais da Bahia
> Eu aprendi capoeira
> Lá na rampa e no cais da Bahia
> Vim de Ilha de Maré

SUBS). Djalma Ernandes reivindica essa ancestralidade africana e também deseja ir para a "África".
[23] Idem.

No saveiro de mestre João
Fui morar lá na Preguiça
Me criei na Conceição
Eu subi o Pelourinho
Eu desci a Gameleira
Eu passava o dia a dia
Nas rodas de capoeira

No contexto dos escritos literários, uma extraordinária referência histórica refere-se ao ufanista e atrativo poema "À Ilha de Maré", escrito por Manuel Botelho de Oliveira, em 1705, cujo sobrenome "Botelho" nomeia uma das localidades. Este, dono de engenho (um dos prováveis engenhos existentes na Ilha de Maré, incendiado em uma das invasões holandesas, e que provavelmente tenha pertencido à sua família) e equipara, no poema, a ilha ao paraíso: "esta Ilha de Maré, ou de alegria, que é termo da Bahia, tem quase tudo quanto o Brasil todo".

Contam os moradores que durante o período do Brasil Colônia os produtos agrícolas produzidos em Porto dos Cavalos, ou Passa Cavalo, eram transportados para o continente por cavalos, a partir do extremo Norte da Ilha, por ser o ponto com maior proximidade ao continente, dando nome ao lugar. Aspecto inclusive sinalizado anteriormente. Outra referência interessante, segundo relatam moradores entrevistados, é de Oratório, localidade cujo nome teve origem na fábrica de cal (caeira) que ficava localizada na fazenda chamada Oratório. Caera, como é chamada pelos mareseiros, é bastante citada, denotando assim sua importância como marca da história local.

Conforme já citado, a Ilha de Maré é uma só, embora sua população esteja distribuída em várias localidades, o que confunde os visitantes que chamam genericamente as localidades de "ilhas". Em Ilha de Maré existem várias manifestações culturais, algumas comuns e outras diferentes, a depender da localidade, a exemplo de grupos de samba de roda, capoeira, do doce de banana, da moqueca de camarão, bata do feixo, pamonha e pirão de banana verde, renda de bilro, pescaria, cestaria, mariscada, catado de surubim, festa do peguari, festa de Nossa Senhora de Santana, travessia dos Navegantes, festa de Nossa Senhora das Neves, dentre outros. Porém, quando se aborda o culto ao ancestral apenas alguns responderam a respeito, ficando evidente que somente algumas das localidades a praticavam. A seguir exponho alguns registros sobre os manifestos citados e as ações do dia a dia dos moradores das diversas localidades da ilha.

Foto 08 – Moradora local tratando marisco – Praia Grande.

Fonte: Autora, 2018.

Tal evento comumente é visto durante o percurso para a unidade escolar Ilha de Maré.

Foto 09 – Peguari.

Fonte: @ipa.ilhademare, Instagram.

Importante destacar que o resíduo do peguari, e outros elementos locais, são muito utilizados para compor atividades pedagógicas que envolvem diversos componentes curriculares, porém ainda tratado com cunho meramente decorativo.

Foto 10 – Artesã – Renda de Bilro, Santana.

Fonte: Autora, 2019.

Há grande preocupação dentro da comunidade da ilha em dar continuidade a cultura da renda de Bilro, sobretudo em Santana, onde as unidades escolares do local constituíram projeto com vista a trazer para o espaço da sala de aula este saber.

Foto 11 – Artesão - cestas típicas do local com uso da Canabrava, Praia Grande.

Fonte: Caderno Ambiental Ilha de Maré. Crédito: Ayane de Souza Paiva, 2009.

Foto 12 – Artesão - cestas típicas do local com uso da Canabrava.

Fonte: PMS, s/d.

A cestaria é um dos artesanatos praticados em Praia Grande cuja presença é notada em toda a ilha. Quem lá não tem algum objeto produzido com a palha da Canabrava, além dos cestos que são produzidos e levados para serem vendidos nas feiras em Salvador?

Foto 13 – Doce de Banana na Palha, Praia Grande.

Fonte: Autora, 2018.

O mesmo ocorre com um dos doces típicos mais conhecido da Ilha: o doce de banana na palha. Porém, uma das queixas das doceiras locais é que a ilha já não produz as bananas em quantidade para que possam produzir os doces, sendo necessário comprar fora da ilha, o que acaba por deixar o produto mais caro e obterem pouco lucro.

Foto 14 – Pescadores em Praia Grande.

Fonte: Autora, 2018.

Destaco que cada registro cultural envolve uma aprendizagem ancestral, passada familiarmente, reconhecida em todas as localidades, ainda que nem todas as pratiquem. Neste âmbito na ilha se destacam: a renda de bilro, o artesanato, a mariscagem, a pescaria, a culinária, o "saber" das plantas medicinais. Quanto ao reconhecer-se quilombola, muitos

discursos foram proferidos, com tons variados:

> Sim, porque moro em uma comunidade devidamente documentada como tal"; "porque sou descendente de escravos"; "porque sim", "sim porque além de residir em uma comunidade quilombola legalmente reconhecida, eu reconheço e me orgulho da história de luta do meu povo. É questão de pertencimento racial, é saber de onde viemos e a quem pertencemos!"; "Sim pois apesar de nos dividirem, toda a Ilha tem sua participação na história da escravidão"; "Sou negra de família negra meus bisavós e avós fizeram relatos de que viemos fugidos do Engenho casarão Wanderley Pinho" [24]

Ainda sobre tal questão, a Entrevistada "L" alude que é:

> Ser criado em meio de pessoas que você se reconhece, que sabe da vida do outro, do que ele precisa, que faz parte de você de certa forma é responsável por ele... É ficar preso, não soltar, mesmo que você vá para onde for, mas suas raízes fica, você vai, mas as raízes vão juntos. É ser quilombo por ancestralidade. É ser quilombola e não adotar a identidade quilombola, sem declara ser... Tem história de terreiros que fizeram a vida não ser tão pesada, é a relação, o laço de família, que não se perde, você não precisa sair com dinheiro, se preocupar com a identidade, porque é família, tem contato com gente como eu, aquela coisa assim que se eu fizer vai repercutir nele, me vejo no meio de um círculo onde ao meu redor todos são minha família, quilombo é toda família e por isso toda ilha tem laços familiares.[25]

Entender como tais semelhanças e diferenças se constituem é importante para a compreensão da história local de Ilha de Maré. Dentro deste cenário, Bosi (1987, p. 333) é muito feliz ao afirmar que "Por muito que deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e, das camadas do passado a que tem acesso, pode reter objetos que são, para ele, só para ele, significativos dentro de um tesouro comum".

Aproveito para trazer que ao indagar aos moradores sobre a existência de alguma característica que somente exista em determinada localidade diferenciando-a das demais, obtive como respostas: que existia; que não existia; que existia a renda de bilro; que há apenas uma comunidade que possui terreiros de candomblé, afoxé e caminhada da consciência negra outras não e são pontos muito fortes em relação à cultura quilombola; que cada comunidade tem um sotaque diferente, por exemplo, a comunidade Bananeiras fala "mais rasteiro, cantando" que as outras comunidades, têm comunidade que "fala mais bravo", ou seja, que tem sotaque específico. Também foi exposto que nem todos possuem: culto aos ancestrais,

[24] Formulário Entrevista Participativa, realizada em Ilha de Maré, 08.10.2020, 10h, Comunidade.
[25] Entrevistada "L". Entrevista realizada em Praia Grande/Ilha de Maré/Salvador, via Meet, 08.10.2020, 16h30, Ilha de Maré, Moradora.

realizam a construção de canoas, fomentam a prática da Capoeira e do Samba de Roda. Esta última nem mesmo sendo identificado por alguns como elemento cultural nativo. [26]

Todavia, chama atenção para o fato de somente um dos entrevistados apontar a ocorrência de pessoas albinas em Bananeiras, que me leva a considerar a ausência do estranhamento causada pela deficiência na produção de melanina, uma condição recessiva, com frequência em casamentos consanguíneos. No entanto, ao buscar maiores informações sobre, constatei este ser um fenômeno recente. Em dados relatados por BORGES (2018), há cerca de 33 anos, nasceu a primeira criança albina na localidade (José Carlos Simões) tal fato gerou comoção para a marisqueira Evanildes dos Santos, 56 anos, porque não compreendia como poderia ser seu um bebê com pele tão clara sendo seu marido tão negro quanto ela. Posteriormente, seus demais filhos/as também nasceram com esta marca, ou seja, são albinos/as. Atualmente, tal localidade é considerado como o de maior frequência de albinismo em Salvador. "Na ilha, há frequência de um caso para cada mil pessoas, segundo estudo da UFBA. Quando a frequência é de um para 10 mil, ela já é considerada alta".

Segundo Ângela Simões (albina), irmã de José Carlos Simões (albino) que é pai de Bruno Henrique (não albino), prima da Janine dos Santos (albina) que também é prima da Ediane dos Santos (albina) e da Marimar Simões das Virgens (albina):

> Quando era um pouco menor e não sabia eu mariscava, mas depois eu soube que nós não podia por causa da nossa cor da pele. Aí, depois a gente veio saber que a gente tinha albinismo e que a gente precisava se proteger do sol. [...] A gente não consegue trabalhar e eu gostaria de trabalhar.[27]

Foto 15: José Carlos Simões e Ângela Simões irmãos com características albinas, Bananeiras.

Fonte: Albinos da Ilha de Maré, 2018.

Se a vivência dos não albinos é difícil, a dos albinos torna-se mais, pois na localidade não há posto de saúde da família ou médico. A parceria entre o Instituto da Pesca Artesanal -

[26] Formulário Entrevista Participativa, realizada em Ilha de Maré, 08.10.2020, 10h, Comunidade.
[27] Ver relato em: BORGES, Thais. Albinos da Ilha de Maré. Canal Jornal Correio. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SKZXan3FBpg&feature=emb_logo Acesso em: 10. Set. 2018.

IPA, a Associação de Pessoas com Albinismo na Bahia – APALBA com inclusão cadastral na lista de beneficiários é de primordial importância para tais pessoas. A Secretaria Municipal da Saúde - SMS fornece o protetor solar, todavia para acessar o mesmo a pessoa deve dirigir a unidade de saúde mais próxima da sua residência. Porém, além do protetor solar para o cuidado extremo com a pele, existem os problemas concernentes a baixa visão e ao preconceito.

Não poderia deixar de expor a foto do jardim de pedra de Dona Flaviana Paraguaçu.

Foto 16: Jardim de pedra de Dona Flaviana Paraguaçu.

Fonte: Vaneza Narciso, 2016.

Para a Dona Flaviana cada pedra posta no seu jardim tem um nome específico e carrega, cada uma delas, uma história singular. Outro aspecto interessante da ilha é relatado numa das diversas conversas informais realizadas com moradores locais, por terem ouvido "pessoas de fora" falando a respeito da igreja Nossa Senhora das Neves "ser tombada", "que não pode consertar ou mexer em nada dela". Alguns por curiosidade assumiram que pesquisaram afirmando que tinham visto no Guia de Turismo e Redes Sociais (Facebook e Instagram) informações que confirmavam a história.

Um dos entrevistados no decurso da pesquisa valida as informações a respeito, e acrescenta a importância de ser notada como patrimônio a ser tombado, além da igreja, a tradicional Procissão das Neves e a Festa de Santana, além da pesca de pé da canoa, vistos como pontos de reafirmação da identidade local. Busquei "conhecer com" e fui pesquisar na referida fonte, além de outras. A pesquisa realizada identifica que há registro confirmado pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPAC[28] da Igreja de Nossa Senhoras das Neves, edificação e acervo.

[28] Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAC: Lista de bens tombados e processos de tombamento 25-11-2019 (Tabela em Excel).

Foto 17 – Igreja de N. S. das Neves, Neves/Neves-Ilha de Maré: vista frontal.

Fonte: Acervo digital do IPHAN.

Foto 18 – Igreja de N. S. das Neves, Neves-Ilha de Maré: vista do mar

Fonte: Acervo digital do IPHAN.

Pinho (1982) apresenta descrição de serviços batismal, no século XVIII, realizados na Capela de Nossa Senhora das Neves aos moradores Ilha de Maré, ao relatar as alforrias concedidas como "Sinais de estima e provas da brandura de sentimentos dos senhores para com suas crias" (p. 255):

> Aos nove de outubro de 1787 na capela de Nossa Senhora das Neves, filial desta Matriz de Nossa Senhora da Piedade de Mathoim, com licença do Reverendo Vigário dela João Miz. da Sylva, bautisou e poz os santos oleos o Reverendo Padre Luiz Barbosa de Castro a Felix, parvulo, nascido a quatorze de setembro do dito ano, **filho de Maria, escrava de Manuel de Souza** e declarou o dito Padre Luiz Barbosa de Castro que **o dito Manuel de Souza de sua livre vontade manda declarar neste assento a dita creança por forra:** foy padrinho José dos Santos solteiro e madrinha Leonor parda forra solteira todos moradores na Ilha de Maré desta freguezia de que fiz este assento que assinei aos vinte de fevereiro de 1788. O coador. Manoel de Jesus Alexandrino **[gripo nosso].** (PINHO, 1982, p.262)

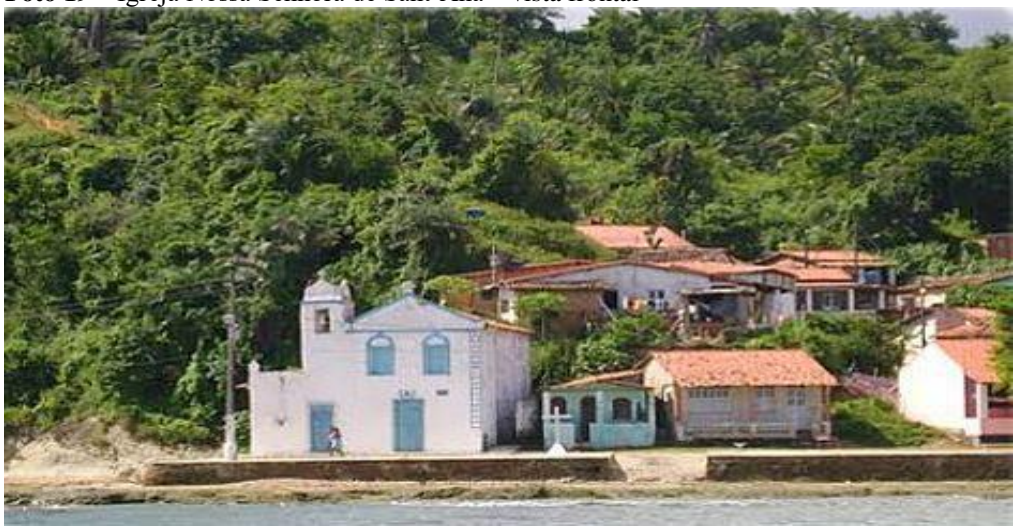
Segundo informado pelo GUIA GEOGRÁFICO: IGREJAS DE SALVADOR - Igrejas

Históricas:

> Acredita-se que a ***Igreja de N. S. das Neves,*** **[grifo nosso]** de Ilha de Maré, tenha sido construída em 1552, por Bartolomeu Fernandes Pires, que possuía um engenho de açúcar no Ilha. Seria, assim, uma capela de engenho. Bartolomeu Pires foi nomeado mestre de capela da Sé, em 1559, sendo o primeiro mestre de capela que se tem notícia no Brasil. Exerceu esse cargo até 1586. O corpo central da igreja é provavelmente do século 16. Abriga a imagem de N. S. das Neves, de cedro, referida por Frei Agostinho de Santa Maria, em 1722. As duas alas laterais devem ser posteriores a esse ano, pois em sua descrição da Igreja, o Frei não as menciona. Existe um cruzeiro em frente à Igreja. Tombada pelo IPHAN, em 1958, a Igreja é um dos mais importantes exemplares da arquitetura religiosa primitiva brasileira, uma das mais antigas igrejas do País.
> A ***Igreja de Nossa Senhora de Sant'Ana*** **[grifo nosso]** fica na localidade de Santana, na costa oeste da Ilha de Maré. Tem arquitetura simples, com uma torre e um cruzeiro à frente. Existem poucas referências sobre essa Igreja. Acredita-se que seja do século 19. A Fala do Presidente da Bahia na Assembleia, em 15 de março de 1859, faz referência à localidade de Sant'Anna da Ilha de Maré e provavelmente já existia a Igreja. Outro relatório de 1882 faz referência à Freguesia de Sant'Anna da Ilha de Maré. A Igreja mais antiga da Ilha de Maré é a Igreja de N.S. das Neves, do século 16. [29]

No que tange a Igreja de Nossa Senhora de Sant'Ana nada consta.

Foto 19 – Igreja Nossa Senhora de Sant'Ana – vista frontal



Fonte: GUIA GEOGRÁFICO IGREJAS DE SALVADOR. Igrejas Históricas. Igreja de Igreja Nossa Senhora de Sant'Ana. Créditos: Marcos Antônio Ramos.

A festa de Nossa Senhora de Santana e Nossa Senhora das Neves mobiliza tanto a

[29] GUIA GEOGRÁFICO IGREJAS DE SALVADOR. Igrejas Históricas. Igreja Nossa Senhora das Neves e Igreja Nossa Senhora de Sant'Ana/Ilha de Maré. Disponível em: http://www.salvador-turismo.com/ilhas/ilha-mare.htm Acesso em 12 Dez.2019.

população insular, como a continental, trazendo importância para o território, o que me faz indagar porque ainda não consta no calendário festivo da cidade do Salvador. Destaco que Lindomar Paixão (2011), ao abordar a perspectiva territorial como agente potencializador e dinamizador de desenvolvimento que busque a participação da comunidade local, e a valorização do seu capital social através de símbolos e identidades, me possibilita diálogo sobre uma nova leitura para a apropriação do "ser quilombola" por alguns moradores das localidades da Ilha de Maré.

Conforme Paixão *op cit* Braga (2011, p.18),

> O conceito de territorialidade passa, então, a ser o mecanismo central de fortalecimento da dinâmica regional, que permite projetar para espaços mesorregionais, nacionais e internacionais, a personalidade diferenciada e a visão de futuro, de uma sociedade local organizada. Para tanto, faz-se necessário mapear as tipicidades, ícones culturais, símbolos e as referências culturais do local, fazendo com que essas sejam apropriadas pelas comunidades e contribuam para o reconhecimento de um território (BRAGA, 2003, p. 57).

Em parceria com as unidades escolares, moradores locais que compõem associações locais ou que integram organizações maiores, realizam atividades com parceiros diversos visando ampliar as possibilidades de conhecimento para a comunidade local e escolar. As atividades vão de curso profissional a seminário sobre território quilombola, em parceria com Braskem, Associação São Lázaro, CMCN, SEMUR, UFBA, NUDEC, INCLUDE, LIMPURB dentre outros. Todavia, ainda de modo precário, onde a comunidade adentra aos espaços da educação na condição de convidado que necessariamente é participante do processo. Inclusive, algumas parcerias constituídas são questionadas por serem realizadas por instituição vinculadas a empresas que poluem o meio ambiente e na contramão do processo ofertam a comunidade parcerias sócio educacionais configurando um contrassenso.

Uma das preocupações locais destacadas pauta-se nos jovens das localidades. O pouco interesse demonstrado pelos jovens em participar dos movimentos sociais para debater sobre as questões de políticas públicas, propor a construção de projetos maiores e beneficiar a todos é pauta de debates do qual participei pelo PSCL/PBA e pelo NUPER, proporcionado na época pela escola e espaço cedido pela associação de moradores, em Praia Grande. A seguir trago alguns registros iconográficos que possibilitam ampliar as reflexões e análise sobre tal questão.

Foto 20 – NUPER, Escola e Comunidade Escolar em atividade integrada: diálogo quilombola.

Fonte: Autora, 2017.

Foto 21 – NUPER, Escola e Comunidade Escolar em atividade integrada: diálogo quilombola.

Fonte: Autora, 2017.

Foto 22 – NUPER, Escola e Comunidade Escolar em atividade integrada: diálogo quilombola.

Fonte: Autora, 2017.

Nesta atividade os estudantes e professores do Ensino Fundamental puderam interagir com a liderança local, com os representantes do NUPER, além de apresentarem atividades que elaboraram para o diálogo do dia. Segundo os relatos de alguns estudantes e profissionais da educação da Escola Municipal Ilha de Maré, alguns verbalizados para todos em plenária, outros colhidos de modo informal, aquele momento foi muito importante porque trouxe informações que não sabiam e por ser *um dia diferente*. O que me remete a questionar: como seria seu dia a dia na unidade escolar? Em que este se diferenciava dos demais dias ditos comuns ou normais?

Foto 23 - NUPER, Escola, Associação de Pescadores de Ilha de Maré, Comunidade Escolar em atividade integrada: Seminário A Cor da Cota.

Fonte: Autora, 2018.

Foto 24 - NUPER, Escola, Comunidade Local e CMCN.

Fonte: Autora, 2018

Interagiram neste espaço pessoas da comunidade, profissionais da escola anfitriã e das demais localidades de Ilha de Maré, representantes do Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, do Conselho de Desenvolvimento das Comunidades Negras, da Associação Amigos de Ilha de Maré, do NUPER e da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial – SEPROMI, onde as evidências foram protagonizadas pelas imagens expostas.[30] Tais espaços, quando existem, são vistos como fundamentais para que a comunidade possa ter conhecimento sobre questões que tocam direta e indiretamente a comunidade, a exemplo da importância de compreender o Estatuto da Igualdade Racial, a Política de Cotas, bem como a Política Educacional para as Comunidades Quilombolas.

Vale destacar que a atividade destacada na Foto 23 foi realizada com êxito com participação da comunidade majoritariamente escolar e dos moradores mobilizados pelo **CRAS**. Já a atividade destacada na Foto 24, embora tivesse tido o mesmo processo de logística e mobilização das escolas quilombolas, não obteve o mesmo êxito e acabou por ser cancelado pelos membros – alguns evidentes na foto. Por que será? A justificativa fora que no período da semana acabou surgindo outras demandas no caminho, mas a comunidade não havia sido comunicada, uma vez que era para ela também a ação. E por que não sinalizaram antes da ida? Tais situações não são incomuns de ocorrem visto que há uma hierarquização comunicacional que pode acarretar equívocos ao longo do percurso até que esta chegue ao público da ação fim.

Importante destacar quais as escolas das ilhas (são três (03) que pertencem a Salvador e que possuem escolas municipais: Ilha de Maré, Ilha dos Frades e Ilha de Bom Jesus dos Passos) são vistas como espaço rural/quilombola, porém tratada dentro da mesma lógica de contexto urbano, ou como costumam citar "do continente", e geralmente saem lesadas por não serem tratadas de modo devido. O direito à educação negado historicamente, e invisibilizados socialmente, ignoradas pelas ações e políticas públicas emancipatórias, foi empreendido de modo informal, instaurada por pessoas da comunidade preocupada em aventar aos mareseiros incentivo ao desenvolvimento da comunidade.

Foto 25: Pré-escola de Itamoabo - casa própria construída pela comunidade.

[30] Aqui abro espaço para reforçar uma fala de Burke (p.11) ao sinalizar que "cada vez mais, de uma gama mais abrangente de evidências, na qual as imagens têm o seu lugar ao lado de textos literários e testemunhos orais. " Ver em: Burke, 2004.

Fonte: Desconhecida, 1991.

Foto 26: Brincadeira de roda em frente à escola.

Fonte: Rosiléia O. de Almeida e Virgília Cerqueira, 2005.

As fotos acima representam algumas das unidades escolares erigidas por moradores das localidades que, preocupados com a educação, buscaram primeiramente entre si resolver a questão e para tal o primeiro passo era o lugar e como seria a estrutura que iriam acolher as crianças. As unidades escolares foram constituídas inicialmente em espaços da casa dos moradores que adaptavam um espaço para receber seu público. Sob forma e aspectos inusitados, funcionou precariamente, no regime de colaboração informal, popular, com lenta, mas sucessiva, melhoria estrutural nas residências transformadas em salas de aula. A despeito, porém, da dedicação dos mareseiros, majoritariamente mulheres, que operavam inclusive a frente destas escolas, não foram suficientes para sanar as dificuldades encontradas quanto a estrutura, recursos de materiais didáticos, recursos alimentícios.

A Entrevistada "K"[31] assegura que "houveram momentos em que a comunidade e escola se confundia" na busca para assegurar direitos sociais, dentre os quais a educação formal, alguns moradores das localidades da Ilha de Maré entraram em diálogo com poderes públicos, órgãos institucionais, organização não governamentais e instituições de ensino

[31] Entrevistada K. Entrevista realizada em Porto dos Cavalos/Ilha de Maré, 04.02.2020, 10h, Ilha de Maré, Professora.

superior cujos interesses eram diversos e suas ideologias múltiplas.

Das narrativas constituídas pude observar que as pessoas da localidade estão preocupadas com a juventude e o futuro da ilha. Para se munir deste momento buscaram os órgãos institucionais para que pudessem fomentar a educação formal no território mareseiro. Construindo as escolas ou adaptando as edificações locais transformadas para melhor receber as/os estudantes, havendo primeiro a adesão do Estado e depois do município, com permanência do último. Além de pensar na permanência das/dos estudantes na ilha, pois as ausências das unidades escolares forçam os que saem para outra localidade (continente de Salvador ou Candeias) para ampliar os estudos. O quadro de profissionais que atuava inicialmente como monitores permaneceu o mesmo, e foram ampliando paulatinamente realizada proposta para o curso e formação de professores, porém não era suficiente e sequer dispunham de formação, sendo então fornecido aos mesmos, possibilidades de formação profissional na educação (curso de Magistério e Pedagogia) e paulatinamente se passou a trabalhar também com profissionais não nativos, estabelecendo novas relações para a educação.

Neste sentido é importante trazer o discurso do Entrevistado J ao narrar que:

> [...] as histórias muitas vezes chegou também através da escola que quando a gente estudava, aqui no colégio, era uma casa, mas se chamava escola, que tinha aqui a Nossa Senhora das Candeias, e a professora era moradora daqui e ela falava pra nós que todo mundo nativo de Ilha de Maré era quilombola descendente de escravo.[32]

Tal discurso corrobora com a compreensão de que a partir do lastro social de formação educacional são empregados os discursos externos que se infiltram nos espaços da ilha, gerando nova perspectiva de movimento identitário. Via as relações estabelecidas, chega à Ilha de Maré o discurso sobre "quilombola" ou "identidade quilombola" atrelado a questão do reconhecimento fundiário, que segundo relato comum dos moradores entrevistados foram por conta da disputa entre o MST e um proprietário de terras na ilha, no qual o primeiro realizou articulação com os moradores e associações locais para que compreendessem que as terras onde viviam eram de remanescentes quilombolas, e poderiam assegurar sua posse ao conseguir comprovação pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária -

[32] Entrevistado "J". – Entrevista realizada em Ilha de Maré-Praia Grande, 19.12.2019, 10 h, Ilha de Maré, Morador.

INCRA.[33]

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, corroborando com o discurso dos moradores das localidades. Fato é que dentre estas localidades, cinco são reconhecidas como remanescentes de quilombos pela Fundação Cultural Palmares - FCP: Bananeiras, Praia Grande, Martelo, Ponta Grossa e Porto dos Cavalos.

Quadro 2 **- Comunidades reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares – FCP e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra como remanescentes de quilombos em Salvador**

Salvador	Localidade	Data da certificação
Subúrbio Continental	Alto do Tororó (São Thomé de Paripe)	27 de setembro de 2010
Subúrbio Insular (Figura 2)	Bananeiras (Ilha de Maré)	10/12/2004
	Praia Grande (Ilha de Maré)	25/05/2005
	Martelo (Ilha de Maré) Ponta Grossa (Ilha de Maré) Porto dos Cavalos (Ilha de Maré)	12/09/2005

Fonte: Autora, 2019.

Segundo a Cartilha Regularização do Território Quilombola: perguntas e respostas, proposto pelo INCRA, cabe a este órgão:

> titular os territórios quilombolas localizados em terras públicas federais ou que incidem em áreas de particulares (Decreto 4887/2003). Para além do INCRA, a Secretaria de Patrimônio da União – SPU também é responsável por expedir título ou Contrato de Concessão de Direito Real de Uso (CCDRU) às comunidades quilombolas localizadas em áreas de sua gestão (INCRA, p. 9).

