

NELMA BARBOSA

SCYLA PIMENTA

BAIXO SUL DA BAHIA

Território, Educação e Identidades

Proex
INSTITUTO FEDERAL BAIANO



INSTITUTO FEDERAL
Baiano

Appris
Editora

BAIXO SUL DA BAHIA
TERRITÓRIO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADES

Editora Appris Ltda.

1.ª Edição - Copyright© 2021 dos autores

Direitos de Edição Reservados à Editora Appris Ltda.

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98. Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores. Foi realizado o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nos 10.994, de 14/12/2004, e 12.192, de 14/01/2010.

Catálogo na Fonte

Elaborado por: Josefina A. S. Guedes

Bibliotecária CRB 9/870

B164b Baixo Sul da Bahia : território, educação e identidades [recurso eletrônico] /
2021 Nelma Barbosa, Scyla Pimenta (orgs.).
 - 1. ed. - Curitiba : Appris, 2021.
 1 arquivo. - (Coleção geral).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-250-0318-4

1. Bahia - História. 2. Identidade social. 3. Racismo. 4. Cultura afro-brasileira.
5. Indígenas. I. Barbosa, Nelma. II. Pimenta, Scyla.
III. Título. IV. Série.

CDD - 981.42

Livro de acordo com a normalização técnica da ABNT

Appris
editora

Editora e Livraria Appris Ltda.
Av. Manoel Ribas, 2265 - Mercês
Curitiba/PR - CEP: 80810-002
Tel. (41) 3156 - 4731
www.editoraappris.com.br

Printed in Brazil
Impresso no Brasil

Nelma Barbosa
Scyla Pimenta

BAIXO SUL DA BAHIA
TERRITÓRIO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADES

Appris
editora

FICHA TÉCNICA

EDITORIAL	Augusto V. de A. Coelho Marli Caetano Sara C. de Andrade Coelho
COMITÊ EDITORIAL	Andréa Barbosa Gouveia (UFPR) Jacques de Lima Ferreira (UP) Marilda Aparecida Behrens (PUCPR) Ana El Achkar (UNIVERSO/RJ) Conrado Moreira Mendes (PUC-MG) Eliete Correia dos Santos (UEPB) Fabiano Santos (UERJ/IESP) Francinete Fernandes de Sousa (UEPB) Francisco Carlos Duarte (PUCPR) Francisco de Assis (Fiam-Faam, SP, Brasil) Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL) Maria Aparecida Barbosa (USP) Maria Helena Zamora (PUC-Rio) Maria Margarida de Andrade (Umack) Roque Ismael da Costa Göllich (UFFS) Toni Reis (UFPR) Valdomiro de Oliveira (UFPR) Valério Brusamolín (IFPR)
ASSESSORIA EDITORIAL	Alana Cabral
REVISÃO	Tuca Dantas
PRODUÇÃO EDITORIAL	Jaqueline Matta
DIAGRAMAÇÃO	Luciano Popadiuk
CAPA	Eneo Lage
ILUSTRAÇÃO DA CAPA	Eleilton Conceição de Jesus
COMUNICAÇÃO	Carlos Eduardo Pereira Débora Nazário Kananda Ferreira Karla Pipolo Olegário
LIVRARIAS E EVENTOS	Estevão Misael
GERÊNCIA DE FINANÇAS	Selma Maria Fernandes do Valle
COORDENADORA COMERCIAL	Silvana Vicente



PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Jair Messias Bolsonaro

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Milton Ribeiro

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

Wandemberg Venceslau Rosendo dos Santos

REITOR

Aécio José Araújo Passos Duarte

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Ariomar Rodrigues dos Santos

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Luciana Helena Cajas Mazzutti

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO

Leonardo Caneiro Lapa

PRÓ-REITORA DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Hildonice de Souza Batista

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO

Rafael Oliva Trocoli

APRESENTAÇÃO

O território de identidade do Baixo Sul da Bahia, que abrange a região conhecida como a Costa do Dendê devido aos empreendimentos coloniais, oferece poucas oportunidades de formação continuada de professores. Ao mesmo tempo, constata-se que há poucos estudos sistematizados voltados para compreender e interpretar o lugar e as dinâmicas de seus constructos identitários e das relações de poder.

Essa realidade é preocupante, uma vez que a região possui uma Reserva Indígena Pataxó Hã Hã Hãe e mais de 100 comunidades quilombolas, além de uma vasta rede de escolas do campo, que atende comunidades tradicionais (ribeirinhos, marisqueiras, de terreiro etc.) de maioria negra. Outros aspectos como a imigração japonesa e a expressiva presença cigana nas cidades na costa sul baiana incrementam a complexidade das relações étnico-raciais nessa parte do estado.

A legislação educacional brasileira aponta para a obrigação de abordagem da diversidade epistêmica em todas as áreas do conhecimento que compõem a formação integral do sujeito, embora essa premissa venha enfrentando dificuldades de ordem prática no cotidiano da escola. Por um lado, faltam estudos e informações na academia. Por outro, são escassas as oportunidades de formação e o material didático que abarque a temática étnico-racial em todas as etapas, níveis e modalidades da Educação.

Compreendendo essa realidade, o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano/campus Valença), criou o curso de Especialização *Lato sensu* em Relações Étnico-raciais e Cultura Afro-brasileira na Educação (Reafro), em agosto de 2019. Um ano depois, no contexto da pandemia, esse curso promoveu o seminário virtual *Reafro Conecta – Baixo Sul: Território, Educação e Identidades*, que resultou neste livro. Tanto o curso quanto o evento foram bastante procurados por educadores e educadoras da rede pública. Esse significativo alcance justifica a necessidade de um maior número de trabalhos e ações formativas para a aplicação das leis que obrigam o ensino da História da África, dos Ameríndios e das Culturas Afro-

-brasileiras e indígenas (leis n.ºs 10.639/03 e 11.645/08) em todas as escolas.

Nesse contexto, *Baixo Sul da Bahia: Território, Educação e Identidades* se constitui em uma coletânea focada em se tornar ferramenta de apoio à efetivação das referidas leis. Este livro oferece variadas contribuições oriundas de diferentes áreas do conhecimento. São informações sistematizadas e contextualizadas com a educação para as relações étnico-raciais e as demandas identitárias regionais, que versam sobre: aspectos históricos relevantes das populações e do espaço locais, experiências de resistência e de re-existências, corporeidade, direito à terra e à Educação, estratégias de elaboração e divulgação de saberes tradicionais e profissionais, práticas de ensino contemporâneas, dentre outros.

Trata-se de uma coletânea de trabalhos de docentes e alunos, ligados ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, ao grupo de pesquisa Neabi do IF Baiano e ao curso supracitado, em parceria com agentes da cultura e pesquisadores do/sobre o Baixo Sul da Bahia. Os trabalhos caminham na direção de atitudes antirracistas, pois indicam possibilidades de mudanças nos processos de produção, divulgação e transmissão de conhecimentos na escola.

O conjunto de colaborações deste livro certamente despertará muitas reflexões sobre a importância da Educação no combate ao racismo e às desigualdades. E colaborará para a promoção de uma mudança de atitude na produção, divulgação e transmissão de conhecimentos, favorecendo a instalação de uma cultura antirracista na comunidade escolar.

As organizadoras

SUMÁRIO

1.
O BAIXO SUL E A TRADIÇÃO RESISTENTE: PROTAGONISMO
INDÍGENA, ENTRE A HISTÓRIA E O ENSINO 11
Jamille Macedo Oliveira Santos

2.
POLÍTICAS CIENTÍFICAS NA BAHIA ATLÂNTICA NA VIRADA DOS
SÉCULOS XVIII E XIX: UMA PROPOSTA DE APROXIMAÇÃO PARA A
MEMÓRIA COLETIVA DO ATUAL TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO
BAIXO SUL BAIANO..... 31
Rodrigo Osório Pereira

3.
A HISTÓRIA DO BAIXO SUL E O BAIXO SUL NA HISTÓRIA:
AGRICULTURA E INDÚSTRIA (SÉCULOS XVI A XIX) 53
Silvana Andrade dos Santos

4.
AFRICANAS EM DIÁSPORA E SILÊNCIO CURRICULAR NO BAIXO
SUL DA BAHIA 71
Cristiane Batista da Silva Santos

5.
DE CAPITANIA À MESORREGIÃO: AS TRANSFORMAÇÕES
SOCIOTERRITORIAIS DO SUL DA BAHIA 87
Diogo Fonseca Borsoi

6.
A NOVA REPÚBLICA: ACIRRAMENTO DOS CONFLITOS AGRÁRIOS
NO BRASIL..... 110
Egnaldo Rocha da Silva
Carlos André dos Santos

7.	DO "OURO NEGRO" À "FLOR DE OURO": JAPONESES EM TAPEROÁ, BAIXO SUL DA BAHIA.....	133
	<i>Daniela Lumi Nascimento Watanabe</i>	
8.	O MEMORIAL DA CÂMARA DE VALENÇA-BA: UMA EXPERIÊNCIA DE PRESERVAÇÃO NO BAIXO SUL DA BAHIA.....	155
	<i>Janete Pereira de Sousa Vomeri</i>	
9.	PATRIMONIALIZAÇÃO DOS TERREIROS DE CANDOMBLÉ: DESAFIOS E NOVAS PERSPECTIVAS.....	175
	<i>Adriana Cerqueira Silva</i>	
	<i>Nívea Alves dos Santos</i>	
10.	REAFRO CONECTA BAIXO SUL: IDENTIDADE, EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO.....	206
	<i>Bárbara Santana</i>	
	<i>Cosmira Santos</i>	
	<i>Elisangela Santos</i>	
	<i>Emeline Barbosa</i>	
	<i>Jacilene Bonfim</i>	
	<i>Kleiber Alexandria</i>	
	<i>Lucas Barbosa</i>	
	<i>Manuely dos Anjos</i>	
	<i>Vaneusa Argolo</i>	
11.	ENSINO DE ARTE E IGUALDADE RACIAL: ALGUMAS POTENCIALIDADES DO BAIXO SUL DA BAHIA.....	221
	<i>Nelma Barbosa</i>	
12.	A PRÁXIS EDUCATIVA NA COMUNIDADE ARTESÃ DE MARAGOGIPINHO.....	237
	<i>Joseane Costa Santana</i>	

13.
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DA CULTURA
CORPORAL DE MOVIMENTO NO BAIXO SUL BAIANO258
Ylana Leocádio Vieira
14.
"PAU ROLOU, CAIU! LÁ EM CIMA DA MATA E NINGUÉM VIU!": USOS
E ABUSOS NO PROCESSO DE EXTRAÇÃO E UTILIZAÇÃO DA
BIRIBA (ESCHWEILERA OVATA) NO TERRITÓRIO DO BAIXO SUL 271
Petry Rocha Lordelo
Giancarlo Santos Machado
Thálita da Luz Santos
15.
PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO
CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE TAPEROÁ-BA.....282
Girlandio Gomes Bomfim
16.
A LEI 10.639/03 CADUCOU? IMPLICAÇÕES DA BNCC SOBRE A
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NOS CURSOS TÉCNICOS
INTEGRADOS DO IF BAIANO – VALENÇA.....300
Patrícia Carla Alves Pena
Jaqueline Araújo Quadros
Alana Neri Silva
17.
ATRAVESSAMENTOS DO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-
BRASILEIROS E INDÍGENAS (NEABI) NA IDENTIDADE DE ALUNOS
DO IF BAIANO.....329
Scyla Pimenta

O BAIXO SUL E A TRADIÇÃO RESISTENTE: PROTAGONISMO INDÍGENA, ENTRE A HISTÓRIA E O ENSINO

Jamille Macedo Oliveira Santos

*Chega de matar minhas cantigas e calar a minha voz:
É preciso que a pessoa relate.
Esta é minha história/Tenho muito pra contar!
Estão nas linhas invisíveis, nas sombras das folhas, no silêncio
dos parágrafos.
Abre esses teus olhos de ver e esses teus ouvidos de ouvir e vem
ver o mundo além da tua cela.
– Você me olhou com o coração e não com os olhos.
Vem sentir minhas raízes, espalhadas nesse chão.
Tive um sonho e uma voz disse que era pra nós segui o
caminho do sol, que nós vai encontrar nossos parentes!
(Márcia Wayna Kambeba)*

INTRODUÇÃO

Os povos indígenas, ao longo da história, tiveram seus direitos negligenciados e por muito tempo foram marginalizados por um discurso que tentou forjar uma identidade nacional na qual não lhes era reconhecida a cidadania. Dessa forma, para que esta fosse exercida por esses povos, era necessário então que deixassem de ser índios, negando assim suas próprias identidades étnicas e culturais.

O movimento de inserção dos povos indígenas e a percepção do seu importante papel na formação social, cultural e étnica do Brasil são em termos históricos muito recentes, tendo início a partir da década de 1980. Graças à inserção política de diferentes grupos indígenas que, por meio dos movimentos sociais, vêm buscando garantir os seus direitos

em um cenário político e social cada vez mais plural e multiétnico. Para tentar mudar uma realidade de exclusão e invisibilidade, os movimentos sociais, a partir da década de 1970, impuseram as suas demandas, o que em parte foi sentido na Constituição Federal de 1988, na qual é possível observar a incorporação dos direitos dos povos indígenas.

Antes desse cenário e dos movimentos de inserção política, os povos indígenas e também outros grupos marginalizados estavam no obscurantismo social. Para eles como diria Vahagen, “povos na infância não há história e sim etnografia” (VAHAGEN, 1962, p. 42). Os motivos para essa marginalização têm um cerne político-histórico que acompanhou as imagens em relação aos povos indígenas durante séculos, povos invisíveis que deveriam desaparecer ou serem “aculturados”. A escola e o ensino acompanharam esse processo. A História Indígena foi ensinada – e em certa medida ainda é – apenas no contexto europeu das grandes navegações e do dia do índio, numa perspectiva folclorista e simplista, o que levou os alunos a construir certas imagens distorcidas e estereotipadas, tais como a sociedade reproduz em seu senso comum. Em termos de legislação nacional, a Constituição Federal de 1988 foi um passo marcante para o avanço da inserção dos povos indígenas na sociedade brasileira. Já em termos de legislação educacional, o primeiro esforço de inclusão dos povos indígenas só emerge no século XXI com a Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, que modifica ou acrescenta à Lei n.º 10.639/03 a obrigatoriedade de ensino da História e cultura indígena e afro-brasileira.

A lei traça alguns dos caminhos para o ensino de História da África e Indígena, “tais como a luta dos povos indígenas no Brasil, a cultura indígena brasileira e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (BRASIL, 2008). Todavia, a própria lei traz conceitos que precisam ser relativizados, tais como o próprio termo índio ou indígena, pois, ao lançar mão desse termo, ela generaliza e não incorpora a diversidade étnica, histórica, linguística e antropológica dos povos indígenas, já que os povos assim chamados abrangem diversas etnias, com línguas e culturas múltiplas. Só no Nordeste há cerca de 50 diferentes etnias. No entanto, cabe aos docentes e às instituições de ensino viabilizarem o cumprimento da

legislação, possibilitando a construção do conhecimento em relação à temática indígena e afro-brasileira.

Como a questão afro-brasileira já estava presente desde 2003, na Lei n.º 10.639, nesses últimos dezessete anos houve um avanço significativo no conhecimento e aplicabilidade da lei, devido à multiplicação de trabalhos e projetos dedicados a esse tema. No entanto, ainda há muito a avançar. Em se tratando especificamente da História e cultura indígena, as omissões e esquecimentos persistem por conta do desconhecimento e da invisibilidade construída em torno dos povos indígenas de suas questões políticas, étnicas, culturais e sociais

Nesse sentido, a Lei n.º 11.645 gera uma demanda para os professores a fim de que estejam aptos para ensinar a História e a cultura indígena nos estabelecimentos de ensino, o que, por sua vez, sucinta uma necessidade não apenas de conhecimento, mas de identificação com a temática indígena. De reconhecimento de nossa ancestralidade e formação histórica do nosso território e de nossas identidades a partir das matrizes indígenas e africanas.

Compreender a história e a trajetória dos povos indígenas e africanos no Baixo Sul é fundamental, pois converge com a necessidade de descolonizar nosso olhar, nossa própria historiografia e nossos currículos. Tal necessidade é urgente e imprescindível no atual cenário. É preciso dar lugar a uma história ressignificada a partir das histórias, experiências, trajetórias, lutas e resistências das populações indígenas e africanas. Uma história que seja representativa, “feita de gente”, que tenha a “nossa cara” e desvele nossas identidades e pertencimentos. Em se tratando da presença indígena no Baixo Sul, apesar do conhecimento de tal presença e em certa medida a noção de sua importância, ela é pensada pelo viés do paradigma do desaparecimento. A percepção de um passado em que essa região foi habitada por povos que lutaram bravamente em um tempo longínquo, mas que foram vencidos pela inexorável marcha da colonização, prevalece em muitas narrativas e no senso comum.

Para remontarmos a trajetória dos povos indígenas em nossa região é necessário retornarmos aos primórdios de nossa História pós-conquista, ao primeiro século da conquista e colonização. Mas por que voltar ao século XVI? Porque é nesse século que diferentes processos começam a ser forjados e é onde reside a raiz e a gênese de

muitos dos nossos problemas. Seja a exploração por meio da escravidão, a concentração de riqueza, por meio do desenvolvimento dos primeiros “latifúndios”, e a sucessão hereditária dos territórios – as capitanias hereditárias eram legadas aos filhos –, a extração predatória das riquezas naturais, entre outros fatores. Portanto, esse século precisa ser ressignificado a partir das experiências históricas daqueles que foram marginalizados. Pois essa marginalização começa justamente nesse período histórico. Precisamos tencionar as narrativas ditas oficiais e (re)significar a nossa história a partir do papel fundamental que desempenharam os povos indígenas e outros grupos invisibilizados.

O fio condutor de nossa análise para desvelar uma parcela da história e a presença indígena no Baixo Sul, bem como os processos de resistência à colonização, é a trajetória de Antônio Tinharé ou Tamandaré caraíba tupinambá e depois de sua mulher Maria, ambos líderes espirituais indígenas que tiveram um papel fundamental nos movimentos de resistência à colonização e catequese que emergiram no limiar do século XVI no Baixo Sul e no Recôncavo da Bahia. O caraíba era o pajé açu, grande pajé, e uma das suas características era a itinerância.

Acompanharemos a trajetória do movimento conhecido como Santidade, que foi elaborado por Antônio, do aldeamento, em Tinharé, ao sertão do Orobó e posteriormente ao engenho de Fernão Cabral de Ataíde em Jaguaripe. Importante salientar que não pensamos a Santidade apenas como movimento; a compreendemos como uma experiência histórica política protagonizada pelos indígenas para a reinvenção de suas liberdades.

CONHECENDO O CENÁRIO: O BAIXO SUL E A PRESENÇA INDÍGENA

A designação geográfica Baixo Sul é uma denominação territorial recente. O território que hoje compõe essa região, no período colonial era fronteiroço entre duas importantes capitanias: a capitania do Paraguaçu e a de Ilhéus, ou seja, estava dividido entre essas duas capitanias. Nesse tempo, o rio Jaguaripe era o limite fronteiroço que dividia a capitania do Paraguaçu e dos Ilhéus. Como podemos observar no mapa a seguir:

Figura 1 – Mapa da Bahia de Todos os Santos



Fonte: *Roteiro do Brasil*, de Luis Teixeira, 1580

Essa região foi fundamental no processo de colonização, sendo espaço estratégico e de grande importância econômica desde o século XVI. O território que compreende o Baixo Sul é também marcado pela presença indígena, sobretudo de aimorés, –que são os mesmos greus e botocudos¹ – tupinambás e tupiniquins.

Conforme narram os autores da obra *Baixo Sul da Bahia: uma proposta de desenvolvimento territorial*:

¹ Conforme explica Rafael Barros em sua dissertação os etnônimos podem mudar de acordo com as relações estabelecidas com a sociedade colonial (BARROS, 2015, p. 99).

No Século XVI, mais precisamente em 1534, os Tabuleiros Costeiros de Valença – compreendendo a Sub-região de Jaguaripe até Ilhéus, da qual faz parte o Baixo Sul, habitados então pelos índios tupiniquins – passam a pertencer à Capitania de São Jorge dos Ilhéus, em conjunto com o Vale do Jiquiriça. Expulsos pelos índios aimorés de área próxima a Ilhéus, os donatários da Capitania estabeleceram-se no ano de 1533 no arquipélago da atual Cairu, mas somente três décadas depois a paz com os índios permitiu a colonização do litoral entre Guaibim e a primeira cachoeira do Rio Una, articulando-se a região, pela primeira vez, com o Recôncavo e Salvador (NASCIMENTO *et al.*, 2007, p. 36).

Vestígios arqueológicos e uma série de documentos coloniais do século XVI ao XVIII atestam a existência e permanência indígena nessa região. Por intermédio de um mapeamento de sítios arqueológicos nessas partes, foi possível “identificar alguns sítios pré-coloniais Tupi, muito perturbados por ação antrópica, mas que demonstram a forte presença desses grupos nessa área. Do ponto de vista dos vestígios coloniais e pós-coloniais, cabe destacar o alto número de olarias e de cais de escoamento das mercadorias cerâmicas” (ETCHEVARNE; FERNANDES, 2011, p. 42). Tal presença foi crucial para delinear os contornos que tomaram a História Colonial das duas capitanias.

Numa historiografia teleológica e tradicionalista, há uma narrativa similar com tons até apologeticos em que os indígenas dessas regiões são conquistados “pacificados” “sossegados” e até “dizimados”, o que nos leva a pensar que eles foram completamente submetidos e em certa medida foram desaparecendo. Mas, mesmo com as guerras de conquista, tais territórios foram ressignificados pelos povos indígenas, e isso fica evidente quando pensamos a presença indígena nessas regiões desde as primeiras incursões de conquista.

Como é possível observar pelas fontes históricas, essa região tem uma tradição resistente, tanto indígena quanto africana, desde

o primeiro século da colonização. O período de 1540-1560 assiste à emergência de muitos movimentos de resistências, e foi marcado por uma série de levantes e revoltas protagonizadas pelos indígenas, que viam a empreitada colonizadora como uma ameaça (invasão dos seus territórios). Na região de Ilhéus, “em 1559, um jesuíta (Antonio Blasquez) escreveu ao padre geral em Roma, dizendo que os índios que cercavam Ilhéus haviam queimado quatro engenhos e roubado todos os seus bens” (METCALF, 2019, p. 219). Os indígenas cercaram completamente os povoados portugueses.

Nesse mesmo período, em 1562, “Mem de Sá foi a Ilhéus pessoalmente com alimentos e munição para salvar os colonos de lá. ‘Deu-lhe o Senhor grande vitória’, escreveu um jesuíta da Bahia, o qual também observou que, após os índios serem ‘bem castigados’”. De acordo com Alida Metcalf, após vencer os indígenas levantados, “Mem de Sá estabeleceu a paz com eles”. E assim retornou a Bahia, e foi quando “iniciou uma campanha contra os caciques independentes do litoral e da Baía de Todos os Santos. Ele enviou várias grandes expedições armadas que incluíam grandes tropas de guerreiros indígenas contra os caciques em Paraguaçu e Jaguaripe.” (METCALF, 2019, p. 294). Justamente as duas capitânicas que abrangem o nosso território e que perpassam o recorte espacial da nossa análise.

Coincidentemente, esses dois espaços, Ilhéus e Jaguaripe, foram bombardeados por outras formas de resistência indígena. Entre 1561 e 1562, antes do grande surto epidêmico de 1563, que dizimou muitos indígenas e despovoou os aldeamentos recém-criados, uma Santidade espalhou-se pelo sertão de Ilhéus. “Essa Santidade do sertão perturbou a ordem estabelecida pelos jesuítas nas aldeias recém-criadas de Nossa Senhora de Assunção e São Miguel.” O jesuíta “Leonardo do Vale sugeriu que Deus punira os seguidores da santidade com a epidemia de varíola, que teve início em Ilhéus e se deslocou pelo litoral ao norte para as ilhas de Tinharé e Itaparica, e com a fome que se seguiu nos anos de 1563-1564.” (METCALF, 2019, p. 296).

De Tinharé ao Orobó: mobilidade e protagonismo indígena entre o aldeamento e o sertão

O caraíba Antônio Tamandaré conheceu os ensinamentos católicos no aldeamento jesuítico na ilha de Tinharé (Cairu), e nesse espaço colonial ele foi batizado e recebeu o nome Antônio. Como nos esclarece Carlos Henrique Cruz:

O título caraíba (do tupi Kara' ib = sábio, inteligente) celebrava os grandes pajés, os que podiam se comunicar com os espíritos, frutificar as plantas, produzir alimentos de forma miraculosa e, até mesmo, ressuscitar os mortos. Os caraíbas eram também chamados de pajés-açú, ou seja, grandes pajés, homens que não se limitavam a “curandeirar” ou desempenhar o papel de conselheiros tribais. Eram nômades e perambulavam de aldeia em aldeia pregando mensagens alusivas aos valores tupinambás (a honra, a guerra e a vingança), como também acenavam projetos de alcance à morada dos ancestrais, terra de bem aventurança e de imortalidade (CRUZ, 2013, p. 66).

Antonio embora estivesse por um tempo reduzido em um aldeamento jesuítico, aproveitou essa experiência junto aos religiosos para apreender os elementos do cristianismo a fim de contrafazê-los e confrontar a sanha colonizadora e catequética que tentava subjugar os autóctones. Segundo Teresinha Marcis, a ocupação de Tinharé teria se iniciado em 1535 por uma expedição colonizadora comandada por Francisco Romeiro, “loco-tenente do donatário” Jorge Figueiredo, que ali aportou para dar início à exploração da capitania de São Jorge dos Ilhéus, fundada em 1536 (MARCIS, 2004, p. 25). O aldeamento jesuítico teria sido fundado em 1561 por uma missão empreendida pelo inaciano Luis da Gram, que teria iniciado uma longa jornada começando por Itaparica e indo mais para o sul até Ilhéus a fim de propagar entre os gentios os preceitos do “reino de Deus” por meio da criação de aldeamentos nessas regiões. Conforme conta o jesuíta Simão Vasconcelos, em sua Crônica da Companhia de Jesus, o aldeamento de Tinharé era chamado de Taporagoá: “a este agregou

todo gentio que pelas matas circunvizinhas estava embrenhado, em quantidade considerável: presidiu-a de Padre e Irmão, e pôs lhe por nome São Miguel” (VASCONCELOS, 1865 [1663], p. 466). De acordo com Metcalf:

Os jesuítas contemplaram uma missão em Tinharé, pela primeira vez em 1561, a pedido de um cacique da região que eles haviam batizado. Quando os jesuítas visitaram a região pela primeira vez, calcularam que ali – compreendendo a ilha e o litoral adjacente, no continente – contava com 24 aldeias indígenas. Em pouco tempo, os jesuítas criaram duas aldeias (aldeamentos) na região próxima: Nossa Senhora da Assunção e São Miguel. Cada aldeamento missionário possuía um padre jesuíta e um irmão, e as duas aldeias somavam seis mil indígenas. Como vimos, uma santidade foi disseminada pelo sertão de Ilhéus em 1561 ou 1562, justo antes do primeiro surto epidêmico [...]. (METCALF, 2019, p. 309).

Nesse tempo, o aldeamento foi devastado, e os índios abandonaram-no. Foi quando Antônio fugiu para o sertão e criou sua própria Santidade. No seu ímpeto itinerante, Antônio saiu de Tinharé e chegou ao sertão do Orobó. Essa era uma região que ainda tinha pouca penetração colonial, marcada, no final do XVI, a partir da década de 1580, por expedições de entradas e descimentos (as famosas bandeiras).

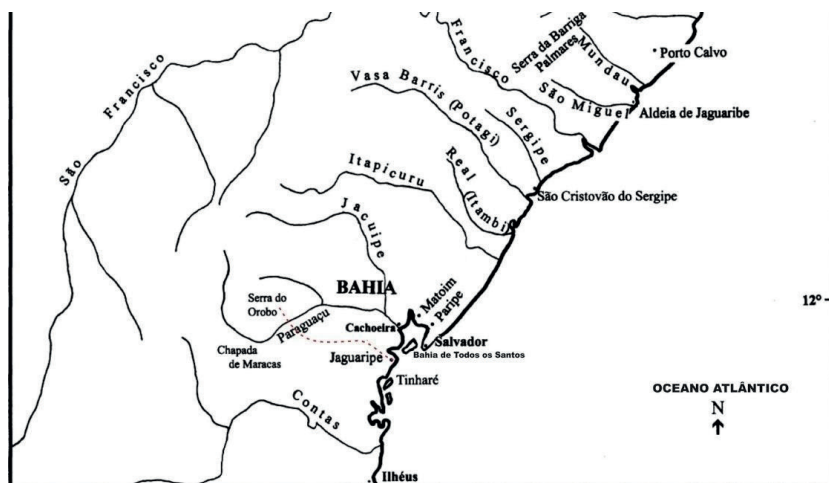
Antônio teria chegado por volta de 1580 à região dos sertões do Paraguaçu ou Orobó. Fundou ali um espaço indígena multifacetado, a sua própria “terra de liberdade”, local para o qual afluiriam muitos escravos indígenas fugidos dos seus senhores e outros tantos que assim como ele abandonaram os aldeamentos. A comunidade era aberta e acolhia em seu meio diferentes grupos étnicos/sociais, como denunciava o senhor de engenho Álvaro Rodrigues: “brasis cristãos e muitos mamelucos filhos de brasis e de brancos, e muitas pessoas brancas, sendo todos cristãos, creram na dita abusão e deixaram a fé

de Cristo Nosso Senhor, e o mesmo começavam já a fazer os negros cristãos de Guiné que havia nesta Bahia” (ANTT, 17065, fls. 188-195).

Antônio era considerado Deus pelos seguidores e devotos da Santidade; era também aclamado como papa: “pregava que vinha já o seu Deus livrá-los do cativo em que estavam e fazê-los senhores da gente branca e que os brancos haviam de ficar seus cativos” (ANTT, Proc. 17762, fl. 2). A fama da Santidade, que nascera no Orobó sob o comando do caraíba Antônio, teria se espalhado por toda Bahia. As notícias de seu desenvolvimento chegaram aos ouvidos do cobiçoso senhor das terras em Jaguaripe, que estava ávido para aumentar ainda mais sua escravaria. Por certo pesavam-lhe ainda os decréscimos devido às graves epidemias que dizimaram muitos indígenas naqueles tempos, portanto esse era um período em que muito se necessitava da mão de obra autóctone. Sendo assim, não hesitou em montar uma expedição (entrada), comandada pelo mameluco Domingos Fernandes Nobre, o Tomacaúna, a fim de irem até o sertão cooptarem os membros da dita Santidade para que descessem junto deles as suas terras. Nesse mesmo tempo, o governador Manuel Teles Barreto teria organizado uma expedição comandada por Álvaro Rodrigues a fim de desmontar a comunidade indígena no Orobó, mas essa não obteve êxito em encontrar a Santidade.

Em sua jornada, os sertanistas (a maioria deles já havia participado de outras expedições ao sertão, o que os tornava exímios línguas) conseguiram chegar à comunidade indígena no Orobó, que era o principal reduto da Santidade. Para a comunidade no Orobó já haviam fugido muitos índios aldeados e outros tantos escravos dos engenhos que lá chegaram em busca de alcançarem sua liberdade nos domínios da Santidade. Ao encontrarem o caraíba Antônio, líder da Santidade, que se dizia papa e filho de Deus, os sertanistas prostraram-se em reverência ao santo, rendendo-lhe culto, buscando demonstrar sujeição e respeito ao mais afamado e temido caraíba daqueles tempos. Por quatro meses, os mamelucos estiveram na comunidade, negociando o descimento às terras de Fernão Cabral de Ataíde. Inclusive, nesse tempo, Cabral enviou uma carta, comprometendo-se a garantir a liberdade de culto e terras para os indígenas que descessem.

Figura 2 – Mapa da Bahia no qual é possível observar o percurso da Santidade



Fonte: adaptado de Metcalf (1999, p. 536)

No engenho em Jaguaripe: resistência indígena em espaços coloniais

O território que estava entre um conjunto de rios – Jaguaripe, Dona e Jequiriçá –, na barra da Baía de Todos os Santos, mais ao sul do Recôncavo da Bahia, ficou conhecido como Jaguaripe, levando o nome homônimo de um dos seus principais rios que em Tupi significa “rio das onças”. Antes de tornar-se um espaço de ocupação colonial, a região era um território com presença marcante de índios Tupi, sobretudo tupinambás.

A povoação na região de Jaguaripe formara-se taticamente como vila mononuclear. Tais vilas eram “edificadas sobre pequenas colinas ou na parte mais elevada da ribeira, dominando o mar e o interior, de onde poderiam vir ataques indígenas” (AZEVEDO, 2011, p. 214). Em 1613, o bispo Dom Constantino Barradas criou a freguesia de Nossa Senhora d’Ajuda do Jaguaripe, tendo como primeiro pároco Balthasar Marinho (NUNES, 1996, p. 268). Mas a ocupação colonial já teria iniciado desde os tempos de Mem de Sá, quando foram distribuídas as primeiras sesmarias na região: “no lugar onde se estabeleceu a futura vila da Ajuda, Mem de Sá doou uma sesmaria, à margem do

rio Jaguaripe, a Ana Alvares, filha mais velha de Caramuru e casada com Custódio Rodrigues Correia” (NUNES, 1996, p. 273).

O engenho de Fernão Cabral de Ataíde era ricamente equipado, considerado um dos mais prósperos da região. Por sua localização e pelos recursos naturais ali disponíveis, o valor pecuniário da propriedade do nobre senhor de engenho estava no ápice do padrão de riqueza para os bens coloniais, pois esse valor era medido pelo tipo de solo, de cultivo e a localização próxima a recursos naturais como rios e mares (SANTOS, 2019, p. 54).

E foi nesse espaço colonial que se abrigou a Santidade indígena. Em Jaguaripe chegou um grupo em torno de 80 indígenas que iam guiados pela mulher de Antônio, Maria, conhecida como mãe de Deus. O próprio Antônio não seguiu com os seus acólitos até Jaguaripe, pois seu ímpeto itinerante mais uma vez o chamava para as brenhas das matas. Os que seguiram chegaram em Jaguaripe e foram bem recebidos por Fernão Cabral de Ataíde, que lhes concedeu um espaço “a meia légua da casa residencial do proprietário” (CALASANS, 2011, p. 36) para construírem o seu templo, o qual tinha aspecto de uma maloca ao modo tupi. Ali também gozaram de liberdade de culto, mesmo que sob os olhos atentos de Ataíde, que fora visto algumas vezes indo ao templo tirando o chapéu e prestando reverência ao ídolo da Santidade.

Estando nas terras de Jaguaripe, os indígenas continuaram praticando seu culto abertamente e atraindo para ali outros índios e negros de Guiné que fugiam dos seus senhores. Em Jaguaripe, os cultos e rituais eram guiados por Maria, que também tomava as decisões e intermediava os acordos tanto com Fernão Cabral como com sua esposa Margarida Pereira.

Ali também construíram um templo indígena, uma maloca, em que abrigavam o seu ídolo de pedra e faziam os rituais do seu culto em que defumavam a erva santa e assim recebiam o espírito da Santidade. No templo estavam ordenados elementos católicos, como o altar com castiçais, a pia de batismo e o confessionário, e no centro o ídolo de pedra que figurava a imagem de um indígena. Frequentado por indivíduos de diferentes estratos sociais, como o senhor de engenho Fernão Cabral e sua esposa dona Margarida, que chegou a crer que a Santidade vinha da parte de Deus, o culto foi se

tornando cada vez mais popular na Bahia quinhentista a ponto de receber em seus recônditos o próprio sobrinho do governador geral, Simão Silva. Como pontua Ronaldo Vainfas:

É certo que, recebendo tamanhas demonstrações de apoio na fazenda de Jaguaripe, a santidade cresceu extraordinariamente em números de adeptos. Índios escravos de várias fazendas e engenhos do Recôncavo passaram a frequentar a Santidade de Jaguaripe, alguns com a autorização de seus senhores, como no caso dos escravos de Ambrósio Peixoto, genro de Fernão Cabral, a maioria como fugitivos – índios que se revoltaram contra seus senhores ou contra os jesuítas e acabavam migrando para Jaguaripe. Não faltam notícias, ainda, sobre a adesão de negros da Guiné, mamelucos e até brancos que se converteram à santidade e praticaram suas cerimônias. A Santidade se agigantava a olhos vistos no seu refúgio de Jaguaripe, incitando revoltas, incendiando a Bahia (VAINFAS, 2010, p. 97).

Além da possibilidade de alcançar a liberdade, o que tanto atraía escravos fugidos de seus senhores, o culto da Santidade tornava-se atraente tanto para indígenas quanto para “negros de guiné”. Havia a proposta de resgate das suas antigas crenças, modos de vida e cosmologias. Nos rituais traziam os maracás, cabaças pintadas e adornadas com penas, as quais eram portadoras do espírito de seus antepassados e o espírito da Santidade, evocado pelo caraíba enquanto os indígenas fumavam a erva santa, bailavam, tocavam os seus instrumentos e cantavam de forma melancólica ao som dos maracás, e sob a fumaça do *petum*, lhes fazia experimentar sua religiosidade. Havia ali a (re) vivência de suas antigas cerimônias que conjuravam os seus tempos áureos e a vitória sobre os seus inimigos.

Além dos fundamentos “tradicionais”, os rituais eram completados por elementos do catolicismo, mas esses não eram incorporados

simplesmente como apropriação passiva; encontravam-se ali em objetos, gestos, palavras e cerimônias prefiguradas os sentidos de inversão, subversão e contraversão do catolicismo. Era uma forma de tomar para si aquilo que se apresentava como “outro” e dar a esse novos significados que podiam confrontar diretamente a ortodoxia cristã. Podiam trazer para si em suas experiências cotidianas, os símbolos caros ao catolicismo, seu papa, seus santos, seus sacramentos como o batismo, mas não lhes atribuíam os sentidos “originais”, dando-lhes novos significados.

Era nesse espaço que a esperança era proclamada. Viver sua devoção ao seu modo propiciava-lhes a experiência de expectativa da construção de um mundo melhor quando ao tomarem os seus fumos cantavam e anunciavam a vinda do seu Deus para livrá-los do cativoiro branco e tornar os seus exploradores cristãos em seus escravos. E os seus ancestrais chegariam em navios para livrá-los de seus opressores, “exterminando os portugueses e que destes os poucos que escapassem seriam convertidos em peixes, porcos e outras animálias” (CALASANS, 2011, p. 28). E aqueles que nisso acreditassem seriam levados para uma terra de bem-aventuranças e liberdades plenas, o paraíso terreal. Com essa mensagem anticolonial, seus ritos e práticas a Santidade foi propagando-se na capitania da Bahia. Desde os tempos em que a maioria dos seus mantenedores estavam no sertão, o papa havia criado “seu corpo de missionários que se dirigiam às aldeias de índios sujeitos aos portugueses”. E nessa catequese às avessas muitos eram atraídos para participarem dos domínios da Santidade, incitando dessa maneira revolta contra suas amarras: “numerosos brasis abandonavam suas habitações, cometendo tropelias, queimando propriedades, matando cristãos, na ânsia de alcançarem os domínios da santidade” (CALASANS, 2011, p. 28-29). A esse tempo, a Santidade já era temida, como afirma a denúncia de Diogo Dias: “temia-se muito que houvesse uma revolta contra a cidade” pois, “cristãos novos e forros fugiam a seus senhores para a dita idolatria” (DENUNCIÇÕES, 1591, p. 474).

Com todas essas ameaças à “estabilidade” colonial, a situação tornava-se insustentável, o que fez o governador Manuel Teles de Barreto agir de forma incisiva a fim de tentar conter o “mau” que “assolava” a capitania dando ordem para destruição do templo indígena e que fossem presos seu ídolo e principais. O que foi cumprido por

Bernardino da Gram, que queimou a igreja indígena e levou ao governador seu ídolo de pedra e demais objetos de culto, além de prender os que se proclamavam santos como a principal da Santidade, Maria, mãe de Deus. Na ocasião, os escravos fugidos foram devolvidos aos seus senhores, mas há evidências de que alguns conseguiram fugir da fazenda de Fernão Cabral e outros foram levados para o aldeamento de Santo Antônio, que também estava na região de Jaguaripe.

No entanto, a ação de destruir a Santidade em Jaguaripe não significava o seu fim. O culto indígena, sua mensagem de liberdade e seus propósitos anticoloniais eram como sementes e a essa altura já tinham se espalhado por diversos pontos do território da capitania da Bahia; seriam, portanto, ímpetos que continuariam guiando os ecos de liberdade no Recôncavo da Bahia para além do século XVI.

É significativo analisar a emergência dos cultos da Santidade nesses espaços de reprodução açucareira, as bases para o desenvolvimento do projeto colonial, junto ao despertar da Santidade e seu ímpeto pela liberdade. Estar nesses espaços e criar dentro deles outros espaços de experimentação religiosa e subversão diz muito sobre o caráter contraofensivo e político reivindicativo das Santidades. A experiência da Santidade em espaços coloniais desvela a capacidade criativa e inventiva dos povos indígenas que souberam, mesmo inseridos nas agruras da sociedade colonial, criar um “mundo” que lhes fosse próprio, mesmo que limitadamente.

Reflexões sobre as possibilidades do Ensino de História Indígena no Baixo Sul

Voltar nosso olhar para essa História, que, embora esteja em um passado longínquo, é capaz de (re)significar no presente nossas próprias histórias, experiências de luta e reconhecimento de nossas identidades é fundamental no âmbito educacional. Sendo assim, por meio da nossa análise, buscamos continuamente pensar as questões referentes à aplicabilidade da lei a partir da trajetória dos povos indígenas na Bahia e sobretudo na região do Recôncavo e Baixo Sul. Assim, é possível perceber a relação entre a História Indígena, desen-

volvida por meio de pesquisas históricas, com as práticas docentes concernentes à aplicabilidade da Lei n.º 11.645/08.

Podemos observar a crescente necessidade de conhecer a aplicabilidade da Lei n.º 11.645/08, para além dos termos normativos e metodológicos, no contexto das demandas de formação específica gerada para os docentes em todo Brasil, especialmente em nossa região, e como os saberes docentes, dialogando com outros saberes, podem ser fundamentais para o caminho que estamos percorrendo de descolonização da História e dos nossos currículos. Nesse sentido, é fundamental a formação específica voltada para as questões étnico-raciais e a promoção de eventos, encontros, grupos, projetos de pesquisa e extensão que preparem os docentes para tencionar e fazer emergir “histórias outras” que fazem parte da nossa própria construção enquanto sociedade e enquanto indivíduos. Nesse sentido, a pós-graduação *Relações Étnico-raciais e Cultura Afro-brasileira na Educação* do IF Baiano, campus Valença, cumpre um papel fundamental nesse percurso de formação e preparação para o enfrentamento das narrativas e currículos coloniais que por muito tempo apagaram a existência e a experiência de nossos ancestrais.

Tais iniciativas, que são desenvolvidas e fomentadas no âmbito da pós-graduação, trazem uma contribuição social e acadêmica, pois o seu desenvolvimento possibilita a visibilidade da História Indígena, bem como a História Afro-brasileira, no ensino, demonstrando a necessidade de uma formação que tenha em seu quadro disciplinas e projetos de pesquisa, ensino e extensão que viabilizem e deem lugar às demandas indígenas e afro-brasileiras, valorizando as questões culturais, sociais, étnicas e políticas singulares desses povos, tanto no contexto presente como no passado.

Academicamente, o espaço de reflexão e construção de uma pós-graduação traz significativas contribuições, fomenta o debate e traz novas possibilidades temáticas investigativas. E nos faz refletir sobre uma questão fundamental que é a relação entre Universidade (Instituto) ↔ aplicabilidade da lei ↔ escola (práticas docentes).

Nesse sentido, promover a História Indígena no ensino extrapola os “muros” da universidade e da escola, os padrões metodológicos e legislativos, dando lugar especialmente à trajetória dos professores

que buscam a construção dos seus saberes não apenas em diálogos teóricos, mas na própria desconstrução e encantamento dos seus olhares para conhecer e compreender outras formas de viver e existir no mundo como as experienciadas pelos povos indígenas. É importante destacar que se não houver docentes preparados para ensinar a História e cultura indígena, o cumprimento da lei fica comprometido, transformando-se em uma mera abordagem normativa, simplista e reducionista.

A falta de formação, de pesquisas e de saberes específicos sobre os povos indígenas podem reforçar a construção de imagens estereotipadas que inferiorizam os índios e que muitas vezes criam nesses o papel de vítimas que se mantiveram alheios aos processos de colonização, “civilização” e tutela, estando quase sempre no lugar de explorados e expropriados física e culturalmente. Dentro dessa tendência, suas histórias são, em geral, pouco analisadas ou, no máximo, observadas a partir do paradigma das perdas culturais, étnicas e populacionais. Assim, uma formação específica na temática indígena a partir de disciplinas e projetos pode fazer grande diferença na superação de paradigmas que continuam arraigados nas escolas e no senso comum.

Considerações finais

Compreender que os povos indígenas não foram meras vítimas dos processos e projetos coloniais caminha no bojo desse esforço de (re) orientar nosso olhar no passado e no presente. É importante levar essa história para sala de aula porque é uma possibilidade de (re)significar e valorizar as lutas indígenas do passado e do presente, fazer emergir seu protagonismo e sua “sabedoria ancestral para resistir”, nas palavras do professor Dr. Edson Kayapó (2020). Nesse sentido, a Lei n.º 11.645 é um convite e uma dádiva para repensarmos nossas histórias e nos repensarmos no mundo. É a oportunidade de conhecer um outro mundo possível e acessar saberes, fazeres, experiências e formas de existir e estar no mundo ancestrais. Para isso, precisamos reconhecer nossa própria ancestralidade indígena. E desconstruir o apagamento das histórias, memórias e experiências dos povos indígenas na Bahia

e no Baixo Sul. Nesse processo, é fundamental reconhecermos nossa necessidade de dialogar com os próprios povos indígenas hoje, ouvi-los, ler o que estão produzindo e trazê-los para o cerne do debate, pois eles não são apenas protagonistas no passado histórico. Suas lutas e agenciamentos podem (re)significar nosso presente.

REFERÊNCIAS

Fontes

Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT)

Processos inquisitoriais da Inquisição de Lisboa

Fernão Cabral de Ataíde, Processo n.º 17065.

Gonçalo Fernandes, Processo n.º 17762.

Simão Dias, Processo n.º 13090.

Cristovão de Bulhões, Processo n.º 7950.

Pantalião Ribeiro, Processo n.º 11036.

Missionárias

VASCONCELLOS, Simão de. **Chronica da Companhia de Jesus do Estado do Brasil:** e do que obrarão seus filhos nesta parte do Novo Mundo. Lisboa: Officina de Henrique Valente de Oliveira, 1865.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Paulo Ormino. Recôncavo: território, urbanização e arquitetura. In: CAROSO, Carlos; TAVARES, Fátima; PEREIRA, Cláudio (org.). **Baía de todos os santos:** aspectos humanos. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 205-253.

BARROS, Rafael dos Santos. **Da letra da lei às práticas coloniais:** arranjos e conflitos na sesmaria dos jesuítas, 1700-1750. 2015. Dissertação (Mestrado em História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CALASANS, José. **Fernão Cabral de Ataíde e a Santidade de Jaguaripe**. Salvador: EDUNEB, 2011.

CRUZ, Carlos Henrique A. **Inquéritos nativos: os pajés frente à Inquisição**. 2013. Dissertação (Mestrado em História, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

ETCHEVARNE, Carlos; FERNANDES, Luydy. Apontamentos para uma Arqueologia do Recôncavo Baiano. In: CAROSO, Carlos; TAVARES, Fátima; PEREIRA, Cláudio (org.). **Baía de todos os santos: aspectos humanos**. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 28-48.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Ay Kakyri tama: Eu moro na Cidade**. Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013.

MARCIS, Teresinha. A “**hecatombe de Olivença**”: Construção e reconstrução da identidade étnica – 1904. 2004. Tese (Doutorado em História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

METCALF, Alida C. Millenarian Slaves? The Santidade de Jaguaripe and Slave Resistance in the Americas. **The American Historical Review**, v. 104, n. 5, p. 1.531-1.559, dec., 1999.