Observo que os moradores ao narrar às questões concernentes a terra, sempre se referiam ao INCRA, poucos foram o que citou a FCP e não ocorreu nenhuma menção a SPU. Interessante observar o que traz Marques (2009) quanto a redefinição do termo quilombola para remanescente de quilombola. Segundo este, foi importante movimento para se

[33] 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 à 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.

reconhecer, visibilizar, as relações simbólicas que dão estrutura a lógica cultural dessas comunidades. Em suma,

> Na versão ressignificada, o termo *remanescentes de quilombo* exprime um direito a ser reconhecido em suas especificidades e não apenas um passado a ser rememorado. Ele é a voz da cidadania autônoma destas comunidades. (MARQUES, 2009, p. 350)

Destaco aqui que participei de uma "Reunião Quilombola", em 2017, a Escola Municipal de Botelho, da localidade de Botelho, em que um grupo de representantes locais estiveram presentes, junto com a equipe da unidade escolar, para participar de uma roda de conversa cujo tema era identidade quilombola. Foi apresentado ao público as diversas concepções do termo quilombo, a ressemantização do termo, o que a ilha apresenta como cultura quilombola, enfim, explicou sobre o que se entendia como quilombola. Segundo diálogo estabelecido com alguns dos representantes presentes, ficou evidente que as lideranças locais acataram a decisão da comunidade em não se declarar e reconhecerem-se, "anos atrás, como quilombola", mas que após mais de dez (10) anos da certificação quilombola das localidades vizinhas mudaram de ideia e expressava seu desejo de auto reconhecimento.

Foto 27: Reunião Quilombola, Botelho.

Fonte: Autora, 2017.

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? Quem solicitou tal encontro?

Dentre as hipóteses erigidas sobre tal mudança, fazem parte: 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 etnico-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".

Segundo a FCP (2019), há procedimentos específicos para que possa ocorrer reconhecimento e regularização de terras quilombolas partindo do reconhecimento do direito a autodeclaração ou autodefinição,[34] tal qual consta na Portaria FCP Nº 98, de 26 de novembro de 2007**:**

> **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**. **[grifo nosso].** (FCP, online, 2019)

Assim, antes de ser titulada a terra é submetida a vários estudos onde são coletadas várias informações dentre as quais históricas, socioeconômicas, geográficas, antropológicas, fundiárias e ecológicas, para que sejam avaliadas e somente então são emitidos relatórios técnicos de identificação e delimitação. Tal etapa corresponde a certificação. Na etapa seguinte, a titulação, 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 seguir trago para analise a Tabela 01 com dados referentes à certificação das localidades da Ilha de Maré.

[34] Conforme expõe a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT.

Tabela 01 - Certidão expedida pela FCP / Ilha de Maré

COMUNIDADE	BANANEIRAS	PRAIA GRANDE	MARTELO PONTA GROSSA PORTO DOS CAVALOS
REGIÃO	Nordeste	Nordeste	Nordeste
UF	Bahia	Bahia	Bahia
MUNICÍPIO	Salvador	Salvador	Salvador
CÓDIGO DO IBGE	2927408	2927408	2927408
Nº PROCESSO NA FCP	01420.000510/2004-31	01420.000388/2004-01	01420.001407/2005-99
ETAPA ATUAL PROCESSO FCP	Certificada	Certificada	Certificada
Nº DA PORTARIA	35/2004	23/2005	37/2005
DATA DA PORTARIA NO DOU	10/12/2004	25/05/2005	12/09/2005
RETIFICAÇÃO NO DOU	-	-	-
Nº PROCESSO INCRA	54160.001114/2008-29	54160.001114/2008-29	54160.001114/2008-29
ETAPA DO PROCESSO DE TITULAÇÃO	RTID[35]	RTID	RTID

Fonte: FCP – Adaptado pela autora, 2020.

[35] RELATÓRIO TÉCNICO DE IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO – RTID é o relatório construído pelo Grupo Técnico interdisciplinar (agrônomo, antropólogo, cartógrafo, técnico de cadastro e servidores com outras habilitações sempre e quando se fizer necessários) para identificar e delimitar o território quilombola reivindicado, sendo os profissionais nomeados pela Superintendência Regional do INCRA.

Analisando a Tabela 01, identifico que: o código único do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE comprova ser todas as localidades contidas em Ilha de Maré; entraram com processo coletivo as localidades de Martelo, Ponta Grossa e Porto dos Cavalos, já as localidades de Bananeiras e Praia Grande fizeram individualmente e estão certificadas; a publicação da Certificação na Portaria ocorreu com menos de um ano de diferença e nenhuma das Portarias necessitou ser retificada; todas estão em etapa de titulação, ou seja, no Relatório Técnico de Identificação e Delimitação – RTID.

Com a percepção de que "a ilha é toda quilombola", difundida pelos representantes da Smed e mareseiros, é gerado, com a Tabela 3, inúmeros questionamentos acerca dessa questão, causado pela não vinculação de todas as localidades num único processo, e suscita hipóteses também dos motivos da assertiva. Em busca de respostas, perguntei-me: então, por que somente algumas das localidades da Ilha de Maré é reconhecida como quilombola pela Fundação Cultural Palmares? Lógico que uma das respostas que sobrevém é a abertura do processo para o reconhecimento, porém se a identidade é uma em toda ilha porque não um único processo? Ao indagar aos moradores da comunidade, incluindo os professores e a Smed, sobre porque somente algumas localidades da ilha possuem certificação quilombola, visto que há pessoas que alegam a condição de quilombola para toda a ilha, obtive as seguintes respostas:

> Não souberam informar, afirmaram que na época não soube; Pelo que sei a própria comunidade não aceitou a sua origem quando as outras localidades foram em busca desse reconhecimento; Não sei ao certo, mas a informação que me foi passada, diz que a própria população dessas localidades não aceitaram o reconhecimento. Acredito que por medo do preconceito, e/ou receio de sofrer qualquer dano já que desconhecia e ainda desconhece seus direitos.; Não sei informar, é complexo demais; Em 2003 quando tomamos a decisão Em requerer a certidão quilombola infelizmente as comunidades não certificadas de ilha de maré ainda não se auto se identificavam como remanescente de quilombo mas esse ano iniciaram todas as outras comunidades o processo de reconhecimento de comunidade remanescente de quilombo.[36]

Insistindo neste ponto, em diversos diálogos, também foi apontado a ocorrência de discordâncias motivadas por: questão territorial, enquanto entendimento de posse da terra; relativas a identidade; a incompreensão do processo; a demora em constituir as documentações necessárias; os conflitos existentes entre os indivíduos de localidades distintas; o não querer envolver-se. Observo que entre os campos e as principais categorias

[36] Entrevistas e Formulário Entrevista Participativa, realizada em Ilha de Maré, 08.10.2020, 10h, Comunidade.

analíticas que são sempre reportados dentro do espaço educacional, os referentes aos elementos que tratam do racismo, negritude, aspectos culturais relacionados ao "povo africano" são frequentemente reforçadas via plataforma epistemológica, hegemônica, que possui uma ideia que a universalização é auto sustentável, e para referenciar o estudo é preciso relacionar com tais práticas para desmontar o conhecimento de que estão todos interligados, e com os desmembramentos que não são separados e não há maior ou menor saber, sendo, portanto, permeado da transdisciplinaridade, fazendo com que a plataforma e ferramenta de conquista e produção de igualdade material é necessário ampliar as categorias analíticas e de outras áreas de conhecimento.

Raça é um conceito que não tem subsídio científico, mas que se mantém enraizado no âmbito do discurso sociológico manifestado no âmbito das ideias, cuja condição baseia-se em diferenças, não reconhecendo a diversidade. (MUDIMBÉ, 2013; ASSUNÇÃO BARROS 2014, 2016; LÍVIO SANSONE 2003; BARBUJANI 2007; LIMA 2016, 2018). E se o racismo é a manifestação desta construção social, logo, não há possibilidade do racismo reverso, mas sim de ação ou política cujo plano ou projeto visa promover as igualdades sociais para as pessoas que são descritas em grupos vulnerabilizados para que possam se aproximar das mesmas condições dos grupos hegemônicos. Tomado em seu campo teórico-prático ao constar no Estatuto da Igualdade Racial[37], sendo prática no exemplo para melhor expor esse corpo-territorialidade com qual se veste no estatuto: a ação afirmativa é gênero, cota é a espécie, não são iguais.

Hall (2006, p.10) fornece a seguinte observação daquilo que determino para compleição da proposta existentes neste trabalho: "Como ocorre com muitos outros fenômenos sociais, é impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as alegações e proposições teóricas que estão sendo apresentadas. "

[37] Brasil. Estatuto da igualdade racial. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

CAPÍTULO II - A INSERÇÃO INSTITUCIONAL DA TEMÁTICA QUILOMBOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR

Neste capítulo apresento, a partir dos Marcos Legais e Institucionais, como ocorreu à inserção da temática quilombola na SMED como Política de Rede através da Implementação. Discorro sobre qual o papel do Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais - NUPER e da Gerência Regional Subúrbio II - GR SUB.II, observando o impacto no chão da escola e da comunidade local onde se insere. Para tal tive como aporte as entrevistas de membros de setores da SMED, dados ofertados pela mesma e os marcos legais e institucionais.

2.1 MARCOS LEGAIS E INSTITUCIONAIS

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 e de todas, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer forma de discriminação.[38] A articulação da legislação específica contra o racismo reconhece que a ausência da abordagem de origem étnica e racial nos ambientes escolares, que não coíbe práticas discriminatórias, sendo necessário sua efetivação para abrir caminhos para a inserção das temáticas em sala de aula. A constituição brasileira incorporou os direitos enunciados em tratados e convenções nacionais e internacionais (as quais o país integra), dentre quais Lei Afonso Arinos (Lei N° 1.390/1951)[39], Declaração dos Direitos Humanos (1948)[40], Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (1965)[41], Convenção contra todas as formas de Discriminação contra a Mulher, CEDAW (1979)[42], Lei Caó (Lei N° 7.716/1989)[43], Lei N° 9.495 de 13/05/1997. [44]

Apesar da lei as lacunas permanecem entre as garantias legais e se verificam nas práticas de discriminação pautadas em estereotipias raciais e de identidade, inclusive dentro

[38] Constituição Federativa do Brasil, 1988.
[39] Disponível em https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128801/lei-afonso-arinos-lei-1390-51 Acesso: 15.10.2018
[40] Disponível em https://anistia.org.br/wp-content/uploads/2017/05/dudh.pdf Acesso: 05.02.2018
[41] Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html Acesso: 12.07.2018
[42] Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw1.pdf Acesso em: 26.02.2017
[43] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm Acesso em: 18.05.2019
[44] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9459.htm Acesso em: 20.04.2020

das instituições educacionais. Neste sentido, o combate torna-se fundamental para o alcance dos princípios a que se quer fazer valer: democracia, diversidade, igualdade, respeito.

Conforme descrito, nota-se que é recente em nosso país o tratamento dispensado às políticas públicas para a educação dos negros e povos originários. Ainda assim, na esfera da administração pública federal existem marcos políticos e institucionais (a exemplo da criação de secretarias com status de ministério) relevantes que tratam dos compromissos assumidos em escala de prazos diferenciados. Tal resultado é fruto da mobilização dos movimentos sociais, movimentos negros e do compromisso do Estado para com a sociedade, mas que não garante a efetividade das mesmas. Com a implantação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, N° 9.394/1996, instaura-se a organização para a educação escolar, incluindo os povos tradicionais[45], bem como assegurar proteção e respeito às culturas e modelos próprios de educação. E ainda estão a perseguir esta perspectiva.

Segundo consta no Decreto Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, são Povos e Comunidades Tradicionais:

> [...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. [46]

O decreto representa a introdução de uma nova estratégia institucional e que a participação no desenvolvimento de currículos, programas específicos, elaboração de material didático específico e diferenciado, uma das preocupações que circulam o princípio da gestão democrática, garantia estabelecidas por lei ganha centralidade. Destaco que as políticas advindas desta centralidade reafirmam a necessidade de fortalecer o acesso democrático às escolas, com diálogo social e garantia de direitos. Como base em tal referência, compartilha-se a responsabilidade com os Entes Estaduais e Municipais.

[45] São considerados povos tradicionais: Povos Indígenas, Quilombolas, Seringueiros, Castanheiros, Quebradeiras de coco-de-babaçu, Pescadores Artesanais, Marisqueiras, Ribeirinhos, Caiçaras, Povos de terreiro, Praieiros, Sertanejos, Jangadeiros, Ciganos, Pomeranos, Açorianos, Campeiros, Varzanteiros, Pantaneiros, Caatingueiros entre outros.

[46] BRASIL. Decreto Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm Acesso em: 20.02.2020

A estratégia adotada por Salvador,[47] protagoniza a promoção da transversalidade da temática étnico-racial nas unidades escolares como potencializadora das ações afirmativas em curso no país. E saí a frente bem antes da implantação da Lei Nº 10639/2003.

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.

O Conselho Nacional de Educação abriu, em junho de 2020, consulta pública sobre diretrizes de qualidade da EEQ e Educação Indígena, que vai futuramente implementar o desafio da política de qualidade.

[47] Referimo-me à Secretaria Municipal de Educação de Salvador/BA, na gestão do prefeito João Henrique de Barradas Carneiro, cuja Secretária de Educação era Maria Olívia Santana.

2.2 POLÍTICAS DE IMPLEMENTAÇÃO VIA ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - NUPER E DA GERÊNCIA REGIONAL SUBÚRBIO II - GR SUB.II

A Smed, através da Diretoria Pedagógica – DIPE, tem no Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais - NUPER e da Gerência Regional Subúrbio II - GR SUB. II estruturas que buscam realizar e consolidar a implementação de sua política educacional no território quilombola, ou nas unidades que atendam públicos oriundos deste território. Mas, qual o papel de cada um destes setores? A seguir busco explicitar tal questão.

2.2.1 Atuação do NUPER

O Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais – NUPER, tem a finalidade de propor, implementar e acompanhar Políticas Públicas Educacionais relativas às questões raciais na SMED. Ele foi constituído a partir da dissolução da Comissão para Implantação e Acompanhamento da Lei Nº 10.639/2003 da Rede, instituída em 11 de maio de 2005, no Diário Oficial do Município - DOM Nº 3933. A primeira Portaria do NUPER, sob o Nº 268, foi publicada no DOM 4464 de 31 de maio a 02 de junho de 2008, tendo sido atualizada na Portaria de Nº 380 no DOM 4702, de 29 de julho de 2008. A portaria mais recente é a de N° 134/2019, publicada no DOM N° 7.327. Na mesma destaca que o NUPER tem por finalidade "propor, implementar e acompanhar políticas educacionais relativas às questões raciais". Em sua existência o NUPER promoveu várias atividades formativas para os profissionais dos sistema e rede municipal de educação, não necessariamente somente para os educadores, voltadas, não somente, para as questões étnico-raciais.

Destaco as participações em que atuei em Ilha de Maré, nas localidades de Santana, Botelho, Bananeiras, Praia Grande e Porto dos Cavalos: de caráter formativo; de suporte técnico no aspecto pedagógico na (re)construção do Projeto Político Pedagógico - PPP e projetos da unidade escolar; projetos institucionais escolares em parcerias com presença de outras instituições, secretárias e setores da SMED; ações realizadas por algumas das unidades com a comunidade e instituições parceiras outras além da Smed. Em cada situação novas inquietações surgiam e dialogavam internamente a respeito do meu papel social e o da Smed em cada circunstância ocorrida. A luz das participações, enfatizo algumas das constituídas na escola "dita" quilombola sobre o Quesito Raça-Cor, Formação de Professores, PPP e a EEQ. No que se refere ao Quesito Raça-Cor, ao realizar a discussão sobre os dados e a

representação dos mesmos para a implantação das políticas públicas para toda comunidade escolar da SMED e, depois em particular observando as escolas no território certificado de Ilha de Maré, a surpresa sobreveio com o quantitativo de não declarados, indígenas, e amarelos existentes na Rede.

Observando as provocações realizadas neste momento pelos membros do NUPER, notei que quando se indaga se concordam com a questão do levantamento Raça/Cor para os profissionais da SMED, equipe escolar, estes quase sempre se eximem de responder diretamente de modo negativo. Muitos abordam a importância de trazer à tona por conta do quantitativo de profissionais, a restruturação da política de matrícula, aquisição de material pedagógico, mas não adentram a questão de representatividade identitária tendo por referência a si mesmo. Quando se propõe a discussão reflexiva nos espaços escolares, grande parte dos representantes dos/as estudantes permanecem em silêncio, ocasionalmente quando participam destes eventos. Mas, sempre há os que se colocam. E ao fazerem, observo que não compreendem que politicamente é considerado negro em nossa sociedade as categorias pardo e preto. Em geral observam os números maiores que são declarados como pardos e se perguntam por que se a maioria dos alunos da escola que está lotado é notadamente negro/a.

Desta forma, abordei nas entrevistas também esse campo de conhecimento junto aos profissionais da SMED. Obtive quase o mesmo resultado tanto no órgão central quanto nas escolas. A diferença é que o NUPER se encontra alocado no "Órgão Central", o que poderia facilitar a circulação de informações e ações como encontros formativos, palestras, seminários e oficinas, mas observa-se quão difícil é obter espaço para concretizar tais ações dado a uma série de fatores que perpassam ao quantitativo de pessoas que compõem o Núcleo, os setores da Smed, quantitativo de escolas e profissionais, logística e estrutura física. Quando se analisa toda a dinâmica que requer para que as escolas da Ilhas de Maré, mais necessariamente as escolas quilombolas e "dita" quilombola, possam ter espaço para realizar a ação, tornar-se imprescindível que este seja efetivado em etapas, visto que sua concretização ocorre numa dinâmica de ação distinta: deste a saída à chegada, incluindo se tiver de recorrer a suporte remoto ou instrumentos externos.

Quadro 02- Quantidade Geral de Alunos por Cor/Raça

Matrícula / Cor/Raça

			Ensino Fundamental				
Cor / Raça	Educação Infantil		Regular		EJA		Total
	Creche	Pré Escola	Ens I	Ens II	SEJA I	SEJA II	
AMARELO	63	128	499	122	33	60	905
BRANCO	598	1.237	4.776	1.348	313	448	8.720
INDIGENA	8	23	160	35	15	29	270
NÃO DECLARADO	1.604	2.515	9.083	1.876	1.224	924	17.226
PARDO	4.501	9.711	46.174	14.844	3.899	5.749	84.878
PRETO	1.928	3.761	15.947	4.640	2.307	2.755	31.338
Total Alunos:	8.702	17.375	76.639	22.865	7.791	9.965	143.337

Fonte: Smed, 2019.

Sobre o Quesito Raça / Cor desde 2017 o Brasil conta com a portaria nº 344 do Ministério da Saúde, a qual determina que informações sobre raça e cor devem estar em todos instrumentos de coletas de dados utilizados pelos serviços públicos e nas pesquisas do Sistema Único de Saúde - SUS e a Smed endossa tal medida em todas as atividades, estimulado pelo NUPER, e os resultados têm sido reveladores e importantes ao confortar os dados obtidos. A Entrevistada C do setor de Matrícula da SMED, destaca em entrevista que:

> A escola é responsável pelo lançamento dos dados de acesso do aluno (matrícula) e declaração dos dados que ela tem, bem como pela declaração do que inseriu no sistema. Tais dados são fontes norteadoras importantes que ganham tons distintos para a equipe de gestão e para a equipe pedagógica. Mas, há diferenças no tratamento dos dados pela coordenação pedagógica por nortear os procedimentos pedagógicos de gestão e dos dados existentes neste procedimento de gestão, e também os dados da equipe de currículo e procedimentos pedagógicos.[48]

Ao ser indagada se a Equipe sob sua responsabilidade já passou por alguma orientação formativa voltada para a Educação Escolar Quilombola e Educação Étnico-Racial, ou relacionado a tais questões, responde que não sabe informar, que as demais coordenadorias, de Gestão e de Currículo, talvez pudessem saber melhor sobre, mas que toda equipe realiza estudos dos documentos orientadores do Ministério da Educação - MEC e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, disponibilizado no site das instituições citadas.

Destaca também que a SMED utiliza sistemas informatizados e que há dificuldades no

[48] Entrevistada "C" – Entrevista realizada em Salvador, 31.01.2020, 14h, Smed, Coordenadora.

sentido de a sistematização dos dados, por conta do acesso da internet, ser instável sem boa recepção de sinal, sendo necessário utilizar em outro lugar ou descolar-se para outro local, portanto, eletrônica e acaba por haver atraso dos prazos ofertados. Em geral, ocorrem nos períodos que requer maior utilização e, portanto, tem maior repercussão que é durante a matrícula (período de dezembro a janeiro) e o censo escolar (período de junho a julho). O setor de matrícula utiliza os seguintes sistemas na SMED: Gestão de Pessoas, Matrícula, Educação em Número, Gestão Escolar, Sistema de Monitoramento da Aprendizagem – SMA. [49] Em diálogos informais e entrevista cedida para a pesquisa, identifiquei que nem sempre havia o entendimento do quão caminhou em diversos espaços de ocupação o NUPER na estrutura organizacional da Smed, ou seja, do organograma da Rede. Conforme destacado pela Entrevistada "M" é sempre bom rememorar que:

> [...] a princípio o Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais – NUPER, integrou a Assessoria Técnica, sendo ligada diretamente ao Gabinete da Secretaria. Posteriormente passou a compor a Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico - CENAP, atualmente designada como Diretoria Pedagógica - DIPE.[50]

A Entrevistada "B"[51], do Setor da Coordenadoria de Formação Pedagógica, sinaliza que não realizou ainda, desde que assumiu sua posição de líder, formação sobre a temática relativa as relações étnico-raciais e/ou quilombolas, mas ressalta que na SMED houve curso formativos (e não lhe fora ofertada na época) e que há um núcleo que responde sobre tais temas.

Do período de 2017 a 2019, o NUPER sofreu diversas reestruturações que ressignificaram bastante o seu perfil de atuação. Segundo a Entrevistada M, era necessário que houvesse maior aproximação entre os setores, e frente a uma sugestão oferecida em reunião com seus representantes, foi posta em ação a nova medida. Assim, deixou de ser composto apenas por pessoas que atuavam na sede, nomeada de Órgão Central, e ampliou a participação dos seus componentes para a Gerência Regional, Coordenadorias Pedagógicas e Conselho Municipal de Educação - CME, com a estrutura de titular e suplente para adentrar a todos os espaços escolares, num movimento de gestão descentralizadora.

---

[49] O SMA é um sistema de monitoramento da aprendizagem, implantado na Rede em 2018, que utiliza a plataforma do Sistema de Gestão Educacional - SIGEL. Objetiva o monitoramento e intervenção no processo pedagógico das unidades escolares, proporcionando a análise das dificuldades e necessidades para potencializar necessariamente o planejamento e uso de recursos em prol da aprendizagem numa espécie de caderneta informatizada.

[50] Entrevistada "M" – Entrevista realizada em Salvador, 10.06.2019, 10 h, Smed, Coordenadora.

[51] Entrevistada "B"– Entrevista realizada em Salvador, 31.01.2020, 14h, Smed, Coordenadora.

Tal mudança potencializou as relações entre os setores envolvidos e os profissionais das unidades escolares, haja vista os diálogos que se tornaram diretos e seus efeitos sentidos na produtividade do Plano de Ação do NUPER, parcerias constituídas, amplitude do (re)conhecimento das ações desenvolvidas pelo Núcleo, modificações no fazer prático pedagógico, incluindo o próprio "Órgão Central". Entretanto, também foram grandes as dificuldades para operacionalizar ações sem contar com as estruturas adequadas, sobretudo no que tange às relativas às Ilhas (Ilha de Maré, Ilha dos Frades e Ilha de Bom Jesus). E quanto ao contexto relativo às Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola - DCMEEQ (Resolução CME nº 33/2015), após reestruturação do Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais - NUPER em 2017, foram incluídas as ações em seu planejamento para o referido ano e os subsequentes.

Teve como descrição inicial para a discussão das diretrizes em todas as suas dimensões o conhecimento da Estrutura e Organização; da Oferta de Vagas; do Projeto Político Pedagógico; do Currículo; dos Profissionais da Educação; do Calendário Escolar; da Avaliação e Gestão da Educação Escolar Quilombola. Por conta das especificidades próprias dos locais em que as comunidades quilombolas estão situadas (cujo território é reconhecido pela Fundação Cultural Palmares como Área Remanescente de Quilombo), que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas, devem assegurar em suas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar o currículo subsidiado pela DCMEEQ, cujo conteúdo aborde, transversalmente, também outras discussões pertinentes a temática, a exemplo do combate ao racismo institucional e a discriminação racial. Segundo a Entrevistada "M"[52], o NUPER, dentre as proposições trabalhadas de 2017 a 2019 constam:

- Execução da Proposta de Implementação das DCMEEQ;
- Proposição de atividades específicas para as comunidades das escolas das Ilhas com recursos próprios;
- Articulação com vários setores da Smed para implementação das DCMEEQ, para além da DIPE (Setor Pessoal, Setor de Merenda Escolar, Setor de Estrutura Física das Escolas, Setor de Transporte, Núcleo de Tecnologia da Informação);
- Sistemática de monitoramento, acompanhamento e execução do planejamento elaborado pela GR Subúrbio II;

[52] Entrevistada "M". Entrevista realizada em Salvador, 10.06.2019, 10 h, Smed, Coordenadora.

- Participação, a partir de fevereiro de 2019, do NUPER no Comitê Técnico de Ações Afirmativas para as Comunidades Quilombolas de Salvador;
- Comissão das Escolas das Ilhas;
- Revisão das Diretrizes Curriculares Municipais de 2005.

Cabe lembrar que o NUPER possuía o projeto Revisão das Diretrizes Curriculares Municipais de 2005 esboçado em construção colaborativa, todavia, diante da necessidade apresentada em trazer as discussões para as Modalidades da Educação Escolar do Campo e Educação Escolar Quilombola, existentes na Rede e inexistente no documento citado, desenhou-se, nos encontros entre final de 2018 e 2019, os contornos firmados em 2019 para dar vida ao Referencial Curricular Municipal para Educação das Relações Étnico-Raciais de Salvador, contemplando todos os segmentos e modalidades que a Smed atende, sendo construído majoritariamente por membros constituidores do NUPER de modo horizontalizado, dialogado, inclusivo e reflexivo. Por se tratar de um processo longo, envolve a realização de parcerias intersetoriais e articulações entre as escolas e a GR, para que a logística prevista seja concretizada. Ainda assim, depois de considerar diversos aspectos da realidade dos grupos sociais quilombolas, discutidas, finalizadas e homologadas pelo NUPER, o pleiteado referencial será analisado pela DIPE para que seja analisada a sua concretude. Conforme destaca a Entrevistada "M",

> inúmeros são os elementos que contribuem para tal resultado, mas sublinho três: a não inserção de Políticas para as Relações Étnico-Raciais no Planejamento Estratégico da Educação – Smed; falta de equipe suficiente para realizar todas as ações previstas no planejamento anual do NUPER; e querer político dos sujeitos sociais.[53]

Neste sentido é importante destacar o papel enquanto agente formador. Numa das formações elaboradas na Escola Municipal Ilha de Maré/ Praia Grande, para a comunidade escolar, obteve resultado muito profícuo, visto que pode ser abordado desde a compreensão que possuíam da EEQ, quanto as abordagens já realizadas no currículo, perpassando a compreensão de como percebiam a comunidade local. Não poderia deixar de expor aqui que em um dos discursos dos profissionais presentes, citou que "não se sentia à vontade para abordar as questões étnico-raciais porque não militava sobre e não era negro".

[53] Entrevistada "M" – Entrevista realizada em Salvador, 10.06.2019, 10 h, Smed, Coordenadora.

Foto 28: NUPER – Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais e EEQ na E. M. Ilha de Maré, Praia Grande

Fonte: Autoral, 2018; Natan, 2018.