METCALF, Alida. **Os papéis dos intermediários na colonização do Brasil**. Tradução de Pablo Lima. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

NASCIMENTO, Antonio; FISCHER, Fernando *et al.* (org.). **Baixo Sul da Bahia: uma proposta de desenvolvimento territorial**. Salvador: CIAGS/UFBA, 2007.

NUNES, Antonieta d’Aguiar. Reminiscências da capitania de Paraguaçu: memória histórica de Jaguaripe nos séculos XVI e XVIII. **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**, Salvador, n. 92, p. 267-286, jan./dez., 1996.

SANTOS, Jamille Macedo Oliveira. **Ecos da liberdade:** profetismo indígena e protagonismo tupinambá na Bahia quinhentista. Salvador: EDUFBA, 2019.

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios:** catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VARHAGEN, Francisco Adolfo. **História geral do Brasil antes de sua separação e independência de Portugal.** 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1962. 6 v.

POLÍTICAS CIENTÍFICAS NA BAHIA ATLÂNTICA NA VIRADA DOS SÉCULOS XVIII E XIX: UMA PROPOSTA DE APROXIMAÇÃO PARA A MEMÓRIA COLETIVA DO ATUAL TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO BAIXO SUL BAIANO

Rodrigo Osório Pereira

INTRODUÇÃO

Este estudo busca analisar aspectos históricos das políticas científicas da coroa portuguesa aplicadas na Bahia Atlântica Colonial entre a virada dos séculos XVIII e XIX, região, em parte, superposta pelo atual território de identidade Baixo Sul baiano, destacando as políticas subsidiadas pela botânica para as madeiras de lei, as culturas agrícolas e as ervas da região. Pretendemos refletir sobre esse território colonial na dinâmica atlântica, ao passo em que pensamos sobre as políticas para a flora dessa região, conectando-o ao Império português.

Nosso objetivo é destacar o papel da Bahia Atlântica na história colonial, região essa que atualmente constitui o território de identidade do Baixo Sul baiano, com vistas a um diálogo com a memória coletiva e as representações elaboradas sobre o território.

Na primeira seção deste texto, analisaremos a categoria “Bahia Atlântica Colonial” como uma proposta de entendimento do território imediatamente ao Sul do Recôncavo da Bahia e destacaremos suas principais características no âmbito da colônia. Na segunda seção, apresentaremos aspectos históricos acerca das políticas régias

para as madeiras, culturas agrícolas e ervas na região. Finalmente, apresentaremos considerações com vistas ao fechamento do texto.

A BAHIA ATLÂNTICA COLONIAL

No início do século XVIII, Salvador era a mais importante cidade do ultramar português devido à sua localização atlântica. As oportunas características da Baía de Todos os Santos na constituição não só de Salvador, como cidade, mas de sua comunicação com os demais pontos do império são destacadas na historiografia. Dentre as baías com águas profundas, a de Todos os Santos constituía-se num porto natural com 200 km de circunferência e com potencial de integrar o atlântico Sul (RUSSELL-WOOD, 2001).

Não obstante o papel assumido por Salvador como principal porto no Atlântico Sul nos séculos finais da empreitada colonial na América portuguesa, cabe-nos indagar de que modo a integração dessa cidade com a dinâmica imperial também influenciou seu *hinterland* imediato, o Recôncavo baiano e a Capitania (e depois Comarca) de Ilhéus, ao Sul.

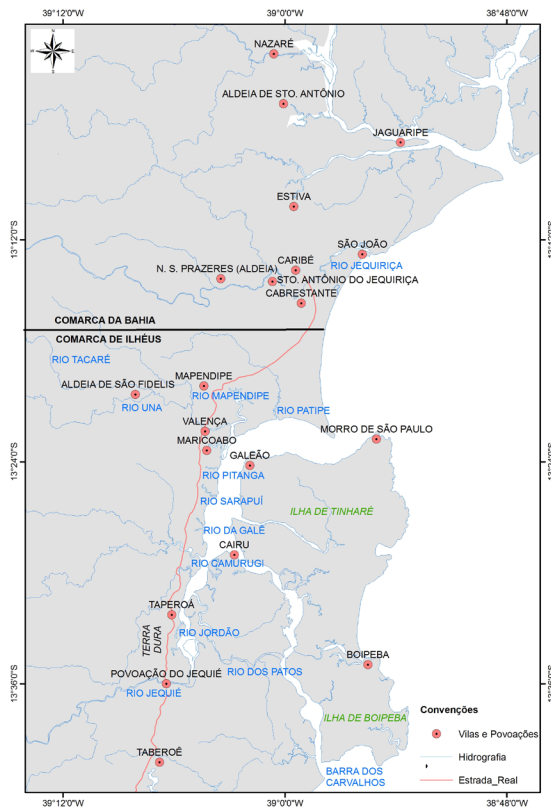
Para trabalharmos essa questão, faz-se necessário analisar o processo de territorialização da Bahia Atlântica e suas “vilas de baixo”, evidenciando os usos sociais dos ambientes naturais dessa grande região da costa baiana, ampliando o debate sobre o papel de mares, rios, caminhos e diversidade vegetal na organização do projeto colonial. Acreditamos ser metodologicamente oportuno pensarmos a relação estabelecida entre essa porção estratégica do território da Capitania da Bahia, integrada por suas águas e terras, com o império português a partir de aspectos de sua dinâmica natural (PEREIRA, 2016).

A Bahia Atlântica Colonial, grosso modo, compreendeu o Recôncavo baiano e a sua porção litorânea imediata ao Sul, atingindo a região compreendida entre a barra do rio de Contas e a sede da vila dos Ilhéus. Essa faixa de terra compreendia cerca de 400 km em meio a ricas matas da floresta tropical brasileira. A justificativa para esse recorte espacial está ligada à própria dinâmica histórica de integração

dessa região da Comarca de Ilhéus ao Recôncavo baiano, tornando-se mais tênue, à medida que caminhamos ao Sul.

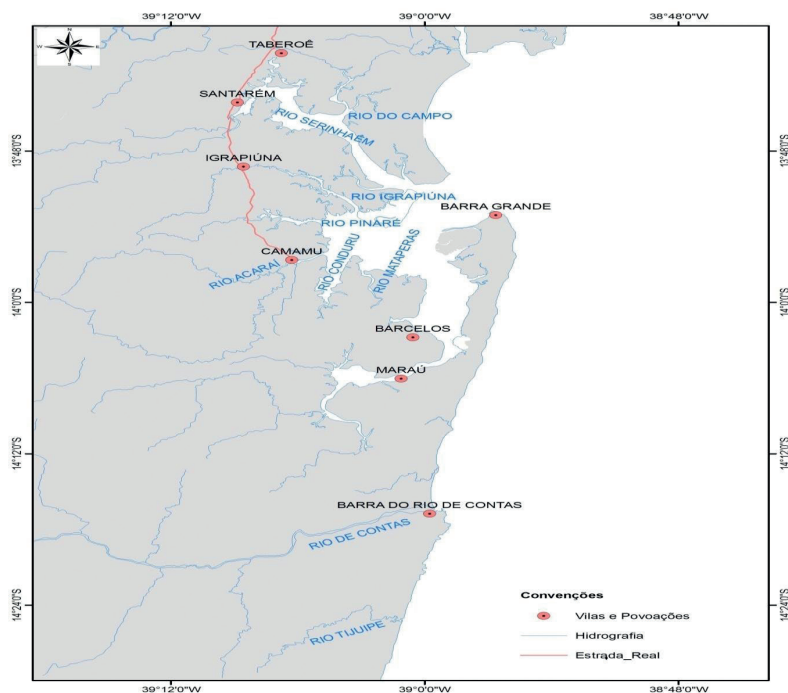
Essa dispersão da relação com o Recôncavo, na parte Sul da Comarca de Ilhéus, pode ser observada nos mapas, onde percebemos uma nítida concentração de localidades coloniais na área Norte. Ali, esse avizinhamento era fruto de um padrão de ocupação do território da antiga Capitania de Ilhéus, a partir do início do século XVII, que seguiu alguns vetores básicos. Um importante sentido foi a ocupação das ilhas de Boipeba e Tinharé, tornando-se abrigos seguros das ameaças indígenas e possibilitando a expansão para o continente, incluindo a vila de Cairu (DIAS, 2007).

Figura 1 – Mapa das Freguesias de Jequiriçá, Cairu e Boipeba, 1800



Fonte: DIAS, 2007, p. 261. Elaboração: CEDIC/UESC

Figura 2 – Freguesias de Camamu, Marau e Barra do Rio de Contas, 1800



Fonte: DIAS, 2007, p. 354. Elaboração: CEDIC/UESC

As principais vilas de baixo, expressão georreferenciada em Salvador e no Recôncavo baiano, como Boipeba, Cairu, Valença (após 1799), Camamu e Marau podem ser observados nos mapas anteriores com relativa concentração pelo território. Também podemos observar aldeamentos indígenas importantes como Nossa Senhora dos Prazeres, São Fidelis e Santarém, e feitorias de corte de madeiras, como Mapendipe e Igrapiúna.

Obviamente, não podemos transpor a ideia de “Baixo Sul”, definida na política territorial do Estado da Bahia, sobretudo a partir de 2007, para a realidade colonial retratada nos mapas anteriores. Entretanto, considerando a ideia mais geral deste livro de pensar aspectos do território, identidade e educação do Baixo Sul da Bahia, torna-se oportuna a referência espacial dos 15 municípios pertencen-

tes ao território como marco na identificação de aspectos históricos invisibilizados na região.

Algumas características essenciais da Bahia Atlântica colonial passam pelo fato de ela ter sido um complexo colonial administrativamente estruturado no âmbito da colônia, por ter abrigado a antiga capital e ser ponto catalisador de intelectuais ilustrados; por ter sido ambientalmente biodiversificado, por ser coberta por uma das maiores florestas tropicais do mundo, a mata atlântica; ser territorialmente integrada, pois se constituía a partir de um complexo sistema fluvial que interligava os inúmeros rios navegáveis, desde a costa até uma infinidade de caminhos terrestres; ser geograficamente estratégica, uma vez inserido nas principais rotas marítimas do mundo atlântico e; constituir-se política e economicamente oportuna à administração régia, uma vez que suas elites senhoriais ansiavam por dinamizar os artigos de comércio, tanto no mercado interno quanto de exportação (PEREIRA, 2016).

Ainda considerando a relação de Salvador com o território ao Sul, a integração das baías de Todos os Santos e de Camamu, respectivamente a primeira e a terceira maior do Brasil em tamanho, tem muito a nos dizer sobre a configuração territorial da Bahia Atlântica. A navegação constituía-se elemento fundamental desta integração a partir de rios e canais navegáveis que permitiram um deslocamento facilitado, seguro e rápido, se comparado com as rotas terrestres. Como nos alerta Diogo Cabral, em uma sociedade atlântica pré-industrial, de “*tempo lento*” e de grandes distâncias, “a água desempenhava um papel absolutamente essencial como elemento fluidificante das relações entre o homem e o meio” (CABRAL, 2007, p. 128-9).

As rotas fluviais e marítimas eram ainda relativamente integradas com os caminhos terrestres. Na história da Bahia Atlântica, onde terminavam as viagens por água, começavam as terrestres, possibilitando gerações de colonos experienciarem uma relação de complementação de rotas aquáticas e terrestres, que deu a tônica das relações existentes entre os mais remotos sertões e o Reino. Em síntese, essa região estava integrada por uma infinidade de rotas.

Todos esses fatores contribuíram para fazer dessa porção da Bahia um cenário apropriado para a Coroa portuguesa pôr em prática

um conjunto de políticas científicas que potencializavam a exploração dos recursos da flora local. Não por acaso, a Bahia Atlântica reunia condições para ser definida como um centro botânico do Império. Ali, estavam concentrados quadros relativamente razoáveis de funcionários naturalistas preparados; abundantes e diversificadas reservas de madeiras de lei muito cobiçadas; um território fortemente conectado para escoar a produção, dentre outros fatores. É o que veremos com maior atenção a partir de agora.

MADEIRAS, CULTURAS AGRÍCOLAS E ERVAS

A Bahia Atlântica Colonial foi palco de estratégicas políticas científicas para dinamizar o uso da flora local com vistas ao fortalecimento da Real Fazenda portuguesa. O suporte teórico fundamental para tais políticas adveio da Filosofia Natural, campo promissor que abarcava os estudos dos três Reinos naturais – animal, vegetal e mineral. Pelas características da Bahia Atlântica, abundante em madeiras de alta qualidade, com terrenos propícios ao plantio de culturas agrícolas diversas e com uma área florestal que oferecia rica variedade de ervas, a botânica – campo científico em destaque na filosofia natural portuguesa – logo estabeleceu seu roteiro lógico.

As madeiras detinham importância central na cultura material da era pré-industrial, quando diversos itens da cultura material eram organizados a partir da fibra lenhosa: casas, móveis, meios de transporte, caixas, utensílios domésticos diversos, obras de arte, variados tipos de ferramentas de trabalho, cercamentos e até navios que atravessavam os oceanos eram construídos com madeira.

Nos primeiros três séculos de contato entre os portugueses e os indígenas da América, os lusos logo aprenderam os nomes das madeiras que, por sua vez, foram associadas a determinados usos. Não demorou muito para perceberem que estavam diante de um vasto campo de possibilidades de aplicação das diversas qualidades de fibras existentes no Brasil. Essa realidade contrastava com a homogeneidade dos pinhais do hemisfério norte e apresentou possibilidades muito mais complexas e, evidentemente, vantajosas a Portugal (DEAN, 1991).

Salvador tornou-se o principal porto e estaleiro do império português no curso do século XVIII, quando sua baía foi “uma espécie de pulmão por onde respira a colônia” (LAPA, 1968, p. 02). Certamente, tal posição teve relação direta com as madeiras disponíveis nas matas baianas, pois, já em fins dos setecentos, a maioria da frota naval sob bandeira portuguesa havia sido construída nesse porto (MILLER, 2000).

Os navios eram a mais importante expressão da cultura material em Portugal, durante o período moderno. Sem eles, a própria soberania do império estaria ameaçada, pois eram uma ferramenta bem eficaz na expansão, administração, defesa, controle e comercialização do império.

Na Bahia Atlântica, a relação estabelecida entre a construção naval dos “vasos” com suas matas foi pauta central da Coroa para a região. Em fins do século XVII, as principais matas de que eram extraídas as madeiras para a Armada Real eram do Recôncavo baiano. Entretanto, a pressão dos senhores de engenho pelo uso das madeiras na indústria do açúcar levou para o Sul imediato, nos entornos das vilas das ilhas de Tinharé e Boipeba e das porções continentais contíguas, a demanda de exploração. Os jesuítas tornaram-se senhores de ricas extensões de terras na região da Vila de Camamú e fabricantes privados nas matas do entorno das Vilas de Cairú, Boipeba e do rio Jiquiriçá suprimam, por muitos anos, a necessidade da Coroa por pranchões e tabuados (DIAS, 2007).

Quando a Coroa decidiu, a partir de 1716, administrar seus próprios cortes de madeira, o sistema adotado foi o de feitorias². Essa medida visou amenizar os custos com as madeiras nas encomendas oficiais oriundas dos estaleiros de Salvador e Lisboa. As primeiras feitorias se localizavam nas matas ao redor da Vila de Cairú³, mas ao passo em que se descobriam novas áreas extrativistas, outros cortes

²As feitorias consistiam em unidades de cortes abertas em locais estratégicos nas matas, contendo uma estrutura administrativa própria e obedecendo às instruções do Inspetor das Matas.

³Dos estaleiros da feitoria de Cairú, na atual cidade de Cairú no Baixo Sul baiano, foram remetidas para a ribeira de Salvador, além dos tabuados e pranchões de vinhático e potumujú, diferentes tipos de peças prontas para uso na construção naval, a exemplo de couçoeiras, mastros, suporte de mastros, quilhas, talões de quilha, vãos, coices de popa e proa, mastaréis, curvas, liames, pés de carneiro, barras de cabrestante etc. Quanto à periodicidade das remessas, estas se faziam anualmente, pelo que se pode aferir do exame das correspondências entre os governadores e os administradores da feitoria. Cf. (DIAS, 2007).

como os de Mapendipe, Una e Jequié surgiram, passando a integrar a Inspetoria dos Reais Cortes de Madeira da Comarca de Ilhéus, em 1780.

A Inspetoria dos Reais Cortes era um posto acumulado pelos Ouvidores da Comarca e colaborou ativamente no estabelecimento, na década de 1790, de uma política mais ampla de conservação dos bosques, que resultou na criação do cargo de Juiz Conservador das Matas e Cartas-Régias que intentavam estabelecer políticas de monopólio para a exploração das madeiras. Até mesmo um “Plano para as Matas” chegou a ser estabelecido, mas logo caiu em desuso com a pressão dos proprietários de terras sob as autoridades competentes (PÁDUA, 2002).

Os funcionários naturalistas empenhados em racionalizar o trato com as madeiras elaboravam suas reflexões acerca da “*Phisica dos Bosques*”, campo mais amplo do que a própria filosofia natural, a qual seria uma de suas partes constitutivas. Como nos relatou Baltasar da Silva Lisboa, junto a ela estariam ainda a

[...] física e matemática, a saber, a economia que ensina a maneira de cultivar e de cortar as árvores. A Política, que estabelece as leis florestais, com a respectiva parte das finanças, que trata em particular do uso que o Governo pode fazer das matas. Enfim, a parte legal, que respeita as controvérsias e decisões das penas, que cumpre infringir as faltas e delitos cometidos nas matas.³

Ainda restam muitos estudos acerca da relação entre os saberes indígenas e as operações de apropriação dos tipos móveis, estáveis e compartilháveis do mundo americano para as centrais de cálculo europeias (LATOURET, 2000). Mas a documentação amplamente disponível aos historiadores coloniais demonstra com vitalidade que as informações sistematizadas pelos funcionários naturalistas, assentadas nas metodologias das academias científicas da Europa, apresentam traços marcantes do patrimônio epistêmico dos grupos indígenas, particularmente dos tupinambás da costa baiana.

A título de exemplo, as espécies florestais mais importantes eram apresentadas com informações detalhadas advindas da experiência dos índios, que cotidianamente lidavam com tais recursos:

Vinhático: é das árvores mais elegantes e majestosas das matas. Chega a cento e cinquenta palmos de comprimento, a trinta e dois de grossura. Floresce em dezembro pelos galhos que se cobrem de flores em espigas compridas, brancas miudíssimas. Serve para cintados, alcaixes, tabuados de cobertas, obras das salas. Para serem duráveis as obras, se carece pregar as tábuas com pregos de cobre, porque os de ferro abrem com a ferrugem buracos no lugar pregado. O *vinhático* pesado que vai ao fundo e que não pode vir por água, senão depois de ser o pranchão exposto por seis meses ao sol, é de melhor qualidade, a madeira revessa, são variegadas as suas cores com fitas de carmim, luzentes e belas. (LISBOA, s.d., p. 258).

A presença indígena no trato com as madeiras não era restrita à escuta das informações. Donos de saberes exuberantes sobre as matas, seus animais e fenômenos naturais, os nativos possuíam um acervo de experiências com a flora local que impressionavam os estudiosos coloniais e, não raro, eram expropriados nas confecções da documentação administrativa e científica.

Entretanto, foi no cotidiano e elaboração prática do trabalho nas matas que tais sujeitos eram diretamente exaltados. A documentação disponível sugere participação ativa dos ameríndios na orientação das entradas nos sertões, nas estratégias de sobrevivência na mata, como força de trabalho essencial no dia a dia das operações naturalísticas e, até mesmo, nas atividades do corte das madeiras administradas pela Coroa. Como narra admirado um Capitão autodidata na filosofia natural e grande conhecedor das riquezas naturais da Comarca dos Ilhéus e de sua população indígena:

São muito robustos para o trabalho áspero do campo, insignes conhecedores de madeiras de construção e peritos trabalhadores dos Reais cortes, abridores de novas estradas para a condução dos paus à borda d'água e lugar do embarque e que fazem navegar muitos pondo-se a cavalo sobre eles por caudalosos rios e perigosos saltos d'água, para evitar rodeios impraticáveis e às vezes de maior despesa à Real Fazenda.⁴

Em suma, as matas da Comarca de Ilhéus, particularmente as do Norte, pertencentes ao bioma Mata Atlântica eram incrivelmente biodiversificadas; estavam relativamente próximas ao principal estaleiro da colônia americana da Coroa; eram pensadas por funcionários altamente treinados na Filosofia Natural, com enorme suporte epistêmico e práticos do mundo indígena; e foram palco de políticas conservacionistas paradigmáticas para outras regiões coloniais onde a extração de madeiras também era atividade relevante, como o Rio de Janeiro e o Pará.

Tais matas enfrentaram a disputa com o plantio das lavouras de subsistência, sobretudo a de mandioca. Em prol do bem comum, as elites senhoriais que hegemonizavam o controle dos instrumentos de decisão, como a Câmara Municipal de Salvador, passaram a organizar, com a ajuda da Coroa, o mercado de alimentos, obrigando as regiões contíguas aos engenhos, especialmente, nas Capitâneas do Sul – Paraguassu, Ilhéus e Porto Seguro – a fornecerem cotas de sua produção de farinha de mandioca, o que, na prática, obrigava as suas Vilas a plantarem prioritariamente a cultura. O papel de zona de abastecimento das “vilas de baixo” se assentou numa sucessão de acordos que normatizaram cotas e preços que deveriam ser praticados no comércio da farinha destinada ao abastecimento da cidade de Salvador (SOUSA, 2001).

Esse arranjo ficou conhecido como o “*Conchavo das Farinhas*” que tinha o propósito de garantir uma contribuição anual de 10 mil sírios de farinha das vilas produtoras sob a justificativa especial de abastecer as tropas empregadas no combate aos holandeses e os

números dessa contribuição revelam o sucesso dessa medida. Além dos baixos preços praticados na compra dos sírios de farinha, o tempo em que o conchavo foi empregado também foi um fator desfavorável para as vilas do Sul, pois mesmo após o término do conflito com os invasores holandeses, essa política de abastecimento continuou a ser utilizada (PUNTONI, 2009).

A organização de uma política econômica de abastecimento de farinhas obrigatória às vilas de Cairu, Boipeba e Camamu para suprir as demandas do Recôncavo açucareiro empurrou essa região a um papel de zona de abastecimento de gêneros alimentícios, possibilitando que essas vilas – ainda que periféricas no Império – pudessem desenvolver um papel de apoio ao Recôncavo açucareiro e, conseqüentemente, ao mundo atlântico (DIAS, 2007).

Como resultado prático da política do conchavo das farinhas, as matas sofreram a pressão pelo desmatamento compulsório realizado pelos roceiros e amplamente denunciado pelas autoridades da Inspeção dos Cortes. Outra consequência direta desse arranjo produtivo foi a resistência empregada pelos particulares na diversificação das culturas agrícolas da região (MORTON, 1978).

A Coroa portuguesa se empenhou no tratamento da questão agrícola colonial baiana como um assunto de Estado, viabilizando, por meio de seus funcionários naturalistas, uma série de medidas políticas e científicas para dinamizar as culturas locais e aumentar sua exportação imperial. A botânica, assim como foi importante para as políticas dos bosques, também teve um papel estratégico sobre a agricultura, subsidiando experiências de diversificação das culturas agrícolas presentes, a saber, a cana-de-açúcar, tabaco, mandioca, algodão, pimentas, canela, cochonilha, cacau, baunilha, café e outros gêneros. (PEREIRA, 2016).

Como salientou o célebre naturalista sueco Carl Lineu (1707-1778) em carta ao grande mentor do naturalismo português, o italiano Domenico Vandelli (1735-1816), *“Bom Deus! Se os lusitanos desconhecem os bens de sua natureza, como serão infelizes todos os outros que não possuem terras exóticas!”* (MUNTEAL, 1993, p. 217). A exaltação ao potencial baiano na produção agrícola está presente nos registros oficiais, em que pese a falência da tentativa de sua diversificação.

Vandelli foi o grande articulador da exaltação da natureza americana com um projeto naturalístico para o ultramar português e ajudou a formar muitos alunos na Universidade de Coimbra, na qual as disciplinas eram concatenadas com viagens filosóficas. Botânico experiente, sabia bem da importância de produtos já ordinariamente utilizados no cotidiano europeu, mesmo alguns originados em regiões distantes e que foram passíveis de serem aclimatadas devido ao trabalho secular nos jardins da Europa. Dizia ele:

Quantas plantas são hoje comuns, ordinárias, que trazem a sua origem das regiões mais distantes? O trigo, ainda que não se saiba verdadeiramente o lugar de seu nascimento, não é planta da Europa. O *milho painço* é da Índia. A *aveia* é da ilha de João Fernandes. As *borragens* vieram de Aleppo. O *nabão*, da China. O *milho*, da América. O *arroz* é planta que se julga de Etiópia, que antes se cultivava na Índia. A *fava* é do Egito. A *amoreira* branca, da China. Os *tomates*, da América. A *berinjela* é da Ásia, África e América. O *pimentão*, do Brasil. A *cidreira*, o *limoeiro*, da Ásia Média, Assíria. A *laranjeira*, da China. O *inhame*, a *açafrão* é [*sic*] do Egito. A *piteira* é da América etc. Quase todas as nossas árvores frutíferas são de outros países.⁵

De Coimbra para a Bahia, a importância da agricultura também pode ser verificada na tradição ilustrada luso-brasileira ali presente. Baltasar da Silva Lisboa, por exemplo, sintetizou esse tipo de pensamento ao afirmar que “*nenhuma outra arte ou ciência pode tanto jamais influir na bondade pública, que a da agricultura campestre e pecuária*”.⁶ Dedicado a entender o “*grande celeiro da natureza*”, numa alusão aos princípios fisiocratas, Lisboa se empenhou, sobremaneira, nas observações e propostas que pudessem aplicar os conhecimentos naturais em prol da agricultura.

Domingos Alves Branco Muniz Barreto também foi um funcionário colonial que expressou o pensamento fisiocrata brasileiro. O capitão queixava-se que a exploração desenfreada do ouro no Brasil prejudicou o desenvolvimento da agricultura na colônia. Para ele, o desenvolvimento da América portuguesa passava pelo desenvolvimento das culturas agrícolas e a Filosofia Natural tinha as condições de auxiliar nesse processo (DELERUE, 1998).

Conjuntamente às madeiras e as culturas agrícolas, as ervas formavam o tripé do projeto botânico para a região. A análise dos estudos sobre as plantas utilizadas na medicina, alimentação, indústria civil e nos demais aspectos da vida social colonial abre oportunidades para mostrarmos como, numa sociedade pré-industrial, ceras, resinas, fibras, óleos, corantes, frutos, raízes e sementes foram partes fundamentais da organização de seu dia a dia.

Dois processos complementares são destacados para o entendimento dos usos, circulação e saberes relativos às ervas na Bahia Atlântica: as viagens filosóficas e as experiências de aclimação realizadas na região.

As viagens assumiram uma feição positiva quando confrontadas ao trabalho de gabinete. Elas foram vistas como um instrumento privilegiado de conhecimento do mundo natural, pois possibilitavam ao naturalista viajante conhecer *in locus* os recursos naturais (KURY, 2004). Como observou Domingos Vandelli sobre a prática das viagens, elas contribuía “muito para o aumento da agricultura e perfeição das artes, [...], pois só desta sorte se pode conhecer o que o nosso país tem e o de que é capaz”.⁷

As viagens estavam plenamente articuladas com as intenções das autoridades metropolitanas, a partir da década de 1780, quando é possível encontrar inúmeras referências na documentação colonial sobre a coleta, circulação e produção de conhecimentos sobre as ervas. Em 12 de setembro de 1795, por exemplo, Martinho de Melo e Castro escreveu ao governador da Bahia, Dom Fernando José de Portugal, informando-lhe sobre as ordens régias para o envio de remessas de plantas ao Reino. Como observou o ministro,

Sua Majestade é servida que V. S. mande recolher, acondicionar e remeter por conta de sua Real Fazenda, para o Seu Real Jardim Botânico, todas e quaisquer plantas que forem naturais deste país, principalmente aquelas que tiverem alguma utilidade médica ou econômica, transportando-se as referidas plantas vivas e dispostas em caixões, que venham cheias da mesma qualidade de terra matriz donde se tirarem, e vindo cada remessa acompanhada de uma relação, na qual se declare não somente o nome vulgar de cada planta, se o tiver, mas também o lugar onde nasce e o uso ou préstimo que tem. O que participo a V. S. para que assim o faça executar.⁸

Essa correspondência evidencia como as ordens régias institucionalizavam os chamados “*nomes vulgares*” das plantas brasileiras, nomes localmente conhecidos, quase sempre de origem indígena. Na medida em que se ordenou declarar “o lugar onde nasce e o uso ou préstimo que tem em cada planta”, como também os seus “nomes vulgares”, as altas autoridades metropolitanas reforçaram o uso das denominações tradicionais, não reconhecendo apenas as denominações oriundas dos renomados sistemas de classificação científica, como o proposto por Lineu e ensinado por Vandelli.

Os pedidos de remessas de plantas e sementes foram constantes e focalizavam as amostras obtidas no interior da Capitania, em nosso território de estudo. Em ofício de 13 de dezembro de 1796, o Ministro Dom Rodrigo de Sousa Coutinho solicitou ao Governador Fernando José de Portugal remessas “*bem acondicionadas em frascos de boa larga e cheios de areia seca*” de plantas vivas e diversas qualidades de sementes. No documento, ele reforçou o pedido do envio dos materiais “*com a declaração dos nomes próprios do país, se o tiverem*”.⁹

A criação do Jardim Botânico da Bahia é parte dessa iniciativa de circulação imperial dos elementos botânicos. O diretor encarregado por sua fundação foi Inácio Ferreira da Câmara Bittencourt, que deveria assim “*remeter para o Real jardim botânico todas as plantas vivas*

e secas, que aqui [Capitania da Bahia] houver e de cuidar efetivamente no estabelecimento e direção”¹⁰ do jardim da Bahia. Apesar da determinação do Ministro Dom Rodrigo de Sousa Coutinho sobre a instalação da instituição datar de 1798, nos anos 1800, o Governador respondeu-lhe não ter “*sido possível até agora comprar-se o terreno para ele, por falta de meios em razão das extraordinárias e indispensáveis despesas que tem ocorrido*”.¹¹ O principal problema enfrentado pelo diretor do jardim nos primeiros anos de sua instalação foi encontrar uma localidade adequada e disponível para sua implantação.

Ainda restam muitas lacunas sobre o papel desempenhado pelo jardim baiano no envio de amostras locais para a Europa. Uma evidência, por exemplo, listou sementes, ervas, cascas e raízes destinadas ao envio à Ajuda e ao Jardim Botânico de Berlim. Nela, a relação do conteúdo de dois caixões sugere que uma grande quantidade de produtos vegetais foi destinada às instituições europeias a partir do Jardim de Salvador:

Tabela 1 – Relação de sementes e raízes enviadas

Caixão n.º 1 contém:	Caixão n.º 2 contém:
<u>Sementes:</u>	<u>Sementes:</u>
<i>Tabaco – Nicotina</i>	
<i>Amendoins</i>	
<i>Batata de Purga</i>	
<i>Gergelim</i>	
<i>Lima da Pérsia</i>	
<i>Andá</i>	<i>Mulungu</i>
<i>Siririques Frolegoso</i>	<i>Saboeiro</i>
<i>Mamona</i>	<i>Canafitula</i>
<i>Caju</i>	<i>Angelim</i>
<i>Quiabo</i>	<i>Maracujá</i>
<i>Baga Vermelha</i>	<i>Jaqueira</i>
<i>Mandiroba</i>	
<i>Manjeriçã</i>	
<i>Melancia</i>	
<i>Maxixes</i>	

Caixão n.º 1 contém:	Caixão n.º 2 contém:
<u>Sementes:</u>	<u>Raízes:</u>
<i>Abóbora</i>	
<i>Manjeriço da folha larga</i>	
<i>Pimentas de diversas qualidades</i>	
<i>Malvaíscos</i>	<i>Mechoachan</i>
<i>Cabaço</i>	<i>Ipecacuanha negra</i>
<i>Farinheira</i>	<i>Orelha de onça medicinal</i>
<i>Mataporto</i>	<i>Cipós</i>
<i>Maravilhas</i>	<i>Carinana</i>
<i>Chagas</i>	<i>Botica</i>
<i>Fruta de Conde</i>	<i>Ipecacuanha alfa viola</i>
<u>Ervas:</u>	
<i>Cipó de chumbo</i>	
<i>Sarografo</i>	
<i>Salsa</i>	
<u>Cascas:</u>	<u>Cascas:</u>
<i>Jaboticabas</i>	<i>Quina do norte do Brasil</i>
	<i>Baunilha</i>

Fonte: Relação das sementes e raízes que se destinam ao Jardim Botânico de Berlim e Lisboa. *Anais da BN*, n.º 68, Doc. n.º 709

O segundo processo para o entendimento dos usos, circulação e saberes relativos às ervas na Bahia Atlântica diz respeito à aclimação de espécies. Foram inúmeros os pedidos de aclimação de espécies estratégicas à Real Fazenda e sugerem uma ampla política de transposição para a Bahia. De um modo geral, devemos entender a prática da aclimação como um elemento de institucionalização do campo botânico em sua interface com a agricultura colonial. Inúmeros são os exemplos dessa prática no corpo das políticas oriundas da secretaria de ultramar. Em ofício de 10 de novembro de 1800, Dom Rodrigo de Sousa Coutinho solicitou a Dom Fernando José de Portugal que tomasse todas as providências para “*naturalizar*” a “*preciosa árvore de construção*” chamada teca.

O Príncipe Regente, nosso Senhor, manda remeter a V. Ex.a uma porção de semente de *teca*, para que V. Ex.a a mande semear nesta Capitania, tendo todo o cuidado na plantação desta preciosa árvore de construção, que seríamos muito felizes se pudéssemos naturalizar.¹²

A árvore da teca, asiática de origem, foi muito cobiçada pelos portugueses para a construção naval. O objetivo da Coroa era a sua “*naturalização*” na Bahia para que, dali, pudesse ser espalhada pelas demais Capitánias. A mesma intenção pode ser observada em uma carta do Visconde de Anadia ao Arcebispo da Bahia, na qual solicitou que ali se cuidasse “*seriamente da cultura da planta Morus popyrifero, para depois de naturalizada, se pudesse espalhar pelas demais Capitánias do Brasil.*”¹³

Baltasar da Silva Lisboa também contribuiu para a política da Coroa de aclimatar ervas na Bahia. Ao longo de toda a década de 1790, foi possível identificar uma ampla documentação enviada à secretaria de Ultramar, que davam “*conta de suas atividades como naturalista*” e de seus trabalhos em história natural. Nessa documentação encontramos referências ao envio de “*espécies vegetais para o Jardim Botânico de Lisboa*” e de pedidos de “*reconhecimentos pelos seus serviços prestados*”, o que reforça nossa leitura da prática da história natural como mecanismo de barganha por honra e ascensão na magistratura (RAMINELLI, 2006).

A respeito das ervas acima, o juiz conservador teve um papel importante nas tentativas de aclimatação. Sobre o *Morus popyrifero*, em ofício que tratou do assunto, o governador Visconde de Anadia deixou claro que Lisboa estava empenhado “*não só em promover seriamente a cultura das tais plantas de Morus popyrifero*”, mas também em dar conta dos resultados a que tinha chegado com tal espécie. O governador disse ainda que “*a mesma planta se tem aumentado e que o dito juiz conservador não se descuidava em sua promoção.*”¹⁴

Quanto à cobiçada teca, em outro ofício ao governador interino da Bahia, Lisboa informou “*que nada conseguira de suas sementeiras*” ainda que tivesse procedido a suas observações “*com o maior cuidado*

e interesse".¹⁵ Segundo (DEAN, 1991), a teca, apesar dos fracassados cuidados do juiz Lisboa, foi aclimatada no Brasil colônia. Ainda que se apresentasse como possibilidade muito interessante no ramo das madeiras de construção, essa cultura teria sido esquecida pela administração portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O território de identidade do Baixo Sul baiano apresenta grande vinculação com suas matas, suas águas, sua agricultura diversificada, com grande presença produtiva e suas gentes etnicamente diversificadas. Algumas dessas características já estavam postas na realidade colonial que essa mesma área vivenciou na transição do século XVIII para o XIX.

Considerar essa realidade colonial e seu papel desempenhado na vida social baiana e portuguesa é tarefa que se impõe aos contemporâneos. Estreitar os vínculos e entender as diferenças entre a realidade natural (e social) desse território presente há cerca de 220 anos com o quadro atual apresenta possibilidades de diálogos com a memória coletiva local e potencializam as representações valoradas acerca de suas historicidades.

Outrora, a Bahia Atlântica Colonial foi um centro botânico de grande importância no império português. Suas matas, culturas agrícolas e patrimônio erológico foram pauta de uma agenda científica preocupada em modernizar o uso, a circulação e os saberes com vistas ao fortalecimento da realeza e seu império.

Do ponto de vista de sua história colonial, a região apresenta um rico acervo documental à espera de boas perguntas. As produções historiográficas existentes sugerem grande potencial (trans)formador em âmbito educacional, cultural e ao nível da memória coletiva. Sem recorrermos às conexões causais entre os dois tempos históricos aqui aventados, o acervo de experiências que mapeamos anteriormente, certamente contribui para a reflexão do que a região se constituiu (ou o que ela poderia ter sido) e as possibilidades apresentadas pelo seu porvir.

Do ponto de vista ambiental, o debate acerca da preservação de seu patrimônio natural é uma agenda necessária e urgente. As lições advindas do passado entre as relações de sua natureza com os sujeitos (e seus conscientes possíveis) precisam ser consideradas para a composição de um acervo de experiências coletivas que norteiam nossos passos futuros.

REFERÊNCIAS

NOTAS DOCUMENTAIS:

3. Princípios de *Physica vegetal* para servir de preliminar ao estudo dos cortes de madeiras. 27 folhas. *Manuscritos da BN, I – 28, 9, 5*, p. 16.
4. Notícia da viagem e jornadas que fez por terra o Capitão Domingos Alves Branco Muniz Barreto entre os Índios Sublevados nas Vilas e Aldeias das Comarcas dos Ilhéus e Norte da Capitania da Bahia. *Manuscritos da BN, I-12,3,13*, p. 18.
5. Memórias sobre a utilidade dos Jardins Botânicos, a respeito da Agricultura e principalmente da cultura das charnecas. ANRJ. Códice 807, v. 25, S.D., fl. 1.
6. Discurso Político de Baltasar da Silva Lisboa. ACL, Série Vermelha, Manuscrito n.º 697.
7. Vandelli. Memórias sobre a necessidade de uma viagem filosófica feita ao reino e depois nos seus domínios. Arquivo Nacional. Códice 807, v. 24, S.D., fl.14.
8. Ordem Régia de Martinho de Melo e Castro para Dom Fernando José de Portugal para o envio de remessas de plantas. Lisboa, 12 de Setembro de 1795. *Manuscritos do AHU, Bahia, Códice 606*, fl. 64.
9. Carta de D. Rodrigo de Sousa Coutinho para o Governador da Bahia, D. Fernando José de Portugal, a respeito do envio das plantas vivas para o Jardim Botânico. Queluz, 13 de Dezembro de 1796. *Anais do APEB*, n.º 57. p. 217. Vol. 82, Doc. n.º 25.

10. Ofício do Governador D. Fernando José de Portugal para Luiz Pinto de Sousa... Manuscrito da AHU, Bahia, Caixa n.º 85, Doc. n.º 16661-16662.
11. Ofício do Governador D. Fernando José de Portugal para Luiz Pinto de Sousa... Manuscrito da AHU, Bahia, Caixa n.º 85, Doc. n.º 16661-16662.
12. Ofício de D. Rodrigo de Sousa Coutinho para D. Fernando José de Portugal, comunicando o envio para esta Capitania de uma porção de sementes de teca. Queluz, 10 de Novembro de 1800. Anais do APEB, n.º 57, p. 412. Vol. 90. Doc. n.º 78.
13. Carta do Visconde de Anadia para o Arcebispo da Bahia e demais Governadores interinos da mesma Capitania, determinando que se cuide seriamente da cultura de uma determinada planta. Queluz, 20 de Outubro de 1801. Anais do APEB, n.º 58, p. 112. Vol. 94. Doc. n.º 102.
14. Ofício do Governador interino para o Visconde de Anadia, em que participa ter expedido as ordens necessárias para se promover a cultura do *Morus Popyrifero*. Resgate: Castro e Almeida, documentos avulsos da Capitania da Bahia, Manuscritos do AHU, Bahia, Caixa, 119, Documento, 23.603.
15. Ofício para o Governador interino da Bahia, no qual informa que nada conseguira das sementeiras de teça, a que procedera com o maior cuidado e interesse. Valença, 12 de Janeiro de 1802. Anais da Biblioteca Nacional, Vol 36, 1914, Doc n.º 23567.

DEMAIS REFERÊNCIAS

CABRAL, Diogo de Carvalho. **Homens e Árvores no Ecúmeno Colonial**. Uma história ambiental da indústria madeireira na bacia do Macacu, Rio de Janeiro, 1763-1825. 2007. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

DEAN, Warren. A Botânica e Política Imperial: a introdução e a domesticação de plantas no Brasil. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 4, n.º 8, p. 216-228, 1991.

DELERUE, Maria Luísa. **Domingos A. B. Muniz Barreto**: Baía, 1748, Rio de Janeiro 1831; entre o reformismo lusitano e a independência do

Brasil. Dissertação (Mestrado policopiada) – Universidade Portucalense, Porto, 1998. 2 v.

DIAS, Marcelo Henrique. **Economia, Sociedade e Paisagens da Capitania e Comarca de Ilhéus no Período Colonial**. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

KURY, Lorelai. Homens de ciência no Brasil: impérios coloniais e circulação de informações (1780-1810). **Hist. cienc. Saude – Manguinhos**. v. 11, 2004.

LAPA, José R. do A. **A Bahia e a Carreira da Índia**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

LATOUR, Bruno. **Ciência em Ação**. Como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

LISBOA, Baltasar da Silva. Riqueza do Brasil em madeiras de construção e carpintaria. Rio de Janeiro, 1823. **Revista do IHGB**, Rio de Janeiro, s/d, p. 258.

MILLER, Shawn William. **Fruitless Trees** – Portuguese Conservation and Brazil's Colonial Timber. Stanford: Stanford University Press, 2000.

MORTON, F. W. O. The royal timber in late colonial Bahia. **Hispanic American Historical Review**, 58:1, p. 41-61, fev. 1978.

MUNTEAL FILHO, Oswaldo. **Domingos Vandelli no anfiteatro da natureza: Reformismo Ilustrado e cultura científica na crise do Antigo Sistema Colonial (1779-1808)**. 1993. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) – Programa de Pós-graduação em História, PUC-RIO, Rio de Janeiro, 1993.

PÁDUA, José Augusto. **Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista, 1786-1888**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

PEREIRA, Rodrigo Osório. **O Papel de Francisco Nunes da Costa no Processo de Regulamentação dos Reais Cortes de Madeira (1780-1792)**. 2007. Monografia (Graduação em História) – Curso de Licenciatura em História, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2007.

PUNTONI, Pedro. O conchavo da farinha: especialização do sistema econômico e o Governo Geral da Bahia do século XVII. **Simpósio de Pós-**

-**Graduação em História Econômica.** 2009. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dh/posgraduacao/economica/spghe/pdfs/Puntoni-_Pedro.pdf.

RAMINELLI, Ronald. Baltazar da Silva Lisboa: a honra e os apuros do juiz naturalista. VAINFAS, Ronaldo *et al.* (org.). **Retratos do Império:** trajetórias individuais no mundo português nos séculos XVI a XIX. Niterói: EdUFF, 2006.

RUSSELL-WOOD. A Projeção da Bahia no Império Ultramarino Português. *In: Anais do IV Congresso de História da Bahia.* Salvador: EGBA, 2001.

SOUSA, Avante Pereira. O Pão Nosso de Cada Dia: poder local e abastecimento (Salvador – Século XVIII). *In: Anais do 4º Congresso de História da Bahia:* Salvador 450 anos. Salvador: Instituto Geográfico e Histórico da Bahia; Fundação Gregório de Matos, v. 2, 2001.

A HISTÓRIA DO BAIXO SUL E O BAIXO SUL NA HISTÓRIA: AGRICULTURA E INDÚSTRIA (SÉCULOS XVI A XIX)

Silvana Andrade dos Santos

INTRODUÇÃO

Como a nossa história se conecta com a história do nosso país e do mundo? Qual a relação da nossa história com o nosso presente? Essas talvez sejam algumas das principais perguntas que perpassam o ensino de História. Porém, nem sempre é fácil respondê-las.

A abordagem das especificidades e generalidades históricas existentes entre as escalas local, regional, nacional e mundial é determinada contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. Complementarmente, os Parâmetros indicam que essa abordagem deve ser realizada de modo a tratar os fenômenos ocorridos nas múltiplas esferas geográficas de maneira articulada, e não isolada (BRASIL, 1998, p. 46; BRASIL, 2000, p. 21).

Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) instituiu que os sistemas e redes de ensino, bem como as escolas, devem “[...] incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora [...]” (BRASIL, 2018, p. 19).

Embora o ensino de história local e regional venha ocupando cada vez mais espaço nos currículos escolares, nem sempre os temas trabalhados a partir dessas perspectivas são articulados com fenômenos em escalas geográficas mais amplas. Majoritariamente, os

tópicos relacionados às histórias local, regional, nacional e global são apresentados de forma separada, alternados em blocos de conteúdos específicos.

Outro aspecto chave para o ensino de História, contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e fortemente reforçado pela Base Nacional Comum Curricular, é a necessidade de estabelecer relações entre o presente e o passado. Os PCNs para terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental já chamavam atenção para a importância de se abordar as transformações, permanências, semelhanças e diferenças entre as múltiplas relações (econômica, social, política e cultural) construídas ao longo do tempo, como meio de contribuir, por exemplo, para a formação intelectual dos estudantes e para o fortalecimento de sua identificação com o presente e com o passado (BRASIL, 1998).

Posteriormente, os PCNs para Ensino Médio destacaram como a percepção da conexão entre passado e presente é fundamental para a constituição da consciência histórica nos estudantes, em um período de constantes avanços tecnológicos e intensa aceleração no fluxo de informações, como o que vivemos. Isso porque esses fenômenos, muitas vezes, transmitem a sensação de que estamos constantemente no presente, e nos induz a ignorar a importância das relações existentes entre os diferentes tempos históricos (BRASIL, 2000).

Abordar de forma articulada os acontecimentos ocorridos ao longo do tempo nas esferas local e regional com os eventos em escala nacional e global, assim como estabelecer relações entre o presente e o passado, pode ser um grande desafio. Os obstáculos a serem enfrentados são ainda maiores quando se trata da história de áreas que ocuparam, por muito tempo, lugar periférico nas narrativas históricas tradicionais e, conseqüentemente, no currículo de História, como é o caso do Baixo Sul.

Neste texto, realizamos um apanhado do desenvolvimento da agricultura e da indústria, entre os séculos XVI e XIX, no território que hoje é conhecido como Baixo Sul da Bahia. Tomando como norteamento as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História e na Base Nacional Comum Curricular, de um lado, analisaremos de que modo as diferentes relações construídas historicamente em torno dessas atividades econômicas

na região estiveram articuladas com as esferas nacional e global e, de outro, refletiremos sobre como a estrutura atual do território reflete elementos daqueles processos sócio-históricos. Nosso objetivo é demonstrar que agricultura e indústria são temas que possibilitam a articulação da história do Baixo Sul com a história nacional e global, bem como com o tempo presente.

AGRICULTURA

A agricultura diversificada é a base da economia do Baixo Sul (BAHIA, 2018, s/p). Em 2016, entre lavouras temporárias e permanentes, a região produzia abacate, abacaxi, amendoim, banana, batata doce, borracha, cacau, café, cana-de-açúcar, castanha de caju, coco-da-baía, dendê, feijão, goiaba, guaraná, laranja, limão, mamão, mamona, mandioca, manga, maracujá, melancia, milho, palmito, pimenta do reino, tangerina e urucum (BAHIA, 2017, p. 12).