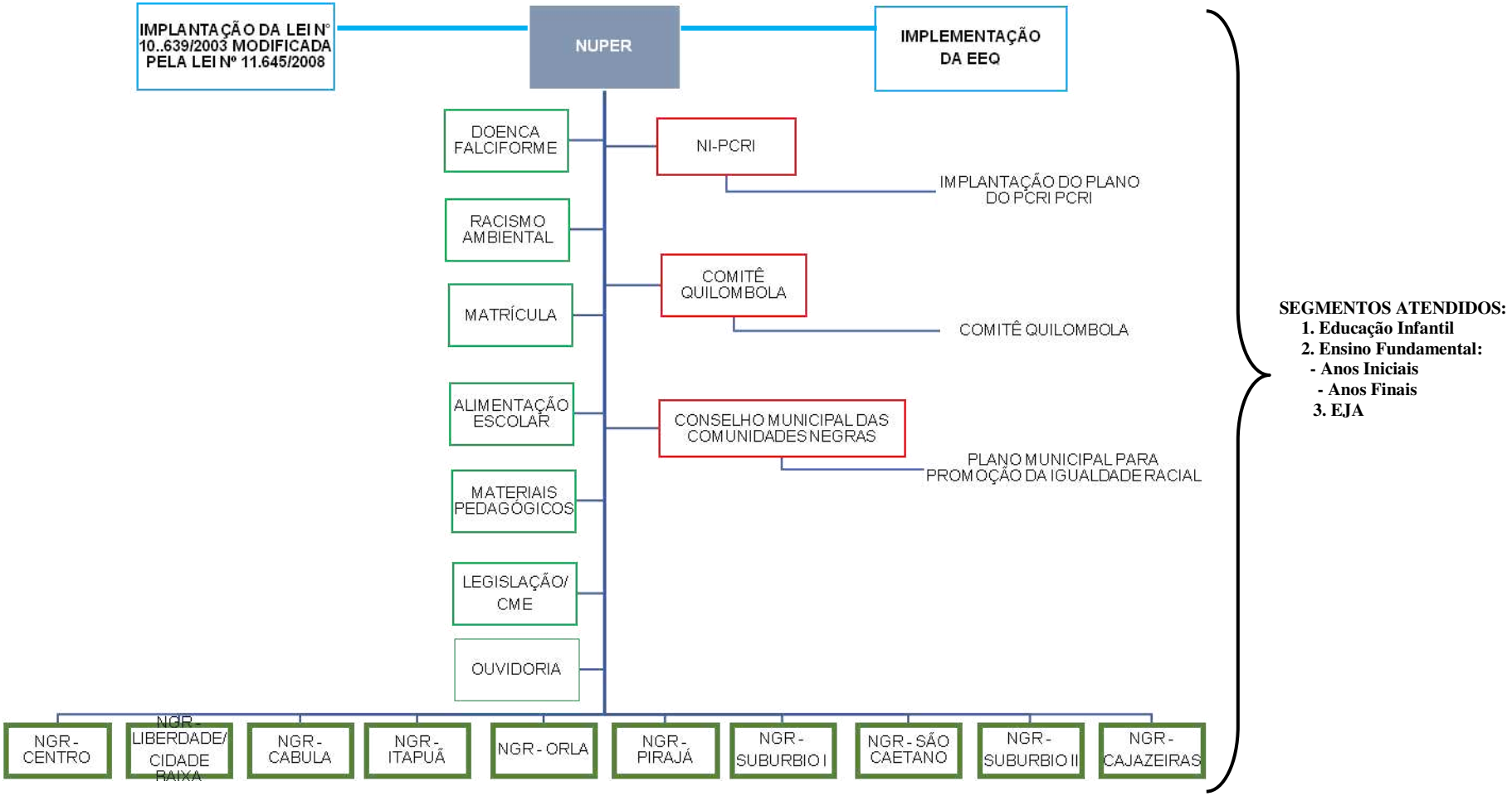
Ora, já parto do discurso deste profissional para compor levantamentos reflexivos. Qual será a reflexão que tal profissional realiza do contexto quilombola uma vez que ele não é natural daquele território? Só podem levantar indagações, reflexões, abordagens temáticas sobre as questões negras quem é negro? Como é isso de não se sentir à vontade com o assunto para abordagem étnico-racial?

Quanto à oferta pela Rede de formação específica ou curso relacionado a Educação Escolar Quilombola, os profissionais da escolas quilombolas forneceram respostas que se contradizem[54]: Não, a escola solicitou ao NUPER; Não, a escola solicitou a GRE; Sim, através do NUPER; Não, a escola solicitou parceria de instituições de ensino superior, organizações sociais e outras secretarias; Sim, através da GRE. Tais respostas faz refletir sobre o modo como são veiculadas e absorvidas as ações da Smed dentro deste espaço.

Dito isso, exponho as áreas de atuação que possui o NUPER. Para melhor compreensão, apresento o fluxograma a seguir.

[54] Formulário Entrevista Participativa, realizada em Ilha de Maré, 08.10.2020, 10h, Profissionais.

Figura 03 - Fluxograma do Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais - NUPER/SMED: atuações.



Fonte: NUPER, adaptado pela autora 2019.

Considerando a Figura 3 exposta anteriormente, o NUPER está diretamente ligado a todas as atividades educacionais, e consequentemente detém uma vasta área a oferecer suporte técnico de modo que os setores e as unidades escolares possam desenvolver ação educativa de promoção ao pertencimento étnico-racial, a diversidade, as identidades, de direitos culturais e educacionais. Logo, tal núcleo deve trabalhar articulado com todos os setores da SMED e em estreita relação com as GR´s. Muitas vezes a realidade se revela pelos detalhes.

Com área tão abrangente e longo tempo de atuação, questiono o porquê de ainda não ter havido firmado a política da EEQ nem da Educação Étnico-Racial nas unidades da Rede. Posso presumir que as temáticas tratadas pelo núcleo sejam desconfortáveis, pois adentram espaços que para os professores e profissionais da Rede se constituem em espaço visto ainda, erroneamente, de crivo militante ou pessoal.

Ao acompanhar a página Programas e Projetos, do site da Smed, encontrei o NUPER, com link que direciona para sua apresentação. Analisando o lócus que o núcleo, o organograma da Smed e o fluxograma do NUPER estão alojados, este não poderia estar alocado neste espaço para sua apresentação. Tal fato só reafirma que embora possua um núcleo que atue com as políticas relativas às questões raciais, a SMED não a compreende o que explica a importância das formações inter-setoriais que o núcleo promove.

Figura 04 - Programas e projetos da Smed

Fonte: Smed/Programas e projetos, 2020.

2.2.2 Atuação da Gerência Regional - GR

A Gerência Regional é uma expansão do órgão central para acompanhamento e suporte pedagógico e administrativo das unidades escolares existente na Rede da Smed. Atualmente a Rede possui dez (10) Gerentes Regionais[55] - GR, que estão subordinadas à Diretoria Pedagógica, atuando como extensão da Gerência de Currículo (composta por três (03) Coordenadorias (de Aprendizagem, de Formação Pedagógica e Inclusão), um Grupo de Trabalho Transversal) e Gerência de Gestão (composta pela Coordenadoria de Suporte e Monitoramento e Coordenadoria de Políticas e Diretrizes).

As GRs são compostas por: Regional Cajazeiras, Regional Pirajá, Regional Subúrbio I, Regional Cidade Baixa/Liberdade, Regional Orla, Regional Subúrbio II, Regional Itapuã, Regional São Caetano, Regional Cabula e Regional Centro. Cada GR é composta pela Coordenadoria Pedagógica e Coordenadoria de Apoio Administrativo, cujo quantitativo no quadro pode variar conforme tamanho que a GR possua de escolas para acompanhar. Conforme descrito no Art. 6º, p.03, do Cadastro Organizacional da Prefeitura Municipal do Salvador (2015): "Às Gerências Regionais que tem como finalidade ampliar a estrutura de apoio às unidades de ensino, de modo a garantir as condições necessárias para a implementação das políticas e diretrizes". E segundo este mesmo Cadastro Organizacional, ainda no Art. 6º, p.03, a Smed cabe realizar por intermédio das:

> I - As Coordenadorias Pedagógicas:
> a) apoiar as unidades de ensino, por meio da gestão escolar, na gestão pedagógica, de acordo com as diretrizes da Diretoria Pedagógica;
> b) analisar os indicadores educacionais e apoiar as unidades de ensino na construção de planos de ação que permitam o avanço da aprendizagem dos alunos;
> c) promover a articulação das demandas das unidades de ensino com a Diretoria Pedagógica;
> d) implementar o Sistema de Monitoramento da Rede Pública Municipal de Ensino;
> e) fornecer dados de demanda por matrícula nas unidades de ensino da Gerência Regional e área de abrangência;
> f) acompanhar e orientar as unidades de ensino da Gerência Regional na realização do Censo Escolar.
>
> II - As Coordenadorias de Apoio Administrativo:
> a) apoiar as unidades de ensino, por meio da gestão escolar, na gestão administrativa e de pessoas, de acordo com as diretrizes da Diretoria de Suporte à Rede Escolar;

[55] São cargos comissionados, majoritariamente composto por homens, nenhum negro, e das três mulheres que ocupam o cargo de gerente, duas são negras e uma parda - sendo por muitos socialmente lida como branca.

b) identificar e sanar as necessidades de pessoal, equipamentos e materiais das unidades de ensino;
c) acompanhar, juntamente com a Diretoria de Infraestrutura da Rede Escolar, o programa anual de serviços de adequação, recuperação, manutenção e conservação, visando a promoção de condições físicas adequadas em todas as unidades de ensino;
d) indicar, mensalmente, a necessidade de adequação, recuperação, manutenção e preservação das unidades de ensino da Gerência Regional;
e) acompanhar o desenvolvimento das intervenções na infraestrutura das unidades de ensino; Cadastro Organizacional/PMS SMED SEMGE/DIG/CMG f) garantir o fluxo de informações com a Diretoria de Infraestrutura da Rede Escolar e Diretoria de Suporte à Rede;
g) garantir o que for necessário para que as unidades de ensino tenham condições adequadas de funcionamento. [56]

A GR que está relacionada com a pesquisa é a Gerência Regional Subúrbio II - GR SUB II. A GR SUB II acompanha 38 escolas (até o momento desta escrita), localizadas no espaço continental e insular. No quadro a seguir consta a relação de escolas por GR.

Quadro 03 – Escolas por Regional

GERÊNCIA REGIONAL	QUANTIDADE DE ESCOLA
:: 01 – CENTRO	41
:: 02 - CIDADE BAIXA	28
:: 03 - SAO CAETANO	40
:: 04 – LIBERDADE	26
:: 05 – ORLA	38
:: 06 – ITAPUA	56
:: 07 – CABULA	48
:: 08 – PIRAJA	33
:: 09 - SUBURBIO I	38
:: 10 – CAJAZEIRAS	47
:: 11 - SUBURBIO II	**38**
TOTAL DE ESCOLAS	433

Fonte: SMED. Portal da Educação, 2020.

Ao observar o quadro acima é possível que haja alguma dúvida quanto ao quantitativo real de GR´s existentes na Smed, por apresentar na lista onze (11) GR´s e haver citado apenas dez (10). A explicação está no fato da GR Liberdade / Cidade Baixa se desdobrar em duas, de modo que possam abarcar satisfatoriamente a quantidade de escolas.

[56] Cadastro Organizacional da Prefeitura Municipal do Salvador. Regimento da Secretaria Municipal da Educação - SMED.DECRETO N° 26.298 DE 28 DE JULHO DE 2015.

Conforme destaca a Entrevistada "O"[57], para que ocorra de modo colaborativo e efetivo as ações da GR nas escolas, tanto no continente quanto nas ilhas, incluindo as que são denominadas "quilombolas", a sistemática de monitoramento, acompanhamento e execução do planejamento é realizado em conjunto no plano de ação para o ano letivo. O plano de ações das atividades para as escolas das ilhas pela GR SUB II, mobiliza uma demanda extremamente complexa, onde o tempo da maré é quem dita a maior das regras: se haverá ou não a atividade!

O Gerente Regional e a Coordenadora da GR SUB II possuem apoio da equipe de colaboradores nas áreas administrativa, pedagógica e de tecnologia da informação para um suporte efetivo do volume demandado pelo total de escolas que esta GR acompanha. A Equipe Pedagógica é composta por coordenadoras de acompanhamento, denominada Equipe Técnica Pedagógica, que tanto podem atuar no continente quanto nas ilhas de Bom Jesus dos Passos, Ilha dos Frades e Ilha de Maré. Integrando essa equipe há também uma nutricionista. Todavia, o quantitativo é reduzido para a demanda que se possui, segundo relata a Coordenadora da GR Sub II, sendo este um problema crônico da Rede.

Importante destacar que no atendimento às escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos, a Coordenadoria de Alimentação Escola - CAE atende no mínimo 70% (setenta por cento) das necessidades nutricionais, distribuídas em pelo menos três refeições para as unidades em período integral. Em se tratando das escolas de período parcial, são atendidas no mínimo 30% (trinta por cento) das necessidades nutricionais diárias, em até duas refeições, baseadas em cardápios que atendem as especificidades culturais das comunidades tradicionais, conforme exigido pela Resolução Nº 26, de 17 de junho de 2013, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE.

Registro que em 2019, embora o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE tenha reconhecido apenas duas unidades de ensino como localizadas em áreas remanescentes de quilombos (Escola Municipal de Bananeiras/ Bananeiras e Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima/Porto dos Cavalos/Martelo), a Coordenadoria de Alimentação Escolar - CAE / SMED atendeu à totalidade das escolas localizadas nas ilhas por entender que todas possuem características inerentes à cultura e as tradições quilombolas. Á propósito, enfatizo aqui a maneira como se insere a ideologia homogeneizadora no processo de reconhecimento de identidade local pelos representantes da SMED, via

[57] Entrevistada "O". Entrevista realizada em Salvador, 28.01.2020, 16h, Smed, Coordenadora.

uniformização dos grupos e sujeitos sociais. Aqui o resultado da ação resultou num "benefício", mas em geral isso não acontece porque ocorrem em todos os processos em que se configura as ações correlacionadas à estrutura ou processo educacional a uniformização que retira a individualidade e protagonismo de cada localidade.

No que compete a sistematização de Matrículas e o Censo Escolar, noto consenso entre os discursos das Entrevistadas "M", "C" e "O", e que aqui sintetizo na citação da Entrevistada "C":

> No formulário de matrícula um dos itens obrigatórios é o quesito raça-cor que é autodeclarado, deve ser citado pelos responsáveis ou o aluno quando possível. Uma das dificuldades que enfrentamos de modo geral em todos as escolas, diz respeito ao preenchimento deste dado: o administrativo da escola não pode preencher ou induzir o outro a responder. Havendo inclusive uma formação específica aos profissionais administrativos da escola para explicar os formulários. Se não for preenchido no momento da matrícula por qualquer situação deverá ser corrigida a situação no período de cadastramento do Censo Escolar. [58]

A moradora da comunidade e trabalhadora da escola, Entrevistada "L", reforça que "há este cuidado da Smed e da GR". Todavia, quando perguntado numa formação um representante do administrativo, um morador local que trabalha na unidade escolar, revela que marcava o que "via" quando não havia a declaração por parte dos responsáveis, mas que sabendo desse procedimento iria mudar seu comportamento. Assim, fica sempre a hipótese sobre os dados registrados serem reais ou não, se refletem a declaração da comunidade escolar a qual foi vinculado ou não.

Observemos o quadro de estudantes por GR a seguir:

Quadro 04 - Relação de estudantes por GR

GR[59]	Diurno	Noturno	Total
01 - CENTRO	10.718	1.470	12.188
02 - CIDADE BAIXA*	5.944	648	6.592
03 - SAO CAETANO	10.919	1.520	12.439
04 – LIBERDADE*	6.260	344	6.604
05 - ORLA	8.924	1.293	10.217
06 - ITAPUA	19.735	1.878	21.613
07 - CABULA	17.106	3.536	20.642
08 - PIRAJA	10.848	958	11.806
09 - SUBURBIO I	12.569	1.429	13.998
10 - CAJAZEIRAS	14.991	1.879	16.870

[58] Entrevista "C" – Entrevista realizada em Salvador, 31.01.2020, 14h, Smed, Coordenadora.
[59] Embora no quadro esteja mantida a individualidade das GR Liberdade / Cidade Baixa, é uma única GR.

11 - SUBURBIO II	**9.524**	**844**	**10.368**
Total de Alunos:	**127.538**	**15.799**	**143.337**

Fonte: SMED / Portal da Educação, 2020.

Observando o Quadro 04, percebo que a GR SUB II é sétimo lugar em quantitativo de alunos no turno diurno e oitavo no que se refere ao noturno. Logo, podemos aferir que embora seja grande o contingente, ainda assim não é o maior. Porém, uma das questões destacada pela coordenadoria pedagógica da GR SUB II é a pequena quantidade de material humano para trabalhar. Afirma que sua equipe está constantemente desfalcada já faz algum tempo, e que se mantém equilibrando porque quem está é muito comprometido e competente. Há profissionais que não atuam nos dois turnos ou por estarem em sala de aula, ou por estarem compromissados com outra instituição, ou mesmo transferiu-se de setor ou atuam em regime de trabalho contratual, o Regime Especial de Direito Administrativo – REDA.

Recentemente este foi um grande problema que passou a Rede como um todo, mas que causou grande impacto nas escolas insulares, visto que majoritariamente os profissionais da educação, principalmente os professores, concluíram seus contratos antes do final do ano letivo, sem que houvesse professores substitutos ou prorrogação de prazo para os mesmos gerando um problema que ameaçou a conclusão do ano letivo. É um problema crônico que se acredita evitar com medidas recentemente adotadas como concurso com vagas voltadas, preferencialmente, para os moradores das ilhas e explicito que a vaga é para atuação na ilha.

Outro dado que também se destaca é o quantitativo das/os estudantes quilombolas para cada segmento. Observamos a tabela a seguir:

Tabela 03 - Quantidade Geral de Alunos em Áreas Remanescentes de Quilombos

PERIODICIDADE:	Imediata						
TIPO	CRECHE	PRÉ ESCOLA	FUNDAMENTAL I	FUNDAMENTAL II	EJA I	EJA II	TOTAL
NAO QUILOMBOLA	8631	17304	76448	22635	7791	9939	142748
QUILOMBOLA	**71**	**71**	**191**	**230**	**0**	**26**	**589**
TOTAL	8702	17375	76639	22865	7791	9965	143337

Fonte: SMED / Sistema de Matrícula, 2020.

As três escolas que estão em território quilombolas possuem características de natureza e porte diferentes que terminam por contribuir na análise para concretização de recursos e políticas educacionais:

- A Escola Municipal de Ilha de Maré/Praia Grande: possui *natureza própria*; grande porte; seu quadro de equipe gestora contém um gestor e dois vice-gestores, e um coordenador pedagógico; Auxiliar de serviços gerais (porteiro(a), zelador(a), faxineiro(a), Auxiliar de secretaria/administrativos/atendentes; Segurança, guarda ou segurança patrimonial; Profissionais de segurança alimentar/cozinheiro(a)/merendeira/auxiliar de cozinha.
- A Escola Municipal de Bananeira/Bananeira: possui natureza em *cessão de sala*; pequeno porte; seu quadro de equipe gestora contém apenas o gestor e atualmente um coordenador pedagógico; Auxiliar de serviços gerais (porteiro(a), zelador(a), faxineiro(a), Auxiliar de secretaria/administrativos/atendentes; Segurança, guarda ou segurança patrimonial; Profissionais de segurança alimentar/cozinheiro(a)/merendeira/auxiliar de cozinha: Profissionais de apoio e supervisão pedagógica.
- Municipal Nossa Senhora de Fátima/Porto dos Cavalos: possui natureza *alugado*; pequeno porte; seu quadro de equipe gestora contém apenas o gestor; Auxiliar de serviços gerais (porteiro(a), zelador(a), faxineiro(a), Auxiliar de secretaria/administrativos/atendentes; Segurança, guarda ou segurança patrimonial; Profissionais de segurança alimentar/cozinheiro(a)/merendeira/auxiliar de cozinha.

A GR SUB II acompanha dez (10) unidades escolares no "Polo Ilhas": Escola Municipal de Santana; **Escola Municipal de Bananeira (território certificado);** Escola Municipal Dr. Antonio Carlos Magalhães; Escola Municipal Marcilio Dias; Escola Municipal de Botelho; Escola Municipal Claudemira Santos Lima; **Escola Municipal de Ilha de Maré (território certificado); Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima (território certificado);** Escola Municipal de Bom Jesus; Escola Municipal Ilha dos Frades. A Figura 05 destaca as localizações das unidades citadas anteriormente.

Figura 05 – Escolas Municipais do Polo Ilhas.

Fonte: GR SUB II/SMED, 2019.

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:

> 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 (BRASIL, 1988).

A busca pela viabilização do compromisso vai além do que emite a constituição, pois potencializa 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 para as questões relacionadas às 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. No que tange as ações desenvolvidas por esta GR nas escolas quilombolas, a coordenadora pedagógica da GR SUB II e Ilhas chama atenção sobre algumas, por serem consideradas parte integrada do currículo já adotado pelas escolas. São algumas delas:

- Pré-Jornada Pedagógica das Escolas das Ilhas;
- Mostra Quilombola das Ilhas;
- Caminhada 20 de Novembro;
- Movimento Arte e Infância;

- Ações Formativas.

Em visita recente ao site mantido pela SMED (http://educacao.salvador.ba.gov.br/escolas/, acesso 8.set.2020), por curiosidade já que modificaram o design da plataforma, observei que Ilha de Maré não aparece na consulta por bairro, mas consta na consulta nominal às escolas.

Observa-se que tais questões e ocorrências não são ocasionais, por diversos momentos a Ilha Amarela, bairro continental do subúrbio ferroviário de Salvador, foi tomado como Ilha de Maré, bairro insular do subúrbio ferroviário de Salvador, e que durante muito tempo a ilha insular nem figurava entre o mapa da cidade. Somente recentemente tem ocupado espaço na categoria bairro. E incansavelmente ocorre as solicitações pela GR SUB II e NUPER para as atualizações cadastrais concernentes. Destaco que na ação referente à Mostra Quilombola, há um aparente e constante equilíbrio de produção de materiais e pesquisas girando em torno tanto do continente africano quanto da história das localidades pertencentes à unidade escolar ou a Ilha de Maré. Evidencio com uma pequena relação de fotos onde convido o leitor e a leitora a realizar comigo análise de suas imagens e tentando identificar onde e se conseguem, ainda que parcialmente, identificar as marcas identitárias das localidades de Ilha de Maré nas mesmas.

Foto 29: Mostra Quilombola em Bom Jesus dos Passos, Ilha de Bom Jesus dos Passos.

Fonte: Autora, 2015; Gilmar, 2015.
Foto 30: Mostra Quilombola em Porto dos Cavalos, Ilha de Maré.

Fonte: Autora; Gilmar.

Foto 31: Mostra Quilombola Itinerante (Culminância), em Praia Grande, Ilha de Maré.

Fonte: Autora, 2019; Gilmar, 2019.

Quanto às ações realizadas no percurso da pandemia, as reuniões e as atividades propostas às unidades escolares são postas em evidência nas mídias sociais, assim também ocorre com as atividades propostas para as/os estudantes. As Atividades para Casa são semanais, para Educação Infantil os vídeos são analisados e para Ensino Fundamental Anos Iniciais - público de 1º ao 5º Ano, Programa Se liga e Acelera e Educação de Jovens e Adultos (TAP I, TAP II e TAP III) – atividades são revistas e distribuídos nas unidades escolares. Os vídeos da SMED NA TV – Anos Finais é elaborado analisar os roteiros e dos vídeos gravados, com orientação sobre o fluxo de execução do projeto, em ação conjunta entre professora e professor, Equipe do Órgão Central e NUPER.

Mesmo com tais medidas sendo veiculadas publicamente, indaguei aos profissionais da educação da ilha sobre o acompanhamento pedagógico realizado pela GR SUB II e Ilhas, as respostas foram surpreendentes: A**ntes da pandemia**: construída de modo presencial semanalmente; de modo presencial quinzenalmente; de modo remoto, semanalmente; de modo remoto, quinzenalmente; Muito raro; tanto presencial quanto remoto; Não sei responder; **Durante a pandemia:** majoritariamente a resposta foi modo remoto semanal. Nota-se a ausência de consenso acerca do acompanhamento constituído, o que há certa medida explica responde as incoerências encontradas acerca das ações implantadas, desencontros de informações sobre ações institucionais.

Certo é que vivemos numa dinâmica nova, com outra forma de interação, comunicação, e relação com os conhecimentos tecnológicos, de gestão de tempo (profissional

e privado) sobretudo evidenciado no contexto da Pandemia. A relação dos profissionais destas localidades com os familiares e responsáveis também se modifica. É imprescindível que haja inicialmente um período de adequação, além de construção de equipe multidisciplinar inserida nas instituições de ensino para atender a todos. Porém, não é notado tal posicionamento provindo da instituição, ainda que seja "sugerida" uma rotina estabelecida pela Smed para acompanhamento dos profissionais aos estudantes e aos profissionais.

CAPÍTULO III - ESTRUTURA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR

Neste capítulo analiso como estão apresentadas as Propostas Curriculares da SMED, atentando para o entendimento que esta executa sobre Currículo, Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola. Discuto o (des)alinhamento entre o conteúdo com o currículo escolar que fez um laço epistemológico na cabeça dos profissionais, dada a imperiosidade da implementação das Leis.

3.1 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR

Compreendo a existência de relação direta existente entre as teorias e normas pedagógicas e educacionais que retumbam diretamente nas teorias sobre o currículo. Neste sentido, é importante entender qual a política de currículo adotada pela Rede. Como dispõe sobre seu projeto de sociedade, as visões de mundo e conhecimentos que validam e coadunam a partir dos interesses que requer como positivos. Daí acreditar ser importante apresentar as propostas que oferece para a Educação Infantil: Creche e Pré-Escola, o Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola.

3.1.1 Propostas Curriculares da Rede para a Educação Infantil

A rede municipal oferta ensino para Educação Infantil nos segmentos Creche e Pré-Escola atendendo crianças de zero (0) a cinco (5) anos de idade, sendo a primeira etapa da educação básica para a rede, visa o desenvolvimento integral/integrado da criança. Preconiza o uso do material Nossa Rede, realizado em parceria técnica com a Avante – Educação e Mobilização Social, construído colaborativamente, contando com as representações dos profissionais da educação (professores/as, dupla gestora, Equipe técnica da Smed e equipe da Gerência Regional) validada pelo Grupo de Trabalho.

A proposta para a Educação Infantil está alinhada com o que é recomendado no artigo 9º Resolução Nº 5/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, que integra as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013, p.100):

> Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. [60]

Todavia, não foi encontrado referência onde pudéssemos estar elencando os instrumentos construídos e entregues às unidades escolares a prática, na perspectiva da modalidade EEQ. Quem são os sujeitos e corpos infantes que estão sendo referendados nestes documentos instituídos? Apresento a seguir quadro da estrutura curricular adotada para a Educação Infantil pela SMED.

Quadro 05 – Estrutura Curricular para a Educação Infantil

CRECHE		PRÉ-ESCOLA
BEBÊS de 4 meses até 1 ano e 11 meses	**CRIANÇAS** de 2 até 3 anos e 11 meses	**CRIANÇAS** de 4 até 5 anos e 11 meses
Grupo 0 4 meses até 1 ano **Grupo 1** 1 ano até 1 ano e 11 meses	**Grupo 2** 2 anos até 2 anos e 11 meses. **Grupo 3** 3 anos até 3 anos e 11 meses.	**Grupo 4** 4 anos até 4 anos e 11 meses. **Grupo 5** 5 anos até 5 anos e 11 meses.
Campo de Experiência Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações	**Campos de Experiência** Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações Linguagens Integradas, Natureza e Culturas: • Corpo, Movimento e Brincadeiras • Linguagem Oral e Imaginação • Linguagens, Natureza e Culturas: Linguagens Artísticas - Visual, musical -, Escrita e Matemática	**Campos de Experiência** Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações Brincadeiras e Imaginação Relação com Natureza, Sociedade e Culturas Linguagens Integradas: • Linguagem Corporal • Linguagem Verbal • Linguagem Matemática • Linguagens Artísticas: • Linguagem Visual • Linguagem Musical

Fonte: SALVADOR, Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil, 2015 .

Em sua apresentação, o referencial traz:

> [...] mais importante que ter um referencial curricular é tornar a instituição de educação infantil uma comunidade aprendente, onde as atividades cotidianas sejam analisadas criticamente, se constituam objeto de estudo e curiosidade pelo coletivo de professores e, no interjogo teoria e prática, possam ser revistas e reformuladas sempre que se fizer necessário. [61]

[60] BRASIL. Resolução Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009, p.4 ; Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2013, p.100.
[61] SALVADOR. Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil. Salvador: Secretaria Municipal da Educação, 2015, p. 4.

Excelente proposta, além de oportuna, visto que não existe no referencial subsídio diretamente proposto para a EEQ, quando tangencia é pelo viés da EER.

3.1.2 Propostas Curriculares da Rede para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais

Tem duração mínima de nove (9) anos e a finalidade de proporcionar o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem, considerando a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências básicas necessárias na formação de atitudes de valores intrínsecos ao exercício da cidadania. As unidades de ensino da Rede que ofertam todo o Ensino Fundamental convivem diariamente com as lógicas da escola ciclada e da escola seriada. O Ensino Fundamental é composto por:

- Anos Iniciais (compreende dois ciclos): Ciclo de Aprendizagem I, com duração mínima de três anos; Ciclo de Aprendizagem II, com duração mínima de dois anos.
- Anos Finais (compreende quatro anos).

A Rede, através do Projeto Nossa Rede, em parceria técnica com o Instituto Chapada de Educação – ICEP deu início à construção coletiva de cadernos pedagógicos para serem utilizados como recurso didático, contendo sequências didáticas e projetos de ensino, objetivando construir uma concepção de ensino e aprendizagem unificada, e por fim aos diversos projetos pedagógicos com orientações metodológicas diversas e por vezes discordantes. Entretanto, foram enormes os enfrentamentos no que se refere ao contexto da educação étnico-racial e modalidade quilombola, pois ainda não traz de modo satisfatório a abordagem no material constituído. Hoje, se há o pouco registro é decorrente do alerta advindo de diversas vozes (gestoras/es e coordenadoras/es, professoras/es, coordenadoras/es, Gerência Regional e NUPER), atuantes do território das ilhas presentes e ativos na construção dos mesmos. Segundo consta no Referencial:

> O grande desafio é pensar a infância sob a ótica da criança, com base na história de vida dela e das impressões que marcam essa trajetória. A escola é constantemente desafiada a dar a verdadeira importância ao ato de brincar, a fim de proporcionar aos pequenos aprendizes um espaço fundamental para a

formação deles. [62]

Destaca-se no documento a perspectiva relacional plural e diversa do espaço escolar pautada pela afetividade e construção do conhecimento com as crianças, com a retomada do conceito de atividade-guia, baseada na compreensão de criança como sujeito cultural, com direito a diversidade, a educação multicultural, a diálogos entre o ensino e a aprendizagem, um aprofundamento da relação entre as diversas áreas do conhecimento, uma maior permeabilidade para os saberes locais, os espaços múltiplos de aprendizagem.

Para fazer dar certo, a escola precisa estar numa relação dialogal, de "escutatória" (conforme traz Rubens Alves) com a comunidade, trazendo-a para o currículo de modo pleno, com inclusão na organização dos saberes potencializando a produção e difusão de conhecimento na formação cidadã e diversa. A estrutura curricular adotada para o **Ensino Fundamental Anos Iniciais**, pela SMED pontua a concepção por área aportando em ensino, aprendizagem e orientações pedagógicas e didáticas, espelhado em aprendizagens esperadas. Já o **Ensino Fundamental Anos Finais** se ancora no currículo integrado, fundamentado em práticas de leitura em todos os contextos, em concepção por área de aprendizagem, com orientações pedagógicas e didáticas.[63] Pretende que, "ao pensar em uma formação educacional plena do sujeito, é prudente considerar uma organização curricular que possibilite a integração dos conhecimentos que por ora estão fragmentados nas disciplinas"

> Pensar um currículo integrado ao contexto educacional é, acima de tudo, permitir a religação dos saberes e, portanto, a forma de pensar das pessoas envolvidas em todo processo educacional, pedagógico. A interdisciplinaridade, ou outros métodos de integração disciplinar, é entendida como um passo importante para a compreensão da integração curricular, que é muito mais que integrar disciplinas. É o entendimento da nossa formação enquanto sujeitos multidimensionais que necessitam pensar o mundo de forma também multidimensional, em sua globalidade. [64]

Vale destacar que a municipalização do sistema de Medidas Socioeducativo - MSE adotado em Salvador é entendida como "intervenção positiva no indivíduo", despertando

[62] SALVADOR. Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino de Salvador. SALVADOR: Secretaria Municipal da Educação, s/d. p.12.
[63] Visualiza-se melhor tal perspectiva no Anexos da Matriz Curricular e Componente Curricular adotado pelo município de Salvador trazidas em documentos anexo nesta dissertação
[64] SALVADOR. Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino de Salvador. SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação, s/d., p.43

habilidades e novas perspectivas no sujeito. [65] O que implica em não conduzir a identificação dos adolescentes/estudantes em cumprimento de MSE para não incitar ações segregadoras e discriminatórias. No contexto específico da educação prioriza fomentar a:

> Garantia de acesso, regresso e permanência de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, a todos os níveis de educação formal, considerando as peculiaridades do adolescente, bem como a busca de uma educação social que vá além da escola, oportunizando novas formas de pensar e abordar o conhecimento e a cultura com parcerias que propiciem um resgate no adolescente de um vínculo positivo com atividades que remetem à escola. Deve-se estimular o adolescente, através das intervenções, para que percebam a importância do estudo em sua vida prática, encaminhar e dialogar com as escolas municipais e estaduais, visando à inclusão dos adolescentes e jovens nas escolas, acompanhando sua frequência. (SALVADOR, 2015, p. 32)

Logo, é preciso atender aos processos educacionais dos adolescentes em MSE, observando as ações intersecretarias e intersetoriais da SMED para real concretude da ação educativa inclusiva em que o processo de ressocialização e permanência na escola seja proveitosas, firmado no respeito a discrição e a individualidade dos sujeitos sociais.

3.1.3 Propostas Curriculares da Rede para a Educação de Jovens e Adultos

A estrutura da Educação de Jovens e Adultos - EJA da Rede segue os ditames preconizados pelas normativas nacionais, configura, portanto, na oferta da:

- EJA I - com três anos formativos: Tempo de Aprendizagem I (aqui não há retenção do estudante ou da estudante, desde que apresentando a freqüência mínima exigida) - TAP I; Tempo de Aprendizagem II - TAP II; Tempo de Aprendizagem III - TAP III;
- EJA II – com dois anos formativos: Tempo de Aprendizagem IV - TAP IV; Tempo de Aprendizagem V – TAP V.

Apresenta como princípios vigentes de currículo para a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, sendo que em EJA I compreende os componentes de Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Educação Física e Estudos da Sociedade e da Natureza (análogos aos

[65]Salvador. Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Município de Salvador (2015-2024). Representantes de Órgãos do Poder Executivo Municipal de Salvador e do Poder Judiciário da Bahia. Salvador: Secretaria Municipal de Promoção Social e Combate à Pobreza, 2015.

componentes Geografia, História e Ciências Naturais) e em EJA II segue todas as áreas da BNCC:

A. Área I - Linguagens, (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física);
B. Área II – Matemática (Matemática);
C. Área III - Ciências da Natureza (Ciências);
D. Área IV - Ciências Humanas (História e Geografia).

Observemos o Artigo 8, da Resolução CME Nº 041/2013, ao expor que:

> O currículo deve abranger temáticas estabelecidas na legislação educacional que propiciem a integração dos componentes curriculares e a interdisciplinaridade:
> I - **Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena [grifo nosso]**, ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Língua Portuguesa, Arte e História, conforme estabelecido nas Leis nº. 10.639 de 2003 e nº 11.645 de 2008;
> II - **Educação Ambiental, [grifo nosso]** desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente, em conformidade com a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999;
> III - Música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, em conformidade com a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008;
> IV - Economia Solidária, abordando os processos de produção e as relações de trabalho a partir dos princípios da autogestão, democracia, participação, a socialização das informações, a solidariedade, a cooperação, respeito à natureza, promoção da dignidade e valorização do trabalho;
> V - Desenvolvimento Sustentável, promovendo o debate sobre como garantir as necessidades materiais que dependem dos recursos naturais, sem comprometer a sobrevivência das gerações futuras, através de mudança de hábito da população, bem como o desenvolvimento de atitudes éticas em relação ao meio e à sociedade;
> VI - Informática, contemplando o acesso às novas tecnologias da informação associada às práticas sociais. [66]

Anoto que não há qualquer menção ou evidência da Educação Escolar Quilombola na citada resolução, ainda que possa ser inserido e tratado de forma diluída nos eixos norteadores via projetos e/ou atividades que expressem o cotidiano e as experiências de vida dos estudantes, predominando elementos qualitativos sobre os quantitativos. Atualmente a oferta do EJA diurno tem gestado frutos e dúvidas quanto a sua permanência. Tal modalidade é ofertada unicamente na Escola Municipal Ilha de Maré / Praia Grande. Ou seja, é a única

[66] SALVADOR. **Resolução Nº 041/2013**. Prefeitura Municipal do Salvador. Secretaria Municipal da Educação. Conselho Municipal de Educação. Publicada no DOM de 10/12/2013.

oferta em toda a ilha de Maré. Não poderia deixar de citar dois fenômenos amplamente destacados pelos profissionais que atuam com tal modalidade: a juvenização da EJA e a presença dos Idosos, o que em alguns levam a adotar uma postura ideológica que perpassa na modificação da nomenclatura da modalidade para Educação de Jovens Adultos e Idosos – EJAI.

3.1.4 Propostas Curriculares da Rede para a Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola

Para o que denomina de Educação Interétnica, a Rede "envolve as concepções de diversidade e cidadania na composição curricular da educação municipal de crianças, jovens e adultos que estudam na rede de ensino de Salvador."[67] Para tal, apresenta a proposta de uso transversal, na qual as abordagens sejam embasadas na Memória, Ancestralidade, Cultura plural, Pertencimento, Afirmação sócio histórica, Inclusão, Antirracismo e Antidiscriminação. Para entender melhor a proposição da Smed, cito o seguinte trecho do Referencial Curricular para os Anos Iniciais:

> Percebe-se pelo menos dois formatos de construção de políticas e práticas de formação para implantação das diretrizes: um modelo verticalizado, que vê a escola e os professores e as professoras como executores de políticas, programas e ações; e outro que traz uma concepção transversal, circunstancial e adaptada aos contextos e experiências locais. Essa questão/tensão situa-se no campo da formação político-pedagógica, o que, por conseguinte, implica compreender as políticas de currículo e de formação em contraste com os cenários socioculturais, associadas aos sujeitos, às suas narrativas que, via de regra, são instituintes de realidades. Dessa forma, a implantação das Diretrizes Curriculares trouxe possibilidades reais de produzir mudanças positivas nas aprendizagens dos alunos e das alunas e na prática dos professores e das professoras, sobretudo quando as Diretrizes são compreendidas como uma conquista, produzidas com base na luta e afirmação dos segmentos sociais, outrora ocultados e silenciados pelos currículos das escolas formais.[68]

Para empreender a construção dessa proposta é preciso entender as determinações para sua implementação e implantação. Neste sentido, é fundamental a concepção de formação do NUPER para implementação das DCMEEQ, alicerçada na reflexão da prática pedagógica e

---

[67] Diretrizes Pedagógicas. Secretaria Municipal da Educação- Smed. Salvador. Disponível em: http://educacao.salvador.ba.gov.br/institucional/diretrizes-pedagogicas/ Acesso: 20. Fev. 2018.

[68] SALVADOR. Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino de Salvador. SALVADOR: Secretaria Municipal da Educação, s/d.

no estudo das Leis e Normas que embasam a temática, ao destacar a necessidade das atividades e ações realizadas na escola durante todo o ano letivo, e não em momentos pontuais, a exemplo do que ocorre notoriamente no período do Dia Nacional da Consciência Negra, Dia do Folclore ou Dia da África.

Destaco que as escolas da Rede ainda permanecem em ciclo vicioso de atividades, encontros formativos, oficinas, seminários, reuniões, enfim, das atividades constantes para que possam realizar projetos com percepção ainda incipiente sobre a temática étnico-racial e quilombola. De forma recorrente os documentos oficiais escritos também são contraditórios, trazendo nas propostas apresentadas conceitos, representações e ideologias que precisam ser revistas e discutidas. Neste sentido, considero oportunas as reflexões que praticam emergir a historicização de nossa própria consideração, a partir do que não somos mais. Fazendo suscitar debates no fazer conhecer, entender, respeitar e trabalhar em sala de aula sobre a História e a Cultura Afro-brasileira e Africana, e os temas transversais que a inclusão desses debates suscita fornecer, aos/as professores/as da educação básica, ferramentas que lhes possibilitem identificar e corrigir/eliminar estereótipos, conceitos e que propiciam invisibilidade aos africanos e ditos afrodescendentes nos materiais didáticos e paradidáticos, e nas práticas pedagógicas que reforçam desigualdades.

No anexo único de Metas e Estratégias, Lei Nº 9105/2016, o, Plano Municipal de Educação de Salvador - PME traz metas e estratégias que incluem (diretamente assim exposta) as comunidades quilombolas, população do campo, indígenas e itinerantes em quase todas as Metas (Meta 1: Estratégia 1.7; Meta 2: Estratégia 2.6: 2.12; Meta 3: Estratégia 3.13; Meta 4: Estratégia 4.3; Meta 5: Estratégia 5.7; Meta 6: Estratégia 6.6; Meta 7: Estratégia 7.31; Meta 8: Estratégia 8.2; Estratégia 8.3; Meta 10: Estratégia 10.6; Meta11: Estratégia 11.4; Meta 12: Estratégia 12.9; Meta 14: Estratégia 14.5; Meta 15: Estratégia 15.4; Meta18: Estratégia 18.6.). Todavia, na Meta 16 que trata especificamente de formação, não está incluída a Educação das Relações Étnico-raciais, nem Quilombola, ou indígenas, quiçá povos itinerantes. A questão é: as metas/estratégias, em sua maioria, apresentam alinhamento com a perspectiva da EER e/ou EEQ, mas de que vale esta alinha se não houver sua concretização e permanecer na escrita do papel como uma proposta política que se concretiza apenas neste item, não estando, portanto, assentada na realidade histórico-cultural da comunidade fim, mas como artifício sofismático?

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. Houve modificação quando da formulação dos referenciais

3.2 CURRÍCULO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA TRÍADE NECESSÁRIA.

Na escola, os sujeitos aprendem/apreendem valendo-se de vários outros sujeitos, com olhares e conhecimentos diferenciados, havendo constante inter-relação entre o seu "eu" e o os "eu" dos outros sujeitos. Permite assim a elaboração do conhecimento coletivo carregado de subjetividades humanas. Este sujeito, nesta interconexão, busca adquirir conhecimentos, procura compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar não é simples, porém ampliam-se as complexidades ao tratarem das escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, considerando os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades, o fortalecimento das práticas sociais, simbólicas, culturais e da língua materna local, produção, crítica e disponibilização de materiais didáticos específicos, inclusive adaptações pedagógicas para as/os estudantes com deficiência ou limitações temporárias.

É importante tomar conhecimento que, garantir na proposta curricular a ampliação do lócus gerador impacta diretamente na qualificação técnica do/a professor/a. A princípio seu conteúdo programático deve possibilitar a inserção dos estudantes negros, não negros, quilombolas, indígenas, população do campo e comunidades tradicionais aos componentes disciplinares. Ao incluir tal acesso aos conhecimentos básicos para a vida em sociedade, cujos contextos de estudos e atividades tenha por aporte as contribuições histórico-culturais da sua ancestralidade local, qualifica para o mercado de trabalho, ampliando o foco partindo da diversidade cultural, social, histórica e econômica.

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 referendada essa ausência nos ambientes escolares, sendo ela fundamental para coibir práticas discriminatórias e abrir caminhos para a inserção das temáticas correlatas 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 carta magna brasileira, em que traz a promoção do bem de todos/as, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer forma de discriminação. Mas na prática observa-se a constante indagação: para todos/as, quem?

É preciso constituir um aspecto mais dialogado onde estejam relacionados os saberes, então definir o que é ou não importante para se discutir, cuja definição envolve o querer político para negociar e realizar a discussão. Tal atitude possibilita o entendimento sobre os processos educativos e tomadas de decisão nos ambientes escolares e suas justificativas. Retomo o discurso sobre as bases legais que norteiam a EEQ porque a mesma é pauta para todo o processo constituidor do currículo escolar das unidades constituídas em Ilha de Maré. Neste sentido, acredito que não somente para as localidades certificadas como quilombola, mas todas as unidades escolares que estão no território insular mareseiro, posto que os sujeitos circulam, convivem com a cultura impregnada da história, cultura, saberes ancestrais, além de se relacionarem com todas as localidades em menor ou maior grau.

Destaco que através da promulgação da Lei Nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar da Educação Básica, com posterior alteração promulgação pela Lei Nº11.645/2008, para inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade História Indígena, torna muito relevante a ocorrência da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais. Ela incorpora princípios para promoção das relações sociais igualitárias com reconhecimento da participação das mulheres e dos homens na construção e formação da sociedade brasileira. Há críticas deveras pertinentes e das quais coaduno no referido documento, mas há valor a exemplo do citado.

Através da contestação reivindicatória do Eixo VI da Conferência Nacional de Educação – CONAE, em Brasília, 2010, resultou na inclusão da Educação Escolar Quilombola como Modalidade da Educação Básica no Parecer CNE/CBE 07/2010 e na Resolução CNE/CBE 04/2010, norteadores das Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Em 2012, após análise do Parecer CNE/CEB 16/2012, foram implantadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro de 2012. Em 2013, foi a vez de a Bahia implementar as normas complementares para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, Resolução CEE/CEB no 68, de 20 de

dezembro de 2013. Assim, esta modalidade segue as orientações regulamentadas no Parecer CNE/CBE 07/2010 e na Resolução CNE/CBE 04/2010: instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica; no Parecer CNE/CP 03/2004 e na Resolução CNE/CP 01/2004: instituem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas públicas e privadas da Educação Básica; na Resolução 08/2012 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. No âmbito municipal soteropolitano, no tocante especificamente a EEQ, temos a Resolução Nº 033/2015, que estabelece normativas para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Sublinho a existência da Resolução Nº 08/2005 que estabelece a inclusão normas para inclusão da temática étnico-racial vide Lei Nº 10.639/2003[69] e a Instrução Normativa, como "documento orientador para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08", por meio da Portaria Nº 060/2014[70]. E antes mesmo dessas leis, decretos e normas, na década de 80 o município soteropolitano em parceria com o Estado já conveniado com o Centro de Estudos Afro-Orientais-CEAO/UFBA ofereceu, em convênio com a SEC/UNEB, ao profissionais da Rede com licenciatura plena na área de Ciências Humanas a realização do Curso de Especialização em Introdução aos Estudos de História e de Culturas Africanas.[71]

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 novos propostas e posturas, desde que respeitadas as singularidades do processo de identidade local, e não do que a Rede credita ser a identidade local, ou que veja como necessário ampliar/rescrever por crerem omitidas. Assim sendo, é preciso analisar as atribuições dos sistemas de ensino que cabe à esfera municipal. Aborda o 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 como as principais atividades do sistema municipal de ensino:

> a) Apoiar as escolas para implementação das Leis n° 10.639/03 e n° 11.645/08 por meio de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para

[69] Ver em: SALVADOR. Diário Oficial do Município. Resolução Nº 08/2005. Salvador; DOM, 17 de outubro de 2005.
[70] SALVADOR. Diário Oficial do Município. Portaria Nº 060/2014. Salvador; DOM, 31 de janeiro de 2014, Ano XXVII, Nº6.029, p.11.
[71] BOAVENTURA, 2009, p. 215-236.

> 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 n° 10.639/03 e n° 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 n° 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 n° 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. [72]

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 deles. Dentro deste esteio, as interconexões legais permitem que ocorra uma mudança significativa na base curricular nacional que vem na contração de uma histórica política de apagamento das

[72] 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.

populações tradicionais em nossa sociedade. A tríade resultante das construções "currículo", "educação das relações étnico-raciais" e "educação escolar quilombola" pode render frutos maravilhosos, mas é preciso antes fazer germinar a árvore, gerar e então os frutos aparecerem, em grandes intensidades ou não, porque depende de outros fatores o seu resultado: a terra, a rega, o cuidado, a poda. E assim, com esta metáfora digo que as conexões epistemológicas necessitam de espaço e sujeitos para ocorrer e não cabe aos profissionais da educação querer ou não trabalhar/atuar, que é preciso do seu envolvimento para dirimir os atos da perpetuação genocida dos saberes.

Embora estejam arrolados no currículo oficial da política educacional municipal no construto prático, este não oportuniza subsídios suficientes para que sejam concretizados. Para efetuar constatação utiliza-se uma análise de conjuntura, comparar as políticas já apresentadas anteriormente e acompanhar as unidades escolares em seu fazer diário, incluindo no processo a análise de recurso e material didático-pedagógico, além do elemento estrutural onde esta se encontra instalada.

3.2.1 A conexão epistemológica advinda com a implementação das leis: diálogo do conteúdo com o currículo escolar

Uma das ações políticas mais importantes do século XXI é travada, sem dúvida, 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 Educação Escolar Quilombola tem ganhado expressivo volume, espaço, cor e relevo dentro da academia e das redes educacionais do país, ainda que as notícias sobre sejam menos favoráveis que gostaria que fossem.

A Constituição brasileira estabelece disposições importantes na área de combate ao racismo e à discriminação e sobre a garantia de direitos das comunidades quilombolas, dentre as quais a educação. É importante tomar conhecimento que, até 1988, não havia o reconhecimento deste "agrupamento" que se denomina comunidades quilombolas como sujeitos de direitos. Dentro do ponto de vista de combate ao racismo e à discriminação, a ocorrência de constantes equívocos de práticas pedagógicas e conceituais identificados dentro dos espaços da SMED e escolares, e dentro da esfera referente a ilha não foi diferenciado. Resulta disso intensa e constantes negociações, interferências, alterações e ressignificações relacionado à compreensão dos conceitos raça, racismo (institucional, ambiental, estrutural,

recreativo, epistêmico), racismo "reverso", democracia racial e quilombola para o público da Smed.

Com promulgação da Educação das Relações Étnico-Raciais e posterior adesão à modalidade da Educação Escolar Quilombola, a Rede ainda encontra-se no processo inicial de realizar ações, de modo que o currículo escolar estivesse integrados, articulados e comprometidos sob forma de ações e atividades, sustentando a inclusão de toda a comunidade escolar[73] firmando construção coletiva embasada nos marcos legais.

Um registro de documento importante para a pesquisa, no que tange ao contexto pedagógico, refere-se ao Projeto Político Pedagógico - PPP das escolas. Em 2015 a SMED lançou como temática da Jornada Pedagógica tal instrumento, visto que muitas unidades da Rede não o possuem concluído ou há muito não o revê. O citado instrumento colabora para que a escola possa construir o avanço de políticas pedagógicas emancipatórias que provoque as reflexões, modificações e contribuições com a formação do sujeito crítico. Duas das unidades escolares em território quilombola possuem PPP em atualização (E. M. Nossa Senhora de Fátima e E. M. de Bananeiras, que segundo gestoras, requer a necessidade de construção para efeito de melhor entendimento do documento à luz da educação das relações étnico-raciais e educação quilombola; e a "dita" escola quilombola (E. M. Ilha de Maré) ainda não possui o PPP, mas conforme equipe gestora já se encontra em processo de construção da mesma. Segundo a Entrevistada O no que se refere ao PPP:

> [...] algumas escolas mais novas já tem o projeto construído, mas numa versão muito preliminar, muito inicial, e todo ano debruça sobre este documento elaborando, chegando no que a escola pretende chegar num projeto não ainda ideal, mas num projeto em consonância com a proposição de uma escola quilombola, mas a gente tem escolas que tem muitos anos ... vão a cada ano rememorando essa proposta e modificam [...] Existe uma dificuldade por conta da rotatividade. Em algum momento tem um lastro temporal na atualização deste documento em detrimento desta inconsistência e tempo mínimo de cada profissional.[74]

Em acompanhamento a unidade escolar Ilha de Maré, notei diferentes elementos que impactam a construção do PPP, sendo muito refletidos nas demais unidades no território quilombola. Eles referem-se à: gestão do tempo, quadro de professores não-nativos e rotativos, melhor qualidade nas relações interpessoais e profissionais, maior interesse da

[73] Entendo com comunidade escolar as / os estudantes, funcionárias e funcionários, responsáveis pelos estudantes, pessoas da comunidade que auxiliam no processo construtor pedagógico, professoras e professores, coordenadoras pedagógicas e coordenadores pedagógicos, as gestoras e os gestores.
[74] Entrevistada "O". Entrevista realizada em Salvador, 28.01.2020, 16h, Smed, Coordenadora.

comunidade e orientação para entender determinados documentos norteadores, transposição didática das características sócio-histórico-culturais que compõem a comunidade.

Um grande desafio de atuação escolar para manter foco no pedagógico, e não ser "engolido/a" por diversas demandas cotidianas, que externe o envolvimento de toda comunidade no processo educacional formal, respeitando as características que marcam essa comunidade tradicional. Além disso, o PPP estabelece que a escola precisa contextualizar os saberes locais e buscar uma educação transformadora e inovadora, fornecendo subsídios para a preservação do ambiente e da natureza local. Ainda conforme este documento, a meta educativa é alcançar um ensino de qualidade, trabalhando de forma lúdica, contextualizada e com interseccionalidade disciplinar, tendo o docente dentre seu desempenho, então, a ação de mediar, provocar, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um.

De acordo a gestão atual da E. M. Ilha de Maré, o PPP está em construção contando com a (com)unidade escolar e local, o NUPER e a GR SUB II e Ilhas[75] para a constituição, de modo que o mesmo represente a realidade da oferta educacional de qualidade, contextualizada à especificidades locais (insular, majoritariamente negra, quilombola e diversa), suas sociabilidades singulares, historicidades, culturas e o meio ambiente enquanto sistema orgânico gerador de toda vida da ilha. Durante a elaboração da pesquisa, notei que a unidade escolar desenvolve ações que potencializam valorizar as "matrizes negras africanas", com escopo relacionado ao âmbito africano, afro-brasileiro e quilombola, ainda que constituídos de modo pontuais, e um reconhecido esforço de ensino contextualizado com as especificidades da comunidade ao trazer para dentro de seus espaços aspectos da vida local.

Trago a contribuição da Entrevistado K sobre um dos elementos fundamentais da prática educacional,

> a formação em geral vem para o Gestor e o Professor porque, neste **sistema de representatividade,** você forma para formar, e quando você está **contagiada** com a ideia você chama o seu grupo e vai contagiar também, quando tem alguém que **não quer** [**atuar pautado nas diretrizes**] você diz 'tem a lei e tem que trabalhar' e tal... [**grifo nosso**][76]

Infere-se, portanto, que a prática da EEQ é ainda uma realidade distante de ser alcançada devido a diversos fatores, dentre quais: a discordância dentro dos discursos e

[75] Para a Smed a nomenclatura é Gerencia Regional Subúrbio II- GR SUB II, mas para que fique demarcada a presença das escolas das ilhas são denominadas entre os pares da Rede de GR SUB II e Ilhas (alusão a Ilha de Maré, Ilha de Bom Jesus e Ilha dos Frades).

[76] Entrevistada "K". Entrevista realizada em Porto dos Cavalos/Ilha de Maré, 04.02.2020, 10 h, Ilha de Maré, Professora.

práticas constituídas no espaço educacional, o entendimento dos profissionais que não é desejo particular em fazer ou não a execução da temática, professores rotativos e não nativos, ausência de formação acerca da EEQ e ERER, ausência de projeto elaborado coletivamente com a comunidade, insuficiência de conhecimentos dos instrumentos de políticas educacionais referentes à EEQ, a não observância e reconhecimento da singularidade curricular pelo órgão central e demais secretarias parceiras, demandas constantes externas a unidade escolar. Destes, elenco três de grande impacto direto:

- a não existência de professores efetivos quilombolas na comunidade, que configura numa rotatividade dos profissionais que são contratados periodicamente e que em geral não possuem formação relativa a EEQ e ERER para atuar com as especificidades postas; a constituição de orientação curricular que não reflete nem incorpora a dinâmica local como elemento primordial, adotando ainda o currículo homogeneizador e universalizador da Rede, ainda que ocorra a subversão em algumas ocasiões por parte da comunidade escolar, que com projetos próprios busquem evidenciar ao gestores da SMED um caminho outro;
- a ausência de diretrizes que promova a oferta de atividades com conteúdo que dialoguem com temas geradores que contemplem a implementação da Lei Nº 10.639/2003 alterada pela Lei Nº 11.645/2008 que modifica a Lei Nº 9.394/1996 não como um elemento a mais na dinâmica da vida escolar, mas na consolidação da transposição didática de modo transdisciplinar e transversal;
- a participação da comunidade de modo pontual e complementar às ações constituídas durante a vigência do ano letivo. Ainda que abra suas portas para ações que contemplem questões importantes para a localidade onde se insere, não pode ser realizada sem estar contextualizada e inter-relacionada aos componentes curriculares. Como um dos exemplos de melhor exploração didática que poderia ser realizada está na história da educação local. É discurso unânime que as unidades escolares foram constituídas inicialmente sob aspectos inusitados, funcionando precariamente, sob a tutela das famílias locais na qual as mulheres "tomavam a frente", e "aqueles que sabiam mais que ensinavam aos que sabiam pouco menos e as aulas ocorriam em residências dos moradores que eram adaptadas para servir de escola" (relato da Entrevistada "L"). Apesar da dedicação dos sujeitos que lá operavam, era preciso estruturar a oferta, o espaço, qualificar e remunerar os profissionais da educação, a intervenção das políticas públicas. Estas ocorreram, mas não "de dentro para fora" a

ponto de manter os professores locais que se qualificaram como permanentes (não existência de concurso interno para os profissionais qualificados moradores da ilha), sendo insuficientes para sanar a situação e causar impactos sentidos ainda no momento atual com os professores contratados não efetivos.