Apesar dessa diversidade de produtos, ao observarmos o tamanho da área plantada, constatamos a predominância de alguns gêneros, como a mandioca. No ano de 2016, a mandioca ocupava 80,4% das terras cultivadas com lavouras temporárias no Baixo Sul. Esta porcentagem era muito superior à do milho, segunda principal lavoura temporária do território, que ocupava apenas 6% da área plantada com esse tipo de cultivo. Quando se trata de rendimento anual da produção, a mandioca também aparecia como uma das principais lavouras temporárias. Naquele mesmo ano, este tubérculo teve produção anual calculada em mais de 43 milhões de reais (BAHIA, 2017, p. 12).

Além desse aspecto econômico, a produção e o beneficiamento da mandioca também têm historicamente grande importância socio-cultural no Baixo Sul. Embora a fabricação de farinha, por exemplo, venha passando por processo de mecanização ao longo dos últimos anos, ainda é bastante viva na memória coletiva dos moradores do território o trabalho em comunidade realizado nas casas de farinha (quase sempre envolvendo contação de histórias e estórias) e as longas jornadas até as feiras para a comercialização do produto. Dessas rotinas, surgiram movimentos como o Arguidá, manifestação cultural existente na zona rural do município de Valença, que rememora o

transporte dos alguidares de barro das olarias até as casas de farinha (SANTOS; SILVA; SOUZA FILHO, 2009).

Com tamanha produção, derivados da mandioca como farinha, beiju, puba e goma estão fortemente presentes na dieta da população da região. Mas muitas vezes não nos damos conta de como a importância econômica, social e cultural da mandioca no Baixo Sul da Bahia tem raízes antigas.

Desde o período de conquista e início da colonização do território que hoje chamamos de Brasil pelos europeus, no século XVI, a mandioca (que era uma planta nativa do continente americano) foi sendo amplamente incorporada à dieta da população. Durante o período colonial, principalmente nas capitânicas do Norte, como as capitânicas de São Jorge dos Ilhéus e de Todos os Santos que, grosso modo, deram origem ao estado da Bahia, a farinha de mandioca constituía a base da alimentação. Ela era consumida por todos os grupos sociais, desde os escravos e as pessoas chamadas de livres pobres até as altas classes da sociedade (SCHWARTZ, 2001, p. 126; BARICKMAN, 2003, p. 90-91).

Como é possível imaginar, a ampla difusão do consumo de derivados da mandioca, principalmente da farinha, criava uma grande demanda pelo produto. Isso fez com que o Estado passasse a intervir na produção desse alimento, procurando garantir, principalmente, o fornecimento para Salvador, sede do governo português na colônia até 1763, e para o Recôncavo, região que crescia política, social e economicamente, em virtude do desenvolvimento da produção açucareira. Assim, em 1639, o governador geral do Brasil, Fernando de Mascarenhas, Conde da Torre, publicou um documento no qual ordenava que todos os moradores da capitania da Bahia, inclusive senhores de engenho e plantadores de cana, cultivassem mandioca (DIAS, 2007, p. 59, 67).

Outras posturas nesse sentido foram criadas ao longo do século XVII, mas elas nem sempre eram obedecidas. Além disso, embora houvesse engenhos que reservassem parte da terra para o plantio de mandioca, a quantidade de farinha produzida poderia ser insuficiente para alimentar toda a população ali existente. Acrescenta-se ainda que, sempre que era necessário aumentar a área destinada ao cultivo da

cana, os proprietários de engenhos avançavam sobre as terras usadas para o plantio de gêneros alimentícios, como a mandioca, o que gerava uma maior dependência da farinha comprada (BARICKMAN, 2003).

Logo, houve gradativamente a formação de zonas especializadas no cultivo desse tubérculo nas capitânicas hereditárias do sul do que viria a ser o estado da Bahia, como na capitania de Ilhéus. Nessa capitania, adquiriu preponderância na produção mandiocqueira a região norte, formada pelas vilas de Cairu, Boipeba e Camamu, as chamadas *vilas de baixo* (DIAS, 2007, 59-60). Aqui, é necessário chamar atenção para o fato de que, em linhas gerais, os municípios que compõem o território do Baixo Sul da Bahia surgiram a partir destes três núcleos de povoamento iniciais. Por inúmeros fatores, alguns deles relacionados ao tipo de solo, ao clima da região, e a sua posição geográfica estratégica, desde o século XVII as vilas de baixo foram designadas para o plantio exclusivo dessa raiz, sendo que era proibido o cultivo de cana-de-açúcar, tabaco e mesmo o desenvolvimento de atividades exclusivamente pecuárias (LINHARES, 2002, p. 113).

A partir da década de 1640, a coroa portuguesa instituiu uma série de acordos com aquelas vilas, visando regular o plantio de mandioca e garantir o fornecimento de farinha. Na verdade, esses acordos tinham um caráter impositivo e os lavradores de mandioca não tinham grande poder de negociação sobre eles. O que estava em discussão era apenas a melhor forma de cumprir as ordens superiores relativas, por exemplo, à quantidade de farinha a ser fornecida e ao preço a ser cobrado pela mercadoria. Em virtude disso, os produtores de mandioca, ou roceiros, buscavam constantemente desenvolver estratégias para burlar as imposições feitas pela administração colonial (DIAS, 2007).

No século XVIII, o governo colonial continuou a adotar medidas que visavam promover o cultivo da mandioca no território que ficaria conhecido mais tarde como Baixo Sul da Bahia. Isso fica evidente na doação de sesmária, em Valença, feita a Maria Clementina Henriqueta de Souza Pereira, em 1788. No documento, o governador geral da capitania da Bahia, Dom Rodrigo José de Menezes e Castro, incluiu cláusula que a obrigava a cultivar, por ano, mil covas de mandioca

para cada escravo que possuísse no trabalho da lavoura (CAMPOS, 1947, p. 209).

Nota-se, desta forma, que embora a farinha não fosse um gênero destinado à exportação, ela era muito relevante para o abastecimento das cidades e como suporte ao desenvolvimento de outras atividades econômicas, como a produção açucareira. A importância da farinha de mandioca produzida pelas vilas de baixo ficava ainda mais evidente nos momentos de instabilidade política, como na conjuntura da independência do Brasil. Durante os conflitos na Bahia, entre 1822 e 1823, os partidários da independência buscaram impedir que a farinha produzida pelas vilas de baixo fosse enviada a Salvador, onde a resistência portuguesa estava instalada, porque um exército faminto seria mais fácil de ser derrotado (GRAHAM, 2005).

No século XIX, durante o período em que o Brasil já tinha se tornado independente e era um Império, continuaram existindo leis tanto procurando regular o plantio da mandioca quanto o comércio de farinha. Em 1861, o governo da província da Bahia requereu que a câmara municipal de Valença criasse uma postura obrigando os lavradores do município a plantarem raízes alimentícias, entre as quais estava a mandioca (CÂMARA, 1861).

Entretanto, a Câmara de Valença se demonstrou contrária à criação da postura. Em resposta à presidência da província, os vereadores argumentaram que a instituição desse ordenamento não era viável, visto que o plantio de mandioca em grande escala acarretava prejuízos para os lavradores. Segundo eles, imprevistos climáticos, como chuvas em excesso, poderiam levar ao apodrecimento das raízes e à consequente perda de colheitas (CÂMARA, 1861).

Todas essas posturas que visavam garantir o plantio da mandioca, e a importância que a farinha tinha para a alimentação da população, fizeram com que a produção agrícola dos territórios que vieram a compor o Baixo Sul se voltasse principalmente para o cultivo do tubérculo. Em meados do século XIX, 53,6% dos sítios e fazendas em Valença plantavam mandioca, destinada a abastecer principalmente os mercados das cidades de Nazaré, Santo Amaro e Cachoeira, no Recôncavo (SANTOS, 2016).

Na maioria dos casos, a produção de farinha de mandioca no Baixo Sul envolvia o emprego de mão de obra escrava. Esse dado é relevante, porque o emprego de mão de obra escrava é comumente associado a outras atividades, como o trabalho nos engenhos. Em meados do século XIX, 78% dos indivíduos que cultivavam mandioca em Valença possuíam, pelo menos, um escravo (INVENTÁRIOS, 1831-1866). Mas, havia entre os proprietários de roças de mandioca um pequeno número de indivíduos que possuíam mais de 10 escravos, como Ana Joaquina da Mota. Em 1853, quando seu inventário foi lavrado, ela era proprietária de 24 escravos (MOTA, 1853).

Estimativas apontam que em um terreno já limpo, um roceiro, trabalhando na companhia de um escravo saudável, podia, no prazo de um mês, preparar e plantar dez mil covas de mandioca, as quais poderiam lhe render até quatrocentos alqueires de farinha⁴ (BARICKMAN, 2003, p. 274). No entanto, a média de alqueires de farinha por cova plantada podia variar de acordo com a qualidade dos solos e com as condições climáticas. Como vimos, chuvas em excesso levavam ao apodrecimento das raízes no solo; da mesma forma, secas poderiam comprometer o desenvolvimento da planta (SCHWARTZ, 2001, p. 152).

Embora dois homens, um senhor e seu escravo, por exemplo, pudessem realizar sem muito esforço o plantio da mandioca, o fabrico de farinha exigia força de trabalho relativamente maior. Em 1850, apenas o trabalho da colheita ocupava, em uma propriedade média, quatro pessoas por 30 dias úteis do ano. A partir de meados da década de 1870, esse trabalho ocupava o mesmo número de pessoas por mais de 70 dias (SCHIMIDT, 1959). Além do trabalho de plantio e colheita, havia outras atividades, como o transporte e a produção de farinha, que deveriam demandar um número ainda maior de pessoas.

Se toda a regulação sobre a produção de mandioca nas vilas de baixo tornou o tubérculo a principal lavoura ali plantada, isso não impediu a penetração de outras culturas na região. No século XVIII, além da mandioca, as vilas de Cairu e Camamu também produziam, por exemplo, arroz (VILHENA, 1969, p. 496-497). Além disso, no início da década de 1780, os lavradores da vila de Camamu deram início ao cultivo de café na localidade e, em meados do século XIX,

⁴Alqueire é uma unidade de medida de capacidade para grão e artigos secos e equivale a 36,27 litros.

ele já era um dos principais gêneros de exportação produzidos nos municípios de Camamu e Valença (BARICKMAN, 2003, p. 61-62).

Outra lavoura que ganhou espaço na produção agrícola da região no período foi o cacau. Em meados do século XIX, ele era o segundo principal produto agrícola cultivado em Valença, estando presente em 23,8% das propriedades rurais do município (SANTOS, 2016, p. 102). A lavoura do cacau, ascendente naquele período, encontrou terreno fértil para florescer na região. Em 2016, o cacau aparecia como lavoura permanente com maior área plantada (48,2%) e com segundo maior rendimento anual (25,3%) no Baixo Sul da Bahia (BAHIA, 2017, p. 12).

INDÚSTRIA

Apesar da economia do Baixo Sul da Bahia ser baseada na produção agrícola, a região também conta com algumas indústrias. Em 2002, eram 40 fábricas situadas no território, principalmente dos setores de alimentos (11), madeiras (5), têxtil e de confecção (5). Em termos geográficos, naquele ano, Valença concentrava mais da metade delas (FISCHER, 2007, p. 171).

Assim como no caso agricultura, o perfil das principais indústrias existentes atualmente na região está intimamente relacionado com sua história. Como vimos no item anterior deste capítulo, a agricultura dos territórios que deram origem ao Baixo Sul esteve historicamente voltada para a produção de gêneros alimentícios, a farinha, e, em menor grau, o arroz, o café e o cacau.

Outra atividade que, desde o século XVI, conectou os territórios que deram origem ao Baixo Sul, às principais redes de trocas existentes na América Portuguesa e no Império do Brasil, foi a extração madeireira. Em virtude disso, foram implantadas serrarias nessa área, para a fabricação, entre outros, de tábuas e pranchas, destinadas principalmente à construção naval e civil (DIAS, 2007; PEREIRA, 2013).

Porém, foi o desenvolvimento da indústria têxtil em Valença que, no passado, mais ganhou destaque na produção fabril gerada nos territórios que dariam origem ao Baixo Sul. No século XIX, duas

das três maiores fábricas de tecidos existentes no Império do Brasil estavam sediadas às margens do Rio Una: as fábricas Todos os Santos e Nossa Senhora do Amparo. Vale dizer que, no mesmo período, também foram instaladas em Valença a segunda maior fundição de ferro da província da Bahia (pertencente à fábrica Todos os Santos), uma fábrica de vidros e um estaleiro de grande porte, havendo ainda um projeto, aparentemente infrutífero, de fundação de uma fábrica de papel na localidade (OLIVEIRA, 1987; OLIVEIRA 2001).

A instalação de fábricas em Valença no século XIX esteve relacionada a uma série de fatores, tanto locais e regionais, quanto nacionais e globais. Nas esferas local e regional, contribuía para a instalação de fábricas em Valença a hidrografia da região. Em primeiro lugar, a existência do rio Una, curso d'água com capacidade para a geração de energia hidráulica, uma das principais forças motrizes do período.

Naquela época, a disponibilidade de fontes de energia era um elemento crucial no processo de estabelecimento de fábricas no Brasil e no mundo. As fábricas costumavam ser instaladas em regiões nas quais se pudesse melhor aproveitar a capacidade energética. Neste sentido, a existência no rio Una de um grande e acessível potencial para geração de energia hidráulica, tornava Valença um grande atrativo para os negociantes interessados em construir fábricas na Bahia (SOARES, 1980; AZEVEDO; LINS, 1969, p. 192).

O segundo aspecto ligado à hidrografia diz respeito à navegabilidade tanto do rio Una, que tem sua foz justamente no município de Valença, quanto de todo o litoral do Baixo Sul. A navegação ali desenvolvida era facilitada ainda pela existência de um importante ponto natural de sinalização, o Morro de São Paulo, que servia de orientação para as embarcações que passavam pelo litoral da Bahia. Desde o período colonial, essas rotas de navegação marítima e fluvial eram utilizadas pelos habitantes e visitantes da localidade como principal meio de locomoção e transporte de mercadorias (SPIX; MARTIUS, 1976, p. 157; DIAS, 2007). Assim, Valença apresentava vantagens tanto de acesso à fonte de energia, quanto para escoamento da produção gerada pelas fábricas.

A fábrica Todos os Santos foi edificada na década de 1840, e a Nossa Senhora do Amparo, na década de 1860, em um período que

a indústria fabril, como era chamada no período, passou a ter desenvolvimento mais intenso no Brasil. Desde o período colonial, quando o Brasil fazia parte da América Portuguesa, uma série de atividades mecânicas relacionadas à salinicultura, à pesca, à extração madeireira, à metalurgia de ferro e à produção de tecidos, entre outras, foram aqui desenvolvidas (OLIVEIRA, 2001). No entanto, foi no século XIX que o surgimento de fábricas no país se intensificou.

Um marco importante nesse sentido foi a transferência da família real portuguesa para Brasil, em 1808, como consequência da iminente invasão dos exércitos napoleônicos a Portugal. Em abril daquele ano, um alvará promulgado pelo então Príncipe Regente, D. João (futuro rei D. João VI), concedeu autorização para a implantação de fábricas na colônia, atividade que havia sido proibida desde 1785 (LUZ, 1978, p. 20).

No ano seguinte, 1809, outro alvará publicado pelo Príncipe Regente concedeu “[...] isenção de imposto de exportação para os produtos manufaturados do país e utilização dos artigos nacionais no fardamento das tropas reais [...]” (LUZ, 1978, p. 21). Além disso, instituiu a concessão de privilégios para inventores e introdutores de máquinas no Brasil e doações para fábricas que necessitassem de auxílio, favorecendo o desenvolvimento desses estabelecimentos. Contudo, a indústria fabril continuou a se deparar com obstáculos, a exemplo da concorrência de produtos manufaturados estrangeiros, fabricados em países como a Inglaterra, que pagavam impostos extremamente baixos no mercado brasileiro (LUZ, 1978).

Após a independência de Portugal, em meados da década de 1830, o governo demonstrava interesse em promover o desenvolvimento de fábricas no Império. Em 1837, por exemplo, a Secretaria de Estado dos Negócios do Império consultou o Tribunal da Real Junta do Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação do Brasil buscando se inteirar sobre questões relativas às fábricas no país. No documento e na resposta emitida pelo tribunal, em 1838, ficam evidentes o interesse do governo imperial e o apoio do Tribunal à promoção da indústria fabril no Império (desde que de forma integrada com a indústria agrícola), condição que se julgava necessária para que esse

se desenvolvesse e pudesse ocupar lugar entre as nações consideradas civilizadas (REVISÃO, 1837).

Mas, apenas na década de 1840 o governo imperial adotaria medida favorável à implantação de fábricas. Em 1844, durante a gestão do Ministro da Fazenda Manoel Alves Branco, foi aprovada reforma que elevou as taxas cobradas sobre importação de produtos de consumo de massas, como os artigos de algodão ingleses. Embora essa medida não tenha representado a extinção dessas mercadorias do mercado brasileiro, ele implicou no aumento do preço desses produtos, tornando as manufaturas brasileiras mais competitivas e abrindo espaço para o desenvolvimento de fábricas têxteis no Império (LUZ, 1978; SOARES, 1980).

Outro estímulo ao desenvolvimento de fábricas no Brasil no período foi proveniente do processo de proibição do tráfico transatlântico. Embora os sucessivos tratados e leis promulgados, desde 1810, visando proibir o comércio negreiro para o Brasil não tenham implicado, de imediato, na sua supressão, tiveram efeito direto sobre o valor dos escravos no mercado brasileiro. Na Bahia, o preço de um escravo adulto, do sexo masculino, empregado na agricultura, apresentou alta significativa entre as décadas de 1820 e 1840 (BARICKMAN, 2003, p. 231). Em Santiago do Iguape, no Recôncavo, o preço médio dos escravos passou de 290 mil réis, na década de 1830, para 660 mil réis, na década de 1840 (ROCHA, 2015, p. 110).

À medida que a aquisição de escravos provenientes do tráfico transatlântico se tornou mais custosa, as propriedades rurais tenderam a concentrá-los na lavoura. Essa prática implicou na redução ou até mesmo abandono da produção interna de outros gêneros, como tecidos, e no aumento da dependência do mercado para aquisição desses produtos; o que, por sua vez, estimulava o surgimento de atividades manufatureiras (EL-KAREH, 1982; SOARES, 1980). Desse modo, os negociantes interessados em investir em fábricas devem ter buscado aplicar seus capitais em setores capazes de responder a essa demanda já existente (HOBSBAWM, 2014, p. 65).

No caso das fábricas têxteis, em específico, no âmbito externo, seu desenvolvimento esteve relacionado ainda aos estímulos indiretos advindos da Revolução Industrial. Isso porque, após o início do

processo de industrialização na Grã-Bretanha, outros países puderem reproduzir as técnicas e as tecnologias lá empregadas no desenvolvimento da indústria fabril (HOBSBAWM, 2014, p. 66).

Ao analisar o caso da fábrica Todos os Santos, constata-se como a sua fundação esteve diretamente relacionada aos estímulos e demandas antes mencionados. Em primeiro lugar, ela era um fábrica de tecidos, setor precursor da Revolução Industrial. Em segundo lugar, a fábrica importou maquinário da Inglaterra e dos Estados Unidos, países pioneiros na manufatura têxtil. Em terceiro, ela tinha sua produção voltada principalmente para a confecção de tecidos destinados à fabricação de sacos, que embalavam produtos de exportação, e roupas para escravos e para classes pobres, atendendo, portanto, às demandas da sociedade escravista brasileira em transformação (SANTOS, 2020).

O trabalho na fábrica Todos os Santos era realizado tanto por trabalhadores legalmente livres quanto por escravos. É provável que os escravos exercessem atividades pesadas e acessórias ao desenvolvimento da fábrica. Isso porque a mecanização da produção e o emprego de energia hidráulica e a vapor foi, gradativamente, eliminando a necessidade de emprego de força humana nesses estabelecimentos (ENGELS, 2010, p. 179). Contudo, não podemos descartar totalmente a possibilidade de que aqueles trabalhadores (em partes ou em sua totalidade) pudessem atuar também nas oficinas têxteis.

O número de indivíduos legalmente livres empregados na Todos os Santos parece ter se mantido sempre superior ao de escravos. No entanto, a forma como a mão de obra era alistada, assim como a rotina imposta àqueles, se assemelhavam às práticas vigentes no sistema escravista. A maioria dos trabalhadores ditos livres era órfã, com idades a partir de 10 anos, muitos deles provenientes da Casa Pia e Colégio de Órfãos de São Joaquim, instituição situada em Salvador (ESPINOLA, 1848; LISBOA, 1848-1849; MARTINS, 1849, p. 37). Os órfãos eram adotados pelos proprietários da fábrica e deveriam ali trabalhar como aprendizes por cinco anos. Nesse ínterim, não recebiam qualquer pagamento, apenas vestimenta e assistência médica. Só posteriormente eram admitidos como assalariados, devendo permanecer no local até completarem 21 anos (MATTA, 1996).

Além da exploração de mão de obra não remunerada até o término do período de experiência, a rotina imposta era extremamente restritiva. O trabalho ia do nascer do sol até as sete e meia da noite (o que no verão significava mais de 14 horas diárias), com vinte minutos para almoço, meia hora para o jantar e meia hora para a ceia. Os operários também eram submetidos a um conjunto de atividades extras. Nos dias de trabalho, após às 22 horas, como parte dos arranjos firmados entre a fábrica e as instituições fornecedoras de mão de obra, eles recebiam aulas de leitura, escrita, música e dança. Contribuía ainda para o exercício de controle sobre os trabalhadores a residência em alojamentos no entorno da fábrica e a promoção de casamentos internamente (MARTINS, 1849).

Durante o período em que esteve ativa, de 1847 a 1876, a Todos os Santos foi a maior fábrica têxtil do Brasil. Ela chegou a ter seus produtos comercializados, além da Bahia, no Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Pernambuco e no Ceará (AVISOS, 1848, p. 3; ANNUNCIOS, 1849a, p. 4; ANNUNCIOS, 1849b, p. 4; ANNUNCIOS, 1868, p. 3); recebeu a visita do Imperador D. Pedro II, em 1859 (BEDIADA, 1999); foi premiada com medalha de ouro nas Exposições Nacionais de 1861 e 1866 (BRASIL, 1862; BRASIL, 1869); e participou das Exposições Internacionais de Londres, Paris e Filadélfia (BRASIL, 1862; PUBLICAÇÕES, 1868, p. 3; PERNAMBUCO, 1874, p. 2).

Em 1876, após um período de crise, a fábrica Todos os Santos encerrou suas atividades. Sete anos depois, em 1883, ela foi comprada por Moreira, Oliveira e Companhia, firma pertencente a José Pinto da Silva Moreira e Domingos Gonçalves Oliveira (PAIXÃO, 2006, p. 39; FELÍCIO, 2018, p. 40). Essa transação deu início à constituição do que se tornaria a Companhia Valença Industrial, empresa têxtil que ainda hoje opera no município de Valença.

FONTES

ANNUNCIOS. **Correio Mercantil**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 253, 16 set. 1849a. p. 4. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=217280&pasta=ano%20184&pesq=&pagfis=2486>. Acesso em: 5 jan. 2020.

ANNUNCIOS. **O Cearense** (Ceará). Ano 23, n. 2.750, 12 novembro 1868. P. 4. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709506&pasta=ano%20186&pesq=&pagfis=8505>. Acesso em: 5 jan. 2020.

ANNUNCIOS. **O Rio-Grandense**, Rio Grande do Sul, ano 5, n. 534, 27 out. 1849b. p. 4. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=764892&pesq=&pagfis=52>. Acesso em: 5 jan. 2020.

AVISOS diversos. **Diário de Pernambuco**, Pernambuco, ano 24, n. 276, 9 dez. 1848. p. 3. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=029033_02&pasta=ano%20184&pesq=%22fabrica%20todos%20os%20santos%22&pagfis=11082. Acesso em: 5 jan. 2020.

BAHIA, Governo do Estado. **Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável e Solidário do Território Baixo Sul da Bahia – PTDSS**. Baixo Sul: [s. n.], 2018.

BAHIA, Governo do Estado. **Anuário Estatístico da Bahia**, 2017. Salvador: SEI, 2020. v. 31.

BEDIAGA, Begonha (org.). **Diário de D. Pedro II**. CD-ROM. Petrópolis: Museu Imperial, 1999. Paginação irregular.

BRASIL. **Relatorio geral da exposição nacional de 1861 e relatorios dos jurys especiaes, colligidos e publicados por deliberação da Comissão Directora pelo secretario Antonio Luiz Fernandes da Cunha**. Rio de Janeiro: Typographia do Diario do Rio de Janeiro, 1862.

BRASIL. **Relatorio da 2ª Exposição Nacional de 1866**. 2ª parte. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1869.

CÂMARA de Valença. **Correspondência ao Presidente da Província**. Arquivo Público do Estado da Bahia. Seção de arquivos coloniais e provinciais. Série Documentos Avulsos. Correspondências recebidas e expedidas das câmaras e vilas a Câmara de Salvador. Correspondência recebida da câmara de Valença – 1850-1870. Maço 1455. 21 mar. 1861.

ESPINOLA, Manoel José. **Correspondência ao Presidente da Província**. Arquivo Público do Estado da Bahia. Seção de Arquivos coloniais e provinciais. Série Administração. Juizes. Correspondência recebida de Valença - 1844-1848. Maço 2629. 1 de mar. 1848.

INVENTÁRIOS Valença. Arquivo Público do Estado da Bahia. Seção Judiciária: Série Inventários (1831-1866).

LISBOA, José Antonio Lisboa. **Comarca de Valença, Bahia**: Proprietário Lacerda e Cia. Arquivo Nacional. 7x Junta do Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação. Caixa 423, v 3. Fábrica de fiação e tecidos. 1848-1849.

MARTINS, Francisco Gonçalves. **Falla que recitou o Presidente da Província da Bahia, o desembargador conselheiro Francisco Gonçalves Martins, n'abertura da Assembléa Legislativa da mesma província em 4 de julho de 1849**. Bahia: Typographia de Salvador Moitinho, 1849. Disponível em: http://ddsnext.crl.edu/titles/165?terms=bahia&item_id=2997#?h=bahia. Acesso em: 5 jan. 2020.

MOTA. Ana Joaquina da. **Inventário**. Arquivo Público do Estado da Bahia. Seção Judiciária: Série Inventários. Classificação 07/3144/22. 1853.

PERNAMBUCO. **Diário de Pernambuco**, Pernambuco, ano 1, n. 61, 15 março 1874. p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=029033_05&pasta=ano%20187&pesq=&pagfis=9978. Acesso em: 5 jan. 2020.

PUBLICAÇÕES a pedido. **Correio Mercantil**, Rio de Janeiro, ano 25, n. 202, 23 julho 1868. p. 3. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=217280&pasta=ano%20186&pesq=&pagfis=29373>. Acesso em: 5 jan. 2020.

REVISÃO da política de industrialização do Brasil. Arquivo Nacional. Fundo/Coleção Junta do Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação. Série Fábricas. Caixa 428, pacote 2. 1837.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEB, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BARICKMAN, Bert J. **Um Contraponto Baiano: Fumo, mandioca e escravidão no recôncavo, 1780-1860**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOS, Silva. **Crônicas da capitania de São Jorge dos Ilhéus**. Salvador: Imprensa Vitória, 1947.

DIAS, Marcelo Henrique. **Economia, sociedade e paisagens da capitania e comarca de Ilhéus no período colonial**. 2007. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

EL-KAREH, Almir Chaiban. **Filha branca de mãe preta: a Companhia da Estrada de Ferro D. Pedro II (1855-1865)**. Petrópolis: Vozes, 1982.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra: segundo observações do autor e fontes autênticas**. São Paulo: Boitempo, 2010.

FELÍCIO, Nilceanne Nogueira Lima. **As fábricas têxteis do rio Una: história sobre trabalho e indústria em Valença-Bahia (1844-1887)**. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

FISCHER, Fernando (org.). **Baixo Sul da Bahia: uma proposta de desenvolvimento territorial**. Salvador: CIAGS/UFBA, 2007.

GRAHAM, Richard. “Ao mesmo tempo sitiados e sitiados”. A luta pela subsistência em Salvador (1822-1823). In: JANCSÓ, Istvan (org.). **Independência: história e historiografia**. São Paulo: Hucitec/ Fapesp, 2005.

HOBBSAWM, Eric. J. **A era das revoluções: 1789-1848**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LINHARES, Maria Yedda; SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. **História da Agricultura Brasileira: combates e controvérsias**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LINHARES, Maria Yeda Leite. A pecuária e a produção de alimentos na colônia. In: SZMRECSÁNYI, Tamás (org.). **História Econômica do Período Colonial**. 2. ed. rev. São Paulo: Hucitec/ Associação Brasileira de Pesquisadores em História Econômica/ Editora da Universidade do Estado de São Paulo/ Imprensa Oficial, 2002.

LUZ, Nícia Vilela. **A Luta pela Industrialização do Brasil**. São Paulo: Alfa Omega, 1978.

MATTA, Alfredo Eurico Matta. **Casa Pia Colégio de Órfãos de São Joaquim**: de recolhido a assalariado. 1996. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

OLIVEIRA, Waldir Freitas. **A industrial cidade de Valença**: um surto de industrialização na Bahia no século XIX. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1985.

OLIVEIRA, Geraldo de Beauclair Mendes de. **A Construção Inacabada**: a economia brasileira, 1822-1860. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2001.

PAIXÃO, Neli Ramos. **Ao soar do apito da fábrica**: idas e vindas de operárias(os) têxteis em Valença-Bahia (1950-1980). 2006. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

PEREIRA, Rodrigo Osório. **O Império Botânico**: as políticas portuguesas para a flora da Bahia Atlântica Colonial (1768-1808). 2013. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ROCHA, Uelton Freitas. **“Recôncavas” fortunas**: a dinâmica da riqueza no Recôncavo da Bahia (Cachoeira, 1834-1889). 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, Eliene Batista dos; SILVA, Iradilza Ferreira da; SOUZA FILHO, Isaias Alves de. **Arguidá**: o pedagogo como produtor cultural. 2009. Monografia (Licenciatura em Pedagogia e Gestão Educacional) – Universidade do Estado da Bahia, Valença, 2009.

SANTOS, Silvana Andrade dos. **Nos terrenos arenosos e no infame comércio**: os desdobramentos do fim do tráfico transatlântico em Valença (Bahia, 1831-1866). 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

SANTOS, Silvana Andrade dos. **Escravidão, tráfico e indústria na Bahia oitocentista**: a sociedade Lacerda e Cia. e a fábrica têxtil Todos os Santos. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

SCHIMIDT, Carlos Borges. **O pão da terra**. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo/SEC/Divisão de Arquivo Histórico, 1959.

SCHWARTZ, Stuart B. **Escravos, Roceiros e Rebeldes**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SOARES, Luiz Carlos. **A manufatura na formação econômica e social escravista no sudeste**: um estudo das atividades manufatureiras na região fluminense: 1840-1880. 1980. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1980. 2v.

SPIX e MARTIUS. **Viagem pelo Brasil, 1817-1820**. v. 2. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

VILHENA, Luís dos Santos. **A Bahia no século XVIII**. v. 2. Salvador: Itapuã, 1969.

AFRICANAS EM DIÁSPORA E SILÊNCIO CURRICULAR NO BAIXO SUL DA BAHIA

Cristiane Batista da Silva Santos

INTRODUÇÃO

Filhos párvulos de africanas eram batizados no baixo sul da Bahia sob os santos óleos solenemente. A experiência obrigatória do batismo cristão tanto das africanas adultas, mas sobretudo de suas filhas crioulas, foi uma imposição cumprida à risca na América Portuguesa sul-baiana. De Valença ao norte, até Ilhéus ao sul, capelas, oragos e pias testemunharam mulheres em pé com seus filhos e às vezes ao lado de outras africanas e crioulas num compadrio tentando amenizar as agruras de viver cativa, da esperança de construir laços de solidariedade por meio do compadrio.

A principal legislação do Império Português, as Ordenações Filipinas de 1603, exigiam que todos os senhores batizassem seus escravos africanos com mais de dez anos de idade no máximo em seis meses.

O batismo dos adultos ocorria em até seis meses após sua chegada, o que indica que eram recém-chegados àquelas praias através dos diversos desembarques no extenso litoral entre Valença e Ilhéus. Aos 24 de setembro de 1805, na matriz, o reverendo Manoel batizou uma africana escravizada por outro vigário de nome João Nunes da Silva. A africana Delfina adulta teve como seus padrinhos outros africanos, Francisco forro e sua mulher, “Teixeira”, ambos do gentio da Guiné. Vila de N. Sr.^a da Luz, presídio do Morro. Em Valença, aos 10 de abril de 1814, na capela de São Gonçalo, os africanos da nação Angola, Maria e Miguel, batizaram seu filho crioulo Izidoro, com oito dias de nascido. Os pais de Izidoro eram escravizados por Antonio Dias

Maya. Mas, quem pôs os santos óleos sobre ele foi o vigário Manoel Francisco de Melo, na filial da Matriz de Santo Antonio do Jequiriçá.

Maria, da nação Angola, tinha um companheiro, e foi ao lado dele, como um casal, que compareceu a esse batismo. Mas nos assentos de batismos não pudemos saber mais deles. Ademais, não há constância nas descrições das africanas do baixo sul nem nações ou mesmo nas relações familiares, tampouco nos registros feitos pelos assentos. Desse modo, cada batismo apresenta indícios das vidas dessas mulheres que nos exige uma atenção ao não-dito, sugerido, que a pena do capelão de modos vago ou tortuoso registrou. Como quando lhes fosse possível estabelecer relações de cunho feminino, escolhendo comadres, e é capaz de nos remeter aos referenciais africanos de matrilinearidade. Assim fez Faustina que tivera filhas gêmeas. Ela era escravizada pelo Tenente Mathias Correia de Mello e escolheu como compadre e comadre outros africanos. Também em 19 de outubro de 1851, na Matriz de Valença, Maria Dorothea e Benedicto de Sena, africanos, foram padrinhos de Rosa e Geraldo Luiz de Souza. Assim como Alexandra, africana e escravizada por uma senhora de nome Maria Rita, que foi madrinha de uma crioulinha de nome Maria.

Mesmo em situação de cativo, essas relações de compadrio tentavam burlar a lógica senhorial de que essas mulheres, lhes servindo diuturnamente, não constituíssem suas próprias famílias, dedicando-se integralmente às suas. Ser comadre, nesses casos, era uma releitura que as africanas e crioulas faziam da imposição do batismo cristão, escolhendo outras mulheres em diáspora que poderiam somar-lhes afetivamente. Os indícios de que elas passaram a se conhecer politicamente e a se escolher com um parentesco simbólico eram impossíveis de ser mensurados pelos senhores brancos em sua essência. E a mesma Maria Dorothea, africana que batizara Rosa, também foi madrinha de Jerônima, que tinha apenas 20 dias de nascida e era filha de Sabina africana, escravizada por Antônio José Ferreira Maciel. Nesse breve elenco, Maria Dorothea teria papel importante na vida de Rosa e de Jerônima, bem como de suas mães.

Senhores e Igreja coadunavam nesse propósito do batismo tão logo as mães africanas parissem ou nas adultas que acabavam de

chegar. Duas décadas após a proibição de 1831, Valença parecia que seguia o fluxo de Ilhéus, que naquela data havia apenas dois meses de ter aportado ilegalmente 112 africanos, fora os que fugiram pelas matas e não foram capturados, mas que estavam na região, espalhados nas fazendas.

Em 10 novembro de 1851, no Oratório da Fábrica de Todos os Santos, os africanos Caetano e Caetana batizaram sua filha Joana de apenas 15 dias. O casal era escravizado pelos donos daquela Sociedade da Fábrica. A começar pelos nomes repetidos, “Caetano e Caetana”, não nos sugere que fossem seus nomes africanos, mas as imposições do sistema ocidental europeu branco e colonizador. Além do mais, quantas outras africanas estariam sob o jugo daquela fábrica? E anunciando sua lista de “trabalhadores empregados” elencava “cinquenta e quatro escravos” na Escritura de distrato e convenção e entre esses as mulheres citadas ao final da listagem como: Antônia, Catharina, Justina, Lucrecia, Maria, Maria, Vitória, Delfina e uma cria filha da dita, Thereza-cria, Constança, Anacleto, Anastácia.

A Fábrica utilizava-se da mão de obra feminina cativa e já tinha um aparato religioso que lhe dava o suporte cristão da empreitada. No ano seguinte, nova leva de batismos. Em 20 de fevereiro de 1852, também no oratório da fábrica, ocorreu o batismo de africanos adultos como Januário, africano e escravizado por Antonio Francisco de Lacerda.

Essas narrativas nos inquietam sobre os silêncios da História sul-baiana. Afinal, quantas africanas em diáspora repousam no silêncio curricular no baixo sul da Bahia?

Este texto discute as histórias de mulheres africanas adaptadas em narrativas didáticas para sala de aula num espaço não formal de aprendizagem. Quais as representações sobre africanas e o tráfico, mulheres escravizadas ou libertas aparecem no currículo, livros didáticos e periódicos nos discursos oitocentistas baianos? Como elaborar um material didático para a educação básica sobre africanas de caráter interdisciplinar, acessível e que tenha uma dimensão simbólica de debate de conceitos como decolonialidade e interseccionalidade? O objetivo é apresentar aspectos da diáspora africana atlântica nas vilas do sul da Bahia reelaborando as histórias de luta, enfrentamentos,

e combater os silêncios persistentes na História Regional. Como resultados de um projeto de pesquisa, discuto novas possibilidades de acessar fontes e metodologia para a inserção das histórias diaspóricas na sala de aula. Em todas as narrativas, são selecionadas as histórias de mulheres imersas nos mundos do trabalho para além da capital baiana, – muitas vezes indo ou vindo de lá –, desvelando dinâmicas, semelhanças e diferenças com as suas vidas antes e, pois, de cativo em suas micro histórias.

UM RACISMO CURRICULAR NO BAIXO SUL?

O racismo curricular é o não dito, não abordado, ignorado conscientemente. Não é apenas uma abordagem circunscrita numa disciplina do 5º ou 7º semestre ou uma participação pontual num seminário anual, sobretudo em novembro. Uma reeducação para combater o racismo estrutural e institucional perpassa por inúmeras revisões que começam nos planos de ensino (ementas, programas) e abarcam os projetos pedagógicos, o PPC das licenciaturas – descontextualizados e eurocêntricos – e incidem na inserção de conteúdos curriculares em todas as áreas de conhecimento que formam professores, articulando ensino, pesquisa e extensão.

Como incluir em todos os programas de ensino de modo equânime os saberes europeus, indígenas, africanos e afro-brasileiros? Sem tais mudanças de epistemologias, políticas e práticas, assistiremos a mais 17 anos como os já decorridos após serem sancionadas as Leis Federais n.ºs 10.639 e 11.645, ignoradas, enquanto o racismo estrutural grita no cotidiano o que a formação de professores silencia. Basta uma varredura *online* nas páginas das licenciaturas e o racismo curricular se desenha tanto pelas escolhas teóricas quanto pelos hiatos sobre as questões étnico-raciais no ensino, pesquisa e extensão. Para que haja uma ação efetiva, somente mediante um antirracismo curricular. Não é uma sobrecarga de trabalho, mas rever suas escolhas teóricas/epistemológicas, desde a concepção do planejamento do seu programa, visto que esse é um espaço de escolhas cheio de significações, representações, tensões e conflitos. Traduz-se, na prática, o que numa análise conjunta se reafirma pelas escolhas implícitas

nos programas semestrais adotados com as turmas de licenciatura. Mapear tais programas de ensino, bem como os de extensão, pode nos oferecer um panorama sobre de qual lado a universidade tem estado? Na luta antirracista, decolonizando os saberes e visando alcançar desde a Educação Infantil até a graduação, ou silenciado e, portanto, unindo-se às demais categorias que se isentam e reproduzem em silêncio os racismos cotidianos, curriculares? Segundo Fanon (2008) ao explicar o racismo não existem categorias sociais mais racistas que outras; ou se é racista ou não se é racista (FANON, 2008, p. 85). Então, qual tem sido o lado da docência na formação de professores? Diante de todas as licenciaturas em curso, há ou não a colonialidade do saber na academia? O docente será formado ou não em observância às relações étnico-raciais? Não se muda a estrutura do racismo sem começar pela educação infantil, e, para chegar lá, é preciso que o docente reveja qual seu papel no processo cujo silêncio pode ser entendido como a assimilação dos valores culturais brancos, europeus, e, conseqüentemente, a negação da negritude (FANON, 2008, p. 34) numa reação em cadeia. Ao não se posicionar em seus currículos, adota-se um racismo curricular. É nesse sentido que reivindico aqui a categoria de racismo curricular numa urgente revisão das escolhas teóricas e, portanto, políticas dessa práxis. É oportuno atentar ao que Bel Hooks (2013) elucida como o “agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo” (HOOKS, 2013, p. 26). Sem modificações nessas bases, as estruturas não se movem.

Revisitando conceitos e lugares de fala/escrita/pesquisa

Este texto é resultante da aplicabilidade de um projeto de pesquisa na tentativa de disputar espaços entre as narrativas oficiais da inserção, das consideradas narrativas excludentes, ou seja, as temáticas que combatem o racismo estrutural e institucional no ensino. Também é embasado em uma década de queixas dos docentes/discentes sobre as dificuldades de acesso a algum material específico para trabalhar com as questões étnico-raciais na esfera regional. Apresento aqui parte substantiva das reflexões da replicabilidade de um projeto de pesquisa que procurou mapear conteúdos históricos passíveis de

serem abordados na sala de aula com vistas a combater o racismo estrutural, o que resultou num material didático e interdisciplinar para reeducação das relações étnico-raciais, sobretudo fortalecendo as histórias das mulheres negras. O que viabiliza que as diversidades culturais, minorias e grupos étnicos possam ser abordados na mesma metodologia: indígenas, quilombolas, LGBTQIA+, ciganos, mulheres etc. A hipótese inicial foi a de que haveria histórias e protagonismos ignorados numa documentação regional dos séculos XIX e início do XX que serviriam como conteúdo, fortalecimento da autoestima e do debate sobre racismos, trabalho e etnicidade que, se transcritos e adaptados, se constituíssem em novas abordagens curriculares. Mediante as inúmeras possibilidades da abordagem temática, as singularidades regionais impuseram-se urgentes por serem a maioria na região de mulheres negras, maioria das matriculadas nas licenciaturas e maioria de docentes da educação básica, assim como os altos índices de feminicídio que operam na interseccionalidade de raça, classe e gênero (DAVIS, 2016) exigindo, assim, posturas teóricas e práticas emancipatórias voltadas para essas categorias e contra o colonialismo, racismo e patriarcalismo, que são as características do racismo curricular. Nesse sentido, tomando como recorte geográfico/temporal as vilas/cidades circunvizinhas, o objetivo central foi oferecer acesso às histórias e narrativas sem rebuscamentos teóricos e que promovessem a identificação – por serem regionais, mulheres, negras, trabalhadoras – com ênfase na superação de suas vicissitudes, incitando as relações de similitude e construção histórica de pertencimento a uma consciência de luta e empoderamentos femininos ancestrais regionais. Embora tal termo não se aplique ao século XIX, sob o risco de anacronismos, as docentes/discentes do presente são instadas a verem na afrodescendência aspectos valorativos que vão desde a cor ao cabelo até o reconhecimento de uma ancestralidade que difere da visão passiva, submissa, consagrada pelo ensino, pelos livros e pelo currículo escolar.

Metodologicamente, recorri à Pesquisa Documental aliada ao método indiciário de Ginzburg (2007) nas especificidades do campo da História. De posse das transcrições e adaptações das narrativas, pelo *modus operandi* da pesquisa-ação (quem) e com a técnica da *storytelling*, foi elaborada uma estratégia de divulgação, retorno das impressões

pelo mesmo meio de acesso, um canal no Youtube, onde professoras e alunas puderam ouvir as narrativas e depois registrar por escrito suas apropriações, impressões, experiências. No campo teórico-conceitual, todas as atividades e o trato com as fontes e metodologias obedecem a um giro decolonial. Quijano (2009), Catherine Walsh (2007), tomam a decolonialidade do ensino e a interseccionalidade na História das mulheres negras como forma de colaborar na formação de professores para uma prática antirracista. Esta é apenas uma das possibilidades: as mulheres.

Nessas discussões encetadas, mais do que identificar traços e trechos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cumpre questionar se está e como está ocorrendo a formação de professores com vistas à educação para as relações étnico-raciais. Como está o tensionamento entre ausência/presença dos conteúdos, adaptações e readequações frente às implementações das DCNs e EREER? Desse modo, o texto apresenta uma discussão sobre os suportes teóricos que devem orientar uma profunda revisão dessa temática na formação de professores e em seguida como se deu a aplicabilidade do projeto e os resultados e discussões obtidos após a apresentação das narrativas, conceitos e questões antirracistas. Nesse caso, mulheres negras e povos latino-americanos são ignorados, embora a maioria das docentes e das alunas seja negra. Quanto a isso, Eliane Cavaleiro explica que tal democracia é de fachada, destituída de qualquer preocupação com a convivência multiétnica, as crianças aprendem as diferenças étnicas, no espaço escolar, de forma bastante preconceituosa (CAVALLEIRO, 2014, p. 119). Num exemplo: onde as licenciandas lerão autoras negras como elas antes de dar aulas para alunas negras como elas? Como romper com esse descompasso longo entre o que se aprende na universidade e o que ensina na escola que acaba por apontar como nascente desse hiato a formação na licenciatura? Desde o surgimento da categoria raça na modernidade ela se transfigurou num modelo que organizou a educação formal. E a universidade tem caído na armadilha do racismo estrutural que naturaliza as relações hierarquizando-as e subalternizando alunas afrodescendentes e conseqüentemente o ensino que será realizado por elas, fazendo-nos crer que nem as personagens do livro, nem o

currículo, nem as temáticas merecem inserção, debate e inclusão na formação docente.

Depois dessa dimensão teórica, resta saber, na prática, quais as dificuldades e/ou possibilidades departamentais, portanto epistemológicas e políticas, para a reformulação dos currículos dos cursos dessas licenciaturas? Ou, nesses casos, não seria o departamento, senão que uma dificuldade do corpo docente por não ter uma formação para as relações étnico-raciais apesar dos 17 anos decorridos e da grande produção bibliográfica, cursos e eventos? E se der contornos mais específicos e investigar as percepções e experiências dos/as coordenadores/as de curso, professores/as e graduandos/as de História e Pedagogia sobre o quanto estudam/sabem/necessitam da temática da educação das relações étnico-raciais, quais dados alcançaremos? Um olhar num dos programas da licenciatura em Pedagogia pode nos dar substantivas esperanças de que há espaços na formação de professores que podem ser trilhados no combate ao racismo estrutural. Embora esteja ainda erroneamente associada a um componente curricular episódico há, na ementa analisada, elementos que poderiam, dada a sua complexidade, ser estendidos a muitos semestres para além 45 horas dispostas na disciplina “Educação e Relações Étnico-Raciais”. Tal ementa promete abordar as teorias sobre racismo, preconceito e discriminação racial, conceitos “norteadores” – que aqui entendo como “suleares” ao defender a ideia de racismo curricular –, e que promete discutir ainda o racismo institucional, individual, preconceito, discriminação, educação e desigualdades raciais: identidade, autoconceito e autoestima e os principais documentos que regulamentam a educação brasileira sob a ótica das relações raciais. Mas a raiz do problema continua não sendo destruída, pois essa temática deve ser aplicada a todas as áreas, todos os níveis e atravessar a Educação Infantil, Psicologia, Didática, Currículo e Estágio, o que asseveraria melhor formação docente. Essa mesma análise na licenciatura em História da UESC tem resultados semelhantes.