No que apraz ao PME, este traz em cada meta ao menos uma estratégia diretamente relacionada à EEQ, que não exime, na transmutação didática do mesmo as suas ausências deixando-a representativa das marcas do "cumprimento legal de escrita referenciada" que no fazer do seu constructo materializado, que é onde se estabelece a vida dos sujeitos sociais. Portanto, vislumbro nesse processo o escamoteamento da política pedagógica da ausência - fenômeno que é uma constante no Brasil - e que dificulta a promoção e disseminação de reflexões, práticas e atitudes de reconhecimento e respeito para as populações negras, quilombolas e povos tradicionais, visando o combate ao racismo, a intolerância e a discriminação.

3.3 NOVOS OLHARES PARA A EEQ: UM CAMPO EM DISPUTA PELO ENTENDIMENTO CURRICULAR NO ÂMBITO DA IDENTIDADE.

A escola, ao definir seu currículo, estabelece as expectativas de aprendizagem, o que é preciso ensinar a todos os alunos, de modo a assegurar-lhes as condições didáticas, que não sejam sobrepujados pela distância entre o documento legal e as práticas educativas, vigentes na configuração que implica a roda de saberes conectivos e vinculantes aos movimentos socioculturais, identitários, de pertencimento, circulantes e de ações afirmativas. Nada melhor define a teoria do currículo do que ser espaço histórico de disputa ideológica, de poder e de interesses diversos, na tentativa de impor as perspectivas de um dado grupo, intuindo manter, romper e instituir relações sociais. (SILVA, 2011; MACEDO, 2010; CARMO, 2017)

Assim, a questão curricular defronta-se com o que Silva (2011) definiu, quando afirma ser impossível dissociar o debate sobre currículo, de uma discussão maior sobre a identidade, poder e saber. Concordo e destaco que os sujeitos sociais históricos exercem papel fundamental no organismo deste instrumento, mas não o fazem descolados das circunstâncias históricas, sociais, culturais, materiais, enfim, do contexto espaço-temporal. A invisibilidade da identidade uma e indistinta gera relação de perguntas/respostas cujo impactos podem causar desconforto para muitos que possuem uma postura ideológica inflexível: quem afinal são os quilombolas e os remanescentes quilombolas? Quem são os mareseiros? Qual

representação de quilombola é destacada dentro dos espaços educacionais de Salvador? Ora, pautado em Silva (2011, p. 15) “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. ” É lícito, neste contexto de indagações, destacar a diversidade que compõe o corpo da Equipe Pedagógica a atuar nas escolas “ditas” quilombolas. Assegura o espaço educativo da identidade cultural e lócus de construção de disputas interpretativas que não reconhecem, para a questão quilombola, um campo de posições possíveis.

Estar atento a forma como se processa a conceitualização para concretização do pensamento formal, passa por entender como se constroem os conceitos e as noções que norteia a relação estabelecida entre currículo e interesses sócio-políticos vinculado a controle, eficiência social, caráter instrumentalista e utilitário da educação escolar que em geral perpetua a manutenção dos grupos hegemônicos, não obstante as mudanças no sentido de questionar os arranjos educacionais e sociais, aparentemente adotando uma orientação crítica. Assim, me alinho a Souza (2015), Macedo (2013) e Silva (2011) ao afirmar que mais que desenvolver técnicas do fazer curricular e modelos prontos, está o desenvolver de conceitos para estabelecer e entender o que o currículo faz.

Há uma tendência, em parcela significativa de professores da educação básica, em assumir uma posição estática de que os conceitos e teorias podem ser encontrados muito facilmente em dicionários e livros, levando a uma verbalização vazia, que pode ocasionar passividade, resistência, descaso para com as aulas. O sujeito social, portanto, tem assimilado um conceito, uma teoria, quando o tem acomodado, realizando construções, aplicando esquema geral às situações particulares, enfim, realiza operação com reversibilidade. Reconhece-se que o conhecimento histórico é resultado de uma interação com o meio físico social e simbólico, na qual o sujeito social está mergulhado na busca de compreender o mundo e as interrogações que este lhe traz, não dissociando o conteúdo crítico existente entre a pesquisa de ensino e o conteúdo de método. Em que pese à relevância desta perspectiva, importa alertar para os riscos de apropriações permeadas por equívocos, limitada, onde o/aluno professor/a seria o elemento interventor, provocador, mobilizador para o processo de reorientação da aprendizagem. Em outras palavras, a professora e o professor seria o responsável por indicar qual a identidade correta e mais apropriada para a estudante e o estudante.

Para segurar a complexidade e multifacetada docência, precisa ter ancorado outros pressupostos além da reflexão sobre a prática e ter a compreensão das construções

conceituais. Enfatizar a importância da pesquisa histórica, reconhecendo o estatuto científico epistemológico da área em que atua, além de deter conhecimentos pedagógicos e disciplinares sobre o conteúdo. Submerso, são abordados discursos nas unidades escolares a respeito da identidade quilombola: muitos possuem eco nos enunciados feitos por militantes dos movimentos sociais negros, que elaboram uma ideologia singular que destoa da percepção do que há no continente africano. Trazem consigo uma representação de África que não reproduz semelhanças entre o que se representa e o que é representado (LIMA, 2019). E ao seguir o mesmo direcionamento para as práticas da EEQ, cometem o mesmo equívoco.

É importante entender as problemáticas trazidas pelos movimentos sociais negros, presentes na sociedade brasileira desde os anos 1930, com seu repertório de lutas e questionamentos ativos na sociedade soteropolitana desde a década de 1970, buscam empreender ações atuais educativas de implementação seja da Pedagogia Interétnica, da Pedagogia Pluricultural ou do Movimento Negro Educador (GOMES, 1997, 2007; LUZ, 2000; LIMA 2017). Mas, é também fundamental estabelecer as suas ações e discursos como objetos de análise e reflexão, além das contribuições para o processo educacional no Brasil. Destaco que no contexto das escolas municipais soteropolitanas é também importante destacar que os movimentos sociais negros devem ter seus discursos e performances devidamente analisados pelos que se propõem intelectuais, estudiosos, pesquisadores que se propõem entender os fenômenos existentes na sociedade. Ora, até que ponto há encontros entre o que é dito sobre a África e as identidades decorrentes desta, com o que pensam os estudantes e moradores da Ilha de Maré? Estes se reconhecem nestes discursos?

Os movimentos sociais negros brasileiros, em sua maioria, ressignificam e politizam a ideologia de raça enquanto elemento emancipatório potente para atuar na constituição de identidades tidos como "étnico-raciais". Em seus discursos são gestados instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para visibilizar como atua o racismo à brasileira nas estruturas institucionais e nas relações sociais. Tal posicionamento questiona o que nomeiam por mito da democracia racial, reinterpretando a raça como construto social e desnaturalizando o lócus do negro na sociedade. Há autores que ampliam a concepção inicial abordada pelos movimentos sociais negros para um vasto campo de ações como forma de ampliar o raio de atuação, a exemplo das entidades religiosas, artísticas, culturais e políticas.

Conforme destaca Nilma Lino Gomes (2017), mais que ficar na discussão sobre o raio de alargamento ou não da abordagem conceitual adotada e, portanto, o que é ou não considerado como pertencente a ideologia dos movimentos negros, importa compreender sua potência político-educativa e trabalhar suas dimensões emancipadoras, reivindicatórias e

afirmativas. Para Gomes (2017):

> Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. [...] Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais desta relação compreendendo-as como integrantes da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar apenas a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que nas ações deste coletivo *se faça presente e de forma explicita uma postura política de combate ao racismo.* Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista (LINO, 2017, p. 24).

As concepções referenciadas em parte das ideias existentes nos movimentos sociais negros se fazem presentes (quando não submersos e transparentes) nos discursos e práticas dos estudiosos da educação que dialogam com a Lei Nº 10.639/2003, Lei Nº 11.645/2008 e Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, através dos aludidos discursos "afrocentrados e decolonizados", para abordar estudos sobre quilombos no Brasil. Para assegurar direitos sociais, dentre os quais a educação formal e a posse da terra, alguns moradores das localidades da Ilha de Maré entram em diálogo com poderes públicos, órgãos institucionais, organização não governamentais e instituições de ensino superior, cujos interesses eram diversos e suas ideologias múltiplas. Esta é uma das possíveis vias estabelecidas para a chegada à Ilha de Maré do discurso sobre "quilombola" e "identidade quilombola".

Para obter compreender do quão intrincada são as ideologias que regem as relações sociais, sublinho que a existência da lei evidencia o reconhecimento do tratamento diferenciado nos processos educativos dos sistemas de ensino cujo modelo adotado, ainda em vigência, continua promovendo dimensões que visam combater. Tais dimensões diz respeito às estereotipias, discriminação, invisibilidade, o apagamento dos povos negros africanos e indígenas que promoveram a expansão do país, e cujos descendentes permanecem a sofrer injustiças em função de fatores fenotípicos, políticos, culturais, espaciais e construtos diversos que demarcam sua herança ancestral. Ao tratamos das questões da modalidade da EEQ no âmbito educacional, não são pouco os aparatos legais lançados para lhes dar sustentabilidade política nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica ministrada no país.

CAPÍTULO 4 - AUSÊNCIAS E INTENCIONALIDADES: ASSIM COMO A ÁFRICA ESTÁ PARA OS AFRICANOS, ILHA DE MARÉ ESTÁ PARA OS QUILOMBOLAS.

A Educação Escolar Quilombola possui currículo em disputa e exponho o posicionamento institucional da Rede Municipal da Educação de Salvador sobre a Escola Municipal Ilha de Maré, que é apresentada como quilombola. Trago também reflexões acerca da visibilidade construída, consolidada e flexibilizada a partir da construção da identidade quilombola que ecoa na Educação Escolar Quilombola e "Dita" Quilombola, e rebate em ausências e intencionalidades constituídas. Pautei-me, portanto, em referenciais teóricos, documentos institucionais, entrevistas realizadas com a comunidade territorial e escolar, além das referências audiovisuais, sendo o processo extremamente rico para o entendimento das relações de ausências e intencionalidades que rodeia as unidades escolares quilombolas.

4.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA, ESCOLA QUILOMBOLA, ESCOLA "DITA" QUILOMBOLA: UM EXERCÍCIO DE SEMATOLOGIA E AFIRMAÇÃO IDEOLÓGICA

Nota-se que é recente em nosso país o tratamento dispensado às políticas públicas para a educação dos negros e povos originários. É importante destacar que a compreensão de ser negro, no Brasil, além de estar atrelado a questão fenotípica, perpassa a questão política, cuja maior evidência se apreende na inexistência da aderência entre a auto declaração e os modos como as pessoas se reconhecem e definem o Outro. Não posso deixar de citar que os comitês e comissões de verificação raciais para aferir os quotistas nas universidades e concurso spúblicos, foi a pá de cal para a tal auto declaração, conquanto compreenda que as mesmas foram gestadas em função das denúncias de fraudes. Entretanto, deve-se aqui pensar sobre a tal auto declaração racial, pois, se há de fato liberdade para isto, por qual motivo existem os comitês para verificação das identidades dos candidatos? Eis aqui o primeiro problema a ser colocado no âmbito de um país pautado por diferentes e inúmeros processos de mestiçagens diversas.

Oficialmente as políticas públicas produziram a categorização "negro" agregando dados relativos a pardos e pretos, adotada amplamente e socialmente. Tal produção se perfaz dentro de uma concepção ideológica que compele a um reconhecimento de ascendência africana, fato que se contradiz quando há negros que sequer se reconhecem como tal. Tomo por exemplo a negação existente que ocorre nos períodos de matrícula nas escolas da ilha,

onde é obrigatório o preenchimento do item quesito raça-cor recorrendo as categorias do IBGE para classificar a cor dos estudantes, já inclusive citado em outros momentos deste trabalho. Conforme 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" e eis que chega, mesmo que de forma tardia, nas bases educacionais.

Refletir a respeito do território quilombola e suas relações é analisar as diversas representações da territorialidade como espaços tradicionais prioritários da reprodução cultural, social, econômica, política e 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 (OLIVEIRA, 2019).

A noção de que a identidade "quilombola" da Ilha de Maré se alinha estreitamente à ideia de pertencimento e territorialidade partilhada, indo aquém da ancestralidade, consanguinidade e parentesco. Vincula-se às ideias tecidas sobre valores, costumes e lutas comuns, além da identidade fundada nas experiências compartilhadas de discriminação e luta. Uma moradora de Santana, aqui identificada como "W", também alfabetizadora popular pelo PSCL no ano de 2012, em certa ocasião me corrigiu quando troquei as localidades da Ilha de Maré ao buscar confirmar se ela era de Praia Grande. Enfaticamente, me corrigiu afirmando ser de Santana: "Não! Eu sou Santaneira, sou de Santana. " Nesta pesquisa ao rememorar para a mesma moradora "W" a situação, conta que:

> Antes se trocasse um praiagrandense com um santaneiro tinha até briga. Era porque estava botando a pessoa num lugar que não é dela, não era de lá entende? Que não era preto, era mais claro entre outras coisas. Hoje não vejo mais assim. Mas, somos todos mareseiros e gosto de ser chamado de quilombola porque se chamam de santaneiro me colocam num território que não me reconheço mais. Então, se me perguntasse hoje de novo dizia que nasci em Santana, sou mareseiro quilombola.

Hilton Japiassu (2006, p. 124) versa sobre um crescente despertar acerca da consciência história existencial entre os sujeitos sociais, o qual 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 trabalhados em sala de aula transversalizando os discursos e modos como

são tratados o currículo:

> [...] 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). Credito ser oportuna expor a análise de Candau (2018, p. 116-117) sobre o jogo social da memória e da identidade, entender a diferença entre a informação disponível com o conhecimento desta, com a operacionalização de uma "protomemória subjacente **[que]** opera nos ritos, instituições, na força dos costumes, nos hábitos, nas relações entre os sexos e no corpo do sujeito".

Observei que nos diálogos e entrevistas que o discurso de identidade e território perde força quanto se trata da posse efetiva das terras. A incompreensão ou a ausência de informações adequadas e de modo elegível podem ter causado a negação da afirmação de uma identidade quilombola. Tal fato, quando associado à questão da cor, expandindo a compreensão estereotipada que historicamente tem sido tratado como não existente, via a ideologia da democracia racial que transforma as diferenças em algo negativo ou exótico, quando não as invisibiliza, faz nítido o contraste ideológico da construção identitária. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010) evidencia em seu último censo demográfico que na Ilha de Maré, 93% dos 4.236 moradores se autodeclararam negros. Fator que faz contraste com os índices que possui a Rede pautado na autodeclaração do Quesito Raça-Cor na matrícula e Censo Escolar. [77]

É crível reforçar a hipótese sobre os mareseiros não se reconhecerem exclusivamente como negros, o que torna evidente as identidades plurais e cambiantes dentro da Ilha de Maré, reforçando a perspectiva da ineficiência do discurso que, sendo descendente de negros, necessariamente se reconhecem como quilombolas, numa percepção unilateral de identidade quilombola, que chega impregnada nos corpos eivados de ideologias que atravessam suas águas para formar na população local os modos e maneiras que esta deve ser. Como relata uma das professoras da Escola Municipal Ilha de Maré/Praia Grande:

[77] Registro que embora tivesse acesso aos documentos não obtive autorização para seu uso na pesquisa.

> Eu tinha outra ideia de quilombola.... Cheguei cheia de expectativa para ensinar e cheguei a começar assim a fazer um levantamento sobre o que eles pensam sobre sua identidade. Mais, fui me frustrando porque o que fazia não vingava. **Eles não compreendem que são quilombolas, é preciso explicar para lhes garantir os direitos.... Aqui tudo é diferente, começar pelo tempo de aula.**... Tudo aqui é guiado pelo tempo da maré. [78]

Seu discurso retira do grupo a autonomia que estes possuíam e que, contraditoriamente, a própria lhes concedia, ao afirmar que não sabiam que eram quilombolas, o que poderia estar interferindo negativamente para a formação de uma "consciência de identidade". Ora, não compreendo desta forma e talvez falte a professora argumentos, conhecimentos e informações para que pudesse (ou quisesse) trabalhar a questão da identidade local, e assim desenvolver uma atividade que resultasse mais favorável e positiva, até por estar nela inserida. É importante atentar ao discurso desta professora. Nela fica evidente o quão perigoso para a análise do passado (ou mesmo do presente) são os conceitos e categorias conceituais homogeneizantes. Tais declarações nos inspiram a estar mais atentos a não cair no risco de olhar para o passado, idealizá-lo, e estabelecer crenças ideologizadas de que o presente deva ser da forma como desejamos.

Muitos estudiosos têm produzido sobre as abordagens e práticas educativas voltadas para as questões quilombolas no viés da discussão das relações raciais, legislação educacional, abordagem simplista, estereotipada, linear, pouco modificada da que deseja negar ou ressignificar. Destaco que os movimentos sociais negros são provocadores dos saberes, porque ao questionar teorias e interpretações, tornam-se também geradores de outras análogas, possibilitando as interpretações críticas epistemológicas e políticas. Neste aspecto, é importante destacar que a Secretaria Municipal de Educação do Salvador tem adotado práticas na tentativa de dialogar com seus profissionais da educação para suscitar uma postura diferenciada quanto à efetivação da prática, sobretudo no que se refere às Escolas Quilombolas. E que há muitas ações também sendo pensadas e constituídas pelos gestores e professores/as, mas que ainda fogem aos ditames esperados e não significa dizer que não são importantes ou menores.

Concordo com o Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais – NUPER[79], quando reafirma a importância de validar que a Educação Escolar Quilombola -

[78] Entrevistada "G". Entrevista realizada em trânsito Salvador-Ilha, em retorno da formação do NUPER, Smed. 2018. Professora.

[79] Setor da SMED responsável por propor, implementar e acompanhar Políticas Públicas Educacionais relativas às questões Raciais na SMED.

EEQ é uma modalidade de ensino que muito tem a contribuir para o Sistema e a Rede municipal de ensino de Salvador, e que vem revolucionar a educação brasileira. A EEQ possui especificidades que devem ser inseridas e implementadas não somente nos conteúdos programáticos dos diversos componentes curriculares, mas em toda estrutura da escola e em setores interligados a ela, sobretudo referendada na própria documentação norteadora do funcionamento escolar (Regimento Escolar e PPP), indo além do processo de escolarização. Nos diálogos que pude encetar com as três gestoras das escolas dos territórios quilombolas da Ilha de Maré nos encontros diversos, noto que convergem seus discursos quando afirmam a importância de concretizar as políticas educacionais conforme estabelecido, porém, ainda possuem dificuldades com o básico desta política que é o entendimento do que seja a EEQ para que se construa o Projeto Político Pedagógico.

Quando perguntado aos moradores entrevistados sobre a quantidade de escolas de educação escolar quilombola que a Ilha de Maré possui, as respostas foram as mais diversas, dentre quais: não sei informar; uma escola; três escolas; nenhuma; "não conheço nenhuma, o que tem acontecido, a depender da sensibilidade e conhecimento das diretoras, nos últimos anos, conseguimos pautar a questão de raça e negritude nas comunidades."[80] Diante do percurso realizado durante a pesquisa, as respostas adquiridas estiveram dentro da perspectiva esperada. A Rede possuía ***duas*** (02) unidades escolares nomeadas e reconhecidas pelo Censo Escolar como Escola Quilombola até final de 2019. Anterior a tal período existe a Escola "Dita" Quilombola, cujo reconhecimento não provém do Censo, mas da própria rede de modo "não institucional" e do território a qual pertencia. Tal condição foi pauta investigativa e promoveu inquietações sobre o que é Escola Quilombola e escola que promove a Educação Escolar Quilombola. Tem distinção? Sim, tem. E será sinalizada mais à frente. Ressalto que as determinações legais são produtos de muitos encontros, contendo múltiplas intenções e vontades cujo documentos finais resulta de muita articulação, com marcas indeléveis do grupo com maior poder de negociação, cujos efeitos serão sentidos por todos com maior ou menor intensidade. Neste sentido, o foco está no que é possível realizar e/ou (re)construir a partir daí?

Tabela 04: Característica das ofertas nas Escolas Quilombolas e Escola "Dita" Quilombola

Escola Quilombola	
Escola Municipal de Bananeira – Bananeira	Oferta os turnos matutino e vespertino, atende aos Segmentos Creche e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Escola Municipal Nossa	No turno matutino, atende aos Segmentos Creche e Anos Iniciais

[80] Formulário Entrevista Participativa, realizada em Ilha de Maré, 08.10.2020, 10h, Comunidade.

Senhora de Fátima - Porto dos Cavalos	do Ensino Fundamental. Tem a formação de 02 classes multiseriadas – EFMULT (Ensino Fundamental).
Escolar "dita" Quilombola (até final de 2019)	
Escola Municipal Ilha de Maré - Praia Grande	Proporciona no turno matutino atendimento aos Segmentos Creche, Pré-Escola, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos II (EJA Diurno). Já no turno vespertino atende somente aos Segmentos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos II. Acolhe também a formação de classes multisseriadas – EJAMULT (Educação de Jovens e Adultos).

Fonte: Coordenadoria de Formação Pedagógica / SMED, 2019.

Observei a singularidade de cada espaço territorial escolar, a exemplo da sala de aula, professor/a, aluno/a, equipe gestora e educacional, comunidade local e espaços físicos para compreender a construção sócio pedagógica ali produzida. Atentei para as interações entre as culturas escolares via adoção dos materiais pedagógicos e didáticos, saberes históricos locais, e a natureza específica que iça a educação étnico-racial e quilombola. Notei que as particularidades são cercadas por complexidades e tensões, cuja inflexão são as dinâmicas observadas no campo da História, Educação, Política e Cultura. A partir dos conhecimentos históricos há a possibilidade de potencializar os estudantes o estabelecimento das relações espaço-tempo, de modo a desenvolver e estabelecer habilidades e conexões que relacionam acontecimentos históricos e história vivida, alavancando campo específico para tratar a sistemática e didática do pensamento histórico na sala de aula. Vale destacar que nesse trabalho tenho sido provocada de modo constante a repensar sobre diversos usos conceituais propostos e experimentados, questões que evidenciam em mim o que Paulo Freire (1997) nomeava por "inconclusão" do ser humano.

Como se verifica em diversos documentos legais, por definição a Escola Quilombola é aquela que está localizada 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 permanente ou temporário. Em Ilha de Maré foi observado indícios de uma característica incomum na questão: há escolas quilombolas e escola "dita" quilombola, sendo que na prática não há implantada a modalidade EEQ. Dentre os princípios norteadores da EEQ estabelecidos, encontram-se:

- Garantir a oferta em todos os segmentos escolares da educação básica e dialogar interseccionalmente com outras modalidades de educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), Ensino Médio,

Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância;

- Asseverar aos estudantes as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem, as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico, ou seja, o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade - acúmulo da memória coletiva; das línguas reminiscentes (quando houver); dos marcos civilizatórios; das práticas culturais; das tecnologias e formas de produção do trabalho; dos acervos e repertórios orais; dos festejos, usos, tradições e demais meios que compõem o patrimônio cultural das comunidades quilombolas em sua singularidade; da territorialidade;
- Afirmar um modelo de organização e gestão escolar que inclua o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças;
- Fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino do Estado e dos municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;

Os profissionais que nas escolas atuam apregoam, assim como a Rede/Smed, que realizam a construção dos princípios que norteiam a EEQ. No entanto, durante acompanhamento como técnica do NUPER, e enquanto pesquisadora, percebi que as formulações e desenvolvimento concernentes a tal temática mescla diversas culturas que não necessariamente são do território em questão, e nem sempre deriva do trabalho conjunto e colaborativo, com articulações entre processos educativos escolares e locais, apesar de registros pontuais realizados e destacados aqui nesta dissertação. Trago neste momento a narrativa da Entrevistada "S", de não há um trabalho efetivo que costure sobre o conhecimento da cultura local, havendo necessidade de fiscalizações e acompanhamento com maior transparência da prefeitura e da Smed, que não há escola de tempo integral nas ilhas. Segundo a entrevistada há sempre um enfrentamento com a gestão escolar da localidade de Praia Grande que busca permanecer na regência da gestação educacional e que:

> ... em todas em reuniões do colégio tem um bate de frente com a gestão lá, porque eu acho que deveria ter uma matéria aqui, por ser, deveria ter essa matéria, mas não explica, quanto menos explicar pros meninos melhor, tem aquela pintura do colégio lá bem bonita **[refere-se ao nome quilombola em**

> **um dos muros da escola]** os meninos vão lá tira foto, mas não sabe, pergunte a um aluno para saber se sabe lhe explicar alguma coisa, o básico, pra você vê, não faz não, se disser que faz é uma coisinha rápida, naquele dia, porque se chegar alguém de secretaria, entendeu? Por ai, tenta botar aquela visão, camufla tudo, da aquela maquiada, bota os meninos coisa que todo mundo já gosta, sabe veste bonitinha lá e diz que ali todo mundo tá aprendendo, que sabe que é ser quilombola, que passa todos os conhecimentos para os meninos e não é nada daquilo... [81]

Assim, não posso deixar de destacar que as identidades são arquitetadas numa dada perspectiva de quilombo, assentada em conceito essencializado numa relação existente entre os negros e negras brasileiras, ditos descendentes do continente africano. Neste sentido, me senti compelida a indagar sobre o que conhecem da África? Essa questão serve tanto para os moradores locais quanto para a Equipe Escolar. Trago a seguir algumas respostas:

> **Comunidade**: Apenas o que mostram na TV ou internet: local de forte cultura, onde a grade maioria da população vive em estado de pobreza. (É o que a mídia diz!); África são povos negros; Todas as informações que eu tenho só soube por rede social, mais nunca fui lá; É um país onde habita a maior população negra, e origem de todos os negros escravizados no período colonial. Acredito que a África é a raiz ancestral de toda população brasileira.; Muito pouco, só sobre a fome a miséria, o que as mídias publicam; Tive o prazer e a oportunidade pelo movimento de conhecer sul da África e me relacionei encontrei pessoas com características parecidas a questão cultural acolhimento solidariedade modo de vida parecido e a pobreza onde é explícito de forma mais dura que a maioria dos negros vivem na extrema pobreza e os brancos que são minorias Vivi extremamente rico a exploração semelhante no Brasil fomos escravizadas libertado sem nenhuma reparação; África é um continente; Negros que as vezes sofre por racismo;
> **Equipe Escolar**: Continente rico, mas em alguns lugares as pessoas passam fome; Tenho conhecimento genéricos; A rica cultura; A África é um continente em que há vários países que com a disseminação através da escravidão contribuiu para a formação de vários povos inclusive no Brasil; É um país. Ele é um continente africano, apesar de rico em biodiversidade e multicultural, sofre com a extrema pobreza; Continente das maiores contribuições histórico, científico e cultural; Continente que sofreu e ainda sofre muita opressão por parte dos brancos e até mesmo por negros que não se consideram com tal; Pouca coisa, sei que é um continente em que vivem muitos negros e que muitos e desses negros vivem de forma vulnerável. [82]

Eis que as sinalizações sobre a relação se despontam a partir da questão: há relação entre a África e os Quilombolas?

---

[81] Entrevistada "S" – Entrevista realizada em Praia Grande/Ilha de Maré, 19.12.2019, 11h, Ilha de Maré, Moradora.

[82] Formulário Entrevista Participativa, realizada em Praia Grande, 08.10.2020, 10h, Comunidade e Equipe Escolar.

> **Comunidade:** Os escravos que vinham da África, quando fugiam, criavam seus quilombos posteriormente; Positivo; África é o continente onde viviam e vivem muitos negros e foi acredito que os fundadores dos quilombos vieram de lá; Visto que foi da África, que vieram os negros que foram escravizados e que fugiram formando os quilombos no meio do mato para não fossem achados pelos senhores fazendeiros. Não só tem relação, como tem fundamento de origem; Não sei muito explicar, mas se o quilombo foi criado no Brasil como suponho acho que não tem relação; A semelhança e que direitos fundamentais são negados políticas públicas como torneamento básico saúde educação lazer Cultura enfim todos os direitos humanos violados; A maioria dos escravizados vieram de lá; Por ser um local que tenha muita dificuldade.
> **Equipe Escolar**: Sim, pois o povo vivia em um local com mata; Sim há, pois as comunidades tem história e ancestralidade comum; Sim, porque é um sistema escravista e resgataram as ambas cosmovisões africana.; Sim pois os negros que da África vieram fugiam e formavam os seus quilombos na época da escravidão; Eu entendo que o quilombo era um local onde os negros se escondia, a relação que as pessoas que moravam no quilombo eram da África; Sim. Ancestralidade explica; Sim, compreendo que os primeiros negros trazidos para o Brasil e aqui escravizados vieram da África. Nesse período de escravidão que os negros escravizados criaram os quilombos para se refugiar dos colonizadores. Sim, pois se trata de negros que se refugiam para quilombos, ondem tem liberdade de manifestar suas culturas ancestrais. [83]

Além das observâncias das respostas aqui expostas, o acompanhamento in loco permite-me afirmar acerca da reivindicação de uma ascendência negra africana "diaspórica". Esta, projetada diretamente no âmbito do discurso ideológico, causa diversas confusões entre cultura e natureza, o que se evidencia nas práticas curriculares educacionais. Destas, as contribuições estruturantes, quando se realizam, ainda é de modo pontual e com caráter voltada para as relações étnico-raciais, envolvendo uma dada performance do continente africano e cultura afro-brasileira – constituído de capoeira, samba, roupas de cores "olodunicas"[84], amarrações, turbantes, - numa tentativa de evidenciar o entrelace com a cultura local para assegurar a representação de construções sociais positivas que proporcionem valor à diversidade, tradição, autoimagem e heteroimagem, superando preconceito e racismo. Na prática criam/recriam outras relações pautadas na reivindicação histórica da herança ancestral negra africana no Brasil, neste caso, mais precisamente em 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 os discursos que racializam

[83] Formulário Entrevista Participativa, realizada em Ilha de Maré, 08.10.2020, 10h, Comunidade e Equipe Escolar.
[84] Fala expressa pela coord. do NUPER, Eliane Boa Morte, em diálogo sobre a questão mencionada.