É preciso escrever sobre esta realidade: “[...] É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico” (HOOKS, 2013, p. 36). Logo, seja numa revisão

entre o epistemicídio marcado pela ausência de nada abordar seja no eurocentrismo de abordar centralizadamente os autores europeus é que está o caminho da equidade, da inclusão de novos autores, epistemias e um giro decolonial pode ser iniciado com a reelaboração do programa de curso, com insurgências a fim de promover a autoestima destruída pelos anos sob o jugo da escravidão e do racismo. Foi nesse sentido que Ana Maria Gonçalves (2017) descreveu o desenho da educação pública no Brasil, a qual ela diz ser pensada “de brancos para brancos”. A formação de professores ainda é atravessada pelos impactos que as políticas neoliberais têm exercido nesse campo como espaço de superação e desconstrução do racismo, dos preconceitos e discriminações que atravessam a educação escolar e que estruturam as relações sociais e raciais em nosso país. Qualquer objeto de pesquisa tem uma pergunta a ser respondida. Na última década, emergiram metodologias críticas para as pesquisas historiográficas e educacionais que têm recebido novos eixos de análise e, conseqüentemente, contribuições para além do tradicionalismo positivista insistente, podemos dizer, que após as janelas abertas pelos estudos do feminismo negro e pós-colonial. O nosso desafio atual é compreender a natureza dos nossos objetos e o quanto eles dialogam ou têm de feminismos, agora negro, o das interseccionalidades, e como podem corroborar com os giros decoloniais no ensino. Seja em educação, gênero ou escravidão trata-se de discutir sobre a forma de escrita da ciência em relação às violências epistemológicas e a imposição eurocêntrica que temos vivenciado no currículo oficial da rede de ensino permeado pelo aqui reivindicado conceitualmente como racismo curricular.

Partindo do suposto de que nossa pesquisa seja emancipatória, as escolhas teóricas se afinam, de sorte que, para entender o debate sobre o conceito de colonialidade, inicialmente recorreremos a Quijano (2009), e para repensar numa história das mulheres ausentes do ensino, pensemos como Lugones (2008) discute sobre a colonialidade de gênero. Não deixamos de reconhecer uma lista de clássicos estudos sobre mulheres e feminismos que revolucionaram as ciências humanas. De posse dos domínios teóricos da interseccionalidade e da decolonialidade, as pesquisas de campo são capazes de fazer emergir novos objetos, sujeitos, excluídos da História, que repousam na memória e oralidade de lugares diversos e em contextos conflituosos.

Isso implica em considerar como lócus desses sujeitos as escolas, comunidades religiosas, grupos de mulheres trabalhadoras, alunas do noturno, associação de moradores e outras agremiações. Longe de esperar uma homogeneidade, mas sim buscando discutir as diferenças, sobretudo no âmbito das pesquisas de cunho regional, tudo o que acontece ao nosso redor pode ser traduzido em conhecimento acadêmico (GINZBURG, 2007 p. 144). Tudo é conhecimento e ele pode ser indiciário: rezas, saberes e fazeres, as ações registradas em documentos, jornais, atas de escola, até os mais diversos modos de registro. Nessas diversas fontes há uma investigação que pode se basear em pistas e sobrepor-se à escrita, recaindo em intervenções e ações ou mesmo em sanções e atividade práticas como as teóricas leis antirracistas que continuam desrespeitadas. Por conseguinte, recorreremos ao método indiciário de Ginzburg ao nos dar novas pistas como mais uma ferramenta importante nas pesquisas em Educação, História ou mesmo as de natureza interdisciplinar, uma vez que nos evoca a atentar para “elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição, que também podem ser evocados como possibilidades de conhecimento” (GINZBURG, 1989, p. 179). O propósito aqui é discutir as possíveis articulações teóricas dos campos de gênero, interseccionalidade e decolonialidade, considerando os marcadores de gênero, classe e raça/etnia que nos ensina Ângela Davis (2016).

Do trato com as fontes até alcançar os resultados aqui apresentados, os conhecimentos históricos para uma reeducação antirracista transformaram-se em narrativas que orientavam a redação de *storytellings* sobre as mulheres encontradas nos jornais, testamentos e arquivos judiciais. A estratégia de ensino foi difundida por meio da ferramenta do *storytelling* por meio de narrativas da História de mulheres negras para sala de aula, consistindo em uma série de vídeos educativos, apontando o ensino da história de mulheres e do povo negro como abordagens necessárias para serem debatidas em sala de aula. As adaptações de linguagem, sem recorrer a anacronismos, obedece a uma narrativa isenta de citações teóricas rebuscadas, permitindo ao interlocutor (docente) acompanhar por volta de um a oito minutos as histórias de vida que foram captadas pelas fontes consultadas. Assim, seja no testamento, nas ações cíveis ou em notas de jornais, essas mulheres tiveram seus nomes enfatizados. Tal abor-

dagem permitiu romper com os silêncios da História ao passo que dialoga com outras áreas do conhecimento sem restringir-se a um público específico.

Desse modo, alunos e docentes das diversas licenciaturas posicionaram-se por intermédio das mesmas redes sociais e canal de divulgação, apropriando-se de conceitos embutidos na trajetória daquelas mulheres negras que, em suas micro-histórias, alternavam-se em sucessos e desventuras como sujeitos plurais que não sucumbiam até realizar suas aspirações, reescrevendo suas vidas na diáspora que sofreram. Os temas mais referidos foram escravidão, empoderamento, resistência, decolonialidade e interseccionalidade, por entendermos que as adversidades enfrentadas por nossas protagonistas perpassavam questões de raça, classe, cor, condição jurídica, condição civil, maternidade, origem geográfica. Ainda que as histórias coletadas no APEB e jornais tenham ligação com a capital da província, nessa primeira série, foram escolhidos treze vídeos tratando de mulheres em episódios com destaque para cada uma delas, tratando-as em seus espaços de luta, trabalho, alforria, liberdade, morte, retirando-as assim da invisibilidade. Todas as mulheres narradas no projeto trabalhavam arduamente e algumas delas ainda estavam escravizadas, davam turnos extras durante as madrugadas para amearhar algum pecúlio e conseguir, tal qual suas conterrâneas, pagar por suas liberdades. Outras duas moveram uma ação de liberdade na justiça para conseguí-la em conformidade com uma lei de novembro de 1831 que proibia o tráfico e previa a liberdade para os que foram traficados ilegalmente depois dessa data. Uma delas, a viúva Arminda, ainda devia parcelas de um empréstimo que seu marido tomara de outro africano de nome Felipe para quitar sua alforria. Tais singularidades reforçam que, ao pagar por suas liberdades, aquelas mulheres já estavam à frente de muitas outras no que tange à economia, trabalho e mobilidade social, dado o alto valor que tal alforria lhes custava economizar. Outras duas eram professoras negras, uma em 1888 e outra na primeira metade do século XX, e com histórias singulares. A terminologia “mulheres negras” abarca as pardas e toda uma miríade de classificações com que as mulheres se declararam ou com que foram identificadas na documentação. Cumpre esclarecer que, sob escravidão, nem todas as africanas tinham as suas nações étnicas destacadas, afinal tais deter-

minações, como nagô ou gege, falam mais do grupo de procedência, o que não anula “a importância da organização social e das culturas das populações escravizadas no ponto inicial do deslocamento e privilegia sua reorganização no ponto de chegada” (SOARES, 2006, p. 116). Pude acompanhar, com Conceição Soares Lopes, as trajetórias dos primeiros profissionais negros na cidade de Ilhéus a terem, inclusive, reportagem de jornais. O pai era médico, ela, professora, vereadora, escritora (SANTOS, 2015). Já Grácia e Anastácia foram tratadas com mais vagar num debate sobre a ausência de mulheres com saberes medicinais que atendiam a uma população inteira na sociedade colonial e que não aparecem nos livros didáticos (SANTOS, 2019). As fontes utilizadas receberam um tratamento de seriação, transcrição e adaptação para uma linguagem vocabular contemporânea para acessibilidade e incitação de debates como a luta antirracista, antissexista.

As plataformas utilizadas para divulgação contam com uma página no Youtube intitulada “Mulheres negras para sala de aula”. Outro ponto destacado após as visualizações era de que a narrativa dava àquelas sem nome e anônimas mostras de resistência, autonomia e mobilidade social que contrastavam com as versões apenas de “escravos” homens ou, quando citadas, sendo apenas força-motriz ou nas senzalas, eito, agricultura ou como amas de leite. A prisão e os castigos perpassam as narrativas sem, no entanto, deixar que os vídeos fossem mais uma reiteração detalhada desses sofrimentos. Não por não ter encontrado tais valorizações femininas nos documentos, mas intencionalmente a série de vídeos está mais preocupada em demonstrar como tais mulheres venceram uma miríade de empecilhos para existirem e reexistirem em diferentes contextos etnográficos. E, mais, a cada *storytelling*, os expectadores são convidados a questionarem suas realidades bem como o modo pelo qual o racismo articulado ao sexismo tem afetado a vida de mulheres negras da sociedade brasileira, especialmente a baiana, e como a escola se relaciona com isso. A série de vídeos “mulheres negras para sala de aula” oferece a oportunidade de revisão e nova construção do conhecimento histórico na relação de ensino-aprendizagem, quebrando a ideia de disciplina ou os limites insistentes eurocêtricos que os planos de curso das licenciaturas impõem, reproduzindo o racismo curricular.

Caminhos abertos para novas incursões

“Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história” (2001) ficaram patentes com o *feedback* após a exibição da primeira série de vídeos e mostrou-se positivamente ao que tange à estratégia de ensino em espaços não-formais, quais sejam, as redes sociais de alcances paulatinamente numérica e qualitativamente crescentes, sobretudo pós-pandemia. A cada episódio, os comentários postados por diversas categorias de expectadores, sejam de sexo, idade, formação ou área de atuação, apontavam que tais narrativas podem ser levadas para sala de aula como meio de provocar a autor-representação e (re)significação de suas histórias pessoais e coletivas como uma ferramenta contra os racismos. As visualizações superaram numericamente aos comentários postados. Isto supõe um alcance para além do escrito, interseccionalidade da raça e do gênero, como dominação de seus corpos em explorá-los sexualmente e negá-los em direitos específicos às suas necessidades singulares advindas das consequências históricas do racismo e machismo, possibilidade de representar os interesses de uma mulher subalterna, o/a intelectual, a objetificação, contribuindo para uma representação monolítica dessas mulheres. O racismo curricular pode ser combatido com outras narrativas que descolam os sujeitos homens brancos europeus, incluindo aí as mulheres negras africanas, afro-indígenas brasileiras. Essa produção de narrativas, numa série de 15 vídeos propostos para a formação de professores, figurou como uma viável proposta de instrumentos da desconstrução das representações sociais do racismo curricular. A documentação em que tais africanas e crioulas foram encontradas não as tratava com o olhar que revelasse que até o ponto onde as registravam existia um longo processo de embates e resistências cotidianas. Nesse caso, a leitura foi feita tomando por base epistemologias que as consideravam como mulheres protagonistas numa escrita documental feita e assinada por homens, brancos, livres e das elites locais. Logo, mais que transcrever, foi preciso submetê-las a uma leitura a contrapelo e análise sensível (BENJAMIN, 1994). Elucida o autor que o historiador problematiza esses documentos a fim de perceber e evidenciar as experiências dos sujeitos.

Logo, reitero que a docência toca diretamente a discência para dar um desfecho final ao documento, seja ele inventários *post mortem*, testamentos, processos de tutoria, de pecúlio e de liberdade. Esses critérios narrativos são estabelecidos pelo *storytelling* com prólogo, origem/apresentação, clímax e rotina/fim, relatando os acontecimentos, dando um encaminhamento didático-pedagógico, relacionando-as com o currículo formal, o que exige a construção de novos paradigmas de conhecimento cuja viabilidade e sucesso dependem, em grande parte, da postura dos professores para combater o racismo estrutural, começando pela destruição do racismo curricular, e os dois não podem mais coexistir na formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sérgio P. Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CASTRO-GÓMEZ, S. Los avatares de la crítica decolonial. **Tábula Rasa**. n. 16, jan./jun. Bogotá/Colômbia, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito, discriminação na educação infantil.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CERRI, Luís Fernando. A didática da história para Jörn Rüsen: uma ampliação do campo de pesquisa. **ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História – Londrina-PR**, 2005.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe.** Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016, 244p.

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

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**. Verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

GUIMARAES, Antonio Sergio. Cor e Raça. *In*: SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo Araújo (org.). Raça: novas perspectivas antropológicas. 2. ed. **Rev. Salvador**: Associação Brasileira de Antropologia, EDUFBA, 2008.

GROSGOUEL, R.; MIGNOLO, W. D. Intervenciones Descoloniales: una breve introducción. **Tabula Rasa**, n. 9: 29-37, julio-diciembre, Bogotá – Colombia, 2008.

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

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul-dez., 2008.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p. (Feminismos Plurais).

RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica**. Fundamentos e paradigmas. (Com a contribuição de Ingetraud Rösen). Curitiba: W&A Editores, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra - Portugal: Almedina, 2009, p. 74-117.

SANTOS, Cristiane Batista da Silva. **Entre o fim do império da farinha e início da república do cacau**: negros em festas, sociabilidades e racialização no Sul da Bahia (1870-1919). 2015. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, Cristiane Batista da Silva. Cadê as Marias? Pesquisas, licenciaturas e educação básica: histórias de africanas para um currículo decolonial. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas**,

Gestão e Práxis Educacional, v. 7, n. 7, 2019. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/8321>

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**. Cor e raça na sociedade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARTZ, Stuart. **Escravos, roceiros e rebeldes**. Bauru: EDUSC, 2001.

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

SOARES, Cecilia C. Moreira. **Mulher Negra na Bahia do século XIX**. Salvador: EDUNEB, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

DE CAPITANIA À MESORREGIÃO: AS TRANSFORMAÇÕES SOCIOTERRITORIAIS DO SUL DA BAHIA

Diogo Fonseca Borsoi

Introdução

Os conceitos de espaço e território durante muito tempo foram coadjuvantes na historiografia porque serviram apenas como pano de fundo das relações sociais e não como vetores das mesmas relações. Segundo Maria T. Luchiari, a compreensão da modernidade – atrelada à ideia de progresso – se constituiu fortemente por meio de conceitos relacionados ao tempo e ao processo histórico, enquanto o espaço foi submetido a um objeto de dominação e ao cenário da história (LUCHIARI, 1996, p. 196). A partir das décadas de 1950, 1960 e, sobretudo, 1970, a intensificação do processo de urbanização no contexto nacional e internacional condicionou o repensar da relação entre homens, meio ambiente e território, trazendo à tona a categoria espaço como instrumento de fundamental importância para a compreensão da realidade.

Um exemplo disso é que até a criação de cursos universitários específicos no início do século XX, Geografia e História eram disciplinas que andavam juntas nos chamados institutos históricos e geográficos, sendo a primeira quase uma disciplina auxiliar da segunda, aparecendo num capítulo inicial para descrever o espaço onde se sucederiam os acontecimentos narrados. Só a partir da década de 1930, com a criação das faculdades de ciências humanas, houve uma separação desses campos do saber, ficando a História responsável por estudar os homens no tempo (deixando o espaço como coadjuvante) e

a geografia por estudar os homens no espaço, problematizando pouco a temporalidade adotada. Com o passar do tempo, têm havido esforços para amenizar essas fronteiras com a criação de novas abordagens como a “geografia histórica ou retrospectiva”, “a geografia crítica” e a “geo-história” (QUADROS, 2008); no entanto, até hoje ainda se nota grandes fronteiras entre tais disciplinas.

Nesse universo, se insere a reflexão sobre o território brasileiro como campo de pesquisa. Desde meados da década de 1960, o presente deixou de ser lugar comum privilegiado na formulação de problemas em favor de interpretações envolvendo processos espaço-temporais mais amplos, tratando da formação, constituição e transformação de nosso território. Mais recentes ainda têm sido os esforços interdisciplinares de unir as contribuições de diversas disciplinas, tais como história, geografia e urbanização acerca de objetos de pesquisa comuns. Maria Linhares e Francisco Silva, em artigo intitulado “Região e História Agrária”, chamam a atenção sobre o conceito de região empregado nas pesquisas dessas disciplinas. Segundo os autores, a divisão do país em 361 microrregiões, inseridas em mesorregiões, estabelecidas pelo IBGE em 1996, e, muitas vezes, utilizada como recorte espacial dos trabalhos acadêmicos, trazem dificuldades em sua aplicação, pois engessam os municípios em grupos fechados, dificultando observar suas dinâmicas e consequentes arranjos territoriais. Mais grave ainda, a divisão foi estabelecida por indicadores da década de 1960, ignorando os enraizamentos históricos de cada região. Dessa forma, Linhares e Silva concluem:

[...] trabalhos de teses e dissertações passaram a dar maior cuidado à identificação de tais sistemas, buscando, através da própria pesquisa, estabelecer os recortes de sua região. Dávamos conta, então, de uma inovação básica para o trabalho do historiador: a região não se impunha previamente como um recorte que delimitasse e definisse o campo de ação do pesquisador. Na verdade, o recorte da região constituía-se agora em um dos objetivos da pesquisa. Ao fim e ao cabo do seu trabalho, o historiador deveria ser

capaz de revelar a dimensão regional de sua pesquisa, corrigir ou reafirmar pretensões iniciais e desvendar conexões até então não pensadas (LINHARES; SILVA, 1995, p. 26).

Na organização proposta pelo IBGE, existe a Mesorregião do Sul Baiano, subdividida em três microrregiões diferentes: a de Valença, a de Itabuna-Ilhéus e a de Porto Seguro. Notamos, segundo a citação, que ela não reflete os enraizamentos históricos da região, o que dificulta um trabalho de pesquisa utilizando essas balizas, principalmente, considerando tempos mais recuados. Hoje, o Sul da Bahia consta com vários municípios formados em diversos períodos e conjunturas socioeconômicas. A cidade de Valença, por exemplo, foi criada apenas em 1799 e, portanto, durante quase todo o período colonial, a organização territorial da região tinha outras hierarquias e subdivisões que não são aquelas que vigoram atualmente, necessitando, portanto, problematizar esse território no tempo.

Cabe, assim, uma reflexão sobre o conceito de território. A etimologia do conceito remete à união de um dono a um pedaço de terra. Há, portanto, um aspecto político nesse conceito, pois remete à ideia de que alguém controla um espaço, controle esse quase sempre exercido pelo Estado sobre um determinado lugar que nunca é vazio (QUADROS, 2008, p. 29). Neste sentido, Milton Santos observa que os territórios são compostos por “formas” que defrontam passado e presente, revelando o amálgama de suas diversas temporalidades e apresentando registros das suas relações sociais no tempo e no espaço. Isso foi chamado pelo autor de “rugosidades”, ou seja, restos do processo de supressão, acumulação e superposição com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares. Elas trazem informações sobre as divisões sociais do trabalho já passadas, dos tipos de capital utilizados e das combinações pregressas entre técnica, sociedade e trabalho (SANTOS, 2006, p. 90-91), portanto, guardam registros das relações de poder de uma determinada sociedade no tempo e no espaço.

Destarte, este artigo visa abordar a formação territorial do sul da Bahia, com destaque para a Capitania/Comarca dos Ilhéus

durante os séculos XVI ao XIX. Lançando mão de relatos de cronistas, de cartas cartográficas e da bibliografia especializada, objetivamos compreender como as transformações territoriais acontecidas nesse período guardam estreita relação com as dinâmicas sociais em jogo.

As questões em cena já foram abordadas por trabalhos pregressos. Marcelo Henrique Dias buscou interpretar as transformações do território de Ilhéus por meio do conceito de paisagem rural. Investigou a relação entre a implantação de regimes agrários na Capitania/Comarca dos Ilhéus com a formação uma paisagem rural heterogênea e com nuances intrarregionais (DIAS, 2007).

Caio Figueiredo Fernandes Adan buscou entender os significados da transformação da Capitania para Comarca dos Ilhéus no período colonial e no contexto das reformas pombalinas. Analisou escritos dos primeiros ouvidores e a documentação cartográfica do período para entender seu desenvolvimento agrícola e comercial, o processo de criação de novas vilas, a interligação da Comarca com outras regiões interioranas e com a cidade do Rio de Janeiro, que se transformava no centro administrativo da Colônia e do Império no início do século XIX.

Nora de Cassia Gomes de Oliveira estuda como a realização das primeiras eleições na Bahia impactaram na redefinição do espaço territorial e político da recém-província entre 1824 e 1834. Os primeiros distritos eleitorais eram insuficientes para atender satisfatoriamente todas as regiões, o que motivou a solicitação para criação de novas zonas e, conseqüentemente, de novas comarcas (OLIVEIRA, 2020).

Partindo dessas pesquisas, compreendemos que a colonização portuguesa se efetivou a partir de uma forte dimensão territorial e, para isso, houve uma apropriação geográfica e cultural ameríndias, ressignificadas aos propósitos lusitanos, que precisam ser melhor estudadas. Isso deixou vestígios, *rugosidades* ainda presentes no espaço de agora e de outrora, configurando-se em permanências toponímicas que permitem compreender melhor a formação territorial do Sul Baiano em longa duração.

A capitania dos Ilhéus

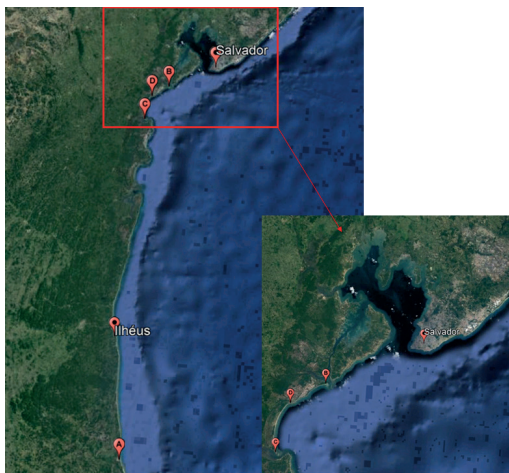
Ao falar na implantação das Capitánias hereditárias, imediatamente nos vem à mente o mapa dos livros escolares, mostrando imensas faixas de terra bem repartidas e que iam desde o litoral até a linha do tratado de Tordesilhas. Como também é sabido, sua efetivação tinha como objetivo transferir para a iniciativa privada a proteção daquelas terras frente às invasões francesas, a conquista das terras indígenas, o controle de sua mão de obra, enfim, o ônus da empresa colonial nas Américas num momento que a Coroa portuguesa concentrava esforços no comércio de produtos asiáticos. Assim, os donatários receberam poderes do campo civil, administrativo e jurídico, dando traços privados àqueles primeiros tempos da colonização. No entanto, cabe ressaltar que essas imensas áreas não se encerraram nos 12 lotes iniciais da década de 1530, mas também houve criação de novas capitánias durante os séculos XVI e XVII.

A permanência das Capitánias talvez se explique pela capacidade adaptativa de seu estatuto, permitindo a interferência da Coroa em áreas coloniais de interesses a partir de três instrumentos administrativos distintos: a justiça senhorial, a instalação de concelhos com governo próprio por meio da criação de vilas e a progressiva criação de cargos da administração realenga no campo fiscal, jurídico e militar. Nota-se, portanto, que embora a primeira intenção tenha sido delegar aos particulares o ônus da colonização, havia uma pluralidade de instituições – muitas vezes conflitantes – e que a ideia de lotes privados foi se relativizando à medida que o projeto colonial se consolidava. Todos esses poderes se espacializavam e criavam delimitações territoriais que se alteravam ao sabor dos conflitos no campo político-administrativo (SALDANHA, 2001; ADAN, 2009).

É importante lembrar que o modelo de organização do Império Ultramarino português nem sempre se caracterizou pela soberania em todos os territórios que o compunha, a exemplo das concepções mais tradicionais de absolutismo monárquico. Tratava-se de um império oceânico, fragmentado e fortemente marcado pela dispersão territorial, cuja organização administrativa não se deu pelos modelos clássicos, ou seja, por meio de uma rede de funcionários dotados de poderes bem estabelecidos. Como diz Hespánha:

O império português não se estrutura sobre um modelo único de administração, antes fazendo conviver instituições muito variadas (instituições municipais e senhoriais de tipo europeu, capitanias-donatárias, feitorias-fortalezas, situações político-institucionais desenhadas, caso a caso, em tratados de paz, de vassalagem e de protetorados, simples enquadramento tático a partir de redes de relações comerciais, da ação dos missionários ou mesmo da presença de aventureiros portugueses, etc.) em territórios também eles múltiplos, de acordo com as intenções e oportunidades de ocupação (HESPANHA, 1998, p. 353).

Figura 1 – Circunscrições da Capitania dos Ilhéus



Fonte: Google Earth

A Capitania de Ilhéus era um exemplo disso: tratava-se de uma Capitania hereditária (administrada, portanto, por um donatário particular); possuía as vilas de Ilhéus, Camamu, Cairu, Boipeba e Rio de Contas (com administração concelhia própria); tinha instalada a fortaleza de Morro de São Paulo; havia sesmarias, engenho e aldeamentos sob a administração jesuíta e, ainda, outras sesmarias

de particulares, circunscrições religiosas etc. Tudo isso formava um mosaico de poderes, muitos deles surgidos por compadrios, mercês e benesses e – embora organizados dentro de uma hierarquia – nem sempre eram harmônicos e convergentes.

Tal território surgiu entre as 12 primeiras estabelecidas e doada ao português Jorge de Figueiredo Correa em 1534. Segundo Jorge Pimentel Cintra, provavelmente, a delimitação dessas faixas de terras se deu pela eleição de um ponto de origem o mais a leste possível (como, por exemplo, o cabo de Santo Agostinho), depois se media a latitude e estimava-se a longitude. A partir daí, navegava-se pela costa com uma certa distância e media-se o rumo e as léguas por meio da força do vento, com os mesmos procedimentos da navegação em alto mar (CINTRA, 2013, p. 21). Sua delimitação foi traçada da seguinte forma na carta de doação:

[...] na ponta da Bahia de Todos os Santos da banda do Sul, e correrão ao longo da costa pelo dito sul, quanto couber nas ditas cinquenta, as quais cinquenta se estenderão e serão do largo da costa, e entrarão na mesma largura pelo sertão e terra firme adentro quanto puder entrar e for de minha conquista, em todas as ilhas que houver até dez léguas ao mar na frontaria (*apud* ADAN, 2009, p. 42).

Cintra também indica que as primeiras capitânias, respectivamente de Pernambuco e da Bahia, tiveram como marcos de divisa acidentados naturais; no entanto, com relação às próximas, respectivamente de Ilhéus, Porto Seguro e Espírito Santo – como se pode observar na citação – só foi especificado 50 léguas para cada donatário, sem indicar nenhum local de referência (CINTRA, 2013, p. 23). Os limites entre elas foram estimados e delimitados mais tarde. No *Livro que dá Razão ao Estado do Brasil*, de 1612, a Capitania foi definida entre o rio Grande junto ao rio Patipe (hoje rio Jequitinhonha, no município de Belmonte) e a “ponta da barra de Jaguaripe” (MORENO, 1955, p. 141), conforme pontos A e B na Figura 1. No entanto, essa demarcação não

permaneceu a mesma durante o período colonial e, principalmente, seus limites com a Capitania Real da Bahia foram fruto de diversos litígios. No *Tratado Descritivo do Brasil* (1587), Gabriel Soares Sousa relata, por exemplo, que a Bahia de todos os Santos “se estende da ponta do Padrão ao morro do Tinharé”, a despeito do Capitão da Capitania dos Ilhéus que não consentia essa demarcação senão “da ponta da ilha de Itaparica à do Padrão”. Tal contenda deveu-se por dúvidas entre os “rendeiros da capitania dos Ilhéus e da Bahia sobre a quem pertenciam os dízimos do pescado” daqueles que pescavam junto ao morro de Tinharé, vencendo aqueles da Bahia (SOUSA, 1851, p. 141-142), conforme ponto C na Figura 1.

A questão fica mais complexa com a criação de Capitânicas em áreas limítrofes entre as Capitânicas da Bahia e de Ilhéus. A primeira delas foi expedida em 1552 e compreendia “uma legoa por costa de mar para leste e para dita Ribeira arriba duas legoas de terra para o Certão e do dito Rio para contra essa Cidade [Salvador]”; quatro anos depois, essa área se transformou em Capitania de Itaparica e Tamarandiva. Também a sesmaria entre as barras do rio Paraguaçu e Jaguaripe, mais ou menos de quatro léguas de distância, que se transformou em Capitania de Paraguaçu, em 1565. Essa duas Capitânicas tiveram um *status* peculiar em relação às primeiras pelo tamanho reduzido e por terem origem em sesmarias, cujo estatuto era distinto (BONFIM, 2016, p. 43-62).

Figura 2 – Reconstituição do território das Capitânicas de Paraguaçu e Itaparica-Tamarandiva



Fonte: BONFIM, 2016, p. 15

As disputas por essa faixa de terra criaram um vácuo jurídico e, como aponta Caio Figueiredo Fernandes Adan, os moradores ali residentes aproveitaram a situação e não prestaram contas nem para um governo nem para outro. No final do século XVII, parece que a área ficou sob responsabilidade da Capitania Real. Adan também cita uma portaria de 1696 sobre a criação da ouvidoria de Sergipe e da Bahia, que se estendia de Itapuã até a Capitania de Ilhéus, “às quais divide o rio Jequiriçá” (ADAN, 2009, p. 45) conforme ponto D na Figura 1.

É importante ressaltar que as circunscrições dessas capitanias não foram simples formalidades jurídicas, mas também nortearam uma especialização e uma espacialização da produção. A cidade de Salvador dirigiu – por meio de alvarás, decretos e portarias – um perfil agrário para a Capitania dos Ilhéus, enquanto a região do Recôncavo se especializava na produção açucareira e o interior na criação de gado (ADAN, 2009). Essa circunscrição parece ter vigorado até meados do século XVIII, quando uma série de reformas administrativas alteraram significativamente o território que hoje compreende o Estado da Bahia.

A comarca dos Ilhéus

A década de 1750 representou uma inflexão na administração colonial portuguesa em relação ao que acontecia até então, sobretudo, pelo consulado do ministro Sebastião de Carvalho e Melo – Marquês de Pombal – que, depois do terremoto, maremoto, seguido de um incêndio que destruíram parte significativa de Lisboa – concentrou poderes e direcionou uma política centralizadora e reformista sob o Reinado de José I. De forma geral, no que tange à América portuguesa, os principais eixos que estruturaram as ações de Pombal foram o incentivo à produção agropecuária e comercial, visando minimizar a crise da mineração; a delimitação das fronteiras com a América espanhola, devido à ocupação de terras a oeste do Tratado de Tordesilhas; e a soberania na região do Rio da Prata. A submissão da Igreja ao controle do Estado, principalmente pela expulsão dos jesuítas e a transferência dos aldeamentos sob sua responsabilidade para a administração civil, e uma reforma administrativa, abarcando

transformações em várias esferas da burocracia colonial. Sobre isso, Iris Kantor afirma ter havido uma “reterritorialização da soberania lusa no continente sul-americano”, a qual consistiu na reorganização das estruturas administrativas civis, eclesiásticas e militares que vigoravam até então na colônia. Houve, no período, a abolição das Capitâneas hereditárias, uniformizando a administração colonial sob controle direto da Coroa; a criação e reformulação de comarcas, ouvidorias, “concelhos” de câmara, julgados, paróquias, fortalezas etc.; a hierarquização de capitâneas entre centrais e periféricas; o estabelecimento de novas regulamentações para concessão de sesmarias e, por fim, restrições à regularização de morgadios e capelas (KANTOR, 2006, p. 29-31).

A primeira grande transformação na região em cena foi a extinção da Capitania hereditária e a criação da Comarca dos Ilhéus. Para explicar essa mudança, precisamos antes entender como era organizado o poder judiciário português. Ele, desde o século XIV, consistia em duas grandes estruturas: a casa de Suplicação (apelação crime) e a casa do Cível. No momento de vigor das Ordenações Manuelinas, houve a criação de um terceiro órgão – o Desembargo do Paço – que se transformou em última instância de revisão, formação e recrutamento de magistrados para a administração judiciária e o Tribunal da Mesa de Consciência e Ordens, órgão consultivo voltado para questões de religião e moral (ADAN, 2009, p. 73). Como vimos, com a instalação das Capitâneas hereditárias, foram delegados a particulares amplos poderes de ordem judicial, econômica, fiscal, militar e, portanto, nesses primeiros tempos, as esferas políticas e jurídicas se coincidiavam na figura de um designado do Capitão-donatário quase sempre pelos capitães-mores locotenentes que não necessariamente tinham formação específica. Assim, a atuação dos designados dos donatários coincidia com os territórios das Capitâneas. Depois da instalação do Governo Geral de Tomé de Souza em 1548, cria-se também o cargo de provedor-mor da Fazenda e de ouvidor-geral, iniciando assim outra esfera jurídica que progressivamente foi se sobrepondo às designadas pelos donatários, porém sem as anular.

Com a consolidação da colonização, houve a criação de novas repartições expandindo a malha judiciária. Mafalda Cunha e Antônio Nunes dividem a expansão das comarcas em quatro fases (Tabela 1),

sendo que a última compreendeu justamente a criação da Comarca dos Ilhéus e Porto Seguro (1763). Elas tinham a função fiscalizar as atividades dos magistrados ordinários por meio das correições que consistiam em visitas nos territórios sob sua administração, principalmente, os juizes ordinários e as atividades dos concelhos municipais, como eleições, reformas nas posturas e suas finanças. Também, cumpriam a função de polícia e de fiscalização do trabalho de médicos e cirurgiões, obras públicas e vigilância de contrabandos. Responsabilizavam-se, assim, pela vida política e administrativa da circunscrição da Comarca (ADAN, 2009, p. 73; CUNHA; NUNES, 2016).

Dessa forma, podemos entender tais criações, num contexto local, como “a consolidação de um modelo específico de governo, ligado, por sua vez, à emergência de um novo paradigma de gestão do território” (ADAN, 2009, p. 111) e, num contexto mais geral da América portuguesa, como um momento de finalização de um processo de substituição dos ouvidores providos por donatários para os nomeados pelo rei. O fato de Ilhéus e Porto Seguro serem as últimas comarcas criadas é explicado por Cunha e Nunes como “uma nova experiência institucional”, a qual trouxe a modificação do modelo de administração da justiça com a criação de um novo tribunal da Relação no Rio de Janeiro (que, no mesmo ano de 1763, transformou-se em sede do Vice-Reinado antes instalado em Salvador); a criação das juntas de justiça em todas as partes do Brasil em que houvesse ouvidor, as quais inauguravam um modelo de decisão mais colegiada e não mais presididas pelo governador com a intenção de separar as funções governativas da administração da justiça; a criação da judicaturas letradas em poucas vilas e cidades e, finalmente, o crescimento exponencial do número de vilas (CUNHA; NUNES, 2016, p. 18).

Tabela 1 – Fases de criação das ouvidorias no Período Colonial

Fase	Sede	Comarca	Data
1 ^a	Salvador	Bahia	1548
1 ^a	Rio de Janeiro	Bahia	1608
1 ^a	São Luís	Maranhão	1619
1 ^a	Belém	Pará	1652
1 ^a	Olinda	Pernambuco	1653

Fase	Sede	Comarca	Data
2 ^a	N. Sr. ^a das Neves	Paraíba	1688
2 ^a	São Cristóvão	Sergipe	1696
3 ^a	São Paulo	São Paulo	1700
3 ^a	Santa Maria Madalena	Alagoas	1709
3 ^a	Vila Rica	Ouro Preto	1711
3 ^a	Sabará	Rio das Velhas	1711
3 ^a	S. J. del Rei	Rio das Mortes	1713
3 ^a	Vila do Príncipe	Serro Frio	1720
3 ^a	Mocha	Piauí	1722
3 ^a	Paranaguá	Paranaguá	1723
3 ^a	Aquiraz	Ceará	1723
3 ^a	Vila do Bom Jesus de Cuiabá	Cuiabá	1728
3 ^a	Vitória	Espírito Santo	1732
3 ^a	Vila Boa de Goiás	Goiás	1733?
3 ^a	Santo Antônio	Jacobina	1734
3 ^a	Santa Catarina	Santa Catarina	1749
4 ^a	Cairu	Ilhéus	1763
4 ^a	Porto Seguro	Porto Seguro	1763

Fonte: CUNHA; NUNES, 2016

Assim, no período em questão, a Capitania Real da Bahia aumentaria sua jurisdição abarcando os territórios de Ilhéus e Porto Seguro – transformadas em comarcas sob administração do Tribunal da Relação da Bahia; incorporando as Capitânicas de Itaparica e Tamarandiva e de Paraguaçu e anexando as donatárias de Sergipe Del Rei e do Espírito Santo como capitânicas subordinadas. Soma-se a essas modificações as anteriormente criadas comarcas de Sergipe Del Rei e Jacobina, todas também subordinadas ao Tribunal da Bahia. A despeito dessa expansão, o Governo-geral transferiu-se da Bahia para o Rio de Janeiro em 1763. Adan defende a hipótese dessas transformações terem servido como recompensa para evitar protestos frente à mudança do Vice-reinado (ADAN, 2009, p. 61).

Nesse contexto, a Capitania dos Ilhéus foi extinta após sub-rogação feita pelo Rei ao seu último donatário:

Por ser conveniente ao meu Real Serviço, unir e incorporar intimamente na minha Coroa a Capitania de Ilhéus onde pela sua situação e vizinhança da Cidade da Baía é de maior prejuízo e embaraço o uso das amplíssimas jurisdições concedidas aos seus Donatários, fui servido mandar ajustar a satisfação equivalente que pelo útil e honorífico da mesma Capitania se devia dar ao Almirante deste reino (SALDANHA, 2001, p. 423).

Nesse fragmento, são mencionadas a proximidade com Salvador e a necessidade de diminuir os amplos poderes dados aos seus donatários como argumentos para extinção da Capitania. Da mesma forma, no documento de criação da Comarca dos Ilhéus também é citada “a utilidade de suas terras para a subsistência dessa cidade da Bahia” (*apud* ADAN, 2009, p. 62). A informação é importante, pois nos dá pistas sobre como a transformação de Ilhéus numa comarca subordinada à Bahia também se relacionou com a integração econômica desses dois espaços desde o século XVII. Como mostra Marcelo Dias, os donatários da Capitania dos Ilhéus tiveram um papel absenteísta, delegando aos procuradores a responsabilidade de recolhimento de impostos a que tinham direito. Foram os potentados políticos de Salvador – fortemente ligados à produção açucareira do Recôncavo – que orientaram a organização da produção e do escoamento do local. Assim, ambos começaram a atuar como grupo de pressão para garantir a existência de um mercado regional que suprisse a demanda por gêneros básicos necessários para a efetivação da empresa açucareira com menor custo possível. O conhecido “conchavo das farinhas” é a maior expressão dessa política e juntamente às atividades extrativistas madeireiras compuseram a produção regional integrada às demandas da Capital e às do Recôncavo (DIAS, 2007, p. 34-84).

Tabela 2 – Dados demográficos e econômicos das vilas de Ilhéus

VILA	ANO	DOMICÍLIOS	ALMAS	PRODUÇÃO
BOIPEBA	1757		2417	
CAIRU	1757		2210	Taboados de madeira, farinha e arroz
CAMAMU	1758	232	2180	Farinha de mandioca, milho, feijão, melancia, coco e (algumas) canas-de-açúcar (1768)
RIO DE CONTAS	1758	239	1648	Farinha de mandioca, milho, feijão, melancia, coco e (algumas) canas-de-açúcar (1768)
ILHÉUS	1759	173	1227	aguardente, melão, mandioca, fio de algodão, rosários, taboados, estopas, embiras, fibras de ticum e piaçavas

Fonte: DIAS, 2007.

Essa integração econômica também explica o fato do lugar de permanência dos ouvidores não ter sido a vila de Ilhéus – cidade-sede da antiga Capitania – mas em Cairu. A dimensão territorial da Comarca praticamente não se alterou em relação aos tempos da donataria, estendendo-se, ao norte, até a barra do Rio Jequiricá e, ao sul, até a foz do Rio Jequitinhonha (hoje Belmonte). As principais transformações ocorridas foram internas. A vila de Ilhéus ficava afastada na parte sul da Capitania e separada pela grande sesmaria dos jesuítas, que tinha extensão de 12 léguas e que se estendia aproximadamente do sul da Ilha de Tinharé até a foz do Rio de Contas. Ao norte da Capitania havia as vilas de Cairu, Boipeba e Camamu (já dentro da referida sesmaria). Em 1732, é criada também a vila da Barra do Rio de Contas entre Camamu e Ilhéus, porém ainda mais próxima da primeira. Dentro da sesmaria dos jesuítas, havia diversos aldeamentos e, com a expulsão dos inacianos, muitos se transformaram em vilas civis e se apropriaram de partes dessa gleba para constituírem seus respectivos territórios.

Tratam-se do aldeamento de Nossa Senhora da Escada, transformada em vila de Nova Olivença, do de Nossa Senhora das Candeias, transformado em vila de Barcelos, do de Santo André e São Miguel de

Sirinhaém, transformada em vila de Santarém e, finalmente, o do de São Sebastião do Maraú, transformada em vila de Maraú. Na Tabela 2, observamos os dados demográficos e econômicos das vilas, anos antes da criação da Comarca. Notamos uma diferença considerável na densidade demográfica no norte da Capitania em relação ao sul, onde estava a vila sede da Capitania. Observamos também que a produção de mandioca, de farinha e de tabuados eram comuns em todas as vilas e parece que as vilas do norte da Capitania/Comarca também se destacaram na produção desses gêneros. Só as vilas de Camamu e Barra do Rio de Contas, por exemplo, foram responsáveis pelo abastecimento de 25% do Celeiro de Salvador em 1799 (DIAS, 2007, p. 139). Em especial, a indústria madeireira teve um desenvolvimento importante na porção norte, com especialização da produção, pois, além das atividades primárias de extração e falquejo, incluía-se também o beneficiamento das peças para a construção naval (DIAS, 2007, p. 147). Alguns ouvidores começaram a acumular cargos de fiscalização dessa atividade, principalmente depois de 1780, com a criação da Inspetoria dos Reais Cortes e, em 1797, com a Conservadoria das Matas, cuja sede era Cairu (ADAN, 2009).

Por fim, vale destacar que, com a concentração administrativa na cidade de Salvador, a região do rio Jequiriçá – embora oficialmente não incluída na comarca de Ilhéus – era sujeita à inspeção de seu ouvidor, como se observa nos registros de Francisco Nunes da Costa, também inspetor dos Reais Cortes, embora haja registros de que o desmatamento dessa região seja anterior e foi executado por iniciativa de particulares (DIAS, 2007, p. 220).

A interiorização da Comarca

Na virada do século XVIII para o XIX, observa-se uma interiorização da Comarca a partir da expansão da agricultura, das atividades de extração madeireira, da construção de caminhos e da integração com outras regiões.

Primeiramente, devemos lembrar que a ocupação da Capitania dos Ilhéus, nos primeiros tempos, aconteceu em pontos estratégicos da costa, com o objetivo de garantir a soberania portuguesa frente

aos ataques de países inimigos, principalmente, a França e a Holanda. Cabe lembrar também que havia a preocupação imediata de garantir mais a interligação entre os diversos centros produtivos em formação e a metrópole do que construir conexões entre os mesmos (ADAN, 2009). No entanto, no século XVIII, houve uma série de alterações nessa organização, principalmente com a interiorização da colonização, visando o controle da mineração e o abastecimento de áreas longínquas da costa. Porém, ao mesmo tempo que a extração de ouro e pedras preciosas potencializava a ocupação do interior, também atravancava o adensamento e a criação de novas vias de circulação para evitar contrabando e otimizar o controle metropolitano das Minas. Isso parece ter ocorrido, por exemplo, em zonas limítrofes, funcionando como uma barreira de acesso, como a porção oriental da capitania de Minas Gerais e o interior das Capitanias dos Ilhéus, Porto Seguro e Espírito Santo (PARAÍSO, 2014, cap. 2).

Na segunda metade do século XVIII, a crise da mineração provocou a busca de alternativas econômicas, pautadas, principalmente, na doutrina fisiocrática que pregava a terra como a maior fonte de riqueza de uma nação sem desprezar as atividades comerciais (ADAN, 2009, p. 122-128). Assim, as áreas interioranas dessas antigas capitanias – subordinadas à Bahia ou transformadas em comarcas – foram alvo de ações que visaram seu desenvolvimento econômico e o controle de sua população, fortemente constituída por grupos indígenas que fugiram das regiões costeiras. Temos então um primeiro movimento de interiorização através dos rios navegais e, articulada a eles, a construção de caminhos terrestres, interligando as vilas da comarca, e essas com pontos mais distantes.

A interiorização da Capitania/Comarca se deu, primeiramente pela exploração das margens dos rios, e sua navegabilidade condicionou, em grande medida, sua ocupação. O rio Jequiriçá, por exemplo, apresentava dificuldades devido aos bancos de areia que se formavam e a necessidade de ventos específicos para a navegação em sua foz. Segundo Marcelo Dias, essas dificuldades eram um obstáculo à ocupação de suas margens e, para sua efetivação, o Ouvidor da Comarca, Domingos Alves B. Muniz Barreto, propôs um caminho ligando o rio Jequiriçá ao rio Estiva como forma de evitar os empecilhos pela navegação fluvial. Já o rio Una era navegável até aproximadamente

duas léguas adentro, onde havia corredeiras íngremes, impedindo a continuidade da navegação. Entre esse rio e o Cairu, foram se instalando várias zonas de extração de madeiras (chamadas de cortes), entre elas, o “corte de Una”, embrião da Vila Nova de Valença, mas também Maricoabo e Mapendipe (hoje distritos de Valença) e a antiga povoação de Jequié, que se transformou na cidade de Nilo Peçanha. No entanto, essa interiorização parece não ter atingido mais do que 25 quilômetros além da costa, e, a partir disso, resistiam os sertões de difícil penetração, devido aos grupos indígenas ainda não integrados à colonização (DIAS, 2007, p. 149-253). Essas áreas começaram a ser exploradas por meio da construção de estradas no final do período colonial.

A ocupação do interior baiano teve como vetores de expansão a pecuária e o bandeirantismo paulista. Embora tenha havido restrições quanto à fixação em determinadas zonas para evitar o contrabando, ainda assim ela ocorreu em determinadas áreas norteadas pelas atividades mineradoras e pecuárias para abastecimento da Capitania de Minas Gerais. No século XVIII, a mineração foi responsável por considerável adensamento demográfico, com a criação da Vila de Rio de Contas (1725) e a Vila de Jacobina (1720) que depois se transformou em Comarca (1742) para controle dos descaminhos do ouro. O acesso a essas regiões se dava pela Vila de Cachoeira e os núcleos urbanos da Capitania/Comarca dos Ilhéus tinham quase nenhuma relação com que ocorria no interior (ADAN, 2009, p. 135-137). Assim, um dos movimentos de integração da recém-criada Comarca foi com o circuito comercial entre Bahia e Minas, por meio da construção de caminhos e da ocupação das terras entre a bacia do rio Pardo e do rio Doce, principalmente o chamado “sertão da ressaca” (hoje Vitória da Conquista). A partir de 1774, começou a se construir uma estrada, ligando tal sertão à região dos funis do Rio de Contas e, descendo o rio, até as vilas da Comarca, com o objetivo de fomentar a agricultura, subjugar os índios e garantir o fornecimento de *gado vacum* para as ditas vilas (ADAN, 2009).

Já no início do século XIX, houve também dois projetos de construção de estradas ligando o Baixo Sul ao Rio de Janeiro. Um desses consistia em construir um caminho terrestre ligando a cidade de Valença até a foz do rio Doce, na divisa com a capitania do Espírito

Santo. Em 1808, também se efetivou uma viagem terrestre feita pelo magistrado Luís Thomaz de Navarro de Salvador ao Rio de Janeiro com o objetivo de estabelecer uma linha de correio entre as duas cidades que, se efetivada, o trânsito entre uma cidade e outra poderia durar entre 30 e 45 dias (ADAN, 2009, p. 167-169). A transferência da Corte para o Rio de Janeiro (que, alguns anos depois, se transformou na Capital do Império do Brasil) provocou um processo chamado de “interiorização da metrópole” (DIAS, 2009), o qual efetivou uma rede de caminhos ligando diversas regiões à recém-capital, com o objetivo de criar uma rede de abastecimento e de informações. Esse processo foi mais agudo entre o Rio de Janeiro e as províncias limítrofes, como Minas Gerais e São Paulo, mas também abrangeu áreas mais distantes, como a Bahia e o Baixo Sul.

O século XIX

No avançar do século XIX, houve um rearranjo na Comarca dos Ilhéus. Nora Oliveira estudou como as primeiras eleições na Bahia condicionaram uma redefinição político-administrativa do território da então recém-província, entre os anos de 1828 e 1834. Segundo ela, a primeira eleição estabeleceu um número diminuto de distritos eleitorais. Na primeira legislação de 1824, foram estabelecidas dez zonas eleitorais distribuídas nas quatro comarcas da província da Bahia. Nessa distribuição, a Comarca dos Ilhéus ficou com dois distritos eleitorais, respectivamente localizadas nas vilas de Camamu e Ilhéus (OLIVEIRA, 2020, p. 87). No entanto, essa distribuição era muito desproporcional ao tamanho da província, gerando enormes distâncias entre os eleitores e os ditos distritos, bem como reivindicações por novos mais perto de suas vilas e povoações. A vila de Valença, por exemplo, encaminhou um ofício para a Junta de Governo em 1824, relatando as dificuldades dos eleitores em se deslocar, devido à precariedade dos caminhos e:

[...] a quantidade de eleitores da vila, junto aos de Cairu, de Nova Boipeba e de Camamu era maior do que as das vilas mais próximas as de Ilhéus, que davam de um a quatro eleitores, pela sua pequena população (NORA, 2020, p. 89).

A exemplo de Valença, diversas outras vilas começaram a reivindicar distritos eleitorais. Finalmente, em 1833, foram definidos novos termos das vilas e a reorganização do território com 13 comarcas (ou seja, criando mais 9) que eram incumbidas de apurar os votos e encaminhar para a câmara da Capital, onde acontecia a decisão final. Dessa forma, instituiu-se em quase todas as sedes de comarca um dos distritos eleitorais anteriormente definidos, muitos deles, por meio de reivindicações dos eleitores mais apartados dos distritos originários (OLIVEIRA, 2020, p. 96). Nessa nova configuração, a colonial Comarca dos Ilhéus foi subdividida pela Comarca de Valença (com a vila de mesmo nome), Jequiçá, Cairu, Santarém e Jequié (Nilo Peçanha) e a de Ilhéus (abrangendo a vila de mesmo nome), Camamu, Barcelos, Marau, Barra do Rio de Contas, Olivença e Canavieiras. Notamos que, a partir daqui, aconteceu uma divisão mais nítida entre o norte e o sul da antiga Capitania e um delineamento mais próximo das divisões estabelecidas pelo IBGE na centúria seguinte. No Atlas do Império do Brasil – já no Segundo Reinado – foram registrados novos arranjos no território com a criação da Comarca de Camamu (incluindo a vila de mesmo nome, Barcelos, Maraú e Barra do Rio de Contas) e o esvaziamento da de Ilhéus, que abarcou, a partir de então, a própria vila e Olivença. Vale destacar também a criação da Comarca de Nazareth (compreendendo a vila de mesmo nome e as de Itaparica e Jaguaripe).

Figura 3 – Mapa da Província da Bahia de 1868



Fonte: ALMEIDA, 1869, Carta n. 13. Legenda: 1. Comarca de Nazareth; 2. Comarca de Valença; 3. Comarca de Camamu; 4. Comarca dos Ilheus.

Conclusão

Pudemos observar que a problematização do território no tempo se mostrou uma seara fértil para compreendermos como as diversas categorias espaciais que, muitas vezes, utilizamos de forma estanque e naturalizada, na verdade são tão dinâmicas como os processos sociais que lhes dão razão de ser. A Capitania dos Ilhéus apresentou uma série de transformações em razão de disputas com a Capitania da Bahia, que só terminaram em finais do século XVII. Em meados do século XVIII, diversas mudanças aconteceram na América portuguesa e, nesse contexto, houve a extinção da dita capitania e a criação da Comarca dos Ilhéus, subordinada à capitania da Bahia, e também a permanência dos ouvidores na vila de Cairu. Também, no período, diversos aldeamentos, antes pertencentes aos jesuítas, tornaram-se vilas civis, aumentando substancialmente a quantidade de núcleos.

Nas últimas décadas do período colonial, houve uma interiorização do território com a exploração dos principais rios navegáveis, a criação de povoações em suas margens e a construção de caminhos terrestres, interligando as vilas entre si, com sertões ainda inexplorados pelos portugueses, conectando a comarca com novos circuitos comerciais e com a nova capital, o Rio de Janeiro. No século XIX, o antigo território da Comarca dos Ilhéus é fragmentado em novas unidades, primeiramente, separando o território do norte da Capitania com o do Sul e, já na segunda metade dos Oitocentos, uma nova separação com a Comarca de Camamu.

Referências

Documentos publicados

ALMEIDA, Candido Mendes de (org.). **Atlas do Imperio do Brazil comprehendendo as respectivas divisões administrativas, ecclesiasticas, eleitoraes e judicarias**: dedicado a Sua Magestade o Imperador o Senhor D. Pedro II, destinado à instrucção publica do Imperio, com especialidade á dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro II. Rio de Janeiro: Lithographia do Instituto Philomatico, 1868. Carta 13.

MORENO, Diogo de Campo. **Livro que dá razão do Estado do Brasil**. Recife: Arquivo Público Estadual, 1955.

SOUSA, Gabriel Soares de. **Tratado descritivo do Brasil em 1587**. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1851.

Artigos, dissertações e teses

ADAN, Caio Figueiredo Fernandes. **A Colonial comarca de Ilhéus: soberania e territorialidade na América Portuguesa (1763-1808)**. 192f. 2009. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

BONFIM, Alexandre Gonçalves do. **As capitánias de Itaparica e Tamarandiva e do Paraguaçu**: administração, direito de propriedade e poder na América portuguesa (c1530-c1630). 201 f. 2016. Dissertação (Mestrado

em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

CINTRA, Jorge Pimentel. Reconstruindo o mapa das capitanias hereditárias. **Anais do museu paulista**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 11-45, 2013.

CUNHA, Mafalda Soares da; NUNES, António Castro. Territorialização e poder na América portuguesa. A criação de comarcas, séculos XVI-XVIII. **Tempo**, Niterói, v. 22, n. 39, p. 1-30, abr. 2016.

DIAS, Marcelo Henrique. **Economia, Sociedade e Paisagem da Capitania e Comarca de Ilhéus no Período Colonial**. 435 f. 2007. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

DIAS, Maria Odila da Silva Leite. **A interiorização da metrópole e outros estudos**. 2. ed. São Paulo: Alameda, 2009.

HESPANHA, António Manuel; SANTOS, Maria Catarina. Os poderes num Império Oceânico. *In*: HESPANHA, António Manuel. **História de Portugal: o Antigo Regime (1620-1808)**. Lisboa: Estampa, 1998.

KANTOR, Iris. Legislação indigenista, reordenamento territorial e auto-representação das elites (1759-1822). *In*: KOERNER, Andei (org.). **História da Justiça Penal no Brasil: pesquisas e análises**. São Paulo: IBCCRIM, 2006.

LINHARES, Maria; SILVA, Francisco. Região e História agrária. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 17-26, 1995.

LUCHIARI, Maria T. A categoria espaço na teoria social. **Temáticas**, Campinas, v. 4, n. 7, p. 196, 1996.

OLIVEIRA, Nora de Cassia Gomes de. Eleições na Bahia: impactos sobre a definição político-administrativa do território provincial (1828-1834). **Revista do IHGB**, Rio de Janeiro, v. 483, p. 75-102, maio/ago. 2020.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. **O tempo da dor e do trabalho: a conquista dos territórios indígenas nos sertões do Leste**. Salvador: EDUFBA, 2014.

QUADROS, Eduardo. A letra e a linha: a cartografia como fonte histórica. **Mosaico**, v. 1, n. 1, p. 27-40, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://seer.ucg.br/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SALDANHA, António Vasconcelos. **As capitânicas do Brasil**: antecedentes, desenvolvimento e extinção de um fenômeno atlântico. Lisboa: CNCDP, 2001.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

A NOVA REPÚBLICA: ACIRRAMENTO DOS CONFLITOS AGRÁRIOS NO BRASIL

Egnaldo Rocha da Silva

Carlos André dos Santos

Numa entrevista, um velho roceiro [da cidade de Valença-BA] explicou que os pretos e os caboclos evitavam ao máximo qualquer tipo de contato com a cidade e com as elites urbanas. Em sua opinião, a possibilidade de isolamento da roça prometia àqueles grupos um retorno à liberdade há muito perdida (DIAS, 1978, p. 69).

Nosso objetivo neste capítulo é discutir o recrudescimento da violência contra posseiros e trabalhadores rurais na luta pelo acesso à terra durante o processo de democratização pós-1964, compreendendo a conjuntura que levou à eleição de Tancredo Neves, o primeiro presidente civil desde 1964 – quando da deflagração do golpe civil-militar – instaurando o período que se convencionou chamar de “Nova República”, observando as correlações e constituições de campos de forças, seus agentes e interesses envolvidos nessas disputas, em que a imprensa desempenhou importante papel, por isso a necessidade de analisá-la enquanto uma “força social ativa” (PEIXOTO; CRUZ, 2007, p. 255). Focamos a análise no jornal *A Tarde*, que, juntamente ao *Jornal da Bahia*, eram os maiores veículos de comunicação impressa do estado naquele período, a fim de compreender as peculiaridades do contexto baiano durante as discussões, acontecimentos e tomadas de posições nos primeiros anos da Nova República quanto aos desdobramentos do anunciado plano de reforma agrária, sem perder de vista ao que acontecia a respeito em nível nacional. Também analisamos jornais produzidos ou ligados aos movimentos de luta pela terra, a exemplo do *Jornal dos Trabalhadores Sem Terra*.

Após mais de 20 anos de ditadura civil-militar, e a partir de uma intensa mobilização popular pela realização de eleições diretas, que em um primeiro momento não veio, a eleição terminou realizando-se de forma indireta, a partir de um alinhamento político entre a dissidência do governo militar, que se agrupava na Frente Liberal, e a oposição peemedebista. Surgia então a “Nova República”, como se convencionou chamar esse período de transição, que culminou no processo de democratização do país. Tancredo Neves, o presidente eleito, faleceu às vésperas de assumir a presidência, assumindo em seu lugar o vice, José Sarney, originário da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido de sustentação da ditadura civil-militar.

Foi a partir desse cenário que os trabalhadores rurais e sem-terra recrudesciam a luta no campo, reivindicando mudanças na estrutura fundiária do país, onde a reforma agrária se constituía a principal bandeira de luta. Nessa conjuntura de expectativa gerada com a eleição do novo governo, realizaram-se vários congressos organizados pelos trabalhadores rurais e organizações que apoiavam as suas lutas e reivindicações, com destaque para o primeiro congresso em caráter nacional organizado pelo recém-institucionalizado Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em janeiro de 1985, na cidade de Curitiba-PR e o IV Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais, promovido pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), em Brasília, entre os dias 25 e 30 maio, também em 1985.

Nesse último congresso, os principais temas discutidos foram “a lei de greve, ampliação dos direitos trabalhistas e previdenciários, a política agrícola do governo, a necessidade de apoio econômico efetivo à pequena produção, a política de barragens” (MEDEIROS, 1989, p. 168); sendo que a questão da reforma agrária e a violência no meio rural proveniente das disputas por terra entre posseiros e grileiros constituíram os temas que concentraram as discussões. Foi nesse clima de expectativa de mudança e tensão entre os movimentos sociais representativos dos trabalhadores rurais e aqueles que lutavam pela terra que José Sarney, vice na chapa com Tancredo Neves, assume a presidência da República, devido ao falecimento desse último. Momento em que um reagrupamento de forças em torno da questão agrária vinha sendo construído, em que, de um lado,

os movimentos sociais e lideranças de sindicatos de trabalhadores rurais e sem-terra vinham intensificando as ocupações de terra como forma de denunciar, reivindicar e pressionar o governo para que suas demandas fossem atendidas, e, de outro lado, em contraponto a esse movimento, vinham os sindicatos e lideranças patronais contrários às propostas anunciadas pelo “novo governo”, que prometiam a elaboração de uma proposta de reforma agrária. Esses se apoiavam e buscavam disseminar um discurso ancorado na retórica anticomunista que ressurgiu com força naquele momento e que foi utilizado como “arma política para desacreditar os partidários da reforma agrária, em especial a ala progressista da igreja católica, e disseminar junto à classe média – sempre temerosa – o medo do caos e do retrocesso político” (BRUNO, 2003, p. 290).

O tema da questão agrária no país ganhava espaço de destaque na grande imprensa nacional. Os principais jornais do país traziam periodicamente matérias tratando do assunto, e na Bahia não foi diferente. Se durante os governos militares os conflitos agrários eram tema proibido, em 1985, com a criação de um ministério para tratar da questão – Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário (Mirad) –, eles se intensificam (MARTINS, 1986; ZIMERMAN, 2010). Ao mesmo tempo em que “a questão fundiária volta ao debate nacional [...] e será um dos temas mais candentes durante a elaboração da nova Constituição Federal promulgada em 1988” (WANDERLEY, 2011, p. 65).

Assim que o governo anunciou que estava a elaborar um plano de reforma agrária, em maio de 1985, no congresso da Contag, a grande imprensa passou a recorrer a artifícios retóricos com o objetivo de desqualificá-lo, por vezes argumentando que o governo desconhecia a realidade agrária brasileira, ou, ainda, que aqueles que estavam a ocupar-se da questão dentro do governo estavam despreparados e, portanto, estavam a conduzir mal as ações.

Essas questões aparecem em um artigo publicado no jornal *Folha de São Paulo*, em 14 de junho de 1985, com o título “Reforma agrária e a Constituição”, de autoria do jurista Miguel Reale (1910-2006). Nesse artigo, o jurista inicia suas ponderações declarando que “Ninguém de boa-fé contesta a relevância do problema agrário

e a necessidade urgente de resolvê-lo”; contudo, ressalva Reale, “isto não justifica o acoitamento e a inexperiência com que vem sendo ele tratado”, alegando que o governo havia se precipitado ao anunciar a proposta sem ter o cuidado de analisar o que a Constituição vigente (de 1967) estabelecia a respeito da reforma agrária, critérios e diretrizes que, segundo Reale, “não é dado ao legislador ordinário desconhecer, e muito menos às autoridades governamentais de qualquer escalão desprezá-las”. Deixando transparecer que, em face da legislação em vigor naquele momento, era desnecessária a implementação de novas medidas, ainda mais da forma que foi feita, “de modo espalhafatoso”, uma questão tão complexa, na visão do jurista, como a reforma agrária, exigia “clareza tanto na apresentação dos fins quanto na do processo a ser seguido”. A forma como o governo anunciará o “projeto, ainda sujeito a debate [...] por ignorância ou por má fé”, havia fomentado as invasões e comprometido o encaminhamento das ações, conforme ele pontua:

Foi, pois, o anúncio indiscriminado da “reforma agrária”, numa forma gerada pela malícia de alguns e pela inexperiência de outros (pois não podemos excluir, tenha havido também propósitos ideológicos à vista de certas expressões próprias do jargão em voga nas proclamações da antiga Supra) que veio convulsionar o ambiente, perdendo-se de vista a extrema complexidade do tema, para cuja solução a terra é necessária, mas não suficiente, importando-se programas globais de caráter financeiro, econômico, sanitário, educacional e técnico, já que ninguém de bom senso estará agitando o País só para o plantio rudimentar de milho ou mandioca.

Ao fazer uma analogia entre as propostas anunciadas pelo governo com aquelas contidas na “antiga SUPRA”, alegando a existência de propostas ideológicas, ele deixa transparecer algo que com frequência aparecia nos jornais, sobretudo vindas por parte daqueles partidários dos latifundiários, que consistia em associar o plano de

reforma agrária ao ressurgimento do que entendiam ser o fantasma do comunismo.

A inobservância de tais questões levou a reações “contraditórias, tornando difícil o entendimento” entre as partes envolvidas, o que foi um eufemismo do autor do artigo, já que o que houve foi uma reação em massa e articulada dos latifundiários no sentido de buscar embargar qualquer possibilidade de avanço das propostas anunciadas, cujo extremo foi o incremento de práticas violentas ante qualquer sinal de ameaça aos seus latifúndios, sobretudo contra as ocupações de terras que proliferavam por todo o país.

Durante os primeiros meses de governo Sarney, quando o posicionamento que seria realmente adotado pelo governo ainda não havia sido definido de forma clara e objetiva, e onde as especulações sobre um possível posicionamento progressista sobre a questão viesse a ser realmente adotado, no sentido de levar a sério um projeto de reforma agrária que tivesse de fato a intenção de democratizar o acesso à terra, o jornal *A Tarde* trazia quase que diariamente matérias relatando os passos do governo, a movimentação dos posseiros, trabalhadores rurais e sem-terra, bem como as reações dos fazendeiros e latifundiários baianos, tudo isso em meio a notícias de conflitos agrários que ocorriam em todas as regiões do estado da Bahia.

Em um editorial, do dia 23 de março, *A Tarde* apresenta uma crítica a ações da igreja católica e das comunidades eclesiais de base (CEBs), que classificava como “Teologia da Agitação” (*A Tarde*, 23/03/1985). Um dia antes, outro editorial trazia o título “Sindicato leva posseiros a agitação em Cabrália” (*A Tarde*, 22/03/1985, p. 04), em referência aos conflitos que vinham acontecendo no sul do estado.

A partir desse momento, o jornal *A Tarde*, quase que diariamente trazia alguma matéria informando dos acontecimentos relacionados à questão agrária no novo governo e suas reverberações no estado da Bahia. Em 16 de maio, dois meses após José Sarney assumir a presidência, apresenta um texto assinado pelo então procurador regional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma (Incr), Lucio Flavio Camargo Bastos, em que ele analisava a conjuntura daquele momento no tocante à reforma agrária.

Na matéria, o procurador considerava que “o governo da Nova República encaminha-se, afinal, para o enfrentamento da questão da Reforma Agrária, criando ministério específico para o trato da matéria: o Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário” (*A Tarde*, 16/05/1985). O autor da matéria entendia que apesar do que sinalizava o novo governo com a criação de um ministério específico para tratar do tema, qualquer projeto que viesse a ser proposto enfrentaria resistência, isso porque, justificava Lucio Bastos, “a base de apoio do atual governo é formada em boa parte por setores conservadores” (*A Tarde*, 16/05/1985). A matéria segue com o autor enumerando as razões fundamentais da necessidade da realização de uma reforma agrária no Brasil, com críticas ao sistema agrário brasileiro estruturado pelo latifúndio.

Ao que tudo indica, os planos de Sarney deram certo, tanto que logo após o anúncio por ele no congresso da Contag do plano de reforma agrária, aqueles que já eram contrários a qualquer proposta, por mais tímida que fosse, de mexer na estrutura agrária do país, rapidamente se mobilizaram e fundaram a União Democrática Ruralista (UDR), sob a liderança de Ronaldo Caiado, atuando a partir de então para inviabilizar qualquer possibilidade da proposta do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) ir adiante.

Sinalizou ainda para os presentes no congresso que o governo estava “aberto” a analisar, ouvir e considerar as sugestões que porventura saíssem das deliberações daquele congresso, o que nunca aconteceu na prática. Finalizou dizendo que “Assegurar a propriedade da terra a quem nela queira trabalhar não é apenas um ato de reparação de uma preterição histórica multissecular, mas também uma decisão política que atende às carências do presente e previne as necessidade do futuro”. Arrematou seu discurso examinando que:

É deplorável constatar que 1% das propriedades rurais representa 45% da área rural integral. Isto é o chamado latifúndio devorante, agravo que pesa desde as primeiras sesmarias e que se torna um símbolo oneroso de um desequilíbrio que se traduz em influência econômica e incapacidade

produtiva. O direito de propriedade da terra pode ser ameaçado pelo Estado e pelos próprios indivíduos quando concentram imensas áreas improdutivas e ainda impedem que outros nela trabalhem.

A constatação da desumana concentração fundiária e dos males dela decorrentes eram verdadeiras, não podendo dizer o mesmo da real inclinação de setores conservadores do governo e do próprio presidente em mudar tal estado de coisas, principalmente no que diz respeito ao privilégio, entendido como “sagrado direito” da propriedade privada da terra.

A proposta – ou plano – de reforma agrária apresentada à sociedade pelo presidente Sarney, e que pretendia ser desenvolvida e aplicada em seus aspectos operacionais a partir do Estatuto da Terra, não agradou a todos, nem mesmo entre os agricultores, trabalhadores rurais e sem-terra, bem como as entidades representativas e que apoiavam esse segmento. No dia 28 de maio, o jornal *A Tarde* publica uma matéria com o título “Latifúndio Devorante”, inspirada em uma das frases do discurso do presidente proferido um dia antes. Nela, o jornal busca demonstrar, com alguns excessos, a posição divergente naquele momento quanto à proposta de reforma agrária apresentada pelo governo, daquela defendida e proposta pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) e dos sindicatos a ela vinculados, bem como as da ala mais progressista da Igreja Católica. A matéria informava que “Os primeiros inconformados são os minoritários sindicatos vinculados à CUT do PT”, que exigiam uma “reforma agrária em tudo expropriativa e radicalizante”. A matéria enfatiza a necessidade da reforma agrária ser executada, “seja através do Estatuto da Terra, seja através de outra legislação qualquer”, isso porque a “ausência de tal programa tem colaborado para um clima sombrio no campo”, com a ocorrência de “141 assassinatos em decorrência de conflitos pela terra”. O interessante é que o jornal atribui muitos desses conflitos que resultaram em centenas de assassinatos de trabalhadores rurais e posseiros à atuação da Igreja, sobretudo aos religiosos da Pastoral da Terra/Teologia da Libertação: “em muitos desses conflitos estão presentes prelados da chamada ‘opções preferencial pelos pobres’, cuja

ação muito difere daquela ação da Igreja mediadora e conciliadora que recebeu os elogios de Sarney” (*A Tarde*, 28/05/1985, p. 06). Para esses casos de “invasão de propriedade”, o jornal indicava um receituário bastante conhecido e operacionalizado desde muito tempo: “Hoje, o que vemos em muitas regiões do país é a ação organizada de invasões da propriedade rural, acontecimentos que exigem uma ação enérgica do governo”. Na matéria, o jornal se posicionava argumentando que a “reforma agrária deveria se dar dentro dos cânones da legalidade” (*A Tarde*, 28/05/1985, p. 06).

Nessa discussão ainda havia os posicionamentos da Contag e dos sindicatos por ela liderados, que estavam de acordo e apoiavam o plano apresentado pelo governo, e ainda os latifundiários, que logo cuidaram de agruparem-se em torno da União Democrática Ruralista (UDR) e que não queriam reforma agrária nenhuma, a menos que ela se desse nas terras públicas e nas terras de propriedade da Igreja.

No estado da Bahia, naquele momento, a região onde ocorriam as maiores agitações era o sul da Bahia, histórico palco de conflitos por terra, protagonizado por fazendeiros de cacau e pequenos posseiros. Em 30 de maio de 1985, o jornal *A Tarde* apresentou uma matéria informando que “Produtores de cacau temem ser prejudicados pelo projeto de reforma agrária”, cujo título da matéria era “Reforma agrária já provoca apreensão” (*A Tarde*, 30/05/1985, p. 03). Quase que instantaneamente ao anúncio do plano de reforma agrária, os fazendeiros de cacau iniciaram a mobilização contra ele. A Federação da Agricultura do Estado da Bahia em assembleia geral e o conselho Nacional dos Produtores de Cacau em assembleia extraordinária reuniram-se e “protestaram contra o projeto de reforma agrária anunciada pelo governo”; os cacauicultores afirmaram que existia um “‘plano de guerra’ dos sindicatos dos trabalhadores e que suas propriedades estão ameaçadas”. Apesar do clima de tensão e medo esboçado pelos produtores de cacau, estes alegavam não serem contra a reforma agrária, na visão deles ela deveria “ser justa, atingindo apenas os latifúndios improdutivos”, ou seja, que passassem bem longe de suas terras (*A Tarde*, 30/05/1985, p. 03).

Ainda na edição de 27 de maio de 1985, o jornal *A Tarde* publicou uma matéria de meia página com o diretor adjunto regional do Incra na Bahia, Emiliano José, em que este informava que, na Bahia, a reforma agrária anunciada pelo governo começaria pelos municípios de

Una, canavieiras, Wenceslau Guimarães – no extremo sul do estado – Marcionilio Souza e Boa Vista do Tupim – na Chapada Diamantina – e Coribe, Correntina, Formosa do Rio Preto e Barreiras – localizados na parte oeste; deverão ser os primeiros beneficiados com a reforma agrária, pois se caracterizam como áreas de tensos conflitos de terra (*A Tarde*, 27/05/1985, p. 07).

A matéria informa que a Bahia vivia uma das mais tensas situações de conflitos agrários do país, apresentando alguns dados que justificavam tal assertiva. Emiliano José informava que dos “55 milhões de hectares agricultáveis, cerca de 42 milhões, em dimensão e exploração, estão nas mãos de latifundiários” (*A Tarde*, 27/05/1985, p. 07), e que as diretorias do Incra dos estados da Bahia e de Sergipe haviam designado a elaboração de um plano regional de reforma agrária para ser submetido ao governo federal. Emiliano José enfatizava que a questão agrária na Bahia era extremamente grave, apresentando dados que evidenciavam o que dizia: “Somente em Una e Canavieiras, de 1983 a 1984, 26 posseiros foram assassinados e mando de grileiros. Famílias são dizimadas, além de se cortarem dedos e mãos de crianças. Podemos até falar de uma guerra civil naquela área, por conflitos de terra” (*A Tarde*, 27/05/1985, p. 07). A diretoria regional do Incra calculava mais de 4.500 as famílias que estavam naquele momento envolvidas e sofrendo por conta das disputas por terra no estado da Bahia.

Na entrevista concedida por Nelson Ribeiro em 2008, para o projeto “Memória do 1ª PNRA e da Nova República”, ele conta que na época em que era ministro (do Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário – Mirad), fora convidado pelo superin-

tendente adjunto do Incra, Emiliano José, para visitar algumas áreas que vivenciavam conflito agrário no estado, a situação encontrada impressionou o então ministro. Ao lembrar a visita que fez ao sul da Bahia em 1985 ou 1986, Nelson Ribeiro pontuou que: “Sabe qual foi o problema mais grave que eu encontrei? Foi naquele sul da Bahia, naquele pontinho que vai para aquela ponta que vai no sentido do Espírito Santo”, destacando que “o que se matava de gente, era uma coisa terrível [...]. Violências de todo o jeito”. Outro fato que chamou a atenção do ministro foi o tamanho de alguns latifúndios: “você sabe que na Bahia tinha - não sei se ainda tem - áreas como se fossem na Amazônia, de 400 mil hectares? Essa área era de um Governador lá, ele tinha 250 mil hectares”.

Só no município de Wenceslau Guimarães, estimava-se que cerca de 1.500 famílias estavam envolvidas em uma disputa por terra. Esse conflito foi noticiado pelo jornal, no dia 16 de maio de 1985, com o seguinte título: “Posseiros armados pretendiam invadir fazendas do interior”. A matéria em questão informava que

A luta pela posse da terra, que já causou dezenas de mortes e feridos, no município de Wenceslau Guimarães, foi motivo da operação determinada pela Secretaria de Segurança Pública e que envolveu mais de 90 homens, entre soldados da Polícia Militar, agentes de Polícia civil e até mesmo das Forças Armadas (*A Tarde*, 16/05/1985, p. 12).

Na operação, segundo noticiava o jornal, foram apreendidas 73 armas de vários calibres, entre “espingardas de caça, de fabricação rudimentar, rifles, pistolas automáticas e revólveres”. O conflito envolvendo os posseiros e aqueles que se diziam proprietários da área de terra havia começado no início dos anos 1980, quando posseiros vindos dos municípios de Gandu, Ibirataia, Ipirá, Itabuna, Ibicuí e Ubaitaba passaram a ocupar uma faixa de terra que alegavam serem devolutas. As terras em questão, segundo o jornal, pertenciam à Reflorestadora S.A. Lopes Marques e ao grupo Econômico, do ban-

queiro Ângelo Calmon de Sá, que não tardaram em providenciar um sistema de segurança, contratando jagunços, o que resultou no assassinato de três posseiros: Manoel Domingos M. Libanio, um segundo identificado apenas como Índio e Pedro Braga. O delegado que estava à frente da operação acusou o bispo da diocese de Ilhéus, dom Valfredo Tepe, e Alírio, integrante da Comissão Pastoral da Terra, como sendo os responsáveis pela “invasão”, uma vez que esses homens haviam “estimulado” os posseiros a ocuparem as ditas terras alegando se tratar de terras devolutas.

Se de um lado os posseiros, sem-terra e grupos de apoio como sindicatos e a Pastoral da Terra buscavam pressionar o governo a não recuar na proposta de reforma agrária, ocupando terras e resistindo como podiam as ações violentas de latifundiários e grileiros, estes últimos também recrudesciam suas ações. Não se preocupavam em demonstrar que estavam se armando e formando grupos de milícias sob a alegação que estavam buscando defender seus “direito de propriedade” da ação dos possíveis “invasores” de suas terras. A essas ações as autoridades faziam vistas grossas ou tratavam da questão com eufemismo. Enquanto isso a violência nas áreas em conflitos se acirrava e os assassinatos de posseiros e trabalhadores rurais se multiplicavam, sem que houvesse apuração dos crimes.

Isso fica evidente quando vemos reportagens como a da revista *Veja*, em sua edição de 19 de junho de 1985, cuja capa exibia uma foto de um homem agachado com um revólver no coldre e um rifle erguido, segurando em sua mão esquerda, como que a observar o horizonte, em vigilância e a postos, pronto para atacar.

A fotografia que estampa a capa da revista é de Trajano Bueno Bicalho, tenente aposentado da polícia militar. Bicalho atuou na repressão aos militantes do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), no episódio conhecido como Guerrilha do Araguaia. Na reportagem levada às bancas pela revista, ele conta, expressando orgulho, a sua participação na repressão e no comando de uma operação que culminou com o assassinato de uma militante: “Comandei o massacre de uma guerrilheira assassina em Xambioá. O corpo dela ficou como uma peneira” (*Veja*, 19/06/1985, p. 22). Trajano Bicalho fez carreira na polícia militar no estado de Goiás, depois de aposentado

se estabeleceu na região conhecida como Bico do Papagaio, palco de intensos conflitos por terra.

Figura 1 – Foto de capa da revista Veja



Fonte: Acervo Digital da revista *Veja*, 19 de junho de 1985

No estado da Bahia, os conflitos por terra se acirravam e a violência por parte dos grileiros seguia a mesma escalada. No município de Canavieiras, região onde as terras eram conquistadas à bala por fazendeiros de cacau, um conflito envolvendo posseiros que ocupavam uma área de 3.500 hectares e o fazendeiro Dely Dias dos Santos, conhecido na região pelo sugestivo apelido de “Dely Ruim”, resultou na morte de dez pessoas, entre pistoleiros contratados por ele, que foram assassinados pela polícia, e posseiros que foram assassinados

pelos pistoleiros. Esse conflito foi noticiado pelo jornal *A Tarde* em 4 de julho de 1985 (p. 06).

A edição de agosto de 1985 do jornal *Sem Terra* também noticiou o conflito que ficou conhecido como a “Chacina de Sarampo”, na matéria esse jornal informava que Dely Ruim se associou com outros fazendeiros da região para expulsar os posseiros que ocupavam a fazenda Sarampo, no município de Canavieiras. Os grileiros, liderados por Dely Ruim, contrataram 20 jagunços e na noite de 2 de julho de 1985 os pistoleiros cercaram uma casa na Fazenda Sarampo onde dormiam nove posseiros, e teve início um tiroteio. Segundo o jornal, “Mesmo em desvantagem numérica e com velhas armas de caça, os lavradores resistiram”, resultando do conflito um saldo macabro de “quatro lavradores e dois pistoleiros mortos, além de vários posseiros feridos” (*Jornal dos Trabalhadores Sem Terra*, 08/1985, p. 11).

Em virtude da repercussão em âmbito nacional que a chacina de Sarampo tomou, as polícias civil e militar de Itabuna foram obrigadas a sair da inércia e iniciaram uma casada aos pistoleiros (*Jornal dos Trabalhadores Sem Terra*, 08/1985, p. 10-11). No dia seguinte à chacina houve tiroteio entre a polícia e os pistoleiros, segundo informa o jornal, “um dos pistoleiros gritava: ‘Não atirem. Sou colega de vocês’. Era o ex-policial capixaba Wilson Pinheiro, que acabou morto”. Dentre os pistoleiros que participaram da chacina, foram presos “Edilson de Souza Oliveira, de 37 anos, e Domingos Dias Santos”. Este último “confessou que o chefe do bando disse para ficar tranquilo ‘porque o delgado de polícia José Antonio da Silva e as autoridades de Canavieiras estavam por dentro’” (*Jornal dos Trabalhadores Sem Terra*, 08/1985, p. 11), o que era uma prática comum nas terras do cacau, a convivência e por vezes a colaboração direta de agentes da lei, inclusive polícias civis e militares, nas ações de grilagem e expulsão de posseiros. Dely Ruim também era acusado de ser o mandante do assassinato do posseiro Raimundinho, “assassinado na presença do filho” pelo pistoleiro Vivaldo.

O município de Itacaré, uma área de 900 hectares onde moravam 40 famílias há mais de 50 anos, foi cenário de outro dramático conflito de terra. As famílias foram ameaçadas pelos grileiros Luiz Mendes Ferreira e Radin Herejes. Otília Maria Nogueira da Silva,

então com 42 anos, representante dos posseiros, em entrevista ao *Jornal dos Trabalhadores sem Terra*, informava que o Incra-BA se mostrava indiferente à situação dos posseiros, chegando a apresentar uma proposta de conciliação entre eles, posseiros e os grileiros, que consistia no firmamento de um “contrato de dois anos, onde os posseiros passariam a utilizar numa área de apenas 200 hectares, onde só poderão plantar culturas não permanentes, como feijão, milho, mandioca, batata e tomate”. Pela proposta, os grileiros ficam com o “direito de explorar a madeira e os posseiros teriam que deixar a área depois de passados os dois anos” (*Jornal dos Trabalhadores Sem Terra*, 08/1985, p. 11).

Na entrevista ao jornal, Otília argumentava que as ameaças dos grileiros permaneciam e eram a cada dia mais incisivas; quanto à proposta feita pelo Incra, Otília a considerou “Péssima. Nós queremos terra para trabalhar, não fazer contrato absurdo. A proposta não tem sentido e machuca os posseiros”. A ideia da líder dos posseiros era continuar resistindo e “assentar umas 300 pessoas sem terra do município de Itacaré na área em disputa” (*Jornal dos Trabalhadores Sem Terra*, 08/1985, p. 12). As ameaças de morte que vinha sofrendo Otília denunciou publicamente no IV Congresso Nacional da Contag, aquele em que foi anunciado pelo presidente Sarney e comitiva a proposta de elaboração do PNRA. Na oportunidade ela presenteou o ministro do Mirad, Nelson Ribeiro, com uma panela perfurada com a bala que tinha como destino seu corpo, por sorte dela o pistoleiro errou o alvo e acertou em cheio a panela que estava em suas mãos. Nelson Ribeiro “empunhou a panela furada por balas” e falou aos trabalhadores reunidos no congresso que não temia a “reação dos fazendeiros”. Ao ministro da Justiça, Fernando Lyra, ela ofereceu as cápsulas das balas que ficaram espalhadas pelo terreiro de sua casa.

O atentado sofrido por Otília aconteceu em 19 de maio de 1985, e foi o ponto culminante de uma onda de ameaças que ela e outras lideranças de posseiros vinham sofrendo na cidade de Itacaré e nas demais cidades da região cacauceira. No caso de Otília, conforme ela denunciou, quem encomendou sua morte foi o “fazendeiro Luiz Mendes Ferreira, proprietário de 30 fazendas” na região. Esse fazendeiro almeja expulsar os posseiros e se apropriar de suas terras

para ampliar ainda mais seus domínios (*Jornal dos Trabalhadores Sem Terra*, 08/1985, p. 12).

Em 2016, com 75 anos de idade, Otília Maria Nogueira, ainda vivia no lote de terra que conquistou juntamente aos demais companheiros no município de Itacaré. Conversamos com Otília sobre esse conflito em que esteve na linha de frente, e ela narrou que tudo começou quando Radin Herejes pediu ao seu sogro que conseguisse “umas pessoas para botar aqui nessa mata para fazer roça, que ta vindo ai uma tal de reforma agrária e se essa tal de reforma agrária chegar eu vou perder minhas terras, que eu não tenho nada nelas.” A essa época Otília morava com o esposo em “um pedacinho de terra” que o sogro havia lhes dado.

Figura 2 – Montagem das fotografias do Ministro Nelson Ribeiro com a panela perfurada erguida, sobre esta a fotografia de Otília Maria, liderança dos posseiros de Itacaré



Fonte: *Jornal Sem Terra*, junho, n. 44, ano IV, 1985, p. 12

Quanto à terra de Radin Herejes, segundo ela, uma área de aproximadamente 700 hectares, “vivia largada, o povo tirando madeira”, por isso o medo de Radin em ter a “fazenda” desapropriada para fins de reforma agrária. A proposta de Radin, conforme Otília, era a seguinte: “Ai ele disse, olha, vocês não podem plantar nada de bem de raiz, só mandioca, feijão e milho”. A ideia era dar ao latifúndio ares de produtivo, com ação dos trabalhadores. Quando da proposta, Otília logo desconfiou: “Na hora que ele falou eu disse: terra ilegal, tem algum gato nesse saco”. Militante experimentada na luta pela terra, Otília e outros companheiros já vinham de longa data atuando na região, ela conta que “Agente se reunia para discutir tanto os problemas da nação como os problemas da região”, no conflito de Sarampo, citado acima, por exemplo, ela e seus companheiros estavam acompanhando e apoiando os posseiros “nós estávamos brigando por Sarampo, eu lá também ajudando”.

A experiência na luta pela terra a fez perceber que a fazenda de Radin apresentava irregularidades e por isso a proposta do fazendeiro era uma oportunidade para a organização de mais um movimento, então Otília não perdeu tempo, ela conta que juntou “um grupo, conversei e metemos a frente [...]. Botamos a mata no chão, plantamos mandioca, milho e feijão. Eu disse, vamos plantar café, cacau, seringa”. Quando Radin viu que os trabalhadores liderados por Otília estavam descumprindo o acordo os chamou para assinarem um contrato: “Quando ele passou com o carro que viram bananeiras, viram seringa, viram café, cacau, ai ele virou bicho, chegou e disse: Não, vamos bater um contrato”, ao que os trabalhadores se recusaram. Nesse momento o conflito se estabelece, segundo Otília, era o ano de 1983. Conflito declarado, Otília recorre à diretoria regional do Incra em Salvador: “eu fui direto para Salvador, chegando em Salvador eu procurei o presidente do INCRA, ele me tratou muito mal, ele nem quis me ouvir, eu digo: não tem problema, vou para Brasília”; lá Otília entrou em contato com José Francisco da Silva, membro da Contag, que viabilizou um advogado e a encaminhou para o então presidente do Incra, Paulo Yokota:

Eu cheguei no INCRA, eu encontrei o presidente, Paulo Yakota. Ai eu me sentei com ele e

conversei. E ele disse: o que é que você quer ver? Eu disse: eu quero saber como tá o documento dessa área, fazenda Maramba, Itacaré. Ai ele disse: perai. Pelejaram, pelejaram e encontraram. Ai disse: tá aqui e é uma fazenda muito grande que um latifúndio por extensão. Eu digo: não, a fazenda não tem mil hectares. Ele disse: tem. Eu digo: não, a fazenda não tem mil hectares. Que ele foi ver os documentos a fazenda tinha 700 (setecentas) e poucas hectares. Ele disse: como é que bota uma área com setecentas e poucas hectares como um latifúndio por extensão? Eu disse: eu quero essa área para fazer uma colônia, e não só essa, quero fazer uma colônia em Itacaré. Ele disse: tudo bem, ai fez uma carta e mandou para o superintendente do INCRA em Salvador.

Segundo Otília, a recomendação do presidente do Incra em Brasília foi para que o superintendente do Incra em Salvador realizasse uma vistoria na área em conflito, o que conforme Otília foi feito dias depois que ela retornou de Brasília: “Aí o INCRA chegou para fazer a vistoria. Radin disse que tinha 50 hectares de cacau e 80 vacas”. O que conforme Otília não era verdade, as únicas plantações existentes na fazenda eram as que haviam sido feitas pelos trabalhadores. Otília narrou que os representantes do Incra

Andava, andava, andava nas matas, procurando o pasto, roças, rodamos, rodamos, e eles procurando onde era o pasto, onde é o cacau, onde é o pasto, onde é o cacau, quando foi lá adiante, graças a Deus, me apareceu uma cobra na frente, eu pulei pra lá e gritei: doutor!! Ele disse: o que é? eu disse: o gado do homem! Ele disse: cadê? Onde é o pasto? Eu digo: olha ali, e mostrei a cobra (risos). Eu digo: o boi do homem tá aqui. Ei ele disse: não tem.

Diante do andamento dos acontecimentos, Radin Herejes percebeu que estava na iminência de ter sua fazenda desapropriada, então procurou Luiz Mendes Ferreira, que “era um fazendeiro que tinha quarenta fazendas [...] e pegou e deu de meia [a fazenda] a Luiz Mendes para tirar a gente”. A partir de então tiveram início as ameaças aos trabalhadores, Otília conta que a partir de então não houve mais sossego:

Era tiro, era confusão, a gente não afastava de uma chumbeira, era aquela confusão desgraçada [...]. Os fazendeiros vieram com um monte de pistoleiros dentro carro, e discutiu comigo foi um pau danando [...]. Mas foi briga viu, mataram Deraldo ali, foi uma confusão danada, depois atiraram em Vanji aqui, cortaram Vanji de facão aqui. Ele botou pistoleiro aqui na sola da gente... atiraram em outro rapaz na camboinha. Foi briga.

Foi no intervalo entre uma dessas confusões que Otília sofreu um atentado. Ao lembrar o acontecido, ela narrou como foi:

Quando eu cheguei, entrei dentro de casa, peguei o vestido e fui saindo, quando sai, Idalício (seu esposo) disse: rapaz, você não fique fazendo isso que você vai receber um tiro. Eu disse: que nada, Idalício, deixa de bobagem, nosso Deus é maior que todo mundo, quando eu saio, eu me pego com ele porque ele é grande. Na hora que eu disse: Deus é grande, eu senti como que uma mão me empurrando, quando a mão me empurrou eu bati na parede, ai eu já vi o pipoco do tiro, pegou na panela. Ai tinha uns quatro posseiros na frente da casa ai rodaram a casa e os pistoleiros foram embora.

Foi por pouco, ou por um milagre, conforme demonstra acreditar, que Otília não foi assassinada. Ao que tudo indica, sua morte foi encomendada pelos fazendeiros Radin Herejes e Luiz Mendes Ferreira, certamente acreditavam que sem a liderança de Otília o movimento perderia força e os trabalhadores desistiriam da peleja. A panela, que virou símbolo de uma luta, conforme ela contou, foi entregue ao próprio presidente Sarney, e não ao ministro Nelson Ribeiro: “eu entreguei a Sarney a panela furada de bala, e entreguei as balas pra... menino (Fernando Lyra) fazer uma moqueca”.

Depois de muita luta, Otília e os demais trabalhadores conseguiram a desapropriação da área e constituíram o assentamento, ou como ela prefere chamar, a “colônia”, onde foram assentadas dezenas de famílias, às margens da BA-001, no trecho entre os municípios de Ilhéus e Itacaré. Otília Maria é uma mulher de fibra, não podia ser diferente, em se tratando de uma afro-indígena-brasileira, que tem como tio avô o caboclo Marcelino, índio tupinambá assassinado nos anos 1930. Indígena, quilombola e assentada, Otília segue na luta, atualmente contribuindo com o movimento quilombola de Itacaré, e pondo a serviço da literatura seus conhecimentos históricos sobre Itacaré. Fruto dessa última atividade, ela publicou em 2009 pela Editus o livro *Itacaré: cancionero histórico-geográfico de sua gente*. O livro foi escrito em forma de estrofes, seguindo o estilo da literatura de cordel, extremante rico em poesia oral, em que a autora apresenta histórias de Itacaré e as características ambientais e geográficas da região. Otília já está empenhada na escrita do próximo livro, que segundo ela será sobre as espécies de ervas medicinais da região e seus usos. Aos 75 anos, Otília Maria mantém a vitalidade daquela mulher que protagonizou um dos episódios que marcaram os primeiros meses da proclamação e tensa “Nova República”.

A última pá de cal sobre as esperanças de que alguma reforma agrária progressista pudesse ser realmente implementada por meio da “vontade política” do governo Sarney veio em outubro de 1987, com a extinção do Incra, mediante o Decreto Lei n.º 2.363, de 21 de outubro de 1987, e em 15 de janeiro de 1989 a medida provisória n.º 29 extingue o Mirad, que em março de 1990 foi incorporado pelo Ministério da Agricultura.

Aos trabalhadores rurais naquele momento restava pressionar para que a Constituinte, que estava por ser votada de 1987, e acabou por ser promulgada em 1988, ainda lhes garantisse algum espaço legal para a aprovação de propostas que realmente viabilizassem constitucionalmente a reforma agrária. Já os latifundiários não se diziam radicalmente contrários, apenas não aceitavam que esta se desse a partir de suas terras, produtivas ou não.

A esse respeito, é válido pontuar as observações do sociólogo José de Souza Martins, ao argumentar que “é preciso ter em conta que a ditadura militar chegou ao fim sem que tivesse havido no país uma revolução, sem que o presidente militar tivesse sido deposto”, apesar do desgaste político que o regime Civil-Militar vinha sofrendo, “Tudo se processou de maneira higiênica”, conclui o autor (MARTINS, 1986, p. 23).

Após o anúncio da proposta de elaboração de uma reforma agrária a ser implementado no país, os veículos da grande mídia, tradicional centro difusor de ideias conservadoras, passou a atuar demonizando os movimentos sociais perante a opinião pública, em que o recém fundado MST figurou como o principal alvo. As ocupações de terra com frequência eram tratadas como atos violentos protagonizados por desordeiros e fator principal da reação violenta dos latifundiários.

Considerações finais

Nos embates travados em torno da questão agrária nos primeiros anos da Nova República, viu-se a constituição de campos de força e de lutas antagonistas, onde estavam envolvidos agentes político-partidários, empresariais, associações patronais a exemplo da UDR, de um lado; de outro, movimentos sociais como o MST juntamente a organizações e instituições que os apoiavam e atores sociais e políticos que defendiam propostas progressistas e viam na redistribuição de terra uma perspectiva para aplacar as injustiças sociais e amenizar o sofrimento e a exploração do trabalhador rural sem-terra.

A grande imprensa buscou acompanhar de perto a constituição desses campos de forças. O que se viu foi uma imprensa dividida

entre duas leituras diferenciadas sobre os acontecimentos, apesar de posicionar-se preponderantemente em favor dos interesses da grande propriedade. O jornal *A Tarde*, por exemplo, ao mesmo tempo que noticiava os conflitos e assassinatos de trabalhadores rurais no estado da Bahia, buscava associá-los à violência no meio rural, resultado das ocupações de terra e das ações de posseiros.

Nesse embate de forças, a grande imprensa e os jornais dos movimentos sociais, a exemplo do *Jornal dos Trabalhadores Sem Terra*, enquanto sujeitos ativos no campo de forças estabelecidos naquela conjuntura, buscavam levar aos leitores informações sobre os desdobramentos que as propostas de reforma agrária geravam naquele momento, conforme suas ideologias e leituras sobre os fatos. Buscavam dessa forma conquistar a simpatia da opinião pública para suas bandeiras de luta e defesa de seus interesses, sobretudo das camadas populares que não estavam diretamente envolvidas nos debates da política agrária.

REFERÊNCIAS

Jornal

A TARDE. Teologia da agitação. **Jornal A Tarde**, n. 24.193, p. 5, 23 de março de 1985.