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 o consenso e o dissenso, união e conflito entre e no interior dos grupos sociais. E. P. Thompson define que:

> As pessoas se vêem numa sociedade estruturada de um certo modo (por meio de reações de produção profundamente), suportam a exploração (ou buscam manter poder sobre os explorados), identificam os nós e, no curso de tal processo de luta, descobrem a si mesmo como uma classe, vindo, pois, a fazer a descoberta de sua consciência (THOMPSON, 1997, p.274).

Tal discussão se expande, sobretudo, se compreendermos quais de fato tem sido os liames que estão sendo tratados 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 e até mesmo a uma dada condição de estranho em seu próprio território. Ou seja, elemento compreendido no âmbito do discurso ideológico.

Tal ponto de vista me possibilita elencar a hipótese de que a EEQ ainda não é compreendida por aqueles que estão no denominado "chão da escola", nem pelos que estão no órgão central da Rede, constituindo, dentre outras ações, fomentos de políticas públicas educacionais, ou pelo menos não estão conseguindo efetivar as atribuições especificas para tal modalidade. Quando confrontadas/os com o quesito raça/cor, as respostas entre comunidade e os profissionais que atuam nas escolas apresentam resultado interessante: tanto na comunidade, quanto entre os profissionais, a maioria se declarou preta. O mesmo acontece para as participações em movimentos sociais.

Vale ressaltar a respeito desta questão, somos reconhecidos somente em nossa identidade em interação com o outro, ou seja, na alteridade. A visibilidade enquanto escola quilombola, mais precisamente da Escola Municipal Ilha de Maré, é negociada na busca pelo reconhecimento da identidade local viva que esta traça entre os seus, perpassando para que haja validação externa. A referida unidade escolar resulta da junção das extintas Escola Municipal Nossa Senhora das Candeias e Escola Municipal Praia Grande[85], gestão do

[85] Ver fotos das referidas escolas no Apêndice.

secretário municipal da educação Guilherme Cortizo Bellintani, em 2016, Portaria Nº 028, de 27 de janeiro de 2016, que "Altera a denominação da Escola Municipal Nossa Senhora das Candeias, para Escola Municipal Ilha de Maré, **localizada à Rua da Caieria, s/n, [grifo nosso]** - Praia Grande (Ilha de Maré)." E é justamente aqui que começa a saga! Ou nos discursos locais, "a bagaceira! "

Para entender o processo é preciso saber que a extinta Escola Municipal Nossa Senhora das Candeias estava localizada dentro do território certificado como quilombola, em Praia Grande, e a atual unidade escolar foi erguida em terreno adquirido pela prefeitura municipal a um proprietário, fora dessa delimitação. Logo, não estava dentro do limite demarcado como território quilombola. Parece óbvio que a escola não se encontrava dentro do que a lei propõe ser escola quilombola, sendo, portanto, a que propõe educação escolar quilombola. E a questão incomodou por questões de recursos, porém muito mais pela incompreensão da ideia de identidade, território e descaso dado a questão pela Smed, afirma a Entrevistada "P".

A unidade só se atentou para a situação quando eu indaguei a mesma sobre, e demarquei a diferença, numa conversa informal e procurei informações com a gestão escolar numa das atividades realizadas pelo Programa Salvador Cidade das Letras / Brasil Alfabetizado, na qual atuava também pela Smed. Ficou evidenciando que a verba que a unidade não conseguia obter para a merenda escolar era em função de ser "dita" quilombola, ou seja, ter o reconhecimento da comunidade local e da Smed (desta inclusive sendo a "menina dos olhos" em detrimento das demais unidades quilombolas), mas não ser efetivada institucionalmente para o Censo Escolar/MEC, pois constava como Escola Rural.

Seguiu, por parte da gestora, solicitações junto a Smed, via GR SUB II e Ilhas, para promover a modificação do status. Fato que mobilizou busca em acervo de documentos comprobatórios para corroborar sobre o atendimento a estudantes oriundos da própria localidade quilombola, e a estudantes do entorno que incluem outras localidades demarcadas como quilombolas, e outras não quilombolas e negociações da SMED com representantes do MEC. Ainda que a identidade "dita" quilombola não se circunscreva apenas a questão territorial, mas também ao construto pedagógico, como já sinalizei anteriormente, chama atenção a singularidade da questão sobre a demarcação espacial e as implicações advindas a partir dela. O que aparentemente era simples, a atualização dos dados, levou muito mais tempo e diálogo que se dimensionava, sendo necessário de diversos setores, negociações e estudos para comprovar ao Censo Escolar/MEC a identidade pleiteada: ser uma Escola Quilombola.

A Entrevistada “O” afirma sobre esta questão, em momentos distintos da mesma entrevista, que:

> As escolas certificadas estão em áreas certificadas pela FCP. Pro MEC é contado como escola quilombola, porque está dentro do território quilombola...
> ...
> A Escola Municipal Ilha de Maré segue com CNPJ da antiga Escola Nossa Sra de Candeias, tem o mesmo CNPJ, a mesma localidade, mas vai para uma área que estava fora da restrição demarcada como território quilombola, só depois a gente conseguiu reverter isso, por isso antes apareciam três, depois voltou a aparecer duas, por conta da mudança de prédio que foge a demarcação do território. Mas, documentos comprovam que área que não estava demarcada, mas que estava com todos os traços quilombolas.[86]

Em síntese, ocorreu toda mobilização (local e institucional) para que a rede municipal possuisse em seu quadro escolar a primeira escola com estrutura “dita” quilombola de Salvador: a Escola Municipal Ilha de Maré, localizada em Praia Grande/Ilha de Maré. Ela é celebrada na rede como a primeira escola cuja estrutura funcional planejada e pedagógica está totalmente arrolada ao público quilombola. Trago imagens relativa à Escola Municipal Ilha de Maré, retiradas do vídeo institucional PMS Educação nas Ilhas Master, elaborado em sua recém construção.

Foto 32 - Escola Municipal Ilha de Maré – visão área frontal

Fonte: PMS/Smed

[86] Entrevistada “O”. Entrevista realizada em Salvador, 28.01.2020, 16h, Smed, Coordenadora.

Foto 33 - Escola Municipal Ilha de Maré – visão frontal

Fonte: Autora, 2018.

A partir da imagem podemos visualizar o formato das edificações que compõem a referida escola, e da entrada, que durante os períodos de chuva e forte "ressaca" se torna de difícil acesso aos estudantes. Com tais imagens é entender por que ela é reconhecida pela comunidade como típicas dos povos indígenas: para os mesmos assemelhava-se muito mais a ocas, e não com a de uma estrutura quilombola. Para o Entrevistado "J", conforme suas palavras, observa-se que o "formato possível de ser entendido ali é não é de povos quilombolas, o formato típico aparenta ser casa de índios, essas coisas, misturando descendente de escravo com índio, tudo...". Em conversa informal, durante formação pedagógica, um profissional escolar, de outra localidade, chegou a proferir: "está mais para **oca** que para **senzala**".

Tais discursos me remete a indagar: em que se pautou os profissionais que fizeram a planta da referida escola? O que quis dizer o profissional com a expressão "mais oca que senzala", proferida sobre o formato da estrutura da unidade escolar? Infelizmente, embora tivesse realizado diversas tentativas para o diálogo com a equipe de profissionais que elaboraram a planta da escola não obtive sucesso.

4.1.1. Sob a ótica do outro: a visibilidade negociada

Nas denominadas comunidades quilombolas, os marcadores que predominam estão vinculados aos laços societários e históricos com: território, prática cultural, memória, relações de parentesco e fenótipo, geralmente relacionado à raça. Em Ilha de Maré tais elementos também se configuram de modo muito forte, entretanto, também coexiste o fato de

negação de tais relações, que fazem cair por terra dimensões basilares que possibilita uma identificação coletiva, una, trazendo à tona o constructo complexo do seu processo histórico que define e orienta as práticas ideológica, cultural, simbólica, pedagógica e política. 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 turistico e cultural - prevalendo a lógica urbanocêntrica e linear.

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 por que procurar o que sequer sabe que necessita procurar se não tem ideia do que procura? Se somos seres de certeza, que incongruência procuraremos se da "Verdade" sabemos mais?

Macedo (2005) expõe que para o processo de ressignificação e de repolitização do currículo é preciso à ação de espíritos abertos, destemidos, improgramáveis, rigorosos, e acima de tudo, responsáveis. Da nossa perspectiva, a multirreferência no currículo deve se dar num círculo de relações e de comunicações, onde, por exemplo, um conhecimento seja remetido a outro, como forma de não se conceber o antropossocial sem o biológico, o biológico sem o físico, e assim por diante. Enfim, numa rede de solidariedade dialógica e ousada.

Se faz primordial destacar o quanto é preciso ter base teórica para compreendermos o processo de redução ao entrelugar[87], do recalque dos valores históricos e culturais, discursos da incapacidade, inferiorização de atributos "adscritos" via estereótipos promotores da auto-rejeição. É importante trazer expresso que "no campo da História", se objetiva qualificar a capacidade e as habilidades cognitivas de reconhecimento das relações históricas entre passado e presente, conhecimentos históricos em múltiplas temporalidades, reconhecimento de semelhanças/ diferenças, mudanças/ permanências, conflitos/ contradições sociais nos diversos contextos históricos, procedimentos de pesquisa, (re)conhecer diferentes fontes, valorização do patrimônio sociocultural, diversidade social, étnica e cultural dos povos dentre outros.

[87] Para ampliar a compreensão ver AUGÉ, Marc. Não-lugares: introdução a antropologia da supermodernidade. Campinas: SP, Papirus, 1994.

Entretanto, por encontrar-se em processo de transição, as demandas para a afirmação passam pela superação de estranhamento, preconceitos e estereótipos ainda muito existentes no material didático e paradidático, sobretudo no currículo, ainda com fortes vertentes e visões que necessitam serem revistas para que não incorra "no perigo da história única". Que estejam dispostos o 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. E coaduno com Macedo (2005) quando realça que o currículo não deve ser prescritivo. A formação profissional deve contemplar os conteúdos e organização curricular, próprios da formação não nos moldes que habitualmente as Secretarias perfazem – demanda de avaliação; discussão de um marco normativo não entendido; sem construção por componente curricular, de abrangência macro ou sem considerar as temáticas da modalidade.

Versar sobre a Educação Escolar Quilombola em Salvador ainda é um processo em construção e negociação, que caminha desde a implantação das Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no sistema municipal de Ensino de Salvador em 2005. Aliás, antes mesmo desde processo, na oferta realizada pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, gestão 1983-1987, que firmou parceria de vagas para o município de Salvador, na disciplina Introdução aos Estudos Africanos, precedida do Curso de Especialização em Estudos da História e das Culturas Africanas, a fim de habilitar docentes para o ensino neste âmbito. [88] Temos, pois, caminhos traçados que levaram a pistas outras, e que permitiram traçar esta percepção de disputa no campo educacional no contexto de educação do campo, das relações étnico-raciais, quilombola, dos projetos da Rede, tendo em vista o desconhecimento da história da educação quilombola *insular* vinculado a um projeto político de Rede que necessita dinamizar ações para redefinir o papel da escola neste contexto.

4.2 REFLEXÕES SINGULARES A GUISA DE PROVOCAÇÃO

Levando em conta as contribuições das narrativas e dos documentos elencados, julguei preferível suscitar possibilidades discursivas que estimulem reflexões acerca do que está sendo posto como abordagem corrente, atentando aos modos que as estruturas objetivas tratam as subjetividades e percursos outros, relativistas, individuais, singulares.

[88] Para saber mais ver: BOAVENTURA, 2009, p. 215-236.

Entendendo que a identidade é um construto e que a identidade afro-brasileira é uma identidade em construção, carregada de reivindicações fronteiriças dos povos africanos, parafraseio Ginzburg (1987) em não querer "jogar a criança fora junto com a água da bacia". No jogo de poder da memória, alguns relatos da história local nos fazem refletir ao destoar, sobretudo quanto aos sujeitos sociais que habitaram e passaram a habitar a ilha, mas diretamente, a Ilha de Maré, mais particularmente a localidade de Praia Grande que abriga a Escola Municipal de Ilha de Maré. Tramita nestes espaços a existência da pluriidentidade intercambiantes, já que muitos afirmam ser quilombola, mas defendem que cada localidade tem sua identidade própria, além de que a Ilha de Maré, hoje sendo bairro, na verdade para os moradores era para constar como distrito. Conforme ponderação dos moradores, se os nomes das ruas estão como localidade, as localidades como Praia Grande é o quê? E a Ilha de Maré?

A pesquisa foi me direcionando a apreender que as memórias locais são fluidas e que diversas podem ser a versão sobre ela. Em grande parte, estas podem ser vistas como relatos que mescla a história dos antepassados com os conhecimentos dos livros didáticos e inferências próprias. Da mesma maneira compreender que identidade é uma construção constante, mas tem "data e hora" de seus construtos, que nos dá pistas sobre sua elaboração.

Assim, apresento nas intersecções, e paradoxos aparente, elementos que causam estranhamentos e indagações acerca do processo da construção e dos discursos identitários que apontam para extratos de discursos que mesclam um saber militante ao mito de origem, sua face no espaço formal de ensino alcançando novas dimensões por vezes cristalizadas na aparente descentralização do ensino. Aproveito o instante para chamar atenção para o que expõe Mbembe (2001) e Lima (2016; 2018) sobre a " África", conforme a conhecemos, ser uma invenção urdida por discursos exteriores aos povos africanos, e que não se reconhecem frente a estas representações. Tal proposição também possui equivalência com a questão quilombola, tanto que é exposto por moradores e professores em suas narrativas, todavia não creio ser possível compreender desta maneira, visto que as práticas e costumes são constituidos de outras formas, desdobradas e resignificadas de diversos e infinitos modos.

As abordagens sobre a historiografia do negro no Brasil em materiais adotada pela rede, a exemplo do material Nossa Rede, ainda são superficiais, enviesadas, homogenizadores, sem menção e/ou destaque para a participação negra na constituição da sociedade brasileira nas mais diversas dimensões, perpetuando um olhar que descriminaliza o sujeito social negro e as lutas contra a opressão, desigualdade social e racismo. Causa preocupação o modo como estão sendo desconstruídos e ressignificados tais conteúdos na sala de aula das escolas municipais, compreendendo também como tais ausências se reproduzirão.

Na percepção do morador local, que atuava também na unidade escolar em Bananeira, em um final de reunião enquanto aguardava para embarcar na canoa e transladar ao barco que nos levaria ao continente, que lá [**Bananeira**] era a "África mais pobre das Áfricas de Ilha de Maré", porque ele aprendeu que "todos são quilombolas e que os negros no Brasil são descendentes de africanos". Ou seja, equiparou o continente africano com Bananeira/Ilha de Maré enquanto lugar de inferioridade, de miséria, de ausência de direitos, de prosperidade, de invisibilidade.

Acredito na possiblidade de uma contribuição de troca de saberes muito produtiva, afetiva e efetiva quando a academia enfim perceber que é prioritário construir um processo inversa de investigação, extensão, domínio e produção do saber humano: ao invés de ir à comunidade e convidar a participar sobre sua história, como informante, serem conhecidos e ouvidos **ocupando lugar de professor/professora.** Assim procedendo, certamente estaríamos gestando uma antologia combativa educacional histórica. Tal exercício é inverso ao que se encaixa nos modelos recorrentes formados pela ciência deturpada, e que faz enriquecer a percepção sobre a EEQ, cujo modelo requer pensar a partir de novas categorias no conhecimento histórico da escolarização, indo ao encontro da proposta citada. Neste sentido, lembro Freire, em Pedagogia da Esperança (1997) quando afirma a importância de reconhecer que:

> quem sabe possa ensinar a quem não sabe é preciso que, primeiro, quem sabe saiba que não sabe tudo; segundo, que, quem não sabe, saiba que não ignora tudo. Sem esse saber dialético em torno do saber e da ignorância é impossível a quem sabe, numa perspectiva progressista, democrática, ensinar a quem não sabe (FREIRE, 1997, p. 96-97).

Produzido estas colocações, subscrevo que no mesmo quadro se demanda atuações que considerem os eixos norteadores como: espaço para condições de estudo, pesquisa e discussões concernentes ao estudo da memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, estética e do etnodesenvolvimento, saberes e parte da cosmovisão construídos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural; as ações afirmativas; conhecimentos científicos e tradicionais produzidos pelas comunidades, repassado ancestralmente; potencializar conhecimentos das formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos das bases legais que constituem esta modalidade e a ela se encontra correlata.

4.2.1 A escola quilombola em meio à Pandemia Covid-19

A situação em que toda a sociedade mundial tem enfrentado hoje, devido a Pandemia provocada pelo Novo Coronavírus - COVID-19, declarada pela Organização Mundial de Saúde – OMS, cuja fundamental medida de combate no isolamento social atinge de modo distintos vários sujeitos e setores da sociedade. Por conta do isolamento social recomendado pela Organização Mundial de Saúde – OMS, não me foi possível experimentar o diálogo que gostaríamos de ter vivido com algumas pessoas das comunidades, nem aprofundado os laços com outras as quais já havia realizado entrevista, ainda que recorresse ao uso de instrumentos tecnológicos, levei em consideração o contexto que vivemos e as condições psicoemocionais dos sujeitos sociais e minha também. Destaco, inclusive, a necessidade de modificar o rumo da pesquisa já em andamento, sobretudo, mas não somente, em função do respeito à vida das pessoas que vivem em Ilha de Maré.

Os impactos da pandemia e sua epidemiologia chegaram até as localidades da ilha e poucas medidas foram tomadas, e as garantias de direito para evitar a propagação não foram assegurados. As representações locais e pessoas das comunidades tiveram a iniciativa de promover mobilização via rede (quando possível, visto que o sinal de internet nestes espaços não é bom), requerendo ações dos poderes públicos enviando pautas com solicitações de barreiras sanitárias, entrega de itens de saúde (álcool, máscaras) e instrumentos que possam gerar circulação de informações preventivas sobre o Novo Coronavírus. A preocupação se faz justificada quando recordamos que esta é uma população que convive com a contaminação do meio ambiente, e é unanime em todas as localidades os relatos de descaso público. Como exemplo explicito em breves palavras o relato de moradora local: neste período de pandemia o médico designado em março de 2020 para a PSF foi contaminado com o Coronavírus sem que houvesse comunicado a comunidade, aos que tiveram contato com o referido médico.

Segundo Mariselha Lopes [89], os poderes públicos, seja municipal ou estadual, "se comportam com distanciamento social muito grande e nos exclui, a comunidade pesqueira e as comunidades tradicionais historicamente... gerindo o dinheiro público, mas se comporta como se o dinheiro fossem deles." Afirmar também que é prioritário maior circulação de informação sobre a quarentena e o isolamento social, maior qualidade de serviço de saúde com profissionais que possam ir em todas as localidades da ilha, pois as trilhas são quase

[89] Formulário Entrevista Participativa, realizada em Ilha de Maré, 08.10.2020, 10h, Comunidade; **CORONAVÍRUS EM ILHA DE MARÉ (BA), EM DEBATE.** Canal Campanha pelo Território Pesqueiro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=y_5f61W1K_I Acesso em: 25 . Jul. 2020.

impossíveis de serem utilizadas por pessoas doentes. Para a população de Bananeira se torna mais fácil chegar em Candeias do que na localidade de Praia Grande, onde a estrutura do PSF está montada. Daí constituírem a proposta de um Conselho Local de Saúde de Ilha de Maré.

O isolamento social requer a suspensão das atividades presenciais dos mais diferentes setores da sociedade, dentre eles o educacional. Com o avanço do contágio, o município de Salvador, em diversas ações conjuntas com o Estado, tem adotado medidas que busquem atender a população com ações que vão desde modos de prevenção à assistência financeira. Porém, para a população da ilha tudo se torna mais difícil. No que tange a SMED, esta tomou medidas de suspensão de atividades presenciais dadas as exigências vigentes. Frente a esta nova dinâmica, adotaram pacotes de medidas que viabilizasse e incentivasse à educação através do ensino remoto, observando as condições que possibilite aos estudantes da rede a acessibilidade para tal, além de contar com a família para gerir os espaços de estudo e proficiência no uso de equipamentos para subsidiar a continuarmos o ano letivo. Segundo consta no site do órgão, são quatro as iniciativas adotadas,

> [...] a transmissão de aulas em canal aberto de televisão, a oferta de banda larga para uso educacional de cerca de 33 mil alunos, a distribuição de tablets para escolas de Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos II (EJA II), a implantação da plataforma digital de leitura "Árvore de Livros" e a parceria com centros universitários para a efetivação de ações multidisciplinares durante e pós pandemia. [90]

Tal situação na educação, instigada pela pandemia, tem produzido grande impacto na vida dos estudantes, familiares, dos profissionais da rede de ensino e de toda sociedade soteropolitana: tentativa de rotina, atividades remotas, uso de recursos tecnológicos que nem todos possuem ou tem como manter em pleno funcionamento, condição psicológica causada pela ausência da sociabilidade promovida nos espaços educacionais... Estas são algumas dessas novas situações. Objetivando ter êxito nas medidas adotadas (durante e pós-pandemia) foi criado medidas que possibilitasse acessar à internet, plataforma de leitura, rede de apoio psicológico em parceria com instituições de ensino superior, sendo sua dinâmica múltipla. Conforme se evidencia no trecho a seguir.

> A dinâmica envolve lives, rodas de conversa, seminários, videoaulas, plantões psicológicos, oficina de psicoeducação e os atendimentos tanto

90 Salvador implanta pacote de medidas para educação durante pandemia SALVADOR:SMED. Disponível em: http://educacao.salvador.ba.gov.br/salvador-implanta-pacote-de-medidas-para-educacao-durante-pandemia/ Acesso em: 20. Jul.2020

> individuais quanto psicológicos, além de representação emocional através da arte. As ações serão realizadas em duas etapas: durante e pós-pandemia. [91]

Mas, como será que tais medidas foram aceitas e interpretadas pelos estudantes, familiares e profissionais da rede? E nas escolas das ilhas, sobretudo as denominadas como quilombolas e "dita" quilombola de Ilha de Maré? Tais medidas chegaram para todos? E em que condições chegaram? Foram tais inquietações que me motivaram querer compreender este contexto no qual também me insiro, posto que o impacto das medidas restritivas de circulação, com aplicação inclusive de lockdown, acabou por trazer maiores impactos a construção do trabalho de pesquisa já posto em andamento. Assim, como foi divulgada em mídias sociais[92] as medidas assumidas pela Smed quanto ao modo de funcionamento das unidades escolares durante o período pandêmico, também o foi aplicado nas escolas quilombolas de Ilha de Maré. Porém, citarei apenas duas situações que fomentaram de modo negativo a ação promovida pela SMED: a demora na implantação das medidas, o impacto do isolamento social para a sobrevivência local e a localização insular que interfere na manutenção de transmissão de sinal. Dessa forma, mais uma vez generalizou e homogeneizou as realidades vividas pelas unidades escolares.

Diversos moradores locais que participaram deste trabalho relataram que muitos se sentiam inicialmente seguros por estarem isolados na ilha, fato que durante um período fora muito bem recebido, mas que paulatinamente foram modificando o pensamento. Discorreram sobre pessoas que trafegavam de lancha para ir ao continente à trabalho, e pessoas externas à ilha, "os forasteiros", que foram para ilha se refugiar, pessoas externas realizando desmatamentos, no contínuo desrespeito com a quarentena, o distanciamento social, a vida local, tornando toda a população vulnerabilizada, onde o cuidado é disponibilizado para a "cidade" e não para o território da Ilha de Maré. Diversos foram os relatos em formato de denúncia e pedido de socorro de moradores e representações sociais locais quanto ao descaso relegado à comunidade de Ilha de Maré pelos poderes públicos na pandemia nas redes sociais.

---

[91] Idem.

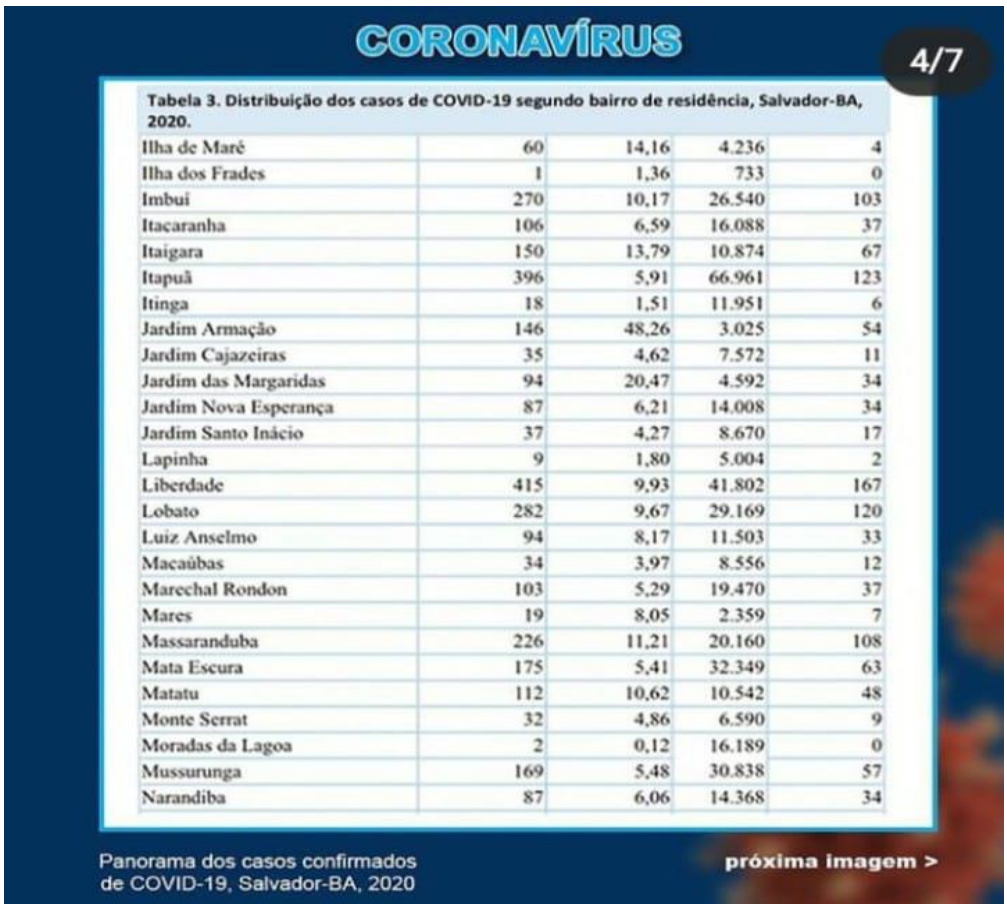
[92] Ilha de Maré pede socorro e assistência para combater Coronavírus! Disponível em Https://Www.Cese.Org.Br/Ilha-De-Mare-Pede-Socorro-E-Assistencia-Para-Combater-Coronavirus/ Acesso: 20. jun. 2020.

Jornal A Tarde, 04/06/2020, Ilha de Maré enfrenta Covid-19 e insegurança, por Miriam Hermes e Redação A Tarde. Disponível em http://atarde.uol.com.br/coluna/tempopresente/2129290-ilha-de-mare-enfrenta-covid-e-inseguranca Julho de 2020 Acesso: 20. jun. 2020.

A Tarde. ACM Neto anuncia testes para Coronavírus em toda a população de Ilha de Maré e ampliação da rede de saúde das ilhas. Disponível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2020/06/12/acm-neto-anuncia-testes-para-coronavirus-em-toda-a-populacao-de-ilha-de-mare-e-ampliacao-da-rede-de-saude-das-ilhas.ghtml Acesso: Acesso: 20. jun. 2020.