A TARDE. Sindicato leva posseiros a agitação em Cabrália. **Jornal A Tarde**, n. 24.192, p. 4, 22 de março de 1985.

A TARDE. Posseiros armados pretendiam invadir fazenda no interior. **Jornal A Tarde**, n. 24.215, p. 12, 16 de maio de 1985.

A TARDE. Latifúndio devorante. **Jornal A Tarde**, n. 24.227, p. 06, 28 de maio de 1985.

A TARDE. Reforma agrária já provoca apreensão. **Jornal A Tarde**, n. 24.229, p. 03, 30 de maio de 1985.

A TARDE. Discurso do presidente. **Jornal A Tarde**, n. 24.226, p. 07, 27 e maio de 1985.

A TARDE. Geisel quer apoio para o presidente. **Jornal A Tarde**, n. 24.264, p. 06, 04 de julho de 1985.

JORNAL DOS TRABALHADORES SEM TERRA. Pará e Bahia: muita terra e muita morte. **Jornal dos Trabalhadores Sem Terra**, Ano IV, n. 46, p. 10-11, ago. 1985.

JORNAL DOS TRABALHADORES SEM TERRA. A história da panela furada. **Jornal dos Trabalhadores Sem Terra**, Ano IV, n. 44, p. 12, jun. 1985.

FOLHA DE SÃO PAULO. Reforma agrária e a constituição. **Folha de São Paulo**, p. 04, jun. 1985.

Revista

VEJA. Os fazendeiros se armam para proteger suas terras contra o assédio de invasores que atuam hoje por todos os cantos do país. **Revista Veja**, Edição 876, p. 20-26, 19 de junho de 1985.

Entrevista

Nelson Ribeiro. Entrevista concedida em 06 de maio de 2008 pra o projeto Memórias do 1º PNRA da Nova República.

Otilia Maria Nogueira. Entrevista realizada em 19 de novembro de 2015.

Bibliografia

BERTONHA, João Fábio. O pensamento corporativo em Miguel Reale: leituras do fascismo italiano no integralismo brasileiro. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 33, n. 66, p. 269-286, jul-dez, 2013.

BRUNO, Regina Angela Landim. Nova República: a violência patronal rural como prática de classe. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, n. 10, jul/dez, p. 284-310, 2003.

CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. **Projeto História**, São Paulo, n. 35, p.255-272, dez, 2007.

DIAS, Gentil Martins. **Depois do latifúndio**: continuidade e mudança na sociedade rural nordestina. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/Editora da UNB, 1978.

MACIEL, David. **Democratização e manutenção da ordem na transição da ditadura militar à nova república (1974 - 1985)**. 408 f. 1999. Dissertação (Mestrado em História das Sociedades Agrárias) - Universidade Federal de Goiás - Instituto de Ciências Humanas e Letras, Goiânia, 1999.

MARTINS, José de Souza. **A reforma agrária e os limites da democracia na “Nova República”**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MENDONÇA, Sonia. União Democrática Ruralista (UDR). *In*: MOTTA, Marcia (org.). **Dicionário da Terra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, p. 478-486.

SÁ MOTTA, Rodrigo Patto. **Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Castelo a Tancredo (1964-1985)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ZIMERMAN, Artur. **Terra manchada de sangue: conflitos agrários e mortes no campo no Brasil democrático**. São Paulo: Humanitas, 2010.

DO “OURO NEGRO” À “FLOR DE OURO”: JAPONESES EM TAPEROÁ, BAIXO SUL DA BAHIA

Daniela Lumi Nascimento Watanabe

*Quer dizer, um tempo áureo de Taperoá, provocado por quem?
Por eles⁵.*

INTRODUÇÃO

Ameríndios/as, portugueses/as, africanos/as, ciganos/as e também, japoneses/as. Pensarmos a Bahia culturalmente e, especificamente o seu Baixo Sul, é considerarmos as tantas contribuições dos diferentes povos nesse território que tem vocação para a diversidade. E a esse propósito, a ideia do mosaico é certamente, uma metáfora bem apropriada para expressarmos essa confluência de tantas histórias, saberes e culturas que nos particularizam enquanto Território de IdentidadeS. Ao destacar o “S” demarco a pluralidade que nos constitui dentro das balizas dessa regionalização, por entender que o Baixo Sul da Bahia pode ser referenciado a partir de diferentes matrizes culturais e históricas, que devem ser valorizadas - portanto, visibilizadas, inclusive, pelos currículos escolares do próprio território.

Reporto-me, nesse sentido, aos/às imigrantes japoneses/as, para quem a Bahia também se tornou um novo lar, após a Segunda Guerra Mundial, reforçando aquela que se tornou a maior concentração dessas populações, fora do seu país de origem. Como é recorrente, inclusive nos manuais didáticos, os/as imigrantes

⁵Agricultor, ex-prefeito de Taperoá-Ba. Entrevista. 04 de jun. de 2011.

japoneses/as se concentraram, inicialmente, na região Sudeste, São Paulo especificamente. Mas, é preciso atentar para os diferentes momentos em que esses deslocamentos ocorreram, pois, a vinda desses/as orientais não correspondeu a um fenômeno sucedido de forma linear e o perfil dos/as imigrantes também variou, sobretudo na segunda metade do século XX.

Num estudo sobre a distribuição territorial desses orientais no Brasil, Pereira e Oliveira (2008, p. 45-46) verificaram que é no interior onde se encontram estabelecidos “praticamente 2/3 dos últimos remanescentes de japoneses que aqui chegaram ao longo desses 100 anos”. Nas análises da sua pesquisa, a referência à participação desse grupo na Bahia é bastante tangencial, sendo discretamente contemplada nos dados demográficos. De acordo com o Censo de 2000, do total de 684 nipônicos que vivem no estado, 207 residem na capital e 477 em regiões do interior, perfazendo uma participação relativa de 30,3 e 69,7, respectivamente. Mas, onde estão esses japoneses? Como parte da história que envolve a presença japonesa no Brasil, sentia a necessidade de compreender por quais circunstâncias da vida, famílias nipônicas de diferentes regiões do país escolheram o Baixo Sul, e de modo particular, Taperoá, para se estabelecer.

A formação da comunidade nipônica de Taperoá envolveu uma complexa mobilidade no próprio território brasileiro. Dos migrantes de origem japonesa que se fixaram no Baixo Sul baiano, a partir da década de 1970, uma parte não se deslocou diretamente do Japão para a Bahia – como ocorrera no caso da colônia JK; eram, em sua maioria, oriundos da colônia instituída em Tomé-Açu, no Pará, onde havia uma grande concentração de populações nipônicas, a maior da região Amazônica naquela época. Diante da crise que dizimou a produção da pimenta-do-reino, muitas famílias que dependiam da referida monocultura, optaram por buscar alternativas em outros espaços, motivadas por essa conjuntura adversa que colocava em risco a própria sobrevivência dos/as imigrantes.

Na epígrafe com a qual inicio esta exposição, uma figura importante do cenário político de Taperoá na década de 1970, faz referência ao “tempo áureo” vivenciado no município com a chegada dos/as japoneses. Segundo o depoente, por cerca de uma década,

entre 1974 e 1984, foram eles que “comandavam a agricultura do município”, devido, em especial, ao perfil policultor adquirido pelo setor agrícola, de modo que Taperoá passou a ser conhecida como “pólo de pimenta-do-reino, pimenta-jamaica, guaraná, pupunha [...]”⁶. A maior fração dos/as nipônicos/as que se fixaram no Baixo Sul possuía habilidades no trato da terra. Assim, nas fontes consultadas, especialmente nos discursos oficiais, verificamos que *progresso* e *policultura* são atributos diretamente associados à comunidade nipônica de Taperoá, uma vez que, as novas técnicas de cultivo e a introdução de novas plantas empreendidas pelos trabalhadores/as japoneses ocasionaram a dinamização da agricultura, que até então, estava limitada ao cultivo do dendê e da mandioca. As contribuições dos/as nipônicos/as para esse setor tiveram repercussão e reconhecimento a nível regional, através de eventos, a exemplo a Festa da Pimenta, que exaltaram a diversificação agrícola empreendida pela comunidade japonesa.

UM FENÔMENO SECULAR...

Ao fazerem “um balanço de 100 anos” da presença japonesa no Brasil, Kodama e Sakurai (2008, p. 17-29) caracterizaram três fases do processo de deslocamento desses asiáticos. No momento inicial foram formalizadas as primeiras relações diplomáticas entre o Brasil e o Japão, motivada por interesses nacionais. No Brasil, no ocaso do século XIX, a expansão das áreas cafeicultoras do sudeste provocou a demanda de mão-de-obra para o trabalho nas lavouras, ao passo que o Japão vivia a instabilidade do recente processo de modernização, após o fim da Era Meiji, que ocasionou o inchaço populacional e o rareamento de terras cultiváveis e de alimentos. Assim, em 1895 foi assinado o Tratado de Amizade, Comércio e Navegação entre ambos os países, cuja finalidade era o fornecimento de trabalhadores para a agricultura brasileira.

Após algumas negociações e debates permeados de desconfianças acerca do caráter racial dos/as nipônicos/as, associados a outras discussões concernentes à valorização do café e às restrições à

⁶ Agricultor, ex-prefeito de Taperoá-Ba. Entrevista. 04 de jun. de 2011.

imigração italiana⁷ por parte do governo brasileiro, os trâmites para o deslocamento dos primeiros trabalhadores japoneses ganharam vigor. Ao analisar a literatura brasileira produzida sobre o Oriente nos fins do século XIX, Lesser (2001, p. 265-270) observou que a vinculação do Japão à modernização conquistou visibilidade com a publicação de relatos de viagem ao Oriente, por editoras comerciais. Forjadas nos círculos da elite, as narrativas dos viajantes brasileiros foram, de modo geral, elaboradas a partir de visitas relativamente breves e seus conteúdos realçaram o rápido progresso alcançado pelo extremo Oriente. Era o Japão ocidentalizado, com suas riquezas, seus trens, seus bondes elétricos, suas fábricas, que impressionava os intelectuais e diplomatas. Estes, imbuídos no projeto de reformulação da cultura brasileira, passaram a vislumbrar o futuro do país a partir do salto qualitativo conquistado pelos nipônicos após a Restauração Meiji, pois, “O Japão era interpretado como moderno, e, portanto, como ocidental, mediando assim a busca brasileira, que visava exatamente a uma situação como essa. No Japão, encontravam-se as esperanças para o Brasil do futuro” (LESSER, 2001, p. 269-270). Assim, no ano de 1908, 781 imigrantes japoneses desembarcaram em São Paulo, ponto focal do fenômeno migratório de nipônicos para o Brasil até 1924⁸.

De 1925 até 1941 se configurou a *segunda etapa* do fluxo desses orientais para o território brasileiro, fase marcada pelo fortalecimento das relações econômicas entre o Japão e o Brasil, ocasionando um aumento expressivo do quantitativo de trabalhadores/as nipônicos/as, que passaram a ocupar outras regiões brasileiras. A este propósito, podemos mencionar o estado do Pará

⁷ Em 1902, o Decreto Prinetti determinou a supressão dos investimentos para a imigração italiana, o que provocou a escassez de trabalhadores italianos nas fazendas do sudeste. Nos Estados Unidos, o Acordo de Cavalheiros de 1908, proibiu a entrada de japoneses no território norte-americano, de modo que o fluxo migratório de nipônicos foi reorientado para os países da América Latina. Esses dois fatos foram preponderantes para a concretização do projeto de imigração japonesa para o Brasil. (DEZEM, 2008, p. 19).

⁸ A região sudeste e o estado de São Paulo, de modo particular, foram privilegiados nesta primeira fase da imigração japonesa para o Brasil. O deslocamento dos primeiros trabalhadores nipônicos foi formalizado através do contrato entre as companhias nipônicas de imigração e os produtores de café paulistas, responsáveis pelas despesas que envolviam a instalação das famílias nas fazendas (KODAMA, Kaori; SAKURAI, Célia. “Episódios da imigração. Um balanço de 100 anos”. In: SAKURAI, Célia, COELHO, Magda Prates (org.), 2008, p. 17-29.

que a partir de 1929,⁹ também se tornou alvo importante das políticas imigrantistas brasileiras, onde, naquele ano, desembarcaram 43 famílias, totalizando 189 imigrantes japoneses (TAKEUCHI, 2008, p. 176). Neste momento, passaram a vicejar intensas discussões alicerçadas nos pressupostos do racismo científico que hierarquizava cultural e biologicamente os diferentes povos. No caso do Brasil, para além dos argumentos de natureza eugênica, o sentimento antinipônico era nutrido pelo receio de o Japão lançar os tentáculos do seu imperialismo sobre o país, através de um projeto de expansão territorial que fundamentasse as políticas de emigração para as terras tropicais.

Nesse sentido, Debiaggi (2008, p. 174) assevera que um sentimento ambíguo permeava a percepção das elites brasileiras em relação aos nipônicos. Se, por um lado, representava uma ameaça à integridade racial brasileira e à segurança nacional, por conta do seu perfil imperialista, por outro, o país do sol nascente manifestou uma espantosa capacidade modernizadora, considerando que se tratava de um país recém-saído de estruturas feudais. Assim, houve, por certo período, resistência à entrada das populações de origem japonesa no país, justificada por razões eugênicas (ISHIZU, 2007, p. 24; BRASIL, 2004, p. 26). Ishizu (2007, p. 23-24) pontua que “[...] desde 22 de outubro de 1923, tramitava no Congresso projeto de lei que propunha restringir a entrada dos asiáticos [...]” e com relação à imigração japonesa para o estado do Pará, embora não correspondesse a um discurso uníssono, a presença desses orientais era considerada um perigo eminente para o futuro do país, uma vez que poderia provocar sua degeneração étnica. De acordo com o autor, esse assunto estava na ordem do dia em todo o continente ameri-

⁹Ao assumir o governo do estado do Pará, em 1925, Dionísio Bentes passou a estimular a colonização dos sertões paraenses como estratégia para promover o desenvolvimento da atividade agrícola daquela inóspita região. A concessão gratuita de terras aos imigrantes foi uma medida utilizada pelo governo para atrair o interesse do Japão. Mas, somente em 1929 foi efetivado o acordo diplomático entre o país asiático e o Estado do Pará, quando foi inaugurado o processo de deslocamento de japoneses para a região amazônica. Por cerca de três décadas, aproximadamente 1.600 famílias aportaram nesse estado (ISHIZU, Tatsuo, 2007).

cano¹⁰ e os integrantes desse movimento de aversão aos japoneses foram denominados pela imprensa paraense como “amarellophobos”.

A suspeita das elites brasileiras em relação à presença estrangeira no país, especialmente à dos japoneses, tornou-se mais aguda nos idos de 1930. A partir desta década até a Segunda Guerra, período de ascensão dos nacionalismos extremistas, os imigrantes tornaram-se alvo de forte censura e vigilância. Nesse contexto xenofobo, os fluxos de nipônicos para o Brasil foram interrompidos e reiniciados somente após o fim daquele conflito. A partir da década de 1950, após o arrefecimento das discussões sobre o perfil racial dos nipônicos, foram restabelecidas as relações diplomáticas entre o Brasil e o Japão e iniciada a *terceira fase* do processo migratório que se prolongaria até o início dos anos de 1980.¹¹

Japoneses na Bahia

Kodama e Sakurai (2008, p. 26) nos informam que, com o fracasso na Segunda Guerra e o bombardeio das cidades de Hiroshima e Nagasaki, o Japão apostou na emigração para superar as conseqüências traumáticas do conflito, estabilizando a economia e contrabalançando os altos índices de desemprego. Para tanto, foi criada uma infra-estrutura orientada pelo Ministério das Relações Exteriores com o propósito de selecionar emigrantes, tanto para o Brasil quanto para outros países da América Latina. Dessa vez, a preferência era pelos jovens solteiros, com escolaridade superior ou média, com prioridade para os que possuíam formação especializada em agricultura e em técnicas industriais. As autoras ressaltaram a “amplitude geográfica” dessa fase migratória, que pode ser observada pela quantidade de portos de desembarque

¹⁰ Conforme esse autor, nos Estados Unidos o Congresso aprovou em setembro de 1924 uma lei que proibia a imigração japonesa no país – inclusive no Havaí -, após forte movimento de repúdio ao “Perigo Amarelo” desenvolvido, sobretudo, no estado da Califórnia. Na mesma época, a República do Equador também aderiu à proibição e determinou a expulsão de chineses e japoneses do país; no Chile, os chineses foram proibidos de entrar no país e a imigração japonesa foi limitada; o Peru optou por estabelecer restrições ao migrante chinês (*op. cit.*, p. 24).

¹¹ De acordo Com Kodama e Sakurai (2008, p. 16-28), na primeira fase (1908-1924) da imigração japonesa no Brasil foi registrada a entrada de 32.366 indivíduos; na etapa seguinte (1925-1941), 141.732 nipônicos. No pós-guerra, desde a reabertura do fluxo migratório de japoneses para o território brasileiro, por volta de 1952, até o início da década de 1980, de acordo com o Ministério dos Negócios Estrangeiros do Japão, cerca de 46.401 imigrantes entraram no Brasil.

utilizados pelos imigrantes, “que iam desde o tradicional porto de Santos aos portos de Belém, Recife, Rio de Janeiro e Rio Grande (Rio Grande do Sul)”.

Nesse sentido, Nogueira (1984, p. 173) pontuou que, “após a Segunda Guerra Mundial os imigrantes japoneses recém-chegados foram distribuídos por diversos centros de colonização mantidos quer pelo governo federal, quer pelos estaduais”. Além dos núcleos coloniais implantados no sudeste brasileiro e na região Amazônica, o mesmo autor faz menção à presença de migrantes japoneses em:

[...] Pio XII, no Ceará; Pium e Pnau, no Rio Grande do Norte; Rio Bonito e Cabo, em Pernambuco; Ituberá, Una e J.K., na Bahia; Rosário, Muruaí e Entrada Nova, no Maranhão; Matapi, no Amapá; Taiano em Roraima; Quineri, no Acre; Ramos, em Santa Catarina e Ivoti no Rio Grande do Sul [...]. (NOGUEIRA, 1984, p. 173).

Destarte, o estabelecimento de populações de origem nipônica, ocorrido a partir de 1950, veio tornar o mosaico histórico-cultural da Bahia ainda mais diversificado. Deve-se destacar que o processo de colonização japonesa no Nordeste estava inserido no amplo conjunto de políticas desenvolvimentistas empreendidas pelo governo de Juscelino Kubistchek que, com “o lema dos ‘50 anos em 5’ [...] se empenhou em colocar o País na direção da rápida industrialização e da expansão das fronteiras agrícolas” (KODAMA; SAKURAI, 2008, p. 26). Nessa perspectiva, com o objetivo de transformar áreas devolutas em terras produtivas, foram criadas na Bahia três colônias japonesas por intervenção oficial: Una, Ituberá e Mata de São João.

Assim, a primeira colônia japonesa foi instituída no município de Una, situado a 527 km de Salvador. O primeiro contingente de imigrantes chegou à zona cacaueteira baiana em 1953 e era constituído por 38 famílias, totalizando 235 pessoas. Desse quantitativo, 15 famílias – após três meses de estadia - resolveram deslocar-se para outras colônias, numa postura de insatisfação em relação às

instituições que intermediaram seu estabelecimento em Una. “Revolutados com as condições a que foram submetidos e frustrados por não haver no local a quantidade de mata virgem e de madeira grossa esperada”, os colonos “exigiram aumento de ajuda de custo, mudança de região, o dobro de quantidade de terras concedidas anteriormente e garantias contra pragas e danos à produção” (MAEKAWA, 1995, p. 30). Segundo Maekawa, essa divergência demandou a intervenção da polícia federal brasileira, fato que adquiriu repercussão tanto no Brasil quanto no Japão (MAEKAWA, 1995, p. 27-31).

De todo modo, o descompasso entre as expectativas dos colonos de Una e as reais condições a que foram submetidos, deu início ao processo de colonização no Baixo Sul baiano, pois, dez daquelas 15 famílias referidas, se instalaram em Ituberá – as outras cinco migraram para o município de Jaíba¹². O Instituto Nacional de Imigração e Colonização (INIC) viabilizou o empréstimo de terras aos agricultores japoneses, em lotes de 18 a 25 hectares e, não obstante disponibilizasse aos colonos recém-chegados assistência médica, educação, instrumentos agrícolas e sementes, não forneciam a orientação técnica necessária à adaptação desse grupo às especificidades do perfil agrícola da região. Assim, o ingresso das primeiras famílias nipônicas em Ituberá, decorrente do descontentamento com as condições encontradas em Una, configurou uma medida emergencial, possivelmente para “não macular os acordos de imigração”, pois, ao evitar a dispersão dos/as imigrantes/as, driblava-se também, “uma repercussão negativa da atuação dos órgãos competentes brasileiros junto ao Consulado Japonês” (JESUS, 2015, p.19). Após a extinção do INIC, os terrenos foram ofertados à venda aos colonos, cuja aquisição poderia ser realizada com pagamento à vista ou em parcelas, no prazo máximo de duas décadas. Os que não tinham condições que efetuar a compra à vista, contaram com empréstimos concedidos por órgãos ligados ao governo japonês, a exemplo da JAMIC/JEMIS. Após o fim da Segunda Guerra Mundial,

¹² De acordo com Maekawa (1995, p. 31), além desse grupo, chegou à Ituberá, em 1954, mais uma família, oriunda do Japão (do total de quinze, oito famílias migraram por conta da malária). Posteriormente, 11 famílias de outros estados se instalaram no município – cinco em 1955 e as demais no ano seguinte. O segundo deslocamento de famílias diretamente do Japão ocorreu em 1957, com um contingente de seis famílias. Em 1969, mais duas famílias se estabeleceram na colônia de Ituberá; no ano seguinte, mais três; em 1971, uma. O ano de 1973 marca o fim da fase migratória na região.

as relações diplomáticas entre Japão e Brasil são retomadas, marcando a fase de reabertura da emigração japonesa para esse país. Assim, o governo japonês passou a criar órgãos para gerenciar o recrutamento, a seleção e a remessa dos candidatos à emigração. A JAMIC (Colonização e Imigração Japonesa Ltd.^a) era o órgão que assumia a função de construir as colônias e administrar as propriedades bem como prestar assistência aos imigrantes das colônias baseadas na agricultura independente, construídas pelo governo federal ou pelos governos estaduais. A JEMIS (Empréstimos e Investimentos Ltd.^a), por sua vez, era o órgão responsável pelos empréstimos feitos aos imigrantes (MAEKAWA, 1995, p. 27-32; 49-50).

Sobre a colônia de Ituberá, Jesus (op. cit.) alerta sobre um aspecto preponderante, no que se refere à sua concepção original. De acordo com o autor, a proposta inicial da formação desse núcleo era assentar sertanejos vítimas das secas e não imigrantes japoneses - diferentemente do núcleo de Una - mas, apesar disso, o que:

[...] chamou atenção foi o fato do Núcleo, mesmo contando com o assentamento de uma maioria de brasileiros, [...] figurar no imaginário local e dos próprios imigrantes como “Colônia japonesa”, levando-nos a entendê-lo como resultado do processo de enfrentamento e diálogo entre os migrantes sertanejos e os japoneses, no qual a presença nipônica, valorizada pela sua capacidade laborial e inventiva, teria ocasionado tal identificação. (JESUS, 2015, p. 19)

Essa “capacidade laborial e inventiva”, que se sobrepôs na identificação da colônia de Ituberá em relação à sua constituição originalmente destinada a vítimas da seca, está diretamente associada aos progressos alcançados por esse grupo no segmento agrícola, enquanto qualitativos sedimentados no imaginário de Ituberá e, certamente, de todo o território do Baixo Sul, como discutirei adiante.

Em Mata de São João, o núcleo colonial de Juscelino Kubitschek foi estabelecido pelos governos federal e estadual, com base num projeto de colonização mista que determinava o assentamento de brasileiros e nipônicos. A partir de 1957, foi iniciado naquela colônia o processo de estabelecimento de famílias brasileiras, antecipadamente escolhidas a partir do critério de vocação para atividades agrícolas. Dois anos depois, “por interesse do Governo do Estado da Bahia e por força de acordo firmado entre os governos do Brasil e do Japão”, o INIC, enquanto órgão ligado ao Ministério da Agricultura do Governo Juscelino Kubitschek, responsável pela gestão dos projetos oficiais de colonização, passou a coordenar o deslocamento de japoneses para o núcleo JK. O governo do Japão, por sua vez, determinou à Concessionária de Imigração Japonesa— *Kaikyoren* — a função de agenciar a seleção das famílias nipônicas¹³; o último contingente de migrantes japoneses foi estabelecido na referida colônia no início dos anos de 1960 (BRASIL, 2004, p. 23-24).

“[...] Não veio nenhum doutor pra cá”¹⁴: Japoneses no Baixo Sul da Bahia

Após a conclusão do período imigratório intermediado por instituições públicas na Bahia (1953-1962), foram constituídas algumas “colônias espontâneas”, chamadas também de “comunidades nipônicas”, caracterizadas pela ausência de mediação oficial e pela dedicação às atividades agrícolas (MAEKAWA, 1995, p. 26). Em relação ao surgimento das colônias japonesas no Brasil, Shimizu (2010, p.160) analisou as especificidades dos diferentes tipos de

¹³ Conforme Leila Maekawa (1995, p. 33), no que se refere à participação de migrantes japoneses no núcleo colonial de JK, as diretrizes do projeto elaborado a partir de 1956 determinavam o assentamento de engenheiros agrônomos, porém a maioria dos imigrantes “eram simples agricultores”.

¹⁴ Agricultor, ex-prefeito de Taperoá-Ba. Entrevista. 04 de jun. de 2011.

agrupamentos.¹⁵ Conforme observou a autora, o primeiro tipo é caracterizado pelo:

[...] agrupamento espontâneo de um pequeno número de imigrantes num determinado lugar; o critério para formação desse grupo pode variar, [...] migrantes que se instalam ao redor, forma-se uma concentração de proporções consideráveis, logo se forma uma associação e está caracterizada o aparecimento de uma colônia [...].

Esse perfil se aplica à comunidade japonesa estabelecida há quase cinco décadas no município de Taperoá, localizado na região do Baixo Sul da Bahia.¹⁶ Vide o mapa abaixo:

¹⁵ Além do agrupamento de perfil espontâneo, a autora relaciona outras quatro caracterizações para o processo de colonização japonesa no Brasil. O segundo tipo de colônias (ou *shokuminchi*, em japonês) é formado pela aquisição de lotes de terras vendidas pelos emigrantes pioneiros. Este tipo de formação foi a mais comum no estado de São Paulo e no norte do Paraná. No terceiro caso, a colônia é constituída com os auspícios de capital privado do Japão, que compra as terras ou recebe em concessão terras devolutas; neste caso, as terras são loteadas e os colonos podem ser antigos imigrantes residentes no país. A quarta forma analisada pela autora possui um caráter temporário, assim, talvez não possa ser definida como colônia; em geral, vigoravam na época de prosperidade da cotonicultura e concentrava japoneses arrendatários para o cultivo do algodão. Porém, pelo fato dos seus habitantes não serem proprietários, em seguida, tais agrupamentos eram extintos, embora fossem formadas escolas e associações. O quinto tipo de agrupamento colonial compreende os núcleos oficiais do governo estadual, a exemplo das colônias instituídas no estado de São Paulo antes da Segunda Guerra e no pós-guerra, em outros estados como Bahia, Mato Grosso e região amazônica. (SHIMIZU, 2010, p. 160-161).

¹⁶ O Baixo Sul é uma das 15 Regiões Econômicas do Estado da Bahia, de acordo com uma divisão exposta pela Secretaria de Planejamento, Ciência e Tecnologia do Governo do Estado da Bahia (SEPLANTEC) que engloba uma área com 11 municípios, sendo eles: Cairu, Camamu, Igrapiúna, Ituberá, Marau, Nilo Peçanha, Pirai do Norte, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia e Valença. Na proposta de desenvolvimento territorial do Baixo Sul elaborada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), essa (sub) regionalização foi definida a partir da intersecção de três dimensões microrregionais (estratégica, geopolítica e física-ambiental) desenvolvidas pela Companhia de Ação Regional da Secretaria de Planejamento, Ciência e Tecnologia do Governo do Estado da Bahia (CAR/SEPLANTEC), pela Associação de Municípios do Baixo Sul (AMUBS) e pelo Instituto de Desenvolvimento Sustentável do Baixo Sul da Bahia (IDES). Assim, além dos onze municípios incluídos na regionalização econômica definida pela SUPLANTEC, acrescenta-se Ibirapitanga. (FISCHER, Fernando (org.), 2007, p. 36).

¹⁷Convém ressaltar que, entre os anos de 1974 e 1976, outras famílias japonesas, procedentes tanto do Pará quanto de outras regiões do país, também se estabeleceram na nova comunidade nipônica.

Nesse processo, a família Amano esteve entre as primeiras que se deslocaram para Taperoá, por iniciativa do sr. Mutsumaro, que, como grande parte da comunidade japonesa de Tomé-Açu, garantia sustento da família com o cultivo do “ouro negro”¹⁸. Porém, o colapso da produção piperácea - acentuado em meados da década de 1970 - comprometeu significativamente a estabilidade da família Amano. Deve-se ressaltar que, com a decadência do cultivo de pimenta-do-reino em Tomé-Açu, ocorreu um grande êxodo de imigrantes para o oeste do Pará, região Bragantina, chegando a formar novos núcleos, a exemplo de São Francisco do Pará, Santa Maria de Belém, Bragança e Capitão Poço. Santarém e Altamira também receberam os imigrantes, que novamente tentaram desenvolver o plantio da pimenta negra, sem, no entanto, obter sucesso (NOGUEIRA, 1984, p.172). Para amenizar os prejuízos provocados pelas pragas que arruinaram os pimentais, a família Amano procurou outro local onde pudesse desenvolver a produção piperácea longe do *fusarion*, mas, que estivesse localizado nas proximidades de Belém. Porém...

Nessa época, circulavam na colônia japonesa de Tomé-Açu informações sobre a rentabilidade da produção do cravo da índia na Bahia. Os burburinhos sobre a valorização do produto provocaram grande expectativa, pois falava-se que o preço do cravo era “qua-

¹⁷ Os japoneses foram assentados também em outros núcleos coloniais do sul da Bahia, entre os quais citam-se Taquari, Aparaju, Juerana, Lomanto Júnior, Teixeira de Freitas, Posto da Mata, Eunápolis, além de Una e Ituberá que já foram citados. A proposta do governo de Antônio Balbino (1955-1959) era fomentar a produção local no entorno da capital baiana, através da transformação de áreas improdutivas em pequenas propriedades que pudessem produzir o que era comprado em São Paulo (a exemplo de frutas e verduras), de modo que fosse possível reduzir as importações e gerar possibilidades de trabalho e remuneração para populações rurais (BRASIL, 2004, p. 58-60).

¹⁸ O cultivo da pimenta-do-reino em Tomé-Açu teve início nos anos de 1935, mas, foi na primeira metade da década de 1950 que a produção piperácea viveu sua fase áurea, com a ampliação do mercado interno e externo. Por conta disso, a pimenta-do-reino passou a ser conhecida como “ouro negro” e Tomé-Açu como “Colônia do Ouro Preto”. Apesar das oscilações de preços - em função das demandas do mercado estrangeiro - e da introdução de outras plantas, a produção da pimenta apresentou um crescimento satisfatório até 1969, período em que Tomé-Açu respondia por 40% da produção brasileira. Na década de 1970, o excesso de chuvas e o surgimento de pragas - especialmente o micróbio *fusarium* - que provocaram o apodrecimento das raízes dos pimentais ocasionaram a contração da produção piperácea. (RELATOS HISTÓRICOS DA COOPERATIVA AGRÍCOLA DE TOMÉ-ÁÇU, 2009, p. 30-48).

renta vezes maior do que o da pimenta-do-reino”¹⁹, monocultura que sustentava a referida comunidade nipônica e que, no entanto, apresentava sérios sinais de desgaste. Assim, com recursos próprios, o sr. Mutsumaru decidiu arriscar-se numa viagem de cerca de 10.000 quilômetros para conhecer as promissoras terras baianas. Certamente, o imigrante estava convencido de que encontraria prosperidade no Baixo Sul baiano e que o cravo-da-índia era a principal promessa de progresso, e não por acaso, ele denominou o broto desta planta como “flor de ouro” (AMANO, 1970, p. 02).

O imigrante chegou ao Baixo Sul da Bahia, instalando-se, inicialmente, no núcleo colonial de Ituberá, implantado, como informei anteriormente, desde o início dos anos de 1950. Nesse município, o sr. Amano teve contato com as experiências dos colonos que já desenvolviam o cultivo da pimenta-do-reino e do cravo-da-índia. Desde os fins dos anos sessenta, a colônia de Ituberá começara o cultivo do cravo em escala comercial, pois, até então, o referido produto tinha pouca expressão no mercado. A iniciativa desse empreendimento, considerado o marco de origem do atual modelo de exploração do cravo-da-índia na região, é atribuída ao Sr. Kiyoshi Yogo, um dos pioneiros da colonização japonesa no município, para quem, aliás, o sr. Amano referiu-se em seus escritos às qualificações e experiências na área agrícola adquiridas pelo Sr. Yogo²⁰ no Japão, definindo-o como um “grande homem, pioneiro no plantio de cravo” (AMANO, 1970, p. 01).

De qualquer modo, alguns trabalhos sobre o Baixo Sul indicam que, no contexto das décadas de 1950 e 1960, ocorreu nessa região uma expansão significativa das atividades agrícolas. Isidoro Semedo (2006, p. 53), num trabalho sobre a viabilidade econômica do dendê na agricultura familiar desse território, observou que, nos anos de 1960, houve uma ampliação das áreas desmatadas da região e a “expansão

¹⁹ AMANO, T. Entrevista. 30 de ago. 2011.

²⁰ Mitsue relata o papel de seu pai, Kiyoshi Yogo, na implantação do cravo-da-índia na Colônia, à medida que enaltece a curiosidade e a determinação que lhe conduziram a apostar naquela promissora cultura. Quando afirma não ter entendido porque o Engenheiro Agrônomo, especialista cuja função era orientá-los na escolha e no direcionamento dos cultivos, teria sugerido e incentivado o plantio do café, que não obteve nenhum êxito entre eles, na verdade pretende chamar atenção para o fato de seu pai, japonês, homem da Marinha, que nunca havia lidado com agricultura, mas curioso demais, ter encontrado o caminho certo e, por conta própria, ter optado pelo cravo” (JESUS, 2015, p. 100).

da fronteira agrícola”. Em relação à Taperoá, nesse período, o mesmo autor informa que “[...] houve o crescimento das atividades agrícolas com a intensificação das culturas de cacau, cravo, guaraná, pimenta-do-reino e cravo-da-índia”, época em que se registrou também “a chegada dos imigrantes japoneses”.

Efetivamente, o cravo estava longe de proporcionar uma rentabilidade equivalente à que os nipônicos tiveram com a cultura da pimenta-do-reino no Pará. No entanto, as experiências positivas com o cultivo desse produto na colônia de Ituberá já ensaiavam perspectivas promissoras para o futuro, especialmente após a inserção das lavouras consorciadas. De qualquer forma, o entusiasmo do sr. Mutsumaru acabou por influenciar parentes e amigos que o acompanharam, persuadidos com a possibilidade de melhores dias nos solos baianos. O sr. Amano fizera outras viagens antes de se estabelecer definitivamente no Baixo Sul baiano, com a intenção de se familiarizar melhor com a região, chegando, inclusive, a adquirir um terreno em Ituberá. Porém, as mudanças na agricultura, ocasionadas após a chegada dos japoneses no núcleo colonial daquele município, despertaram a atenção das autoridades políticas da cidade vizinha Taperoá, que passaram a concentrar esforços no sentido de atrair esses orientais para as terras do município. A partir da intervenção dos nipônicos, pretendia-se promover a dinamização da agricultura local e, para tanto, algumas autoridades políticas foram ao núcleo colonial de Ituberá convidar o sr. Amano para fomentar o desenvolvimento da agricultura de Taperoá.

Acerca desse fato, a sr^a. T. Amano, filha do sr. Mutsumaru, recorda-se que os políticos “[...] foram lá pra Ituberá convidar meu pai pra vir pra Taperoá, pra desenvolvimento, né, assim... Aí ele [os políticos] correu aquela estrada de Itiúba²¹ e disse que podia escolher aonde quiser o terreno”²². O discurso dos representantes políticos acabou por convencer o sr. Amano, e o povoado da Itiúba foi o espaço onde decidiu instalar-se. Assim, interessados nas experiências dos agricultores japoneses, os políticos locais tentaram criar condições favoráveis para impressioná-los e atraí-los para o município. No entanto, essa mobilização para motivar os japoneses a se fixarem

²¹ Povoado rural de Taperoá-Ba.

²² AMANO, T. Entrevista. 30 de ago. 2011.

na região e alavancarem a agricultura taperoense não envolvia uma política sistemática de colonização (como ocorrera em Ituberá) e a aquisição dos terrenos era feita com os recursos dos próprios nipônicos, embora representantes da política local se dispusessem a oferecer uma estrutura mínima para o seu estabelecimento. Com relação a esse aspecto, I.M.²³ nos esclareceu que foi criado uma espécie de:

[...] incentivo público no sentido de dizer faça que eu garanto. O que é que você vai precisar? Vai precisar de estradas, eu faço. O que é que você vai precisar? A prefeitura dá isso aqui, assim... A gente deu a alavanca... (...) A gente deu o ponto de apoio, ele [os japoneses] tinha a alavanca [...].

O grupo de nipônicos que se deslocou de Tomé-Açu para Taperoá era constituído, basicamente, por pessoas que possuíam experiência em agricultura, especialmente no cultivo da pimenta-do-reino. Essa característica exerceu influência preponderante na formação da comunidade nipônica de Taperoá, marcada por um perfil essencialmente agrário, que acabou por forjar uma idéia generalizada que associa a presença dos “japoneses” à modernização do setor agrícola na região. As habilidades no cultivo da terra, a introdução de novos equipamentos, de novas sementes e a aplicação de novas técnicas de plantio, bem como a introdução de outras culturas agrícolas são contribuições imputadas aos japoneses e freqüentemente mencionadas nas memórias locais.

Nesse sentido, a diversificação agrícola pode ser considerada um componente representativo da experiência nipônica em Taperoá e os discursos oficiais da época reforçaram essa vinculação entre os japoneses e a dinamização da agricultura taperoense. Em sessão solene realizada em 1978, que contou com a participação de autoridades ligadas ao poder público local e estadual, bem como de integrantes da comunidade nipônica, a Câmara Municipal de Taperoá convidou o secretário de agricultura do Estado da Bahia para a entrega do título de cidadão taperoense ao Sr. Matsumaru Amano e ao Sr. Yoshi

²³ Agricultor, ex-prefeito de Taperoá-Ba. Entrevista. 04 de jun. de 2011.

Kenji Nakanishi. Na ocasião, o prefeito fez referência ao “início da implantação da Policultura em nosso Município através da Liderança do Sr. Mutsumaru Amano”²⁴. Reforçando as congratulações, o secretário do Conselho Consultivo dos Produtores de Cacau, o sr. Sandoval Alcântara, ressaltou o “Regozijo [sic] por mais um marco de Progresso para Taperoá”²⁵.

Assim, no que se refere à participação da comunidade japonesa em Taperoá, “progresso” e “policultura” são faces de uma mesma moeda. Contudo, não se sabe até que ponto os discursos das autoridades sobre o “progresso” promovido pela comunidade nipônica - reforçados em eventos públicos – estiveram associados a possíveis intenções de projeção política, ou se representavam, efetivamente, a expressividade social adquirida pelos japoneses; é provável que as duas perspectivas estivessem mescladas.

Figura 2 – Rainha da Pimenta do Reino (1977)



Fonte: acervo pessoal da família Amano.

²⁴ Ata de Sessão Solene realizada na pela Câmara Municipal de Taperoá, em 31 de janeiro de 1978.

²⁵ *Idem*.

De qualquer modo, os depoimentos indicam uma estreita relação entre lideranças nipônicas e personagens influentes na política local da época. Em relação ao perfil dos desses nipônicos, I.M.²⁶ acentua suas habilidades agrícolas, relatando-me que:

[...] não veio nenhum doutor pra cá, não veio nenhum japonês especializado em nada, não veio nenhum japonês erudito, não veio nenhum japonês formado; veio japonês agricultor [...] Porque eu botei na cabeça do pessoal daqui [...] não vem nenhum doutor aí, doutor com diploma; mas, vem todo mundo doutor em terra, doutor em plantio, doutor em colheita, doutor em produção, doutor em produtividade [...]. (Entrevista. 04 de jun. de 2011).

O mesmo entrevistado pontuou, porém, que quando se cogitou a possibilidade de estabelecer os japoneses em Taperoá, alguns agricultores locais manifestaram certa resistência, pois, “[...] os agricultores, muitos diziam: ‘rapaz, botar os japoneses aqui... esse pessoal vai acabar dominando tudo... (...) olha o que está acontecendo em Ituberá...’”. Mas, se num primeiro momento o sentimento antinipônico das autoridades médicas e políticas brasileiras ameaçou a inserção dos japoneses no país, a partir dos idos de 1960 uma parcela significativa da elite brasileira passou a visualizar o Japão como uma referência de modernização econômica e de influência internacional²⁷. De acordo com Lesser (2001, p. 24-25), “A histórica e profunda adesão brasileira à ideologia cultural da modernização associou os nippo-brasileiros ao Japão, uma das potências mundiais maiores e de crescimento mais rápido”. Observa-se que a imagem dos japoneses no Brasil é pendular, oscilante entre o repúdio ao “Perigo Amarelo”, que poderia

²⁶ Agricultor, ex-prefeito de Taperoá-Ba. Entrevista. 04 de jun. de 2011.

²⁷ Sakurai (2008, p. 209) destaca que os anos de 1960 foram marcados pelo desenvolvimento tecnológico japonês e os Jogos Olímpicos de Tóquio em 1964, foram a “grande vitrine” que mostrou para o mundo o grande vigor da indústria tecnológica japonesa. Nesse evento esportivo de importância internacional, realizado “vinte anos depois do fim da guerra, o país se apresentou a todos como uma fênix dos tempos modernos”, ocasião em que mostrou-se “[...] enterrando simbolicamente seu passado bélico para mostrar-se como ‘o Japão da tecnologia’”.

comprometer a integridade racial do país, e o fascinante potencial modernizador do Japão. Contudo, é possível supor que as habilidades com o cultivo da terra e as contribuições dos nipônicos nesse setor acabaram por reforçar esse imaginário progressista forjado no início do século XX. Assim, diante dos dissabores advindos com a crise do “ouro negro”, no Pará, muitos japoneses projetaram no Baixo Sul baiano uma possibilidade de recomeço, atraídos pela “flor de ouro” do cravo-da-índia. E mesmo na condição de simples agricultores, por todas as contribuições já mencionadas, cristalizou-se no município a imagem de produtores de desenvolvimento.

Desse modo, nota-se que através do deslocamento de japoneses para o Baixo Sul é possível entender o fenômeno de migrações internacionais para o Brasil a partir de uma escala geograficamente mais reduzida, na contramão das idéias e das concepções generalizantes sobre esse assunto. Sem aprofundarmos o sempre polêmico debate sobre as hierarquizações que acabam por “eleger” determinadas histórias como “nacionais”, entendo que essa análise mais particularizada, mais atenta às especificidades é provocativa para refletirmos sobre a importância das discussões sobre as pesquisas desenvolvidas sobre o Baixo Sul nos espaços escolares, articulando-as à compreensão de temas mais abrangentes. À respeito desse assunto é irresistível não incorremos ao “nosso eterno parâmetro de comparação negativa e motivo das nossas mágoas mais antigas” (ASSIS, 2010, p. 178): a questão da soberania do Sudeste na produção historiográfica, de modo que o que ali é elaborado e pensado, torna-se referência para todo o país. Isso “[...] porque quando dizemos História regional, é como se disséssemos História do Nordeste. A História do Sudeste, dos estados do Sudeste, é História do Brasil e ponto” (ASSIS, 2010, p. 178). Trata-se, de fato, de uma questão melindrosa, cara aos debates teórico-metodológicos no campo da historiografia, que não pretendo expandir aqui. Contudo, afirmo a partir deste trabalho e de tantos outros dedicados a destrinchar as muitas histórias deste território tão plural e tão particular, que quando estou a pesquisar os japoneses de Taperoá, estou adensando os estudos sobre a imigração japonesa no Brasil. Portanto, escrever sobre o Baixo Sul da Bahia é, sim, escrever sobre a História do Brasil.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Nancy Rita Sento Sé de. História da Bahia, História do Brasil. In: OLIVEIRA, Ana Maria dos Santos; REIS, Isabel Ferreira dos (org.). *História Regional e Local: discussões e práticas*. Salvador: Quarteto, 2010, p. 175-189.

BRASIL, Antônia Eloisa. *Organização socioespacial e transformações socioeconômicas no núcleo JK, Mata de São João-Camaçari*, Ba. 2004. 200 f. Dissertação (Mestrado em Análise do Espaço Geográfico) – Universidade Federal da Bahia, Departamento de Geografia do Instituto de Geociências, Salvador-Ba, 2004.

DEBIAGGI, Sylvia Dantas. Nikkeis entre o Brasil e o Japão: desafios identitários, conflitos e estratégias. *Revista USP*, São Paulo, n. 79, p. 165-172, set./nov. 2008.

DEZEM, Rogério. Desafiando a barreira do preconceito. *História Viva*, v. 3, São Paulo: Duetto Editorial, 2008. [Coleção Japão: 500 anos de história: 100 anos de imigração].

FISCHER, Fernando (org.). *Baixo Sul da Bahia*. Uma proposta de desenvolvimento territorial. Salvador: CIAGS/UFBA, 2007. (Coleção Gestão Social - Série Editorial CIAGS).

ISHIZU, Tatsuo. *Imigração e ocupação na fronteira do Tapajós: os japoneses em Monte Alegre – 1926-1962*. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2007.

JESUS, Elivaldo Souza de. *Os nipo-baianos de Ituberá: trajetórias, memórias e identidades de imigrantes no Baixo-Sul da Bahia (1953-1980)*. 2015. 212 f. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

KODAMA, Kaori; SAKURAI, Célia. Episódios da Imigração. Um balanço de 100 anos. In: SAKURAI, Célia; COELHO, Magda Prates (org.). *Resistência e Integração*. 100 anos de presença japonesa no Brasil. IBGE: Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

LESSER, Jeffrey. *Uma diáspora descontente*. Os nipo-brasileiros e os significados da militância étnica 1960-1980. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

- MAEKAWA, Leila. Os japoneses na Bahia. Salvador: Santa Helena, 1995.
- NOGUEIRA, Arlindo Rocha. *Imigração japonesa na história contemporânea do Brasil*. 1. ed. Centro de Estudos Nipo-Brasileiros. São Paulo: Massao Ohno Editor. 1984.
- PEREIRA, Nilza de Oliveira Martins; OLIVEIRA, Luiz Antônio Pinto de. Trajetória dos Imigrantes japoneses no Brasil: Censo demográfico 1920/2000. In: SAKURAI, Célia; COELHO, Magda Prates (org.). *Resistência e Integração*. 100 anos de presença japonesa no Brasil. IBGE: Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.
- SAKURAI, Célia. *Os japoneses*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- SAKURAI, Célia; COELHO, Magda Prates (org.). *Resistência e Integração*. 100 anos de presença japonesa no Brasil. IBGE: Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.
- SEYFERT, Giralda *et al.* *Racismo no Brasil*. Petrópolis: Abono, 2002.
- SEMEDO, Isidoro. *O Mercado de Energia Renovável: viabilidade econômica do dendê na agricultura familiar do Baixo Sul – Bahia*. 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2006.
- TAKEUCHI, Marcia Yumi. A comunidade nipônica e a legitimação de estigmas: o japonês caricaturizado. *Revista USP*, São Paulo, n. 79, p. 173-182, set./nov. 2008.
- TAKEUCHI, Marcia Yumi. *Japoneses: a saga do povo do sol nascente*. São Paulo: Companhia Editora Nacional: Lazuli Editora, 2007.
- TAKEUCHI, Marcia Yumi. *O perigo amarelo: Imagens do mito, realidade do preconceito (1920-1945)*. São Paulo: Humanitas, 2008.
- WATANABE, Daniela Lumi Nascimento. *Em busca da “flor de ouro”: A comunidade nipônica de Taperoá-Ba*. 2011. 68 f. Monografia – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Santo Antônio de Jesus, 2011.