Um dos moradores locais reencaminhou por mensagem de Whatsapp a seguinte foto, querendo maiores informações e dizendo-se temerosa:

Foto 34: Distribuição dos Casos de Covid-19 segundo bairro de residência, Salvador-BA, 2020.



Fonte: Entrevistada "L", 2020.

Tal imagem também circulou em grupos diversos e Instagram. Os moradores locais com os quais mantive contato, quando da circulação destes dados, afirmou que estavam temerosos, pois a ilha "sempre esteve à própria sorte e agora, na pandemia, como seria? ". Em entrevista ao Brasil de Fato, o discurso de Eliete Paraguassú traz a denúncia sobre as violações de direito e o descaso dos poderes públicos antes e durante a pandemia. Aqui realizo um recorte sobre seu discurso:

> [...] a gente é tratado como diferente então a pandemia a gente é tratado com olhar diferenciado do racista do racismo tudo o que nos ameaça, a prefeitura não esteve no território trazendo distribuindo mascaras, distribuindo álcool, distribuindo em gel, produtos de limpeza, a gente que está fazendo isso ... não tem barreira sanitária não tem condições do turista está no território... tem barreiras que é feita na BR, mas a gente é mar... pra gente até agora o

> que tem é uma cesta básica trazida pela prefeitura porque os alunos não tão estudando, então os alunos que não tão estudando as mães recebem uma cesta e a secretaria da reparação que fez uma articulação e conseguiu arrecadar cestas básicas para o território...e tá muito difícil trabalhar com o nosso povo. Como a gente diz fique em casa e não dá o suporte necessário que precisava dá? [93]

Também foi publicado no Diário Oficial da Defensoria Pública da Bahia matéria denunciando e exigindo cobrança dos poderes públicos quanto à assistência para a Ilha de Maré. Ressalvo que a não existência de política também pode ser interpretado como uma política. Estamos vivenciando os efeitos nefastos das escolhas realizadas de gestores públicos até então, onde para não efetivar os recursos a que a população tem direito por justiça e equidade social, mas fomenta populismo, negacionismo, fakenews e flagrante mascaramento de dados públicos.

É prioritário que a sociedade civil e a acadêmica em conjunto respeite, entenda, sustente, apoie a diversidade e o modo de vida da população mareseira, e constitua aliança a fim de enfrentar os cenários preocupantes no território de Praia Grande, e que reflete o cenário de toda as demais localidades da Ilha de Maré: indústrias petroquímicas que geram acidente ambiental, causando impactos ao meio ambiente e doenças na população local da ilha; descaso institucional durante a Pandemia pelo Novo Coronavírus e a ação solidaria e solitárias de alguns movimentos sociais na defesa e luta pela vida; algumas ações pontuais governamentais pós-denúncia; uma política educacional que precisa ser refeita com a constituição participativa direta da localidade e não apenas como elemento ocasional em projetos específicos e estanques.

No que tange a educação vale registrar o esforço realizado pela Smed para amenizar o impacto no sistema municipal de ensino. Mas, nesse caso, por que não se estruturou uma medida diferenciada para os estudantes e a população de Ilha de Maré? Em tais localidades, e não somente lá, muitos são os pontos que podem ser levantados para postular as dificuldades estruturais que levam a questionar o êxito das medidas implantadas, desde a espaço no lar adequado para o estudo na TV Aberta, a entrega das atividades a serem realizadas, bem como a distribuição de chips.

Reitero que vivemos uma crise civilizatória em âmbito nacional e global, que perpassa a pandemia, portanto, a crise sanitária. Diz respeito à injustiça social, ambiental, política, cognitiva e sanitária, cujos fatores não podem ser tratados isoladamente. Entretanto, tal

[93] Eliete Paraguassú no Brasil de Fato - Entrevista. Canal REDE TVT – Brasil de Fato. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QBpIkahWcM0. Acesso: 10 Jun.2020.

condição se acentuou com a pandemia atingindo, de diferentes modos os sujeitos sociais, cujas condições de desigualdade e injustiça existentes e inegáveis socialmente foram amplificadas, escancaradas. Assim, traz à tona os problemas mais visíveis onde não se permite rearranjos para um "dito novo normal", uma dita normalidade que exaustivamente já era combatida. E atinge direta e duramente diversos setores e sistemas, dentre quais o sistema educacional.

Neste momento observo que as distopias cientificas e sociais se fazem presentes e reinventar é o mote, a palavra de ordem impingida nesta temporalidade reinventada. Atentar que o contexto pandêmico apresenta muitas faces e escancarou as desigualdades, os conflitos, a vulnerabilidade existente e renitente, incidindo com extrema força em toda a população, incontestavelmente sobre as que proveem de processos históricos de negação de direitos. Receber informações com a velocidade de dados atuais tem aspectos vantajosos e desvantajosos: respectivamente, por maior democratização da circularidade e acesso; a exposição para a geração/circulação de notícias fake news, o negacionismo contundente da ciência, da história, dos direitos dos povos tradicionais. Surge como nova forma de organização coercitiva via violência neuronal – o auge pode ser uma crise nunca existente na história do Brasil por aglutinar propósitos sociais, econômicos, ambiental, cultural, ético, moral e sanitária.

No processo de atuação democrática, em que o fazer político-social da sociedade integre o exercício dos direitos para garantir à sustentabilidade das novas gerações numa realidade diferente do que está posta, é preciso mudanças de posturas práticas e simbólicas. Por que não atentar para as trocas reciprocas sobre as necessidades, limitações, sugestões sobre o que pode ser feito, até onde, por quem e como? Trata-se de dar visibilidade aos sujeitos sociais e deste modo todos saem sempre aprendendo um pouco mais.

Tais mudanças possibilitarão, seja nas escolas das ilhas, seja nas do continente, recolher, acolher, potencializar e ouvir para fazer parte e embarcar no avanço das ações – investigações, projetos, ideias – com profundidade e importância, seja coletivo ou individual, revertendo assim condições sociais adversas por estar convicta da justiça do propósito de luta. Trata-se de avanços e conquista, num fluxo e refluxo que gera ponderação fundamentais aos processos educacionais e identitários na escola de educação escolar quilombola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos elementos fundamentais para entender por que no Brasil se insiste na *narrativa* de uma dada Cultura Africana, é compreender que ocorreu o fenômeno das *ressignificações*, existentes a partir das culturas africanas refeitas no modo de perceber as vivências com outros povos africanos, juntos num dado território, à recriação da África no Brasil. Em contexto de perpetuação das narrativas fica notório que a história de Ilha de Maré e suas localidades precisam ser preservadas. A importância da história não diz respeito somente para os mareseiros, mas para entender em prospecção conjuntural a sociedade soteropolitana e brasileira. É imperativo a necessidade do registro, e a ação pode ser realizada através das escolas, sendo devolvida à comunidade um memorial, patrimônio material e imaterial, de sua história. Apreendo que conhecer é poder. E esse poder advindo do saber possibilita derrubar espaços impeditivos e reivindicar direitos negados, ressignificar representações, questionar políticas discriminatórias, negacionista, genocida de saberes e de vidas.

Através da pesquisa identifico pistas nas narrativas quanto a liberdade, desenhada pelos antepassados vividos neste território estar atrelada à posse da terra, e com ela a sobrevivência e a vida emancipada, enraizadas ao processo de contestação e escravidão, de fuga e sobrevivência de negros e negras para o espaço já habitado pelos povos da terra, os indígenas. Posteriormente, a continuidade desta vida está interligada com a sobrevivência através da relação com o meio ambiente e com o meio social, sem, entretanto, potencialmente traduzir em compreensão de que ali nascia um quilombo. Notadamente, tal conceito é externo a comunidade mareseira que paulatinamente assume dentre várias identidades a de quilombola.

Sublinho que existe a tentativa da implementação da Educação Escolar Quilombola nas localidades em que há escola municipal quilombola, circunscritas em *quilombolas insulares*, cuja "maritimidade" incide em diferentes tempos e ritmos de aprendizagem. Mas, nitidamente na E. M. Ilha de Maré, em Praia Grande, a construção do intercâmbio entre saberes ancestrais locais como constituidores de currículo escolar transverso, transdisciplinar e vivo ainda é muito incipiente. Portanto, ainda "dita" quilombola. Identifico no cenário dessa escola que há uma tentativa subsistente em pautar ora uma identidade "africana", ora 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, sobrepesando a tal contexto a apropriação material e simbólica. Mas, no sentido político, as

unidades foram acolhidas, reconhecidas localidades como sendo escola quilombola – ainda que não em sua totalidade -, independentemente de configurar ou não dentro dos limítrofes demarcados como território quilombola. Retomo o exemplo do que sobrevém na Escola Municipal Ilha de Maré, que ficou ausente da classificado do Censo Escolar, sendo Escola "Dita" Quilombola até final do ano letivo de 2019, ainda que efetivamente fosse tratada pela SMED como Escola Quilombola.

O que leva a questão discursiva acerca da identidade. A identidade se tornou um conceito-chave para o entendimento da vida social, cuja medida que se debruça olhares mais fixos notasse as incertezas e as inseguranças de um processo de transformação contínua dos constructos identitários profissionais, educacionais, sociais, culturais, religiosos e sexuais nas relações transitórias desenvolvidas socialmente. A forte tentativa em remeter a uma identidade tida como especificamente quilombola, cujos riscos de maior distanciamento e oposições que advêm de princípios a estes tão distantes das ações vividas e narradas nas comunidades locais que formam Ilha de Maré.

Enquanto resultado, foi possível compreender: existência de distorção identitária referente à relação Continente Africano e Brasil, que leva a compreender como são estabelecidas as construções marcadamente (in)visíveis, partindo da perspectiva "dita" diaspórica; equívocos por conta de distorções conceituais apresentadas pela comunidade escolar e territorial quilombolas; as relações quilombolas, inseridas no currículo escolar quilombola refletem uma compreensão de experiência política pelo direito humano à educação que valorize seu *ethos*; além do aspecto técnico (formação e inovação pedagógica) e do aspecto político na abordagem metodológica de política educacional da Rede, observou-se o discurso da busca da qualidade da educação e inclusão democrática, racial e social, que visa o atendimento da ideologia dos movimentos sociais negros da área de educação; identidades culturais e ancestralidade são constructos projetados nas escolas; o diálogo com professores e comunidade local sobre a construção de currículo escolar quilombola e escola provoca repensar o campo educacional e a discussão, fomentando de forma crítica a necessidade de novas interpretações em face à Educação Escolar Quilombola, discutindo a ausência ou distorção dos referenciais educacionais e das representações a ela relacionadas – neste sentido, categorias como "representação", "identidade", "quilombola", "raça", se apresentam frequentemente.

Por maior que seja a ancoragem da orientação nacional e local da própria secretaria, para gerir a prática pedagógica nas escolas da rede municipal pública de ensino de Salvador para ensino étnico-racial e quilombola, os discursos racializados não podem pautar como

verte a ser implantado na sala de aula. A Educação Escolar Quilombola não pode ser entendida como uma espécie de *vendita pedagógica racializada.* Implica percorrer toda uma amplitude de saberes não reconhecidos, como filosofias, tecnologias, línguas, dentre outros, que extrapola o viés da raça e, portanto, não somente por este poder discutir e analisar as práticas pedagógicas que vissem trazer à tona à crítica processo que se deu na base da dominação sob um modelo de gestão e de saberes. Não trocar um modelo pelo outro, apenas. Tudo nele é diferenciado, ainda que haja críticas, este é um dos caminhos possíveis para ensinar como trabalhar em colaboração com a coletividade local.

Resulta desse ponto a compreensão que este instrumento norteador chegue às (com)unidades para produzir encontros, partilhar vivências e potencializar saberes que sobrevivem ao sistema linear, verticalizador, universalizador, que resiste nas brechas encontradas para garantir e abranger como possibilidade de acessar espaços e elaborar reflexões que não são individuais. Na Educação Escolar Quilombola as escolas terão que ser um pouco de "quilombos": livre das ingerências que tenta aprisionar um sistema tecnicista, que a estrutura, como um lugar que encerra uma tradição histórica do saber que não o seu. Tem que se manter livre, (com)unidade viva, um lócus de produção material e simbólica dos sujeitos que a compõem, ainda que alinhado a um fazer curriculante.

Ao não quebrar a lógica de deformação no percurso formativo, cujas ausências, silenciamentos e descontextualização dos componentes curriculares eram/são sem sentido pra os sujeitos sociais das escolas em território quilombola, possibilita gestar a ideia e o sentimento de traição e insignificância (sendo, em muitas circunstâncias, os/as professores/as também vítimas do processo por não perceber a vulnerabilidade de pensar dentro dessa forma), por demorar em promover o aprofundamento dos marcos civilizatórios e da cultura do respeito à diversidade.

Entretanto, não poderia deixar de abordar o momento pandêmico. Estamos atravessando um período que requer mudança de postura em todos os aspectos da vida humana. O impacto do fechamento das unidades escolares atingiu a vida de toda a população estudantil das mais diferentes formas, agravando situações de: aprendizado; desigualdades sociais; de violência doméstica; carência alimentar; carência afetiva; falta de acesso à internet de modo igualitário; impacto do isolamento social, fazendo surgir ou agravando a imunodepressão, síndrome do pânico, pressão psicológica (pelo risco de contaminação e outras condições); dentre outras situações. Não compactuar com projetos que direcionam a sociedade ao abismo da exclusão social e representações da vida é um posicionamento político.

As pluriidentidades identificadas nas localidades da Ilha de Maré possibilita entender a identidade ainda em construção da Escola Municipal de Ilha de Maré/Praia Grande. Porque ainda como Escola "Dita" Quilombola possibilita distinguir as pessoas e ouvir suas histórias de vida que entrelaça a tríade Indivíduo – Comunidade – Vida, num processo em que a educação não é restrita a escolarização. Dessa forma, identifico que o processo de representação é importante para questionar os modos através dos quais a narrativa histórica constrói determinadas reproduções e nos possibilita (re)posicionar criticamente sobre as posturas intervencionistas que pode ser construída a partir dessa perspectiva. Logo, este material coletivamente produzido tem por fim o odor da insurgência e a semente da mudança. A trilha apenas se inicia.

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.

ANDERSON, Benedict. **Comunidade imaginária: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Morais. **Usos & Abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2006.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai. A África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

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).

AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a antropologia da supermodernidade**. Campinas: SP, Papirus, 1994.

BÂ. A. Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org). **História Geral da África. Vol. I - Metodologia e pré-história da África Brasília**. Brasília: UNESCO/ MEC, 2010, p. 167 – 212.

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

BARROS, José D´Assunção. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

BARTH, Fredrik. **Os grupos étnicos e suas fronteiras.** In*:* POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. (Orgs.). **Teorias da Etnicidade.** São Paulo: UNESP, 1998, p. 185-227.

BOAVENTURA, E M. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Estudos africanos na escola baiana: relato de uma experiência. pp. 215-236.

BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BORDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. Sobre as artimanhas da razão imperialista. **Estudos Afro-asiáticos**. Ano 24, n.º 1, p. 15-33, 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade. Lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz; Editora da USP, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1995.

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

CANDAU, Joël. **Memória e identidade.** São Paulo: Contexto, 2018.

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. **História e cultura da África nos anos iniciais do Ensino Fundamental: os Adinkra.** Salvador: Artegraf, 2017.

CARVALHO, Ingrid Gil Sales. **A percepção do pescador artesanal e da marisqueira sobre os seus direitos a um meio ambiente de trabalho saudável e as normas do direito ambiental do trabalho brasileiro.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Medicina da Bahia, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summos, 2001.

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

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. s/d.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FENTON, Steve. **Etnicidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

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.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados.** São Paulo: Papirus, 2003.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos: estratégia poder-saber**. Volume IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária,1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

FREITAS, Franceli Fernandes de. **A formação de professores da Ilha de Maré. – Bahia**. 1997. 122 f. dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa Educacional.** In: Fazenda, Ivani (Org.) Continuação Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 2000.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, LTC, 2008.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GINZBURG, Carlo. **Emblemas, mitos e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GINZBURG, Carlo. **História Noturna: decifrando o sabá**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GLASGOW, Roy Arthur. **Nzinga: resistência africana à investida do colonialismo Português em Angola, 1582 – 1663.** São Paulo: Perspectiva, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **A contribuição do negro para o pensamento Educacional brasileiro**. In: Silva, Petronília B. G.; Barbosa, Lúcia M. de Assunção (Org.). O pensamento negro em educação no Brasil - expressões do movimento negro. São Paulo, UFSCar, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes constituídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **"A memória coletiva".** São Paulo: Edições Vértice, 1990. Versão original Paris, 1950. Editora revista dos tribunais LTDA.

HALL, Gwendolyn Midlo. **Escravidão e etnias africanas nas Américas: restaurando os elos.** Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v.22, nº 2, jul./dez. p.17-46, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HORN, Geraldo Balduíno; GERMINARI, Geyso Dongley. **O Ensino de História e Seu Currículo: Teoria e Método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora Unicamp, 1996.

LEITE, Ilka Boaventura. **"Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas".** Textos e Debates. Florianópolis: NUER/UFSC, n.7.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Representações da África no âmbito do ensino de história: algumas questões de análise dos conteúdos. **Labirinto (UNIR)**, v. 31, p. 97-123, 2019.

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.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Uma experiência docente: reflexões sobre História da África e razões para desracializar o que nunca deveria ter sido racializado. Revista **Africa(s)**, v. 03. n. 06, p. 07-19. jul/dez. 2016

LIMA, Ivan Costa. **História da educação do negro (a) no Brasil: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo.** Curitiba: Appris, 2017.

LUZ, Narcimária C. do Patrocínio. **Bahia, a Roma Negra - estratégias comunitárias e educação pluricultural**. In: UNEB. Revista da Faeeba/Universidade do Estado da Bahia. Ano 9, n° 13 (Jan/Jun. 2000). Salvador: Uneb, 2000.

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.

MACEDO, R. S. A. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: VOZES, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília, Liber Livro, 2012. Série Pesquisa, 21.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-Formação**. Brasília, Liber Livro Editora, 2010. Série Pesquisa, 15.

MARQUES, Carlos Eduardo. De quilombos a quilombolas: notas sobre um processo histórico-etnográfico. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, V. 52, Nº 1, 2009.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. História Oral como fonte: problemas e métodos. **Historiæ,** Rio Grande, 2 (1): 95-108, 2011.

MBEMBE, Achille. **Sair da grande noite. Ensaio sobre a África descolonizada**. Luanda: Edições Mulemba; Mangualde: Edições Pedago, 2014.

MENDONÇA, Nadir Domingues. **O uso dos conceitos – uma questão de interdisciplinaridade.** Bagé: FAT/FUnBa, 1983.

MONTEIRO, Heloisa; SALES**,** Marli. **Marcos de Aprendizagem: documento da SMED – Salvador - Ba**. Análise realizada pelas Professoras Heloisa Monteiro e Marli Sales, consultores de História do Projeto Nossa Rede – Fundamental I. Salvador, 2016.

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 Pedago, 2013.

MUHANA, Adma. A "maravilha" na poesia de Manuel Botelho de Oliveira. **Per musi**, Belo Horizonte, n. 24, pág. 35-42, dezembro de 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-75992011000200005&lng=en&nrm=iso Acesso em 06. Jan. 2020.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. São Paulo. Revista USP, 1996.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NEMI, Ana Lúcia Lana e MRTINS, João Carlos. **Didática de História: o tempo vivido: uma outra história?** São Paulo: FTD, 1996.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NOVOÀ, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** s.d. p. 27 a 45.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**. Princípios e procedimentos, São Paulo: Editora Pontes, 2005.

PAIXÃO, Lindomar Luis de Souza. **As Ilhas de Bom Jesus dos Passos, dos Frades e Maré - pequenos territórios insulares de Salvador: espaço, lugar e territorialidades**. – Salvador, 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica do Salvador. Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social.

PANTOJA, Selma. **Nzinga Mbandi: Mulher, Guerra e Escravidão**. Brasília: Thesauros, 2000.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do Ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1994.

PEREIRA, Ana Maria e MAFRA, Jason Ferreira. **O Ensino de História como Responsabilidade Social**. Páginas Abertas. 2004, Editora: Paulus. Ano 29, nº20.

PESCADORAS DA ILHA DE MARÉ DENUNCIAM DEVASTAÇÃO CRIMINOSA DE MANGUEZAIS. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CE8LNGxlf0s/ Acesso: 11. Set. 2020.

PINHO, Wanderley. **História de um engenho do Recôncavo: Matoim, Novo Caboto, Freguesia: 1552-1944.** São Paulo: Ed. Nacional; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1982. (Brasiliana. v. 374)

RÊGO, Jussara Cristina Vasconcelos. **Ilha de Maré vista de dentro: um olhar a partir da comunidade de Bananeiras/Salvador-BA**. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia: Salvador, Programa de Pós-Graduação em Geografia. 2018.

REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos (Org**). Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil.**1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

RÜCKERT, Bianca. Valorização dos saberes populares de cuidado em saúde na Ilha de Maré – Salvador, Bahia. Salvador: Pró-Reitoria de Extensão/UFBA, 2019.

SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade: o local e o global nas elações raciais e na produção cultural negra do Brasil**. Salvador: Edulfba; Pallas, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pode uma ilha ser considerada sujeito de direitos humanos? Na Bahia, uma população negra e empobrecida acha que sim. Ao fazê-lo, afasta-se do capitalismo — e se aproxima de Espinosa.** Revista Outras Palavras On Line. Disponível em: https://outraspalavras.net/pos-capitalismo/boaventura-da-ilha-da-mare-a-outro-mundo-possivel/ Acesso em: 28. Jul. 2020.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O Mundo como Vontade e como Representação**. São Paulo: UNESP, 2015.

SCHWARCZ, Lílian Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira.** Claro Enigma, 1996.

SCHWARCZ, L. M. e GOMES, F. dos S. (Orgs.) **Dicionário da escravidão e liberdade – 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Anuska Andreia de Sousa. **A política do ciclo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise a partir do ciclo de políticas**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco: CE. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2017

SILVA, Jonatas C da. **História de lutas negras: memórias do surgimento do Movimento**

Negro na Bahia. In: Reis, João José (Org.). Escravidão e a invenção da Liberdade: estudos sobre o negro no Brasil. São Paulo: Brasiliense, Brasília: CNPq, 1988.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Quilombos no Brasil e a singularidade de Palmares.** Disponível em: www.http://conaq.org.br/ Acesso em 11 abril 2019 (1995),

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SOUSA, Priscilla Karen de. **O papel da oceanografia na gestão portuária: caso do Porto de Aratu e sua relação com as comunidades de Ilha de Maré**. Salvador: Instituto de Geociências/UFBA, 2017.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2015.

VIEIRA, Maria do Pilar; PEIXOTO, Maria do Rosário; KHOURY, Yara Aun. **A Pesquisa em História.** São Paulo: Ática, 1989. Série Princípios 159.

XAVIER, Girleide da Silva. **Mulheres do Quilombo: Identidade Étnica, Gênero e Educação na comunidade Porto dos Cavalos - Ilha de Maré /Bahia**. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2018.

DOCUMENTOS

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais –** Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **PCN: História, Geografia.** Brasília: MEC/SEF,1997, vol. 5.

BRASIL. 2005. **Programa Brasil Quilombola.** Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/ .

BRASIL. **Decreto Nº 4887**, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão /** Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial.** Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.
BRASIL. Fundação Cultural Palmares. Comunidades certificadas: Certidões Expedidas Às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) - Atualizada até a Portaria Nº 118/2020, publicada no DOU de 20/07/2020. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551 Acesso: 14. Out. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm Acesso: 20. Set.2019.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm Acesso: 20. Set.2019.

BRASIL. **Lei Nº 9.394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/ Acesso: 20. Set.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei Nº 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei Nº 10639/2003**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf. Acesso: 20. Set.2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília: MS, 2004. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasilquilombola_2004.pdf. Acesso: 20. Set.2019.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ Acesso: 20. Set.2019.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais**. Brasília: MEC/Secad, 2006.

BRASIL. **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.

BRASIL**. Quilombos: espaço de resistência de homens e mulheres negras**. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

BRASIL. **Relatório de gestão da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade**. Brasília: MEC/Secad, 2004.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf . Acesso: 20. Set.2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. **Balanço da ação do MEC para a implementação da Lei Nº 10639/03**, Brasília, 2008. Brasília: MEC/ Secad, 2008.

BRASIL/MDS/RECID. **Projeto Político Pedagógico**. Brasil/MS/SEDH/Recid, 2008.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento final**. Brasília: MEC, SEA, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB Nº 16/2012**, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: CNE/CEB, 2012.

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

GUIA GEOGRÁFICO IGREJAS DE SALVADOR. Igrejas Históricas. Igreja Nossa Senhora das Neves e Igreja Nossa Senhora de Sant'Ana/Ilha de Maré. Acesso em 12.12.2019 Disponível em http://www.salvador-turismo.com/ilhas/ilha-mare.htm

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO ARTÍSTICO CULTURAL DA BAHIA. Memorial Descritivo - Projeto de Preservação do Engenho Freguesia. Implantação do Parque do Engenho Freguesia Museu do Recôncavo Wanderley Pinho. Candeias – Bahia. s/d.

PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAC. Lista de bens tombados e processos de tombamento 25-11-2019. EXCEL.

SALVADOR. **Diretrizes Curriculares Municipais para inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador.** Prefeitura Municipal de Salvador, Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Salvador, 2005.

SALVADOR. **Atlas Ambiental Infanto-Juvenil de Salvador.** Salvador: Secretaria da Educação e Cultura, Secretaria do Planejamento, Urbanismo e Meio Ambiente, Superintendência do Meio Ambiente, 2006.

SALVADOR. Conselho Municipal de Educação. **Resolução Nº 033/2015 - Diretrizes**

Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola do Sistema Municipal de Ensino de Salvador.

SALVADOR. **Escola, arte e alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador**. Salvador: Secretaria Municipal De Educação – SMEC, 1999.

SALVADOR. **Lei Nº 9105/2016**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Salvador e dá outras providências. Prefeitura Municipal do Salvador. Secretaria Municipal da Educação. Conselho Municipal de Educação.

SALVADOR. **Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil em Salvador.** SALVADOR: Secretaria Municipal da Educação, 2015.

SALVADOR. **Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino de Salvador**. SALVADOR: Secretaria Municipal da Educação, s/d.

SALVADOR. **Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino de Salvador.** SALVADOR: Secretaria Municipal da Educação, s/d.

SALVADOR. **Resolução Nº 041/2013**. Prefeitura Municipal do Salvador. Secretaria Municipal da Educação. Conselho Municipal de Educação. Publicada no DOM de 10/12/2013.

SALVADOR. **Salvador, Cidade Educadora: novas perspectivas para a educação municipal. s/d.**

SALVADOR. Salvador: uma nova cidade para um novo tempo - **PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO 2017-2020. PMS: Salvador, s/d.**

JORNAIS

AMIN, Mônica. Finalmente Ilha de Maré terá ancoradouro. **A Tarde**, Salvador (BA), 16 nov. 2001.

ILHA DE MARÉ VAI GANHAR UM MODERNO TERMINAL HIDROVIÁRIO. **Correio da Bahia**, Salvador (BA), 13 nov. 2001.

MOREIRA, Patrícia. Ilha de Maré quer água, escola e mais atenção das autoridades. **A Tarde**, Salvador (BA), 23 jun. 1997.

OLIVEIRA, Cláudia. Ilha são paraísos esquecidos. **A Tarde**, Salvador (BA), 13 nov. 2005.

OLIVEIRA, Flávio. Ilha de Maré vive rotina de problemas e carências. **A Tarde**, Salvador (BA), 06 maio 2002.

BORGES, Thais. Albinos da Ilha de Maré: veja histórias dos que vivem no local com maior frequência de albinismo em Salvador. **Correio, Salvador (BA).** Disponível em: https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/albinos-da-ilha-de-mare-veja-historias-dos-que-vivem-no-local-com-maior-frequencia-de-albinismo-em-salvador/ Acesso: 10. jun. 2020

Diário Oficial Eletrônico da Defensoria do Estado da Bahia. **CORONAVÍRUS – Após denúncias de moradores da Ilha de Maré, Defensoria solicita à prefeitura e secretarias informações e medidas.** Disponível em: https://www.defensoria.ba.def.br/noticias/coronavirus-apos-denuncias-de-moradores-da-ilha-de-mare-defensoria-solicita-a-prefeitura-e-secretarias-informacoes-e-medidas/ Acesso: 10. jun. 2020

VÍDEOS

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo da história única**. In: Palestra proferida em Oxford, 2009.