Fontes orais

AMANO, T. Entrevista com a filha do sr. Mutsumaru Amano, pioneiro na formação da comunidade nipônica de Taperoá-Ba. Taperoá-Ba. Realizada em: 30 ago. 2011.

M. I. Entrevista com agricultor e ex-prefeito de Taperoá; político influente no contexto das décadas de 1970/1980. Taperoá-Ba. Realizada em: 03 jul. 2011.

Documentos

ATA de Sessão Extraordinária. Câmara Municipal de Taperoá, 02 de janeiro de 1978.

ATA de Sessão Solene. Câmara Municipal de Taperoá, 31 de janeiro de 1978.

DIÁRIO da Família Amano. Viagem de Tomé-Açu-Pa ao Baixo Sul da Bahia. 1970.

RELATOS HISTÓRICOS DA COOPERATIVA AGRÍCOLA DE TOMÉ-AÇU. *Livro comemorativo aos 60 anos de Fundação da CAMTA e 78 anos de Cooperativismo na Amazônia. (1931-1935-1949-2009)*. Belém: Editora Cooperativa Agrícola Mista de Tomé-Açu, 2009.

TOMÉ-AÇU – BEM-VINDO AO BERÇO DA IMIGRAÇÃO JAPONESA NA AMAZÔNIA. Tomé-Açu: Associação Cultural de Tomé-Açu – ACTA, 1999.

O MEMORIAL DA CÂMARA DE VALENÇA- BA: UMA EXPERIÊNCIA DE PRESERVAÇÃO NO BAIXO SUL DA BAHIA

Janete Pereira de Sousa Vomeri

O INÍCIO OU APENAS UMA REVIRAVOLTA NO ENREDO

Era uma manhã de terça feira 4 de abril de 1995, o céu claro com nuvens que pintava o céu. Da cabeceira da Ponte General Inocêncio Galvão de Queiroz avistou o prédio que imponente jaz identidade de Valença. Grande, majestosa é a residência dos Sena e Madureira, casa de Câmara, e na linguagem popular a viúva cobiçada, mesmo não sendo desde 1986 a sede do poder Executivo. No caminho até o prédio, já imaginava! Sabia que a sua história ia também perpassar pelos portais centenários do patrimônio arquitetônico, histórico, artístico e cultural de Valença e do estado da Bahia. Admirou o dia, andou calmamente vestida de forma simples, mas com vestes próprias para a ocasião. Estava feliz, tinha galgado um lugar ao sol, era isso que pensava, estava no poder público, concursada, mal sabia o que viria nessa entrada pelas arcadas do prédio centenário da câmara: muitas labutas e demandas.

E o restante? O caminhar se fez dono. Foram várias pleitos, combates, lidas e conquistas. No primeiro dia, apenas a posse, conhecer o lugar, os colegas que chegavam, os antigos que saíam, achando que seria o início... Três dias depois, foi a ordenação das coisas: conhecer arquivo, talvez o início de tudo. Não! Quando analisa o processo, percebe que caminhou por caminhos que levaram a esse lugar e a essa busca. Por isso, vamos ao que considera início, pois preservar está muito mais em conhecer, saber e amar, e não apenas ativismo,

mas ele também é importante. É possível conceituar o patrimônio e propor marcas, sinais das compreensões dele por meio do momento, ambiente, cultura ou ainda relativização, situações igualitárias ou seu antagonismo, probabilidades teóricas, de métodos e técnicas, além do sensorial ou experienciado; cunhado entre princípios políticos, vivências, memórias, reminiscências, saberes, ofícios, fazeres, esquecimentos e lembranças *dos e pelos* indivíduos. Pode-se, então, assim definir o patrimônio:

O patrimônio cultural forma-se a partir de referências culturais que estão muito presentes na história de um grupo e que foram transmitidas entre várias gerações. Ou seja, são referências que ligam as pessoas aos seus pais, aos seus avós e aqueles que viveram muito tempo antes delas. São as referências que se quer transmitir às próximas gerações. (IPHAN, 2016, p. 07).

A experiência começou quando observava sua avó vindo à Valença para a festa de Nossa Senhora do Amparo. Eram os anos da década de 1970. A Vó Maria São Pedro vinha de Mutuípe, cidade vizinha, primeiro para a devoção, depois para visitar sua filha e netos. Lembrando-se sempre dela chegando: era uma figura miúda, olhos azuis pequenos, com cabelos finos e a coisa mais interessante que guarda como memória afetiva era a busca pelas anáguas. E ela vinha à feira também para comprar o estoque das anáguas. Trazia o café colhido, escolhido com carinho, da safra dos melhores grãos e dos pés selecionados. Ela mesmo limpava, secava, torrava e moía: uma parte de Liquinha, sua filha, a outra parte de Asterino, seu filho. A chegada da voinha era dia bom, era semana boa, dias de festa, de banquetes, presentes e roupas da “MF” (moda feira); de idas às liquidações da fábrica (Companhia Valença Industrial – CVI) para comprar mescla, mesclinha e algodãozinho, tecidos fabricados na indústria centenária da cidade.

Sim, algo marcava muito: a voinha levava uma água de Valença, era a água benta de Nossa Senhora do Amparo! Nas novenas, era

toda noite um subir a ladeira. Mas no dia da festa, 8 de novembro, a missa das sete era a missa que se subia cedo com roupa nova, branca ou em tom de azul claro; com sandália de arrastar para ser tirada na subida – mas não pela Ladeira do Amparo, passavam pela rua localizada entre a fábrica e o caminho do Pitanga, com acesso ao bairro do mesmo nome. Nessa estrada, há um lajedo que descia água do alto do Amparo. Não era só a voinha que ia lá pegar água, eram todos os romeiros da região. As garrafinhas de leite de coco, limpas e higienizadas com água quente, eram guardadas para lá encher. Mas só funcionava se fosse até a igreja e o padre benzesse! E voinha não esquecia ninguém. Esse tratado velado e anual era a resistência, a peregrinação e a insistente guarda das coisas sagradas.

Acredita então que a devoção, o amor e o carinho de voinha foram o que a impulsionaram à preservação de nossos patrimônios. Mas a vida foi demarcada também com a ida ao Rio de Janeiro para estudar Química, em 1991. E lá, na pesquisa, buscando dados na Biblioteca Nacional, curiosa por Valença... Na época, a Biblioteca estava sendo informatizada, pouco tinha nas suas redes. Naquela busca, três apareceram: Valença do Rio de Janeiro, Valença do Piauí e Valença da Bahia. Histórias que tinha ouvido, algumas do livro ou diário, outras como as das professoras Virgínia Negreiro, Maria José Pacheco, Margarida, entre outras de “ouvir falar”, lendas que o povo contava com certo grau de superlativos. E a curiosidade aguçava. Por várias vezes foi até Museu Imperial (Petrópolis), à Quinta da Boa Vista, e, em cada visita, uma descoberta.

Nasceu o querer pesquisar ainda mais, teve a possibilidade de trabalhar em Petrópolis. Foi quando rememorar as vivências e a experiência na Companhia Valença industrial – CVI – emergiram. Trabalhou na CVI como secretária, por um ano. Esse tempo foi o bastante para conhecer o sótão e porões da fábrica, teares e construções em ruínas que faziam parte do complexo local. Ou para conhecer pessoas que viveram cerca de 40 anos produzindo tecido, e vendo o apito da fábrica determinar seus horários de sono, lazer, trabalho e devoção. Aquele acervo se confundia muitas vezes com as próprias memórias. A experiência também era sensorial ao relembrar as vivências, o som dos teares, o zumbido da fiação e até a ordem dos contramestres:

– Vai, vai, vai! Chegou algodão! O batedor não pode parar!

E o laboratório cobra análise do pneumafil, que tinha que fazer sempre pela manhã, no primeiro horário, meio-dia e à tarde. As memórias são inúmeras, serviram para compor as experiências. Tudo que foi contado tornou-se o fio condutor que a fez chegar lá no dia 4 de abril. E logo depois engendrar nos caminhos da conservação da história, memória e patrimônio do Baixo Sul.

Estando servidora do poder legislativo, realizava suas atribuições, mas não deixou de ser a curiosa e *intrrometida*. Estava disposta sempre a colaborar e aprender mais. E o prédio era uma intriga constante, as arcadas a faziam sonhar. Era um tal de questionar, perguntar e ler. O arquivo começou a tomar pé, já não estava no cargo para o qual foi concursada. Prontamente a colocaram à disposição para tomar conta do acervo e do arquivo do prédio – era a deixa! Guardando recortes, achando indicações, jornais, atas, parecia que sempre havia algo que a apontava para essa peleja. Nesse processo ingressou em Pedagogia, segunda turma do Campus XV, em Valença, da Universidade do Estado da Bahia. E lá houve o encontro com a antropologia, a filosofia e a história da educação. E também foi um passo para a busca de conhecimento, pesquisa e preservação. O primeiro trabalho foi fazer um estudo da festa de Nossa Senhora do Amparo.

Em 1999, a ideia do acervo já tinha ganhado um certo respeito e alguns vereadores já cogitavam fazer a lei de criação do departamento histórico, mas muitos não abraçavam a ideia. Nesse ano, o Sr. Galvão estava escrevendo o livro *Valença: Memória de uma cidade*. Lançado no mesmo ano, quis muito ler o livro. A câmara foi presenteada com um exemplar. Mas a luta continuava e precisávamos dar a conhecer o material que já existia. Mas como? Labutamos por um espaço eletrônico em 2002, e a Câmara fez o *site* e o memorial eletrônico foi produzido. Usamos tudo que estava à nossa disposição para construir o material que seria colocado no site. Era um sítio eletrônico produzido com excelente exposição e de muito acesso e configuração. Ainda faltava muita coisa, mas foi o início de muitas pelejas...

A criação do acervo do Memorial da Câmara de Valença

A criação do acervo foi na verdade uma imposição. Os funcionários, as escolas, a comunidade, alunos do curso de história, de pedagogia, turistas e curiosos chegavam na Câmara em busca de temáticas mil. Os funcionários começaram a indicar e dizer: “Procura o acervo, procura a servidora!” E o acervo foi tomando corpo.

Precisava de uma sala para atender as pessoas que nos procuravam. O presidente da Câmara foi aceitando a visitação, percebendo *a importância do acervo*, então passou a existir no primeiro andar, Sala 1.º de Outubro, com um computador, uma mesa. Era assim constituído o acervo, e claro, a servidora. Era árduo e difícil trabalhar dessa forma, pensar em um acervo nessa circunstância, mas acontecia assim. A servidora percebeu a facilidade em memorizar dados, algo que muitos admiravam e elogiavam.

Continuaram as buscas pelas informações escolares em todos os níveis, para validar ações eram feitas pequenas publicações. Com isso foi possível montar um banco de dados. A professora Celeste Moura doou fotos de Valença em 1998; pesquisadores, arquivistas e memorialistas procuraram a Câmara para doar jornais, documentos. O acervo foi tomando forma e garantindo seu legado. Tudo que era da casa legislativa, dentro do Acervo, ficava para uso público com autorização da presidência.

Iniciou a montagem do arquivo morto. Nesse ínterim, Edgard Otacílio de Oliveira publica o livro *Valença: dos primórdios à contemporaneidade*. Com o crescimento e o público sabendo das ações de preservação, a assessoria de comunicação, ao fazer a divulgação das ações da casa do povo, publicava os ensaios e fazia pequenos artigos.

Em 2003, o acervo já tinha seu espaço garantido, porém sempre visto com desdém por alguns vereadores. Vale salientar que no caminho fui presenteada. Deram-me uma caixa menor que a de sapato, decorada e coberta como papel de presente e, ao abrir, vi que estava cheia de baratas mortas, contendo a seguinte frase: “agora você está onde deveria”.

Nessa trajetória, presidentes da Câmara de Vereadores de Valença, como Raimundo Costa, André Coutinho e Dorgival Lemos,

foram solícitos às ações relacionadas no acervo. Professor Roque, que tinha feito uma pesquisa sobre os prefeitos da cidade, teve seu estudo publicado no site. Montamos uma galeria com fotos de presidentes da Câmara e vereadores. Com a visitação aumentando, o espaço foi transferido para o térreo.

O acervo tomou corpo em 2009. Nesse período, a presidente Diana Farias quis saber quais projetos existiam na Câmara que tinham relevância, mas não tinha reconhecimento como ação. Foi nesse período que o acervo foi regulamentado por lei municipal.

O espaço físico que o recebeu começou a materializar-se por meio da lei 2012, de 1.º de setembro de 2009, como Memorial da Câmara de vereadores de Valença-BA, de autoria da mesa da casa e sancionada na gestão de Diana Farias. Ele tem como objetivos: evidenciar a importância de registrar e divulgar por meio de exposição e ambientação do espaço físico ou eletrônico; realizar palestras para formação, difusão de informações e encontros. O memorial fora criado mediante instrumento legal, preconizando mostra de objetos obtidos por doação, aquisição e comodato e atendimento ao público.

Da preparação para efetivar o espaço físico

O Memorial da Câmara Municipal de Valença nasceu do desejo de muitos funcionários, vereadores e munícipes desejosos de preservar a história local. Uma atividade que nos fez ver a dimensão histórica e geográfica do município de Valença e sua região foi a busca de peças da memória local nas localidades de Baixão, Terra Preta, Serra Grande, Sapé Grande e vizinhança. A busca por materiais históricos valencianos contou com a presença do então vereador Antônio Barreto e da servidora pública municipal Valdenize de Oliveira. Nessa visita, foi doada pela senhora Valdete uma antiga máquina de costura. A peça foi doada e consta do inventário dos bens patrimoniais, conforme placa alusiva e relatório de inventário.

À própria Câmara as pessoas levavam peças (de mobiliário, fotos, jornais, objetos de louca e cerâmica), limpas e higienizadas, algumas restauradas para serem expostas no Memorial da Câmara Valença.

Esse trabalho permitiu a preservação dos materiais, a proteção física do acervo e perpetuar o valor histórico de cada peça. Também foram adquiridas fotos originais que apresentam retratos dos naufragos e oficiais sobreviventes do torpedeamento dos navios brasileiros na costa entre Guaibim e Morro de São Paulo, em 1942, que integravam a coleção de Rita Guimarães, uma professora de Valença. As fotos estão expostas no espaço memorial.

Houve mudanças físicas no espaço que abriga o Memorial, com adaptações arquitetônicas de acessibilidade, visando melhor entendimento dos pesquisadores sobre a forma como foi construído o prédio, em 1849. O setor foi consultado para a indicação de mestres de saberes e ofícios. É procurado por memorialistas, arquivistas e professores que, de forma direta ou indireta, deram sua contribuição no resgate da memória, instalação e preservação do Memorial, tais como: Senhor Gedel, professor Leonival Araujo, Senhor Marcos Benedito de Queiroz, professora Kimiko Sakaki, professora Jana Guimarães, doutor Mustafá Rosemberg, professoras Márcia Andrade e Edna de Sousa Xavier Cerqueira “Abençoada”; Rosinaldo Ramos Azevedo, mestre Josias Vianey dos Anjos, mestra Delza Vasconcelos, dentre tantos outros.

Para a inauguração, foram feitas também:

- organização do acervo de livros coletados e doados para o Memorial da Câmara, em 2009;
- catalogação de jornais do período relativo a 1902, 1942 1964 até 1970 e jornais atuais. Tudo foi organizado por data e saneado como arquivo eletrônico e assim feita a cronologia histórica do município;
- a elaboração e organização do folder do hino municipal, com biografia da autora da letra e do autor da música;
- investigação, seleção de textos e livros da história local;
- confecção da ficha técnica do Memorial da Câmara com sua cronologia de instalação.

No espaço, especialmente quando se recebe pesquisadores e alunos e estes perguntam o porquê de as paredes estarem descascadas, a funcionária aproveita para explicar o processo de construção das

arcadas seculares de um dos quatro monumentos históricos e arquitetônicos tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Cultural da Bahia – Ipac – na região. Inclusive, foi a autora do presente trabalho quem solicitou que aquelas paredes seculares fossem descascadas para deixar à mostra as suas estruturas construtivas neoclássicas.

A inauguração do Memorial

Em 1997, fui realocada de setor por conta da nova estrutura organizacional, que extinguiu o cargo que ocupava. Fui convidada a trabalhar com o acervo público, mas para tanto precisava organizar espaço e obter documentos para fundamentar as novas funções no poder legislativo municipal. Esse fato me encaminhou para uma pesquisa densa e efetiva, inicialmente visitava moradores mais velhos ou pessoas em outras cidades que sabiam sobre a história local, fui aos arquivos das instituições da cidade, e assim começou a construção e catalogação dos itens do Memorial.

A população começou a procurar o espaço para conhecer o local. Foram feitas buscas por peças do mobiliário antigo na cidade e nos distritos. Recebemos doações de várias famílias e artistas.

Montamos um projeto de lei para a efetivação do acervo histórico e documental e preparamos a caracterização da história local. E eu seguia empolgada, fazendo pesquisa fora do horário de expediente em sites de busca, palestrando em escolas, buscando material de acervo e qualquer indicação de onde encontrar mais informação histórica.

Em 2009, o projeto foi aprovado pela Câmara. Em 2010, mais precisamente em 5 de fevereiro, foi inaugurado o Memorial da Câmara Municipal de Valença. Era tardinha, numa seção de entrega de títulos com presença de autoridades locais e estaduais. Teve apresentação de vídeos, exposição de fotos, jornais, documentos do arquivo do legislativo e peças coletadas de setembro a janeiro de 2010.

Foto 1 - Sala de exposição permanente do Memorial da Câmara



Foto: Janete Vomeri

O espaço foi desenhado pelo arquiteto Yuri As, e localizado nas duas salas à esquerda do prédio, com portas de acesso na travessa General Labatut, esquina com a praça Admar Braga Guimarães.

A importância e o registro da criação física daquele lugar foram marcados pelas presenças de pessoas como o escritor Edgar Otacílio de Oliveira e a professora Macária Andrade. Ela fez questão de doar, juntamente à Avela (Academia Valenciana de Letras e Artes), uma placa com a letra do hino da cidade de Valença.

O Memorial da Câmara Municipal de Valença nasceu. E conforme consta o teor da lei municipal 2012, de 1.º de setembro de 2009, no seu artigo 6, itens 1, 2 e 3, são *atribuições constantes do memorial*:

1. realizar projetos de pesquisa sobre a história do Legislativo de Valença-Ba;
2. coletar, integrar e preservar documentos e peças que possuam valor histórico para a Municipalidade;
3. propor e implementar políticas que visem à preservação da memória institucional; promover eventos, seminários, *workshops*, exposições culturais e outros eventos voltados a sua divulgação; exercer outras funções compatíveis com suas finalidades

Entretanto o espaço só realiza função pela atuação de sujeitos que interpretam, organizam, relacionam, elaboram e articulam saberes, culturas e histórias.

Algumas ações no Memorial da Câmara de Valença

No primeiro ano de inauguração, a visitação era intensa e tornou-se necessário atender nos três turnos. Em 2010, recebemos 25 escolas do ensino fundamental I e II, com agendamentos de até sete turmas por cada unidade escolar. A visita é guiada no prédio com palestras sobre temas diversos, entre eles a história, a memória, o patrimônio, a cultura, os aspectos políticos, os aspectos educacionais e os aspectos sociais de Valença. Fomos visitados por instituições de ensino superior da cidade e da região. Atendemos aproximadamente 1000 pessoas.

Em 2011 aconteceu outro marco para proteção da cultura valenciana: a realização da 1.^a Semana Municipal de Museu e Memória, entre os dias 16 e 22 de maio, sob minha coordenação e da Comissão de Educação da Câmara. Nesse evento, tivemos a participação intensa da população, atraindo nomes fortes da história e cultura locais, tais como o de Virgínia Negreiros, Marcos Benedito de Queiroz e Delza Vasconcelos. Realizou-se exposições de bens patrimoniais locais dentro da História oficial, das manifestações da cultura popular e das artes plásticas.

Entre 2011-2016, em todos os dias da semana palestras eram desenvolvidas com os documentos impressos, eletrônicos e audiovisuais do espaço físico, disponibilizado gratuitamente. Essas informações serviram como fundamentação e referências orais, documentais e bibliográficas para trabalhos escolares e acadêmicos.

Os assuntos mais procurados eram: História da Câmara Municipal, instituição e prédio; funcionamento dos trabalhos legislativos, história do município de Valença; leis aprovadas e sancionadas, história política do século XX, historiografia indígena e da educação municipal; biografias de personalidades políticas do legislativo e executivo municipal; dados sobre cultura local, patrimônio histórico e arqui-

tetônico, histórias sobre bairros e ruas etc. Atualmente, a população procura o espaço para aprender sobre história, identidade cultural e aspectos gerais do poder legislativo. Os turistas e a comunidade em geral desejam saber mais sobre a história local e regional.

Por causa dessas ações, passei a ser convidada a participar de conselhos, conferências e instâncias afins. Aos poucos, esse conjunto de atividades vem nos permitindo contribuir no apoio, adequação e elaboração de leis no campo da cultura e patrimônio como os marcos legais dos bens patrimoniais e da cultura regional e o mapeamento dos bens culturais arquitetônicos, artísticos e culturais, descritos neste artigo.

PATRIMÔNIOS DE VALENÇA: O QUE AINDA NOS RESTA

Valença é uma cidade que remonta aos idos de 1557 (SILVA, 1981). De lá para cá, aqui se desenhou um perfil histórico e cultural singular de culturas oriundas dos negros, dos brancos e dos índios Aimorés (Gueréns e Tapuias) e Tupinambás. Suas características culturais têm poucos exemplares. E na arquitetura, seja rural ou urbana, de pé ou em ruínas, vemos a prova fiel da nossa História e Memória em monumentos materiais.

Partindo para o patrimônio imaterial (ou saberes, fazeres e ofícios, culturas de matrizes africanas, populares...) tornam-se necessárias a pesquisa e a análise de cada elemento ainda. Precisamos proteger e difundir o valor de cada canto, lugar, sujeito, objeto, modo, gênero, enfim, que desvelam e baseiam nossa identidade e territorialidade.

Na lei municipal 1888/2007 e no Relatório V – Inventário dos bens patrimoniais Litoral Sul – elaborado pelo Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (Ipac) (BAHIA, 1988), encontramos breve descrição do patrimônio material tombado pelo município e pelo governo do estado. Vamos então conhecer quais os patrimônios e um pouco do recorte histórico de cada um deles.

Monumentos arquitetônicos

Valença possui quatro bens tombados pelo Ipac, conforme as leis municipais 1888/2007 e a complementar 006/2016:

- *Câmara Municipal De Valença* – inaugurada no mesmo dia em que a vila de Valença do Sagrado Coração de Jesus tornou-se cidade, a 10 de novembro de 1849. Era a casa do Capitão-Mor Bernardino de Sena Madureira e recebeu personalidades históricas como o Imperador D. Pedro II, em 1860. É o atual prédio do poder Legislativo, faz parte dos bens patrimoniais públicos e está interditado pelo Ministério Público.
- *Estância Azul* – casarão construído em três fases: o térreo, com planta jesuítica, de início em 1816 e acrescido de um andar superior. Teve vários donos, abrigou uma fazenda de mesmo nome e que hoje dá nome ao bairro em que se localiza. Seu primeiro dono foi Batista Pinho, depois comendador Manoel da Cunha Lopes e Vasconcelos. É uma propriedade privada, que pertence atualmente à neta de Heitor Guedes de Melo, antigo morador da casa e médico da cidade. Abriga um rico acervo de peças que contam a história dessa família.
- *Igreja Matriz do Sagrado Coração De Jesus* – iniciada em 30 de setembro de 1801 e concluída em 1825. Apresenta uma semitorre. Na igreja aconteceram a formulação da primeira Câmara de Valença, a Ata de emancipação do povoado em vila e a eleição do primeiro Capitão-Mor de Valença. O templo pertence à Diocese de Amargosa e está interditado.
- *Fórum Gonçalo Porto* – era a casa da família do estadista Zacarias de Góes e Vasconcelos, em 1807. Em 1947, foi desapropriada e doada ao estado pelo decreto municipal n.º 148, para servir como Fórum Zacarias de Góes e Vasconcelos, depois Fórum Rui Barbosa. Em 1969, por decreto n.º 21.485 de 14 de outubro, passou a ser o Fórum Gonçalo Porto de Sousa. Em 1988, em estado de deterioração e durante as obras de restauração, as atividades relativas ao fórum funcionaram na Sala 1.º de Outubro, no prédio da Câmara. O poder judiciário, que detém legalmente esse imóvel, transferiu suas atividades para uma nova sede, em outro bairro da cidade.

Patrimônio Arquitetônico com Tombo Municipal

Os patrimônios municipais citados abaixo são tombados apenas pela lei municipal n.º 1888/2007 e listados no Diagnóstico da Lei Complementar 006/2016/Plano de Cultura:

- *Sobrados da Praça Da República* – foram construídos em número de nove pela empresa Portuguesa Régis e Ferreira, no final do século XIX, com características arquitetônicas coloniais. Abrigaram a residência do prefeito Elísio Pimentel Marques, escolas e lojas. São propriedades particulares e no inventário do Ipac constam apenas cinco edifícios protegidos. De pé, hoje são apenas três.
- *Prédio da Sociedade Recreativa* – foi construída entre 1924 e 1929 pela Companhia Valença Industrial. Sua engenharia de planta francesa foi planejada por Raul Malbouisson, que se inspirou no Palácio de Versalhes, erigido em sua terra natal. Palco de festas de mascarados, danças e bailes de micaretas do Sindicato da Indústria de Fiação e Tecelagem. O sindicato ainda é seu proprietário e atualmente abriga a sede da organização de lojas e restaurantes.
- *Igreja Do Amparo* – antes de sua edificação, iniciada em 1750, já existia no local uma capelinha onde realizava casamentos e batismos. Semelhante à Igreja do Bonfim, em Salvador, contam que foi concluída a pedido da esposa do comendador Madureira. Ele terminou a obra e deixou o templo com as duas torres, no final do século XIX. Mantém um rico acervo sacro de Capinam. Apesar do cuidado da paróquia, a igreja sente o peso do tempo em sua edificação. A ocupação desordenada no seu entorno vem destruindo o morro em que está situada e a colocando em perigo de desabamento.
- *Igreja do Desterro* – datada de 1757, é uma igreja com rico acervo, inventariada pelo Ipac, mas sem tomo estadual. Localizada no distrito de Maricoabo, pertencente à Diocese de Amargosa.
- *Teatro Municipal De Valença* – de propriedade pública, foi feito em 1910, pelo engenheiro Francisco de Lacerda e com participação de Gonçalo Porto. O equipamento teve seus dias de esplendor até meados dos anos 50. Conforme carta da Madre Rosário, ali se viu grandes nomes das artes cênicas e plásticas se apresentarem.
- *Prédio da Delegacia* – propriedade pública datada de 1800, abrigou a primeira câmara municipal, cadeia e júri público. Foi palco de grandes decisões, como aceitar e proclamar o governo de D. Pedro de Alcântara contra a ordem lusitana. Por ocasião das lutas

pela Independência da Bahia, sediou a articulação da Câmara de Conselho de Vereadores para a participação da Vila de Valença nas batalhas contra os portugueses. Daquele prédio, Valença enviou reforços para guarnição, alimento e homens, somando forças a favor da Independência, em 1823, e mandou representantes para o Conselho Ultramarino, em Cachoeira.

- *Conjunto de Sobrados na Avenida Comendador Madureira* – são os edifícios de números 130, 136 e 146. Um sobrado foi demolido recentemente e hoje só restam dois. Um deles transformou-se em um depósito de bebidas.
- *Ruínas da Fábrica Todos os Santos* – localizada na Fazenda Roda D'Água, de propriedade privada de Ramiro José Campelo de Queiroz, empresário e ex-prefeito da cidade. É uma área conhecida popularmente como “Fabrica de cima”. Foi um dos empreendimentos do século XIX que colocou Valença no cenário nacional, pois tratava-se da Fábrica de Tecidos Finos de Algodão do Brasil, iniciada em 1844. Seu funcionamento começou em 1847 e foi desativado em agosto de 1876 (OLIVEIRA, 1985).
- *Fábrica Nossa Senhora do Amparo* – ou Companhia Valença Industrial, atual Valença Têxtil. Inaugurada em 1859, foi visitada pelo imperador em janeiro de 1860; é localizada na avenida Marita Almeida. Atrás da fábrica, estão a Cachoeira do Amparo e as ruínas da Eclusa de 1847, espécie de comportas construídas para facilitar o acesso de embarcações náuticas lotadas de matéria-prima para a antiga Fábrica Têxtil Todos os Santos (OLIVEIRA, 1985). Atualmente está em funcionamento.
- *Igreja de São Pedro do Tênto* – templo da Diocese de Amargosa, erigido no início do século XX em devoção ao padroeiro do Bairro do Tênto.
- *Sítio Histórico de Mapendipe* – constituído das ruínas da Igreja de São João Batista, área pertencente aos Duarte. Naquele lugar havia uma casa-forte e um grande atracadouro nas proximidades. Sabe-se que na sua Inauguração, Aimorés atacaram a povoação e todos que estavam na missa inaugural foram mortos.
- *Centro de Cultura Olívia Barradas* – construção recente, de mais de 30 anos, inaugurada pelo prefeito João Leonardo da Silva. Encontra-se interditado.
- *Sobrado na Rua Conselheiro Ferraz* ou *Sobrado de Lícia Soares* – prédio do século XIX, de arquitetura colonial, em bom estado

de conservação e utilizado como residência particular. Na parte térrea foi dividido em salas para lojas e escritórios.

- *Fazenda Dos Pinhos* – localizada na Rodovia BA 001, entre Valença e Taperoá. Hoje são apenas encontradas as ruínas.
- *Sobrado na Rua Dois De Julho* – é propriedade da família Cabral, localizada ao lado da casa de Dr. Sinesio Cabral.
- *Prédio do Grupo Escolar Conselheiro Zacarias* – é de 1945, situado na Praça Dois de Julho, sediou a antiga Escola Conselheiro Zacarias de Góes e Vasconcelos. Pertence ao governo do estado.
- *Prédio da Sociedade São Vicente De Paula* – é de 1900 e fica na rua Conselheiro Cunha Lopes, n.º 100. A Sociedade São Vicente de Paula foi fundada em Valença a 19 de julho de 1907. Segundo Mustafá Rosemberg, o prédio também recebeu muitos náufragos sobreviventes de um bombardeio, em 1942.
- *Sobrado da Rua Comendador Madureira* – na esquina com a rua Marechal Floriano, onde funciona uma vidraçaria atualmente. Propriedade particular, com arquitetura colonial do século XIX. Partes do sobrado já caíram.
- *Conjunto de Estaleiros Navais* – ficam na orla da avenida Maçônica, na altura da Policlínica Estadual e nos estaleiros Tento. Eram muitos ao longo das margens do rio Una. Porém, com a vinda da escola de pesca, o estaleiro Amparo foi desativado. Havia a promessa de que ali se construiria uma escola para ensinar o ofício da pesca e da fabricação dos barcos, lanchas e saveiros à vela com técnicas únicas e seculares dos mestres de ofícios e saberes, coisa que não veio a se consolidar.
- *Prédio da Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Comércio* – réplica do prédio da Câmara, na avenida Antônio Carlos Magalhães. É público, construído na Gestão de Ramiro Campelo na última década.
- *Igreja de Santana de Sarapuí* – é de 1860, exemplar da arquitetura colonial do século XIX, situado no distrito de Sarapuí. Propriedade da Diocese de Amargosa e encontra-se em precário estado de conservação.

Monumentos, memória e legado

A cidade de Valença possui outros monumentos que precisam ser reconhecidos e preservados:

- *Sítio Histórico da Igreja de Santo Antônio dos Prazeres* – é de 1720, e fica na Rodovia BA 001 Valença, Nazaré, próximo ao rio Jaguaripe. A igreja de arquitetura colonial, como a maioria das igrejas e povoações da região naquele período, foi atacada pelos Aimorés-Gueréns e todos os colonos foram mortos.
- *Prédio do Burgo* – localizado na Avenida Antônio Carlos Magalhães, na altura da Praça Barão do Rio Branco (Praça João Cardoso), atualmente abriga lojas e igrejas. Segundo Heloisa Sarmiento e Arlindo Paes em seus manuscritos não publicados, o prédio foi construído para abrigar a estação ferroviária em 1900, apenas inaugurado. O interesse de famílias proeminentes, donas de uma empresa de muares, intercedeu por vias políticas e impediu a extensão da ferrovia à Valença, que chegou até a vizinha cidade de Nazaré.
- *Casa do Engenheiro Raul Malbouisson* – localizada na Rua Juvêncio de Resende e na esquina com a Rua Raul Malbouisson, é do início do século XX. Abriga escritórios de advocacia.
- *Igreja de São Fidélis* – localizada na Rodovia BA 542, Valença, Entroncamento, a igreja é datada de 1730 (DIAS, 1978), quando o frade franciscano Bernadino de Milano intercedeu pelos índios no aldeamento do Amparo e os transferiu para uma região rural e com menos incidência de colonizadores, que eram portadores de doenças como gripe, varíola e catapora, que se disseminavam entre os indígenas e matavam muitos. A criação da Aldeia de São Fidélis foi também um espaço de colônia agrícola.
- *Vila Operária* – primeiro bairro projetado de Valença, com estrutura das vilas industriais europeias. Construído pela Companhia Valença para a residência dos operários, com o tempo as casas foram sendo adquiridas por eles e hoje restam apenas alguns exemplares das casas originais. Datadas de 1919, com dois momentos de construção: o primeiro em 1919, e o segundo em 1923. Estrutura em ruas numeradas, que davam para a praça central e uma escola.
- *Igreja de Santo Antônio dos Pitanga* – é do final do século XIX. Na última reforma perdeu 90% das características arquitetônicas originais.

- *Forno da Mavacil* – século XIX, localizado na margem direita do rio Una, edificado com tijolos, olaria.
- *Casa de Ataliba Lacerda* – prédio das nove janelas, na rua Barão de Jequiricá, propriedade particular e com bom estado de conservação. Com arquitetura do início do século XX, estilo neo-clássico. Exemplar de palacete e residência de um dos prefeitos de Valença. Construído em dois lances: um térreo e um andar. Prédio assobradado.
- *Eclusa* – construída em 1847, era uma comporta semelhante ao Canal do Panamá. Servia para dar acesso às barcaças de algodão que iam para a Fábrica Todos os Santos (atual ruína da Fábrica de cima). Foi visitada por D. Pedro II, porém não usou, pois a maré estava muito baixa. Suas ruínas ainda estão na cachoeira da Fábrica, atrás da CVI. O autor Galvão (1999) a cita e dá o nome de Caldeira.
- *Ponte General Inocência Galvão de Queiroz* – construída no final do século XIX como Ponte São Félix e popularmente chamada de Ponte do Alçapão. Restaurada em 1950 e inaugurada em 1952, na gestão de Alisson Freitas. Em 1999, foi revitalizada com uma passarela e a retirada definitiva da casa de máquina. Envolta por histórias, lendas e enchentes que quase a destruíram, a ponte é um dos cartões postais de Valença.

MARCOS LEGAIS DO PATRIMÔNIO MATERIAL E IMATERIAL DE VALENÇA

As leis municipais que subsidiam o tombo de bens materiais e imateriais da cidade são:

- *Lei 1.910, de 22 de novembro de 2007*, dispõe sobre normas de proteção e preservação do Patrimônio Cultural – material e imaterial, natural e paisagístico – do Município de Valença, cria o Conselho do Patrimônio Ambiental, Histórico, Arquitetônico e Cultural do Município de Valença e o Fundo Municipal de Cultura;
- *Lei 1888, de 22 de maio de 2007*, alterou a lei 1822 de 6 de setembro de 2005, que autoriza o tombo de prédios e ruínas de valor histórico existentes no município;
- *Lei Municipal n.º 2010, de 4 de agosto de 2009*, altera a lei municipal 1910 de 22 de novembro 2007, que dispõe sobre normas

de proteção e preservação do Patrimônio Cultural – material e imaterial, natural e paisagístico – do município de Valença e cria o conselho do patrimônio ambiental, histórico arquitetônico e cultural do município e o fundo municipal de cultura, e dá outras providências;

- *Lei Municipal n.º 2.012, de 1.º de setembro de 2009*, que dispõe sobre a criação do Memorial da Câmara Municipal de Valença, além de resgatar e preservar a memória da Câmara de Vereadores e a História do Município, promover a cultura, a educação e o lazer;
- *Lei Municipal n.º 2.264, de 28 de novembro de 2012*, que institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural do Município;
- *Lei do Sistema Municipal de Cultura n.º 2318, de 8 de outubro de 2013*, aponta que o Sistema Municipal de Informações e Indicadores Culturais (Smiic) é o conjunto de instrumentos de coleta, organização, análise e armazenamento de dados – cadastros, diagnósticos, mapeamentos, censos e amostras – a respeito da realidade cultural de Valença. Os indicadores podem ser qualitativos e quantitativos, que têm por finalidade a transparência dos investimentos públicos no setor cultural e a geração de informações e estatísticas da realidade cultural local por meio da criação de coordenação de alimentação de banco de dados do Sinic;
- *Lei complementar 006/2016/ Plano de Cultura*, em que o Plano Municipal de Cultura estabelece estratégias e metas, define prazos e recursos necessários à sua implementação;
- *Lei Municipal n.º 2524, 9 de abril de 2018*, que reconhece como patrimônio imaterial do município de Valença-Bahia a lavagem das escadarias da Igreja do Amparo com o cortejo das baianas e dos terreiros de candomblé, o novenário, a festa e a procissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de conservação do patrimônio do Baixo Sul por meio do espaço Memorial da Câmara de Valença tem várias motivações. Por isso, é importante percorrer e conhecer a realidade do contexto afetivo e histórico do lugar. Este estudo breve visou apresentar a importância dos memorialistas, arquivistas, historiadores como fios condutores da preservação de nossa memória, história e cultura.

A história do Memorial sempre esteve perpassada pela história da funcionária e autora deste trabalho. Mas o espaço que foi fruto de muitas batalhas e resultou em conquistas recentes hoje está encaixotado, refletindo o desinteresse dos poderes públicos. Não vemos demonstrações de desejo ou força política capazes de preservar, proteger e divulgar o que já foi feito pela cultura no município.

Desejamos que mais pessoas se engajem na luta em defesa da memória e do patrimônio locais para que isso não fique à mercê de interesses político-partidários. Esperamos que a boa política seja dinamizadora de um novo tempo na Cultura e na História da Bahia, que é feita de muitos personagens que encampam lutas solitárias e apaixonadas nos rincões do estado.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Secretaria de Indústria, Comércio e turismo – IPAC-Ba. **Inventário de proteção de acervo cultural:** monumentos e sítios do litoral sul. Salvador: Ipac, 1988.

CAMPOS, Jose da Silva. **Crônicas das Capitanias de São Jorge dos Ilhéus.** Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, 1981.

DIAS, Gentil Martins. **Depois do Latifúndio:** continuidade e mudança na sociedade rural nordestina. Rio de Janeiro: EDUNB, 1978.

DOM PEDRO II. **O diário de D. Pedro II, Viagem ao Norte do Brasil.** Salvador: Progresso Editora 1959.

GALVÃO, Araken Vaz. **Valença, Memória de uma cidade.** Valença: Prefeitura Municipal de Valença-Bahia, 1999.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico nacional do Brasil. **Educação Patrimonial:** Inventários participativos. Manual de aplicação IPHAN. Brasília, DF: Iphan, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

OLIVEIRA, Edgard Otacílio da Silva. **Valença dos Primórdios a Contemporaneidade.** Salvador: EGBA; 2006.

OLIVEIRA, Valdir Freitas. **A Industrial cidade de Valença**: Surto da industrialização de Valença. Salvador: UFBA 1985.

PORTA, Paula. **Políticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil**. Diretrizes, linhas de ação e resultados. Brasília, DF: IPHAN/Monumenta, 2012.

VALENÇA. **Lei Municipal N° 2.012**. Dispõe sobre a criação do Memorial da Câmara Municipal de Valença e dá outras providências. De 1° De Setembro De 2009.

VARGAS, Túlio. **Diário do tio João**. A história dos Vasconcelos, da Bahia. Curitiba: Instituto Histórico e Geográfico do Paraná, 1979.

VARGAS, Túlio. **O conselheiro Zacarias**. Curitiba: Grafipar, 1977.

VASCONCELOS, Manoel Cunha Lopes. **Esboço Histórico do Município de Valença**. Valença: Tipografia Americana, 1918.

PATRIMONIALIZAÇÃO DOS TERREIROS DE CANDOMBLÉ: DESAFIOS E NOVAS PERSPECTIVAS

Adriana Cerqueira Silva

Nívea Alves dos Santos

1. APRESENTAÇÃO

A proposta deste artigo é trazer à discussão a patrimonialização de Templos Religiosos de Matriz Africana por meio dos instrumentos de preservação e salvaguarda – Tombamento e Registro. Investiga-se as implicações e a eficácia do seu uso diante da complexidade inerente a esses espaços, e principalmente tendo em vista a resistência de dirigentes desses respectivos bens à aceitação do Instrumento do Registro em detrimento do Tombamento, instrumento esse mais conhecido e tido como eficaz entre aqueles que visam à proteção e à salvaguarda dos terreiros de candomblé. Nesse sentido, a ideia será trazer à luz um breve histórico sobre o pensamento preservacionista, iniciado na década de 1930 no Brasil, assim como foram pensadas e desenvolvidas as políticas de salvaguarda de bens culturais, tendo como foco principal o patrimônio afro-brasileiro, especificamente os terreiros de candomblé.

No Brasil a ideia de preservação do patrimônio material e imaterial remonta à década de 30, com a elaboração do Anteprojeto de Proteção do Patrimônio Artístico Nacional, por Mário de Andrade, em 1936, a pedido do então ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema Filho, com o intuito de criar um serviço que se ocupasse de questões relacionadas à preservação e à conservação do Patrimônio brasileiro, surgindo assim o projeto de criação do Sphan

(Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), contribuindo substancialmente para a elaboração do Decreto-Lei 25/37, redigido por Rodrigo de Melo Franco, que comandou o Sphan desde a sua criação em 1937 até 1967.

O conceito de Patrimônio adotado por Mário de Andrade considerava tanto os monumentos arquitetônicos, bens históricos e sítios arqueológicos como as manifestações da cultura popular e indígena, ou seja, a música, contos, lendas, medicina tradicional, culinária, celebrações, entre outras que foram inscritas em seu Inventário Etnográfico de Manifestações Culturais (1924, 1927 e 1928/1929), concebido durante a sua missão pelo nordeste brasileiro. No seu pensar, não havia distinção entre Patrimônio e “Folclore”, no entanto essas duas concepções foram sendo forjadas ao longo da história na construção do conceito de Patrimônio. Há precisos 20 anos, em 4 de agosto de 2000, o Decreto Presidencial n.º 3.551 foi promulgado, disciplinando o registro de bens culturais de natureza imaterial, o que possibilitou a criação do Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI), regulamentando e cumprindo pleitos existentes na Constituição de 1988, resultante da necessidade da efetivação de políticas públicas voltadas para o patrimônio material e imaterial. De acordo com o que consta na Constituição de 1988, no Art. 216,

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

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

Não devemos perder de vista que a partir do marco Constitucional de 1988 houve uma mudança significativa no olhar sobre o patrimônio cultural brasileiro. O patrimônio imaterial antes considerado “folclore”, pensado apenas sob a égide de uma epistemologia ocidentalizada e de uma cultura eurocêntrica, que não considerava relevantes as marcas identitárias indígenas e africanas que conformam a amálgama da sociedade brasileira, torna-se peça importante nas discussões sobre pertencimento identitário brasileiro.

Ainda no contexto de valorização do patrimônio imaterial, foi publicado em 1989, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o documento “Recomendações sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular”, que trata dessa questão num item específico, chamado Preservação da Cultura Tradicional e Popular. O texto traz ainda:

[...] algumas considerações sobre a cultura tradicional e popular, como a sua importância ao ser parte integrante do patrimônio cultural, seu papel na história dos povos e sua capacidade de criação e afirmação da identidade, considerando também a necessidade de governos que ajudem a salvaguardar tal patrimônio universal. (UNESCO, 1989, p.7).

Nesse documento foi recomendado aos países signatários de tradições adotar medidas para salvaguardar as informações reunidas, de apropriações indevidas e maus usos; manter a monitoração do uso do material coletado; proteger o interesse dos pesquisadores cuidando para que o material coletado seja bem acondicionado, dentre outras recomendações (AROUCA, 2004, p. 17). Ressalta-se ainda que:

[...] A preservação respeita à proteção das tradições que relevam da cultura tradicional e popular e dos seus detentores, considerando que cada povo detém direitos sobre a sua própria cultura e de que sua adesão a essa cultura pode enfraquecer-se por influência da cultura industrializada difundida através dos meios de comunicação. De igual modo devem ser adotadas medidas para garantir o estatuto e apoio econômico das tradições que relevam da cultura tradicional e popular, tanto no interior como no exterior das comunidades a que respeitam (AROUCA, 2004, p. 17).

No Brasil, o Decreto n.º 6.177, de 1.º de agosto de 2007, promulga a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, assinada em Paris, em 20 de outubro de 2005.

De acordo com Márcia Sant’Anna, a partir de 1990 se dá a consolidação da noção de diversidade cultural no campo do patrimônio. Esse avanço especificamente diz respeito à elaboração de políticas públicas voltadas para a preservação e gestão, com a criação dos Planos de Salvaguarda a serem realizados com a participação dos produtores dos bens culturais, estimulando a prática da Educação Patrimonial.

Ainda nos anos 90 foi elaborada a Carta Patrimonial de Nara (Japão), em que se questionava a noção de “autenticidade” dos bens culturais, porém não mais a partir de uma valoração externa e balizada em parâmetros eurocêntricos, mas a valoração do bem cultural atribuída por seus detentores/produtores, sobretudo no que tange ao patrimônio imaterial, sendo este o patrimônio cultural que não foi ainda expropriado do grupo que o produz e lhe atribui valores, tornando-se um domínio em que a agência dos sujeitos sociais ainda não sofreu impacto.

A Carta de Nara não foi o único produto desse descontentamento com a prática de constituição de patrimônios instituída com a Convenção do Patrimônio Mundial. Países da América Latina e da África também manifestaram a sua dificuldade de ver seus patrimônios culturais acolhidos na ideia de “valor universal excepcional” dessa convenção, já que caracterizados, principalmente, por obras modestas e bens culturais imateriais. Uma primeira resposta a esse questionamento foi a aprovação pela Conferência Geral da UNESCO, em 1989, da “Recomendação para a salvaguarda da cultura tradicional e popular”, depois superada e substituída pela Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em 2003. (SANT’ANNA, 2015, p. 10).

Importante destacar que no preâmbulo 12 da Carta de Nara que trata da autenticidade diz que:

Autenticidade, considerada desta forma e afirmada na Carta de Veneza aparece como o principal fator de atribuição de valores. O entendimento da autenticidade é papel fundamental dos estudos científicos do patrimônio cultural, nos planos de conservação e restauração, tanto quanto nos procedimentos de inscrição utilizadas pela Convenção do Patrimônio Mundial e outros Inventários de Patrimônio Cultural”. (IPHAN, Carta de Nara, 1994, p. 2).

Na Conferência Geral da Unesco, em 17 de outubro de 2003, realizada em Paris, foi aprovada a Convenção para a Salvaguarda de Bens Culturais de natureza imaterial, substituindo as recomendações de salvaguarda adotadas na Conferência da Unesco de 1989. O Plano de Salvaguarda enquanto mecanismo de política pública de preservação tem por finalidade assegurar as características que referendam aquele bem como patrimônio de um povo, ou de um determinado segmento da sociedade. Para isso, cabe aos órgãos de patrimônio a função de coordenar e executar políticas públicas de preservação e desenvolver juntamente à comunidade detentora do bem reconhecido procedimentos necessários à sua consecução, inclusive mediante ações educativas, de promoção e articulação envolvendo a sociedade, considerando que a preservação do patrimônio cultural se dá essencialmente com seu concurso, ou seja, em cooperação. As ações de preservação do patrimônio passam necessariamente por um processo educativo que permitirá ao usuário o reconhecimento e a requalificação do patrimônio coletivo, desenvolvendo-se a partir de ações informativas e educativas.