AIUÊ - Escutando os Sons dos Quilombos (Microssérie, episódio 01 – Quilombos do Tereré) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4nIkprJB308 Jan.2019

AIUÊ - Escutando os Sons dos Quilombos (Microssérie, episódio 02 – Quilombos do Dandá) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WOAgiYcXTSw

AIUÊ - Escutando os Sons dos Quilombos (Microssérie, episódio 03 – Quilombos do Quingoma) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6bJ7Y8nKkTE Jan.2019

AIUÊ - Escutando os Sons dos Quilombos (Microssérie, episódio 04 – Quilombos de Ilha de Maré). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IG_66EaEAW0 Acesso: Jan.2019

AIUÊ - Escutando os Sons dos Quilombos (Microssérie, episódio 05 – Quilombo Alto do Tororó). YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qSHckjfUAXk Acesso: Jan.2019

AIUÊ – Escutando os Sons dos Quilombos (Microssérie, episódio 06 – Quilombos Rio dos Macacos) Disponível em: Jan.2019

ALBINOS DA ILHA DE MARÉ. Canal Jornal Correio. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SKZXan3FBpg&feature=emb_logo Acesso em: 10. Set. 2018.

BRASIL, BAHIA, ILHA DE MARÉ. **Bahia Meu Amor**. Governo do Estado da Bahia. BahiaTursa. 6º vídeo da série. 2019.

BRASIL, BAHIA, ILHA DE MARÉ. **Bahia Meu Amor**. Governo do Estado da Bahia. BahiaTursa. 8º vídeo da série. 2019.

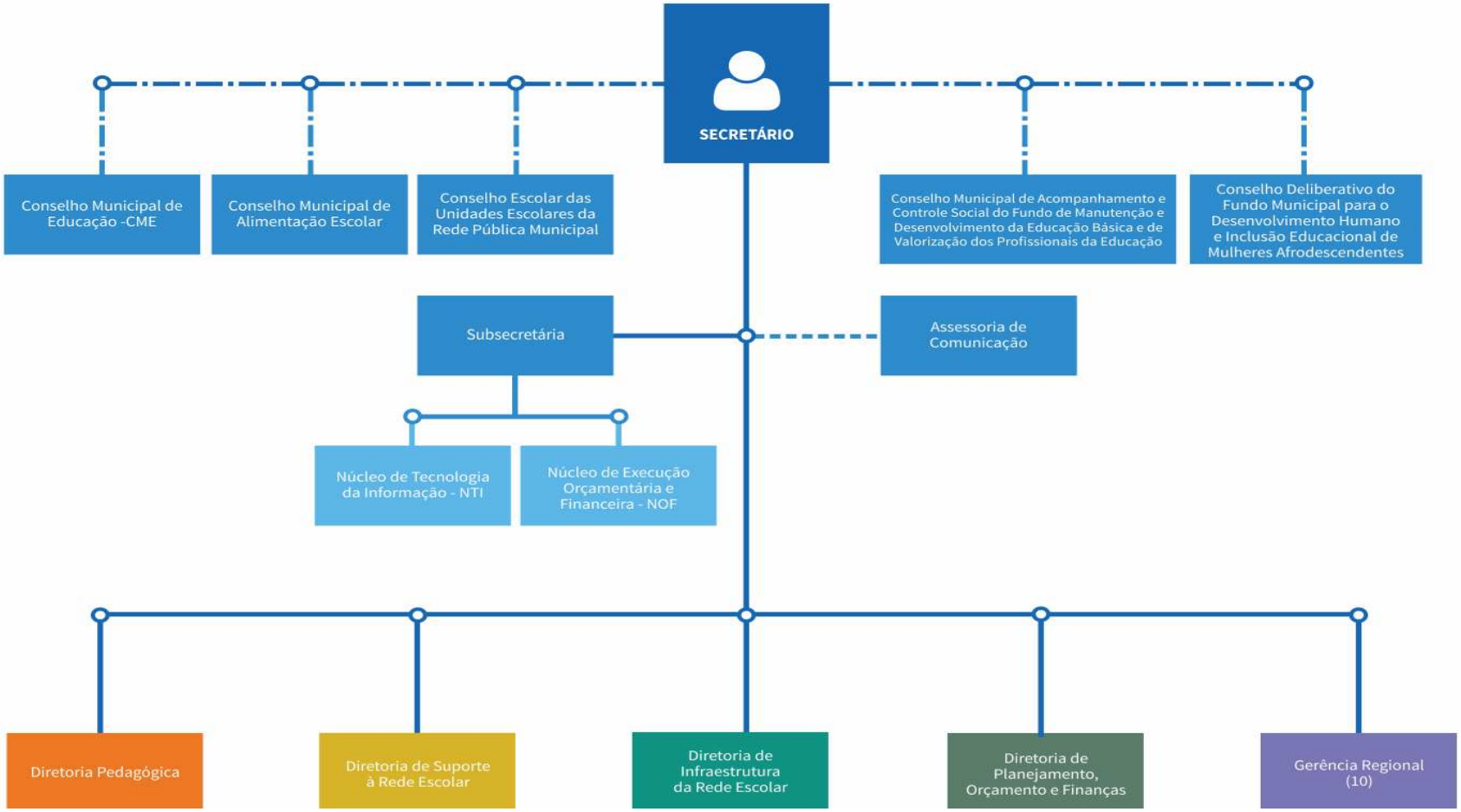
CORONAVÍRUS EM ILHA DE MARÉ (BA), EM DEBATE. Canal Campanha pelo Território Pesqueiro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=y_5f61W1K_I Acesso em: 25 . Jul. 2020.

DOCUMENTÁRIO - No Rio e No Mar (ENG SUBS). Canal Campanha pelo Território Pesqueiro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XpeSNi1gJmA Acesso: 10 Jun.2020.

REDE TVT – Brasil de Fato. Eliete Paraguassú no Brasil de Fato Entrevista. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QBpIkahWcM0. Acesso: 10 Jun.2020.

ANEXO A

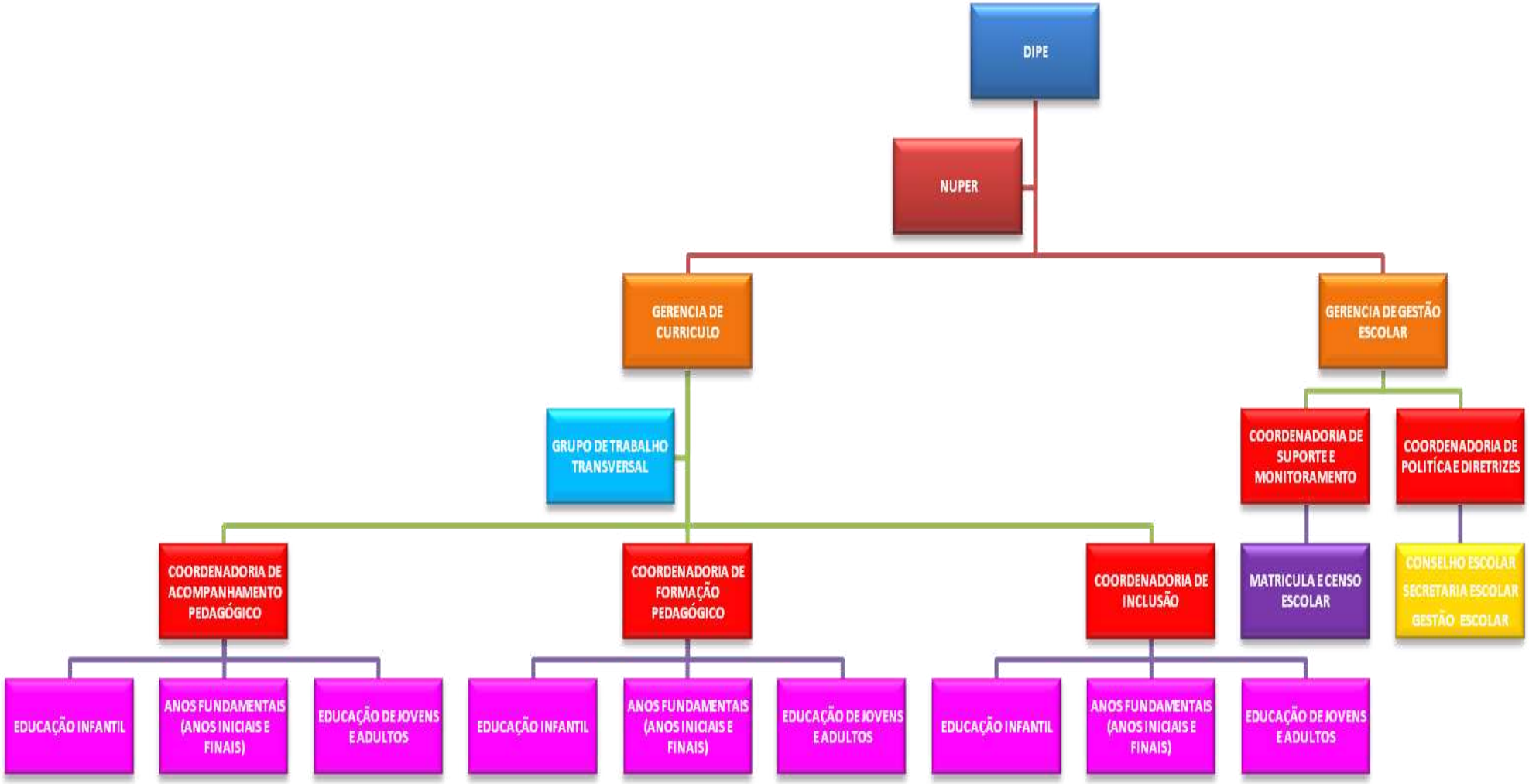
Figura 06 - Fluxograma da Secretaria Municipal de Educação do Salvador / Smed



Fonte: Smed, 2018.

ANEXO B

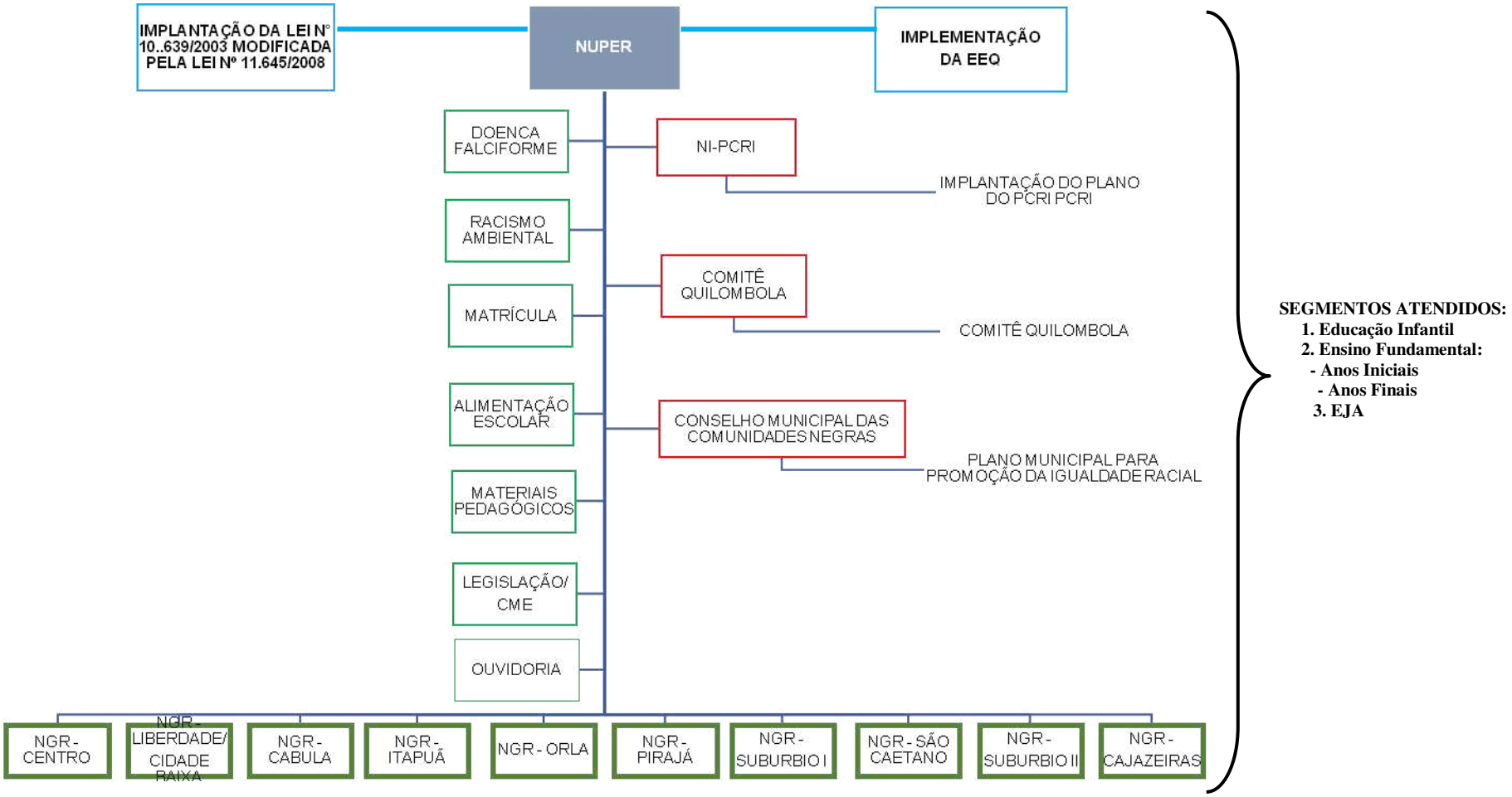
Figura 07 – Organograma da Diretoria Pedagógica – DIPE / Smed**.**



Fonte: Coordenação de Formação Pedagógica, 2019 (Adaptação da Autora).

ANEXO C

Figura 08 - Fluxograma do Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais - Nuper/SMED (com atuações).



Fonte: Nuper, 2019 (Adaptações da autora)

ANEXO D - CRONOGRAMA DE AÇÕES DO NUPER VOLTADO ÀS ESCOLAS QUILOMBOLAS – 2019.

Educação Escolar Quilombola
• Realizar diagnóstico e acompanhamento nas escolas quilombolas bem como naquelas que recebem estudantes oriundos de comunidades quilombolas;
• Promover a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola na Cidade de Salvador.

Acompanhar os planos de atividades do Componente Curricular Área Diversificada Cultura Baiana.
• Elaborar ementa da disciplina
• Executar Projeto

Programa de Combate ao Racismo Institucional – PCRI.
• Coordenar as Ações do Núcleo Interno do Programa de Combate ao Racismo Institucional - NI–PCRI.

Matrícula.
• Formar os setores responsáveis pela matrícula acerca do Quesito Raça/Cor

Racismo Ambiental
• Elaborar proposta de formação acerca do Racismo Ambiental nas Escolas

Revisão e atualização das Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador
• Atualizar documento legal para qualificar o trabalho e revisar possíveis defasagens relativas às inserções. No decurso da ação dialogada para a revisão observou-se que não seria o caso de revisão da citada diretriz mas a construção do **Referencial Municipal da Educação das Relações Étnico-racias de Ensino de Salvador** já em fase de construção.

Mostra Quilombola
• Acompanhar e discutir o projeto da Mostra Quilombola;
• Implementar os projetos na Rede Municipal de Educação
• Participar da Elaboração dos projetos com vistas a uma efetiva participação do projeto de implementação

Fonte: Nuper, 2019.

Anexo E – Diário Oficial Municipal – DOM, Nº 7571 de 13 de Fevereiro de 2020. Comissão de Educação Escolar Quilombola e Educação do Campo.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - SMED

PORTARIA Nº 057/2020

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, de acordo com o que estabelece o inciso XI, do art. 12, do Regimento da Secretaria Municipal da Educação, aprovado pelo Decreto Municipal nº 26.298 de 28 de julho de 2015.

RESOLVE:

Art. 1º Designar as servidoras ELIANE FÁTIMA BOA MORTE DO CARMO, matrícula nº 3087189, RAFAELA NASCIMENTO OLIVEIRA, matrícula nº 3068932, VALDINEIA NEVES DE CARVALHO, matrícula nº 3070403, CLÉTIA CARVALHO DAS NEVES PARAGUASSU matrícula nº 3097917, CARLA LUCIANA RODRIGUES DOS SANTOS, matrícula nº 3098972, QUEILA DANTAS GARRIDO, matrícula nº 3121619, ISABEL CRISTINA CORREIA BORGES, matrícula nº 3091159, MARILUCIA DE CARVALHO MACHADO, matrícula nº 3072089, TELMA DE JESUS DOS SANTOS, matrícula nº 3126808, HELIANA DUARTE DE JESUS GUIMARÃES, matrícula nº 3040819, MARIA PERPÉTUA SANTIAGO ANDRADE, matrícula nº 3040739, ALINE MARIA SANTOS FERREIRA, matrícula nº 3074901, ELIANA MENDONÇA SILVA, matrícula nº 3094805 para, sob a coordenação da primeira, comporem a Comissão de Educação Escolar Quilombola e Educação do Campo que irá propor, implementar e acompanhar políticas educacionais relativas às questões de Educação Escolar Quilombola e de Educação do Campo.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

GABINETE DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, em 12 de fevereiro de 2020.

BRUNO BARRAL
Secretário

Fonte: Smed, 2020.

Anexo C – Estrutura Curricular Smed. **Fonte:** Portaria nº 053/2017, ANEXOS I, II, III, IV, V, VI, VII. SMED, 2017.

ANEXO I – ESTRUTURA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Estrutura Curricular da Educação Infantil		
CRECHE		**PRÉ – ESCOLA**
BEBÊS De 4 meses até 1 ano e 11 meses.	**CRIANÇAS** De 2 até 3 anos e 11 meses.	**CRIANÇAS** De 4 até 5 anos e 11 meses.
Grupo 0 4 meses até 1 ano.	**Grupo 2** 2 anos até 2 anos e 11 meses.	**Grupo 4** 4 anos até 4 anos e 11 meses.
Grupo 1 1 ano até 1 ano e 11 meses.	**Grupo 3** 3 anos até 3 anos e 11 meses.	**Grupo 5** 5 anos até 5 anos e 11 meses.
Campos de Experiência Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações.	**Campos de Experiência** Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações. Linguagens Integradas, Natureza e Culturas: - Corpo, Movimento e Brincadeiras. - Linguagem Oral e Imaginação - Linguagens, Natureza e Culturas: - Linguagens Artísticas - Visual musical - Escrita e Matemática	**Campos de Experiência** Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações. Brincadeiras e Imaginação Relação com Natureza, Sociedade e Culturas. Linguagens Integradas: - Linguagem Corporal - Linguagem Verbal - Linguagem Matemática - Linguagens Artísticas: - Linguagem Visual - Linguagem Musical

ANEXO II - ANOS INICIAIS DO ENCINO EM TEMPO PARCIAL

Base Nacional Comum e Parte Diversificada		ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPO PARCIAL															
				Ciclo de Aprendizagem I									Ciclo de Aprendizagem II						
				1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano			5º Ano			
				Semanal	ANUAL (50 MIN)	ANUAL (60 MIN)	Semanal	ANUAL (50 MIN)	ANUAL (60 MIN)	Semanal	ANUAL (50 MIN)	ANUAL (60 MIN)	Semanal	ANUAL (50 MIN)	ANUAL (60 MIN)	Semanal	ANUAL (50 MIN)	ANUAL (60 MIN)
	Base Nacional Comum	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	7	280h/a	233h	7	280h/a	233h	7	280h/a	233h	7	280h/a	233h	7	280h/a	233h
			Arte	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h
			Educação Física	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h
		MATEMÁTICA	Matemática	5	200h/a	166h	5	200h/a	166h	5	200h/a	166h	5	200h/a	166h	5	200h/a	166h
		CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	3	120h/a	100h	3	120h/a	100h	3	120h/a	100h	3	120h/a	100h	3	120h/a	100h
		CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h
			Geografia	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h
	Parte Diversificada	LINGUAGENS	Língua Estrangeira Moderna	1	40h/a	33h	1	40h/a	33h	1	40h/a	33h	1	40h/a	33h	1	40h/a	33h
			Práticas Literárias	1	40h/a	33h	1	40h/a	33h	1	40h/a	33h	1	40h/a	33h	1	40h/a	33h
			Carga Horária Anual	25 tempos	1000 h/a	833h	25 tempos	1000 h/a	833h	25 tempos	1000 h/a	833h	25 tempos	1000 h/a	833h	25 tempos	1000 h/a	833h
			Carga Horária por Ciclo	2.499h (1º Ciclo dos Anos Iniciais do EF)									1.666h (2º Ciclo dos Anos Iniciais do EF)						

ANEXO III - MATRIZ CURRICULAR DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPO PARCIAL

Base Nacional Comum e Parte Diversificada		ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPO PARCIAL											
				6º Ano			7º Ano			8º Ano			9º Ano		
				Semanal	ANUAL (50 MIN)	ANUAL (60 MIN)	Semanal	ANUAL (50 MIN)	ANUAL (60 MIN)	Semanal	ANUAL (50 MIN)	ANUAL (60 MIN)	Semanal	ANUAL (50 MIN)	ANUAL (60 MIN)
	Base Nacional Comum	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	4	160h/a	133h	4	160h/a	133h	4	160h/a	133h	4	160h/a	133h
			Arte	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h
			Educação Física	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h
		MATEMÁTICA	Matemática	5	200h/a	166h	5	200h/a	166h	5	200h/a	166h	5	200h/a	166h
		CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	3	120h/a	100h	3	120h/a	100h	3	120h/a	100h	3	120h/a	100h
		CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h
			Geografia	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h
		ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso	1	40h/a	33h	1	40h/a	33h	1	40h/a	33h	1	40h/a	33h
	Parte Diversificada	LINGUAGENS	Língua Estrangeira Moderna	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h	2	80h/a	67h
			Estudos Literários	1	40h/a	33h	1	40h/a	33h	1	40h/a	33h	1	40h/a	33h
			OPTATIVA	1	40h/a	33h	1	40h/a	33h	1	40h/a	33h	1	40h/a	33h
			Carga Horária Anual	25 tempos	1000 h/a	833h	25 tempos	1000 h/a	833h	25 tempos	1000 h/a	833h	25 tempos	1000 h/a	833h
			CH total dos Anos Finais do EF	3.332h											

ANEXO IV - MATRIZ CURRICULAR EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

200 DIAS LETIVOS			40 SEMANAS LETIVAS																									
BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	10 TEMPOS /DIA														8 TEMPOS/DIA											
			ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPO INTEGRAL														ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPO INTEGRAL											
			CICLO DE APRENDIZAGEM I								CICLO DE APRENDIZAGEM II						6º ANO			7º ANO			8º ANO			9º ANO		
			1º ANO			2º ANO			3º ANO		4º ANO			5º ANO														
			Semanal	ANUAL (50MIN)	ANUAL (60MIN)	Semanal	ANUAL (50MIN)	ANUAL (60MIN)	Semanal	ANUAL (50MIN)	ANUAL (60MIN)	Semanal	ANUAL (50MIN)	ANUAL (60MIN)	Semanal	ANUAL (50MIN)	ANUAL (60MIN)	Semanal	ANUAL (50MIN)	ANUAL (60MIN)	Semanal	ANUAL (50MIN)	ANUAL (60MIN)	Semanal	ANUAL (50MIN)	ANUAL (60MIN)	Semanal	ANUAL (50MIN)	ANUAL (60MIN)
	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	6	240	200	6	240	200	6	240	200	6	240	200	6	240	200	4	160	133	4	160	133	4	160	133	4	160	133
		Educação Física	4	160	133	4	160	133	4	160	133	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67
		Arte	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67
		Língua Estrangeira Moderna	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67
	MATEMÁTICA	Matemática	4	160	133	4	160	133	4	160	133	4	160	133	4	160	133	4	160	133	4	160	133	4	160	133	4	160	133
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	3	120	100	3	120	100	3	120	100	3	120	100
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67
		Geografia	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67
	ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso																1	40	33	1	40	33	1	40	33	1	40	33
	EIXOS TEMÁTICOS																												
	ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	Estudo Dirigido	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67
		Oficina de Matemática	4	160	133	4	160	133	4	160	133	4	160	133	4	160	133	2	80	67							2	80	67
		Oficina de Língua Portuguesa	4	160	133	4	160	133	4	160	133	4	160	133	4	160	133	2	80	67							2	80	67
	COMUNICAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Optativa	4	160	133	4	160	133	4	160	133	4	160	133	4	160	133	2	80	67	4	160	133	4	160	133	2	80	67
		Oficinas Literárias I	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67												
		Oficinas Literárias II																2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67
	PRÁTICAS ESPORTIVAS	Optativa	2	80	67	2	80	67	2	80	67	4	160	133	4	160	133	4	160	133	4	160	133	4	160	133	4	160	133
	ARTES	Optativa	4	160	133	4	160	133	4	160	133	4	160	133	4	160	133	2	80	67	2	80	67	2	80	67	2	80	67
	EDUCAÇÃO CIDADÃ	Optativa	4	160	133	4	160	133	4	160	133	4	160	133	4	160	133	2	80	67	2	80	67	2	80	67			
		Protagonismo Juvenil																			2	80	67	2	80	67	2	80	67
		CARGA HORÁRIA TOTAL	50	2000	1667	50	2000	1667	50	2000	1667	50	2000	1667	50	2000	1667	40	1600	1333	40	1600	1333	40	1600	1333	40	1600	1333
		ALIMENTAÇÃO	6	240	200	6	240	200	6	240	200	6	240	200	6	240	200	10	400	333	10	400	333	10	400	333	10	400	333
		TOTAL GERAL	56	2240	1867	56	2240	1867	56	2240	1867	56	2240	1867	56	2240	1867	50	2000	1667	50	2000	1667	50	2000	1667	50	2000	1667

ANEXO V – COMPONENTES CURRICULARES – ATIVIDADES PEDAGÓGICAS/OPTATIVAS

EIXO	ATIVIDADE PEDAGÓGICA/OPTATIVA
COMUNICAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO
	PRODUÇÃO TEXTUAL
	EDUCOMUNICAÇÃO
	JOGOS MATEMÁTICOS
	JOGOS DE RACIOCÍNIO LÓGICO
	INICIAÇÃO CIENTÍFICA
	LÍNGUA ESTRANGEIRA (OPTATIVA)
PRÁTICAS ESPORTIVAS	BRINCADEIRAS E JOGOS
	ESPORTES DE REDE/QUADRA
	ATLETISMO
	CAPOEIRA
	GINÁSTICA
	LUTAS
	XADREZ
ARTES	DANÇAS
	ARTES VISUAIS
	TEATRO
	MÚSICA
EDUCAÇÃO CIDADÃ	INICIAÇÃO À FILOSOFIA
	INICIAÇÃO ÀS CIÊNCIAS SOCIAIS
	EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE
	ÉTICA E CIDADANIA
	CULTURA BAIANA

ANEXO VI – MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA I

EJA I – 1º SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Em horas-aulas de 50 min / 4 horas-aula por dia

ÁREA DO CONHECIMENTO		Tempo de Aprendizagem I		Tempo de Aprendizagem II		Tempo de Aprendizagem III	
		C.H.	C.H.	C.H.	C.H.	C.H.	C.H.
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	10	400	08	320	08	320
	Matemática	06	240	08	320	08	320
	Estudos da Sociedade e da Natureza	04	160	04	160	04	160
Carga Horária		20	800	20	800	20	800
Carga Horária Total – 2400							

ANEXO VII – MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA II

		ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Tempo de Aprendizagem IV		Tempo de Aprendizagem V	
				Semanal	Anual	Semanal	Anual
Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Base Nacional Comum	Linguagens	Língua Portuguesa	4	160	4	160
			Educação Física	2	80	2	80
			Arte	2	80	2	80
		Matemática	Matemática	4	160	4	160
		Ciências da Natureza	Ciências	2	80	2	80
		Ciências Humanas	História	2	80	2	80
			Geografia	2	80	2	80
	Parte Diversificada	Linguagens	Língua Estrangeira Moderna	2	80	2	80
			Carga Horária	20	800	20	800
			Carga Horária Total	**1600**			

Apêndice

Apêndice A
Escola Municipal Nosso Senhora das Candeias, Praia Grande – extinta.

Fonte: Autora, 2017.

Apêndice B
Foto – Escola Municipal de Praia Grande, Praia Grande – extinta.

Fonte: Autora, 2018.

Apêndice C
Foto – Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, Porto dos Cavalos.

Fonte: Autora, 2019

Apêndice D
Foto – Píer, Porto dos Cavalos.

Fonte: Autora, 2019

Apêndice E

Foto – Píer, Praia Grande.

Fonte: Autora, 2019.

Apêndice F

Foto – Reunião do PSCL/PBA Polo Ilha de Maré, Escola Municipal Claudemira Santos Lima, Santana.

Fonte: Autora, 2014.

Apêndice G

Foto: Frente da Escola Municipal de Bananeira

Fonte: ASCOM, DPE/BA, 2014.