Segundo Izabela Tomaso (2005), a cultura tradicional e popular mantém-se com relativa autonomia no que concerne à ação dos realizadores e participantes locais. Os bens de natureza imaterial, inseridos na classificação do “folclore”, passaram a ser analisados como cultura tradicional e popular, o que causou uma mudança nos parâmetros

balizadores e critérios de classificação, uma vez que “o patrimônio” até então relacionado ou pertencente apenas às elites agora também pertence às classes populares, a exemplo “de um tempo mais recente, da arquitetura vernacular e da cultura intangível das várias etnias” (TOMASO *apud* LOWENTHAL, 1998). Nesse sentido, essa questão merece devida atenção por tratarmos aqui neste artigo do patrimônio afro-brasileiro, os terreiros de candomblé. Hora, podemos destacar neste caso específico os tipos de construções ou “estilos arquitetônicos” que servirão de análise pelos técnicos dos órgãos de patrimônio no instante da sua patrimonialização. Compreende-se que os suportes materiais que dão sustentação à cultura intangível nesses espaços seguem padrões diferenciados se comparados aos Templos Católicos de estilo barroco. Ambos são possuidores de características e modos construtivos diferenciados, mas isso não requer considerá-los de menor valor arquitetônico um em relação ao outro, se tomarmos como modelo construções pelo continente africano e asiático, que seguiram a técnica da arquitetura vernacular e são considerados pela Unesco como patrimônio da humanidade, a exemplo da cidade de Timbuktu no Mali, reconhecida no ano de 1988.

Figura 1 - Universidade de Timbuktu – Patrimônio da Humanidade pela Unesco em Mali, no continente africano



Fonte: <http://jornalggm.com.br/noticia/a-cidade-de-timbuktu-e-a-primeira-universidade-do-mundo>. Acesso em: 10 jan. 2017

A arquitetura vernacular seria aquela produzida a partir do uso de materiais mais acessíveis aos locais que deverão abrigar a construção, utilizando-se técnicas construtivas tradicionais, de tipologia regional e adequadas ao ambiente onde estão inseridas, a exemplo de construções de taipa, madeira, adobe, pedras, telhado de palha, sendo considerada uma linguagem arquitetônica mais antiga, encontrada em diversas regiões do mundo.

Desde 1964, já havia sido insinuada uma mudança nos critérios de seleção dos sítios históricos. A noção de monumento histórico foi então ampliada na “Carta de Veneza” e passou a compreender não apenas “as grandes criações, mas também às obras modestas, que tenham adquirido com o tempo uma significação cultural” (1964 *apud* CURY, 2000, p. 92). Várias foram as cartas patrimoniais redigidas pela Unesco ou por órgãos a ela ligados que cuidaram de aprofundar o debate e as recomendações sobre as culturas tradicionais e populares (TOMASO, 2005, p. 16). Ver exemplos de figuras a seguir, que retratam esse tipo de arquitetura no continente africano e em um terreiro de candomblé na Bahia, respectivamente.

Figura 2 - Tata Otammari (Somba) à Koussoukoingou, Attakora, Bénin



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=exemplo+constru%C3%A7%C3%B5es+de+arquitetura+vernacular+no+continente+africano&espv=2&biw=1600&bih=794&tbm=isch&imgil=H3Xyxq8WD8VMYM%253A%253BdNN2GPACbHuZMM%253Bhttps%25253A%25252F%25252Fbr.pinterest.com%25252Fpin%25252F429953095653314224%25252F&source=iu&p-f=m&fir=H3Xyxq8WD8VMYM%253A%252CdNN2GPACbHuZMM%252C_&usg=__YDd5jXikNI-fiawv4_LYM6xnzYI%3D&ved=0ahUKewjNt-fbwbXRAhXFE5AKHS9XAVQYjcIOw&ei=Xb5zWI2VdcWnwASvroWgB-Q#imgdii=H3Xyxq8WD8VMYM%3A%3BH3Xyxq8WD8VMYM%3A%3BY2bN-zUb-yVQgAM%3A&imgcr=H3Xyxq8WD8VMYM%3A. Acesso em: 09 jan. 2017

Figura 3 - Casa que abriga o assentamento de Azansu no Terreiro Humpame Ayono Huntoloji em Cachoeira-BA



Fonte: acervo do IPAC, fotografia de Elias Mascarenhas

Podemos observar que o valor atribuído ao suporte material não seria referente ao seu estilo arquitetônico, mas às memórias e à função que as construções aguçam e agregam. Quando nos reportamos às memórias aguçadas pelas construções arquitetônicas, não é o valor atribuído a pedra e cal, no caso dos templos católicos, mas o sentido que esse monumento carrega para os adeptos da referida religião, e, sobretudo, a função social desse suporte material: no caso dos templos católicos, abrigar os fiéis por um período de tempo em

um determinado ato litúrgico, a exemplo da missa dominical, que ao findar-se o ritual as portas são cerradas e a “vida” da coisa em si finda-se até a próxima missa dominical. Diferentemente, nos terreiros de candomblé, a “vida” da coisa em si não finda, é um espaço em que as sociabilidades são estabelecidas cotidianamente, não sendo esse um suporte apenas material que pontualmente é utilizado para os atos rituais, mas está integrado no *ethos* da religião e da comunidade que ali vive e transita. Importante destacar que o uso atribuído a esses espaços, a forma de ocupação e a estética arquitetônica nos terreiros de candomblé, para além da sua forma construtiva e materiais utilizados, se configuram e se constituem em função de um ordenamento de crenças e liturgias determinado pelas divindades que regem o lugar, tornando esses espaços sagrados não apenas pelas práticas rituais, mas também por conceber atributos para além da materialidade dos seus espaços construídos. Sendo assim, neles a vida cotidiana se dá por meio das afetividades, da memória, de trocas culturais, política, lugar onde filhos de santo, sacerdotes e agregados residem e dão lugar ao sagrado, por esses motivos se configura na sua essência de caráter reiterativo, histórico e social. Porém

[...] cabe ressaltar que quase nunca o valor atribuído, pelo grupo portador, ao bem cultural corresponde ao valor atribuído pelas instituições oficiais de preservação. A pluralidade de valores e significados, somados ao não-reconhecimento dos valores locais, é uma questão que nos remete aos debates da relação e da complementaridade dos valores materiais e imateriais de todas as coisas, recorrentemente obnubilados pelas (e nas) políticas públicas de preservação, que se fundamentam no instituto do tombamento. (TOMASO, 2005, p. 15).

Nesse caso, carece uma reflexão sobre os parâmetros utilizados pelos Institutos de Patrimônio para proteger e salvaguardar os terreiros de candomblé. Por conta dessa situação, deveras instigante, complexa, divergente, no sentido dos instrumentos de patrimonialização a

serem utilizados, requer uma maior apropriação conceitual sobre a referida problemática, que não visa apenas ao conhecimento sobre leis, cartas, portarias, mas sobre o bem cultural em questão. Frisando que essa compreensão não cabe apenas aos técnicos dos institutos de patrimônio, mas à sociedade como um todo e principalmente aos integrantes dos terreiros e aos entes interessados. Algo revelador e que traz à luz a análise do patrimônio afro-brasileiro se refere à mudança de mentalidade, como sugere Tomaso:

A preocupação com a herança cultural passou a recair sobre as ideias e imagens e não apenas sobre as coisas. Essa transformação reflete, em parte, a influência das culturas que não compartilhavam com a mania ocidental de bens materiais como patrimônio. [...] A preservação, nesse caso, é mais das memórias e histórias sobre os sítios e monumentos do que de suas estruturas. (TOMASO *apud* LOWENTHAL, 1998 b, p. 20).

2. PROCESSOS DE PATRIMONIALIZAÇÃO DE TEMPLOS RELIGIOSOS DE MATRIZ AFRICANA

Na década de 1980 aqui na Bahia um projeto inovador merece destaque – o Projeto de Mapeamento de Sítios e Monumentos Religiosos Negros da Bahia (Mamnba). Este foi formado por uma equipe da Prefeitura Municipal de Salvador, coordenado pelo antropólogo Ordep Serra, e teve como proposta inicial identificar e mapear os principais sítios e monumentos negros, com a perspectiva de proteger esse acervo cultural. Inicialmente o projeto realizou os estudos para proteção do Parque de São Bartolomeu e do Ilê Axé Iyá Nassô Oká (Terreiro da Casa Branca do Engenho Velho), o que resultou na patrimonialização deste último, por meio do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), no ano de 1984, como veremos mais adiante. Destacamos que até então o único instrumento de patrimonialização existente para bens culturais materiais era o Tombamento, que até os dias atuais é utilizado por aquele Instituto

para o reconhecimento e a proteção de terreiros de candomblé. Em agosto de 1982, o Terreiro da Casa Branca do Engenho Velho foi inicialmente reconhecido pela Prefeitura Municipal de Salvador como Patrimônio Cultural da Cidade de Salvador, por meio de Decreto Municipal n.º 6.634, de 4 de agosto de 1982, e posteriormente o tornou Área de Preservação Cultural e Paisagística mediante a Lei Municipal n.º 3.591, de 16 de dezembro de 1985.

Nesse mesmo período, em 1982, dá-se início ao processo de Tombamento do referido terreiro, a partir do Parecer favorável dos antropólogos Gilberto Cardoso Alves Velho (1945-2012) e Peter Henry Fry, então membros do Conselho Consultivo do Iphan, configurando um pioneirismo no Brasil. Interessante notar no Parecer de Peter Fry quando este chama atenção para a aplicabilidade do Tombamento e as restrições que ele poderia causar ao referido terreiro. Ele diz o seguinte:

[...] meu parecer é que o Terreiro da Casa Branca é, sem sombra de dúvida, um bem cultural, etnográfico, paisagístico e histórico da maior importância e que, portanto, o tombamento se justifica plenamente nos termos. Embora reconheça também o valor artístico também presente, sugeriria uma certa cautela no seu tombamento, para não ferir a autonomia da comunidade do candomblé que poderá querer implementar modificações nesse acervo futuramente. Com estes cuidados será possível proteger esta ‘matriz da nação nagô’, este símbolo sagrado do complexo cultural e religioso afro-brasileiro para sempre, sem interferir na organização interna da comunidade cuja sobrevivência como instituição social depende da sua capacidade de continuar seu processo de transformação e de reprodução de acordo com este processo no conjunto da sociedade da qual faz parte. (IPHAN, 1984, p. 157).

Destacam-se também as considerações apresentadas pelo então Conselheiro Gilberto Velho no seu parecer sobre o processo de Tombamento do respectivo terreiro. Ele diz o seguinte:

Ao enfatizarmos o extraordinário valor etnográfico de *Casa Branca*, pretende-se estar recuperando um importante instrumento de proteção e preservação que leve em conta o fato presente; dinâmico e complexo. Trata-se de registrar e amparar, sem violentar, uma visão de mundo, um modo de vida e um sistema religioso e de crenças. Já se falou da importância do todo em que a paisagem, com as árvores, por exemplo, tem um papel fundamental na definição do espaço sagrado. [...] A integridade de *Casa Branca*, cabe repetir, só se manterá sendo respeitados os valores e crenças do grupo em questão, através de um diálogo constante, em que as diferenças de visão de mundo sejam reconhecidas e legitimadas, evitando-se um paternalismo autoritário. (IPHAN, 1984, p. 161).

Naquele instante, a fala dos respectivos conselheiros nos pareceres reflete a preocupação quanto às implicações que poderiam ser causadas pelo Instrumento de Tombamento, claramente observadas acima. Outra questão diz respeito à proteção e à preservação da imaterialidade concernente a esse complexo religioso, suscitando que o “tombamento deve ser uma garantia para a continuidade da expressão cultural que tem em *Casa Branca* um espaço sagrado. Esta sacralidade, no entanto, não é sinônimo de imutabilidade, pois serão as próprias interpretações do grupo que deverão fornecer as referências ao apoio do Estado” (GILBERTO VELHO, IPHAN, 1984, p. 160).

Assim, no dia 31 de maio de 1984, o Conselho Consultivo do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional reuniu-se para a votação pelo Tombamento do Terreiro da Casa Branca. Após apreciações entre as partes, chegou-se ao seguinte entendimento: duas abstenções

(Conselheiros Eduardo Kneese de Mello e Gilberto Ferrez), um voto contra (Conselheiro Gerardo Câmara), um voto pelo adiamento (Conselheiro Pedro Calmon) e três votos a favor (Conselheiros Lourenço Luiz Lacombe, Gilberto Velho e Alcídio Mafra de Souza). Assim, o Terreiro Ilê Axé Iyá Nassô Oká – Casa Branca – teve o seu Tombamento homologado em 27 de junho de 1986 (IPHAN, 1984. Processo n.º 1067-T-82, p. 171-6).

Relevante salientar um fato deveras importante, no que tange à garantia de permanência do Terreiro da Casa Branca naquele local, que se refere a questões fundiárias, já que ele fora construído em propriedade particular, resultando numa preocupação quanto à eficácia do Tombamento, já que isso não garantiria a propriedade do terreno ao Terreiro. Durante a reunião foi colocado em pauta pelo então conselheiro Gilberto Ferrez “de que o terreiro, por estar situado em área pertencente a terceiros, não teria no seu tombamento a garantia de continuidade do rito”. Como solução para a questão da posse o então prefeito de Salvador Manuel Figueiredo Castro anunciou a desapropriação do terreno pela prefeitura, garantindo desse modo a permanência do referido bem naquele espaço e a efetivação do Tombamento. Diante disso podemos então concluir que pedir a patrimonialização desses bens culturais, seja por meio do Tombamento ou do Registro, não significa garantia de propriedade e não resolve questões fundiárias, condição concernente a vários terreiros que se encontram na mesma condição.

A patrimonialização dos terreiros de candomblé requer uma análise mais apurada e cuidadosa sobre o ponto de vista não somente da sua arquitetura, mas também das implicações periféricas que preocupam os dirigentes e integrantes dos terreiros, que se dão com a ausência de regularização fundiária, na maioria dos casos, a ocupação do seu entorno, comprometendo a privacidade na realização de seus rituais, assim como o avanço da especulação imobiliária, que promove invasões nos terrenos dos terreiros. Questões distantes de uma solução, diante da dificuldade dos órgãos de patrimônio em fiscalizar, indo na contramão da proteção legal e da implementação de políticas públicas específicas para esse segmento.

Sem dúvida naquele momento e nos demais que se seguiram esse evento foi deveras significativo e relevante, resultado de uma luta política pelo reconhecimento desses espaços, podendo-se pensar na iniciativa de um projeto de ações afirmativas na busca pela preservação de memórias afetivas, políticas e das identidades diaspóricas reconstruídas na perspectiva de valorizar a cultura afro-brasileira, por meio dos seus aportes estruturais, culturais e religiosos.

No Brasil, o Iphan patrimonializou, além do Terreiro da Casa Branca, os seguintes terreiros: Ilê Axé Opô Afonjá ou Terreiro de S. Gonçalo (28/07/2000), o Ilê Iyá Omim Axé Iyámassê ou Terreiro do Gantois (02/02/2005), o Manso Banduquenqué ou Terreiro do Bate-Folha (03/02/2005), o Ilê Maroiá Láji ou Terreiro do Alaketo (30/09/2008), o Ilê Òsùmàrè Aràkà Àse Ógòdó ou Terreiro de Oxumaré (27/11/2013), o Terreiro do Zoogodô Malê Bogum Sejá Hundê ou Roça do Ventura (2014), Terreiro Omó Ilê Agboulá (25/11/2015), e o Terreiro Tumba Junçara (20/09/2018), estes na Bahia, e a Casa das Minas ou Querebentã de Zomadônu (02/02/2005) em São Luís do Maranhão (IPHAN, 2009).

Há nesse processo de patrimonialização a necessidade de ampliar o debate entre os terreiros de candomblé, os institutos de patrimônio e pesquisadores, sobre o instrumento a ser utilizado para patrimonializar esses espaços – se o Tombamento ou o Registro, ou a utilização dos dois –, uma vez que esse bem é constituído de materialidade e imaterialidade, como já ressaltado anteriormente nos pareceres de Gilberto Velho e Peter Fry a respeito do Tombamento do Terreiro da Casa Branca do Engenho Velho.

Retomando a discussão sobre a aplicabilidade do Tombamento ou Registro, o Iphan publicou a Portaria n.º 194, de 18 de maio de 2016, que dispõe sobre diretrizes e princípios para a preservação do patrimônio cultural dos povos e comunidades tradicionais de matriz africana, considerando os processos de identificação, reconhecimento, conservação, apoio e fomento, em que traz em seu texto a possibilidade da utilização dos dois instrumentos Registro e Tombamento na medida em que sugere a inscrição desse bem cultural nos livros de registro, como referido a seguir:

[...] No caso dos bens culturais imateriais de PMAF, muito se discute a respeito do Registro de casas tradicionais e lugares sagrados no Livro de Registro de Lugares, como um instrumento análogo ao tombamento, mas voltado ao reconhecimento das dinâmicas culturais intrínsecas a esses bens. Ainda que de fato isso ocorra, observamos que para além do aspecto territorial, existem diversas práticas coletivas (como rituais, modos de fazer, entre outros) que poderiam ser inscritas nos demais Livros de Registro, não restringindo o reconhecimento do aspecto imaterial a essa categoria e evitando a redução das possibilidades de reconhecimento e valorização que o Registro permite - como reconhecimento de festas públicas e coletivas, saberes, expressões culturais, entre outros. Existe a possibilidade de inscrição de bens culturais relacionados aos territórios no Livro de Registro dos Lugares concomitante a inscrição nos Livros de Tombamento, contudo trata-se um duplo processo de acautelamento no território, refletindo em processos burocráticos simultâneos para reconhecimento desses bens, o que demandará ações articuladas de conservação e salvaguarda por parte da instituição em momento posterior (Portaria IPHAN n.º 194, de 18 de maio de 2016).

No caso específico do patrimônio de Matriz Africana, os suportes materiais associados à realização das práticas rituais ou o inverso não podem e não devem estar desvinculados ou dissociados dos instrumentos de patrimonialização, sejam eles o Tombamento ou Registro. Se por um lado o Tombamento continua sendo para os integrantes dos terreiros o instrumento de patrimonialização e preservação mais legitimado, apesar das implicações de restrições ainda que parciais ao imóvel, por outro lado os institutos de patrimônio e pesquisadores abrem discussões sobre o tema, pensando outras perspectivas de

patrimonialização desses bens, por compreender a complexidade inerente aos terreiros de candomblé, que abrigam nos seus espaços diversos referenciais simbólicos, de memória, de práticas e visões de mundo, além da sua materialidade e espacialidade, que levam a crer na necessidade de uma mudança de mentalidade. Para além da aplicabilidade dos instrumentos protetivos, é relevante o envolvimento de outras instituições governamentais que cooperem junto aos institutos de patrimônio nas ações de salvaguarda, como, por exemplo, na resolução das questões fundiárias, delimitação de entorno e fiscalização, diante do avanço da progressiva especulação imobiliária, agravada ainda pelas invasões de território e a prática racista e de intolerância religiosa. As ações dos diversos atores governamentais contribuiriam para se fazer cumprir o previsto na Lei Federal 25/1937:

Art.18. Sem prévia autorização do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, não se poderá, na vizinhança da coisa tombada, fazer construção que lhe impeça ou reduza a visibilidade, nem nela colocar anúncios ou cartazes, sob pena de ser mandada destruir a obra ou retirar o objeto, impondo-se neste caso a multa de cinquenta por cento do valor do mesmo objeto.

E na Lei Estadual 8.895/2003:

Art.13. Na vizinhança do bem tombado não poderão ser efetuadas intervenções que lhe prejudiquem a visibilidade, sob pena de multa e obrigação de remover o objeto ou destruir a obra que tenha causado o prejuízo.

Na Bahia, o Ipac, autarquia vinculada à Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, atua de forma integrada e em articulação com a sociedade e os poderes públicos municipais e federais, na salvaguarda de bens culturais tangíveis e intangíveis e na política pública estadual do patrimônio cultural, reconhecendo o primeiro Patrimônio de

Matriz Africana por meio do Instrumento do Tombado em 2004 – o Terreiro São Jorge Filho da Goméia, na localidade de Portão, no município de Lauro de Freitas, após 15 anos da abertura do processo de patrimonialização. Posteriormente foram tombados os seguintes Terreiros: Ilê Asé Opô Aganju (2005) e Ilê Axé Ajagunã (2005), ambos em Lauro de Freitas; Manso Kilembekweta Lemba Furamam (2006) em Jauá; Ilê Axé Alabaxé (2005) em Maragojipe; o Ilê Odô Ogê ou Pilão de Prata (2004), o Ilê Òsumàrè Aràkà Àse Ògòdó ou Terreiro de Oxumaré (2004), o Terreiro Mokambo (Onzó Nguzo Za Nkisi Dandalunda ye Tempo (2017), o Terreiro Ilê Asipá (2017), o Terreiro Tumba Junsara (2018) em Salvador e o Humpame Ayono Huntóloji (2006) em Cachoeira, deste trataremos mais adiante por ser o único a obter os instrumentos de Tombamento e Registro Especial.

3. O REGISTRO ESPECIAL NO CONTEXTO DA PATRIMONIALIZAÇÃO DE TERREIROS DE CANDOMBLÉ

Durante o ano de 2011, o Ipac promoveu no auditório do Conselho Estadual de Cultura encontros temáticos sob o título *Conversando sobre o Patrimônio*, abertos ao público, com participação de especialistas na área de patrimônio, tendo como objetivo fomentar o debate sobre temas relacionados com o Patrimônio na Bahia. Um dos temas abordados nesses encontros foi a salvaguarda do patrimônio afro-brasileiro, cuja mesa foi composta pela arquiteta Márcia Sant'Anna e pelo arquiteto Fábio Velame, com moderação do então diretor geral do Ipac, Frederico Mendonça. O destaque nessas discussões foi para os terreiros de candomblé, suas peculiaridades, riscos para a prática religiosa e a busca de instrumentos mais dinâmicos e adequados para a patrimonialização. Em 2012 o professor Ubiratan Castro, então diretor geral da Fundação Pedro Calmon, iniciou uma interlocução com o gabinete do então governador Jaques Wagner visando à inscrição de 11 terreiros de candomblé do Recôncavo Baiano, no Livro de Registro Especial de Espaços destinados a Práticas Culturais Coletivas (oito em Cachoeira e três em São Félix). Nesse mesmo ano, a pedido do chefe de gabinete do então governador e ratificado pelas associações dos

terreiros, foi aberto o processo de patrimonialização desses espaços por meio do Registro Especial.

Nesse instante o Ipac trouxe a aplicação do Registro Especial de 10 terreiros a partir da solicitação do pedido de Registro Especial, feita pelas suas associações representantes, que encaminharam junto aos ofícios os respectivos levantamentos arquitetônicos dos espaços, bem como o levantamento de conhecimento em histórico resumido, elaborados pelo Antropólogo Wilson Caetano de Souza Junior e pelo Arquiteto Fábio Velame. A partir desse pedido inédito foi fomentada a realização de reuniões interdisciplinares, envolvendo a Diretoria de Preservação do Patrimônio Cultural do Ipac, a equipe técnica das Gerências de Patrimônio Imaterial e Material do Ipac e especialistas de notório saber na matéria, a exemplo da Arquiteta Márcia Sant'Anna, da Arquiteta Maria Ely, ambas membros do Conselho Estadual de Cultura à época, além do historiador e professor Ubiratan Castro (1949-2013), do jurista Hermano Queiroz e da então diretora do Departamento de Patrimônio Imaterial (DPI/Iphan), Célia Corsino, cujo objetivo seria naquele momento, diante do ineditismo da solicitação, abrir um diálogo na perspectiva de compreensão sobre o instrumento e a sua eficácia para os terreiros de candomblé.

Em 2014, o Dossiê dos estudos sobre os terreiros, construído pela gerência de patrimônio imaterial, foi enviado pelo Ipac ao Conselho Estadual de Cultura, sendo aprovado por meio de Parecer Técnico, sendo em seguida homologado pelo governador, concedendo o reconhecimento mediante o Registro Especial de Espaços destinados a Práticas Culturais Coletivas. Os 10 terreiros de candomblé eram localizados nos municípios de Cachoeira e São Félix, no Recôncavo Baiano – os Terreiros Loba'Nekun, Loba'Nekun Filho, Ilê Axé Itaylê, Unzo Incosse Mukumbe Dendezeiro, Ogodô Dey, Aganjú Didê ou Ici Mimó, Humpame Ayono Huntóloji, Asepò Eran Opè Oluwá ou Terreiro Viva Deus em Cachoeira e Raiz de Airá, Ilê Ogunjá em São Félix. Apesar de o Parecer Técnico do CEC aprovar o pedido de Registro Especial, foi recomendado por esse Conselho a aplicabilidade do Instrumento do Tombamento para os 10 Terreiros. Conforme parecer técnico emitido por analistas da gerência de patrimônio material do Ipac, a indicação para Tombamento foi indeferida, pois o instituto teve o entendimento que a aplicabilidade do instrumento do Registro

Especial dos espaços destinados a práticas culturais coletivas cumpria com a proteção necessária às especificidades intrínsecas aos bens culturais de comunidades tradicionais de matriz africana. Dessa forma paradigmática o Ipac inaugurou o Livro de Registro Especial dos Espaços Destinados a Práticas Culturais Coletivas do Estado da Bahia, previsto no Art. 5.º, IX, da Lei 8.895/2003, regulamentada pelo Decreto n.º 10.039/06. Em 19 de novembro de 2014, o governador do estado da Bahia decretou os 10 terreiros como patrimônio imaterial.

Com o advento da utilização pelo Ipac desse instrumento protetivo e de salvaguarda, há uma quebra na hierarquia do uso do Tombamento para terreiros de candomblé. Porém as discussões não se encerraram quanto ao uso desse instrumento entre técnicos do Ipac, que questionam a eficácia desse instrumento para salvaguardar o bem cultural em tela, assim como não há também um entendimento entre os membros dos terreiros.

Corroborando nas discussões da eficácia da aplicação do Instrumento do Registro Especial para os Templos de Matriz Africana, o Ipac utiliza como uma das fundamentações teóricas a produção acadêmica sobre o tema, a dissertação de Hermano Fabrício Oliveira G. e Queiroz, defendida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural do Iphan em 2014, publicada na *Revista do IPAC* em 2016, que trata *Sobre o Registro de Bens Culturais Imateriais como Instrumento Constitucional Garantidor de Direitos Culturais*, assim como outros estudiosos do tema, nas áreas da Arquitetura e do Direito. Hermano Queiroz (2016) lança luz sobre uma problemática:

[...] Com efeito, é perceptível que a não atribuição de efeitos jurídicos ao Registro se dá não somente pela não compreensão de aspectos jurídicos que envolvem a temática e a não apropriação do Direito das problemáticas que permeiam o campo do imaterial, mas também pela própria negação de correntes positivistas das Ciências Jurídicas, cuja interpretação atribuída em alguns momentos vem se revelando contrária aos dita-

mes da hermenêutica jurídica pós-positivista, na contramão do sistema garantista e concretizante dos direitos culturais. (QUEIROZ, 2016, p. 106).

Dada a complexidade em questão, se faz necessário ampliar esse debate, envolvendo os Institutos de Patrimonialização em todas as esferas de governo, os povos de terreiros, estudiosos e sociedade civil, na democratização desse tema, tão caro diante da demanda por reconhecimento, proteção e salvaguarda desses espaços.

Quanto à aplicabilidade do Registro Especial para os terreiros de candomblé, compreende-se que a proteção legal não visa apenas à sua imaterialidade, mas assegurar também os aspectos materiais – os bens móveis, assim como o suporte físico que abriga tais práticas, compreendendo que em se tratando de terreiros de candomblé estes se constituem de vários lugares dentro de um espaço físico e simbólico que agrega uma representação conceitual, “Espaço-Lugar”, onde pode conter uma grande área externa arborizada (paisagem natural), na qual se concentram os assentamentos das divindades, fontes ou pequenos riachos; estruturas físicas compostas por edificações onde estão instalados: o barracão; roncó; sabagí; peji; cozinha; a casa que abriga a morada dos dirigentes sacerdotais; os bens móveis; além dos demais componentes que tipificam a imaterialidade nesses espaços, ou seja: as práticas do contexto religioso e cultural que se desenvolvem no espaço sagrado, tais como: os ritos, celebrações, a culinária, indumentárias, a língua, o meio ambiente, os falares, os saberes, os modos de fazer e toda a cosmogonia e cosmologia representativa desse espaço sagrado. Nesse sentido, diante da complexidade inerente aos terreiros, além da aplicabilidade do Tombamento e (ou) Registro Especial no Livro de Espaços destinados a Práticas Culturais Coletivas, significa também considerar a possibilidade da inserção desses bens nos respectivos livros que registram a diversidade cultural desses espaços, ou seja, nos Livros de Registro de Saberes e Fazeres, e no de Eventos e Celebrações.

Ao discorrer sobre os instrumentos de patrimonialização, Mário Pragmácio Telles faz uma crítica ao observar um desgaste do

uso do instrumento de Tombamento pelos órgãos de preservação. Segundo ele,

[...] ao invés de se utilizarem - ou se criarem - instrumentos novos para a proteção do patrimônio cultural, não é raro ver o Poder público [...] recorrer única e exclusivamente ao tombamento. Um exemplo disso é o que ocorre com os terreiros de candomblé. Porque somente utilizar o tombamento, já que outros instrumentos seriam fundamentais, ou até mais eficientes, à proteção desse tipo de bem? É certo que o ato do tombamento possui uma carga simbólica que não pode ser desprezada no entendimento de sua recorrente e preferencial utilização. [...] o tombamento atrai a atenção no campo do patrimônio e, muitas vezes, é utilizado em virtude desse poder, em detrimento, contudo, do ponto de vista técnico, que é indispensável à efetiva proteção do bem. (TELLES, 2007, p. 39).

A hierarquização do Tombamento em detrimento do Registro merece uma reflexão abrangente, já que os detentores/produtores do bem em questão não aceitam o uso de outro instrumento de patrimonialização a não ser o de Tombamento. Por outro lado, é urgente apontar a eficácia protetiva do uso do Registro para esses espaços, compreendendo-se que, em se tratando de questões fundiárias, nem o Registro nem o Tombamento dão as garantias de propriedade, esta por vezes vislumbrada por aqueles que solicitam esse tipo de proteção. Os representantes dos terreiros projetam a garantia de regularização fundiária e de propriedade, que acreditam ser resolvida a partir do Tombamento. Para além disso, pleiteiam a obtenção de recursos para reformas, obras e projetos sociais visando beneficiar a comunidade religiosa e o entorno desses espaços, na sua maioria constituída por populações vulneráveis. Não que tais expectativas não sejam legítimas em se tratando de uma política pública de proteção cultural e social, mas a captação de recursos financeiros não é o fim

último dos instrumentos do Registro ou Tombamento. Outra questão é o peso semântico das palavras Tombamento e Registro, este para as comunidades de terreiro significa apenas registrar, identificar, o que se torna um complicador diante da resistência e desconfiança dos terreiros com relação à invasão da privacidade desses espaços, que primam pelo segredo nos seus rituais. Não conseguem entender que o Registro é também um dos instrumentos amparados pela Lei de Patrimônio para salvaguardar e proteger o bem cultural. Esse debate reflete questões concernentes que apontam para o desconhecimento das Leis de Patrimônio, ao questionamento de por que tomar os monumentos católicos e não tomar os terreiros de candomblé, a ausência de educação patrimonial, independentemente da sua proteção por meio de legislação, mudança de mentalidade e entendimento referente ao bem, à construção dos planos de salvaguarda visando às políticas públicas efetivas e à sua sustentabilidade. Pode-se aferir que essa problemática passa por questões semânticas, simbólicas, desconfiança em relação ao “novo” instrumento proposto, o imaginário social dos grupos detentores de que o Registro não possui força jurídica.

Segundo defende Queiroz (2016, p. 105),

[...] O direito à proteção ao patrimônio cultural, seja no seu horizonte material ou imaterial, tem sido constitucional e sua eficácia garantida a partir da utilização de atos legislativos, administrativos, instrumentos processuais – judiciais e extrajudiciais – já existentes no sistema jurídico brasileiro.

[...] Para tanto, a Lei Maior fixou que os estados têm por obrigação legal, imperativa e inescusável, adotar as medidas de ordem jurídica necessárias a favorecer a criação ou o fortalecimento de instituições de formação em gestão do PCI, bem como a transmissão desse patrimônio nos foros e lugares destinados à sua manifestação e expressão; garantir o acesso a determinados aspectos

do referido patrimônio e criar instituições de documentação sobre o mesmo, facilitando o acesso a ele.

De acordo com o Decreto Estadual n.º 10.039/2006, no Art. 54: “Equiparam-se ao tombamento para que se produzam os efeitos legais necessários, os demais institutos previstos na Lei Estadual n.º 8.895/2003”. Diz também no capítulo V desse Decreto, referente ao Registro Especial do Patrimônio Imaterial, no Art. 44: “O Registro Especial será aplicado aos bens culturais de natureza imaterial, comumente designados como manifestações, passíveis de verificação no plano material”.

Na perspectiva da garantia jurídica do instrumento de Registro para bens de natureza imaterial que necessitam do suporte material, como o caso em questão – terreiros de candomblé –, Hermano Queiroz se posiciona da seguinte maneira:

[...] embora o Registro esteja voltado diretamente à salvaguarda do patrimônio cultural imaterial, o suporte dessa fase do patrimônio é físico, materializa-se em coisas, móveis e imóveis, exigindo-se do instrumento registral uma maior eficácia protetiva. Esse mecanismo não poderá continuar dependendo da existência do Tombamento para produzir os efeitos necessários à proteção do patrimônio cultural em sua plenitude. [...] Em muitas situações, não há como se pensar em Registrar um Lugar/Espaço sem que o seu suporte físico seja também protegido, o que aponta para novos e desafiadores caminhos colocados à Salvaguarda de bens registrados, sobretudo no que se refere ao papel do Direito, que é problematizar a questão, construir entendimentos e buscar a garantia efetiva da proteção aos bens culturais registrados. (QUEIROZ, 2015, p. 28).

Importante destacar que esses terreiros foram patrimonializados levando-se em conta a sua importância enquanto espaços religiosos, suas práticas, memória, como elemento garantidor de transmissão de conhecimento, considerados marcos primordiais no processo civilizatório na construção da nação brasileira, portanto referenciais de identidade cultural.

Vejamos a seguir o exemplo do Humpame Ayono Huntóloji, terreiro que obteve o reconhecimento do estado por meio do Tombamento e do Registro Especial.

4. O HUMPAME AYONO HUNTÓLOJI

O Humpame Ayono Huntóloji, de nação jeje mahi, foi fundado por Luiza Franquelina da Rocha em torno de 1950, no bairro Variante do Cabrito, subúrbio Ferroviário de Salvador, onde está situado o Parque de São Bartolomeu, área considerada sagrada para os adeptos do candomblé. Esse terreiro passou por um processo de desterritorialização e reterritorialização na década de 60 do século XX, sendo transferido para a cidade de Cachoeira no Recôncavo Baiano.

No ano de 2006, por meio do Decreto n.º 10.147, de 07/11/06, o governo do estado da Bahia, por intermédio do Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (Ipac), utilizando-se do instrumento de Tombamento, reconhece o Humpame Ayono Huntóloji como patrimônio material dada a relevância cultural e religiosa mantida naquele espaço, ao considerá-lo um reduto privilegiado, onde estão salvaguardados rituais, falares referentes à religiosidade dos povos de língua ewe-fon, que chegaram à Bahia na condição de escravizados a partir do século XVIII. Esse ato se deu a partir da solicitação do historiador Manuel Passos Pereira Bonfim e do antropólogo Dr. Júlio Braga, este, à época, diretor geral do Ipac. Também no ano de 2014, em 19 de novembro, mediante o Decreto n.º 15.677, o governo do estado da Bahia reconhece a importância do Humpame Ayono Huntóloji como patrimônio imaterial, com a inserção dele no Livro do Registro Especial de Espaços destinados a Práticas Culturais Coletivas, sendo o único terreiro de nação jeje reconhecido como patrimônio material e imaterial pelo estado da Bahia, até o momento.

Figura 4 - Planta baixa do Humpame Ayono Huntóloji



Fonte: acervo Ipac – BA

A organização espacial no Humpame baseia-se numa estrutura que demarca territorialmente as famílias de divindades do panteão jeje mahi. Os assentamentos dos *voduns* estão organizados dentro de uma lógica espacial, obedecendo uma ordenação ritual. Logo ao adentrar o espaço do terreiro, nos deparamos com os assentamentos das divindades que tomam conta dos caminhos responsáveis pela proteção e do culto aos ancestrais. As divindades nagôs se agrupam em consonância com os voduns. Os rituais praticados no terreiro se constituem elementos mantenedores da sua identidade ritual preservada como símbolo diacrítico jeje mahi.

Esse terreiro é um exemplo de patrimônio que recebeu os dois instrumentos – Tombamento e Registro Especial. Até o presente momento não se verificou quaisquer implicações no uso dos dois instrumentos. O que se pôde notar foi a flexibilização do instrumento do tombamento no sentido da necessidade de reformas estruturais pelas quais passou o terreiro no decorrer dos tempos, a exemplo da necessidade de ampliação dos seus espaços sem que ocorressem mudanças significativas na sua característica arquitetônica original

no instante da sua patrimonialização por meio do Tombamento. No sentido prático, não houve danos ao patrimônio em decorrência da necessidade de intervenção para melhoria do seu espaço, pelo contrário, ocorreu a sua valorização, por meio de recursos próprios e da compreensão da dirigente do terreiro, que o manteve mesmo com as mesmas características anteriores a patrimonialização, desse modo protegendo, conservando e preservando as instalações do terreiro que estava em vias de deterioração, por tratar-se de uma construção do meado do século XIX. O que se pretende demonstrar aqui diz respeito à necessidade recorrente de intervenções nesses espaços, devido à dinâmica que se estabelece no decorrer dos tempos, seja por desgastes nas suas estruturas, seja pelo aumento na frequência e trânsito de pessoas, sejam filhos de santo ou mesmo visitantes em período de festas, ou a relação direta que se estabelece na agência com o divino, quando da mudança de assentamentos, ampliação dos pejis para abrigar novos objetos rituais, dependências como cozinhas, quartos, que passam por ampliações para dar conta das necessidades básicas de manutenção dos rituais. Todas essas questões para dizer da necessidade de se compreender a dinâmica inerente a esses espaços e como construir um olhar sobre esse patrimônio de dentro para fora, numa outra perspectiva – terreiro/órgão de proteção, e não o inverso, construindo e dialogando em parceria órgãos de patrimônio e terreiros –, diretrizes que possam viabilizar de forma menos burocrática questões que se apresentam urgentes para os terreiros e acabam travadas nos gabinetes. Há de se pensar que o tempo se configura deveras diferenciado quando se trata em lidar com o terreno e com o divino.

O instrumento do tombamento busca reconhecer o valor patrimonial de um bem cultural, implicando na preservação e conservação de aspectos de sua materialidade. Cabe ressaltar que tomar não significa “engessar” o bem, mas sim possibilitar a permanência do suporte material de forma a manter os valores a ele atribuídos e que legitimaram o seu reconhecimento. [...] Apesar da significação e da valoração individual de cada

espaço e elemento são suas inter-relações em conjunto que possibilitam a manifestação do sagrado. Isso implica em compreender a configuração espacial do ambiente construído, áreas não edificadas e construções religiosas bem como os lugares sagrados exteriores ao terreiro que são vinculados às suas práticas [...]

Atualmente encontram-se no Ipac, em processo de reconhecimento por meio do Tombamento e do Registro Especial, os Terreiros de culto a Babá Egum o Ilê Omó Agboulá e o Terreiro Tuntun Olukotun, ambos situados na Ilha de Itaparica, e o Terreiro Ilê Lajuomim situado em Salvador. Em referência aos terreiros de culto a Babá Egum, foi sugerido no Parecer Técnico para além da sua inscrição no Livro de Registro Especial de Espaços destinados a Práticas Culturais Coletivas a inscrição deles nos Livros de Registro Especial dos Saberes e Fazeres e de Eventos e Celebrações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos perceber ao longo da tessitura deste artigo, o terreiro de candomblé é um bem cultural de natureza material e imaterial, e passível de inscrição em mais de um Livro de Registro, por apresentar um caráter de natureza complexa, perpassando pelas vivências, memórias, histórias e “agências” entre humanos e divindades, consequentemente essas mediações acontecem no plano do imaterial, tanto quanto no plano material. As “agências” dadas no plano do intangível determinam seus quereres dentro do espaço religioso, porém essa compreensão para os de “fora” da comunidade e, sobretudo, agentes institucionais se faz em construção, em que o plano da negociação é com a imaterialidade intrínseca ao candomblé.

A inquietação que acomete os institutos de patrimonialização, sobre esse bem, é crescente, e já ultrapassou o âmbito institucional. Trata-se de uma questão teórico-metodológica que incita uma discussão, pois ainda hoje, entre acadêmicos baianos que se debruçam sobre os estudos e elaboração de Dossiês que consubstanciam os

processos de patrimonialização de terreiros na Bahia desde os anos 80, permanece imutável, e sobretudo entre os detentores/produtores, ou seja, a comunidade do “povo de santo”, que conhece o instrumento do Tombamento pelo fato de os Terreiros mais antigos terem recebido a tutela por meio do referido instrumento. Mesmo entre aqueles que receberam a titulação por intermédio do Registro Especial cometem o equívoco de se referir ao Tombamento dos terreiros.

Esse é um assunto longe de ser encerrado. Faz-se necessário e urgente o entendimento e aprimoramento das discussões acerca da patrimonialização dos terreiros de candomblé. Assim como o Iphan constituiu em 2013 o Grupo de Trabalho Interdepartamental para Preservação do Patrimônio Cultural de Terreiros (Gtit), que investe na capacitação dos servidores aproximando-os de assuntos relacionados a esse bem cultural, e amplia essa discussão para a Gestão do Patrimônio Cultural dos Povos e Comunidades Tradicionais, no Ipac esse debate se mantém entre os técnicos. Nesse sentido, seria oportuna a ampliação desse debate, envolvendo a sociedade civil, representantes de terreiros (inclusive sendo capacitadores), e quiçá outras representações de comunidades tradicionais, a exemplo de quilombolas, fundo de pasto, ciganos etc., segmentos passíveis de requerer patrimonialização de Bens Culturais.

Os terreiros de candomblé demandam procedimentos específicos, seja por meio dos instrumentos legais de proteção vigentes que amparam os terreiros, seja pensando portarias, normatizações ou outros tipos de procedimentos, inclusive inventários, que possam dar conta e dirimir os entraves ainda existentes, diante da sua complexidade. Assim como se faz necessária uma mudança de mentalidade dos detentores/produtores em relação ao papel do Estado na patrimonialização. Cabe o entendimento da política pública e suas limitações, cabendo à Patrimonialização: o reconhecimento e a proteção desse patrimônio por meio de políticas públicas eficazes e a elaboração, implementação e execução dos planos de Preservação, Salvaguarda e Educação Patrimonial, possibilitando a valorização, a promoção, a preservação, a salvaguarda, autonomia e sustentabilidade desses espaços, considerando estes como depositários de direitos devido a dívidas e questões históricas, ainda não dirimidas na atualidade.

REFERÊNCIAS

CHUVA, Márcia. Por uma história da noção de patrimônio cultural do Brasil. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, IPHAN, n. 34, 2012.

DOURADO, Odete. Antigas falas, novas aparências: o tombamento do Ilê Axé Iyá Nassô Oká e a preservação dos bens patrimoniais do Brasil. **RISCO: Revista de pesquisa em Arquitetura e Urbanismo**, n. 14, 2/2011.

IPAC. Salva-guarda do Patrimônio Cultural Afro-Brasileiro. **Revista Conversando Sobre o Patrimônio**, n. 1, nov/2012, p. 4-36.

IPHAN. **Políticas de Acautelamento do IPHAN**. Ilê Axé Iyá Nassô Oká. Terreiro da Casa Branca. Salvador, BA: IPHAN, 2015. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Recomendacao%20Paris%201989.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

MINISTÉRIO da Educação e Cultura. **Portaria n.º 194 de 18 de maio de 2016**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Portaria_iphan_194_de_18_05_2016.pdf. Acesso em: 20 dez. 2016.

QUEIROZ, Hermano Fabrício Oliveira Guanais. O Registro de Bens Culturais Imateriais como Instrumento Constitucional Garantidor de Direitos Culturais. **Revista do IPAC**, Instituto do patrimônio Artístico e Cultural da Bahia, Ano 1, n. 1 (2016); Brasília: IPHAN, 2016.

QUEIROZ, Hermano Fabrício Oliveira Guanais. **Terreiros de Candomblé de Cachoeira e São Félix**. Salvador: Fundação Pedro Calmon: IPAC, 2015.

SANT'ANNA, Márcia. Preservação como prática: sujeitos, objetos, concepções e instrumentos. In: REZENDE, Maria Beatriz; GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (org.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. 1. ed. Rio de Janeiro; Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2015. (termo chave Preservação). ISBN 978-85-7334-279-6

SERRA, Ordep. Monumentos Negros: uma experiência. **Caderno Afro Ásia**, n. 33. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Estudos Afro Orientais, 2005, p. 169-205.

TAMASO, Izabela. A expansão do patrimônio: novos olhares sobre velhos objetos, outros desafios. **Sociedade e cultura**, v 8, n. 2, jul./dez. 2005.

TELLES, Mário Ferreira de Pragmácio. **O registro como forma de proteção do patrimônio cultural imaterial**. Disponível em: <https://aplicacao.mpmg.mp.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1150/14%20R%20MJ%20-%20Aprendendo%20jogar%20-%20mario.pdf?sequence=1>-. Acesso em: 27 dez. 20

REAFRO CONECTA BAIXO SUL: IDENTIDADE, EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO

Bárbara Santana

Cosmira Santos

Elisangela Santos

Emeline Barbosa

Jacilene Coutinho Bonfim (Jhessy Coutinho)

Kleiber Alexandria

Lucas Barbosa

Manuely dos Anjos

Vaneusa Argolo

INTRODUÇÃO

O seminário virtual Reafro Conecta Baixo Sul: Território, Educação e Identidades é uma iniciativa do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia Baiano (IF Baiano, campus Valença) por meio de seu curso de especialização lato sensu em Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira na Educação – Reafro. O projeto de extensão teve como objetivos disseminar, fomentar e incentivar estudos e reflexões acerca das questões étnicas e raciais da região do Baixo Sul da Bahia, assim como promover a formação inicial e continuada dos educadores que fazem parte da educação básica dessa região.

Inicialmente os seminários da Reafro estavam programados como Encontros Formativos, eventos que aconteceriam por semestre e que debateriam aspectos sobre a cultura do Baixo Sul da Bahia, onde se encontra o Campus Valença do IF Baiano e local de residência e trabalho da maioria dos discentes da especialização. Devido ao atual cenário de isolamento social e mudanças de convivência coletiva, decorrentes da pandemia do novo Coronavírus, foi necessário

buscar ferramentas e possibilidades para executarmos o Seminário. O conhecimento e as informações em um mundo tecnológico têm maior alcance devido à facilidade de acesso por apenas “um clique” (CARNEIRO, 2020). Dessa forma, a transformação em webinar e o acesso a novas tecnologias de comunicação virtual permitiram a realização do evento com um alcance de um público bem mais amplo, aumentando o acesso a estudos e pesquisas de grande relevância sobre o Baixo Sul. Os usos dessas novas tecnologias, de acordo com Figueiredo, “surtem com a necessidade de especializações dos saberes, um novo modelo surge na educação, com ela pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesses didático-pedagógica” (2020, p. 3).

O Baixo Sul da Bahia é um território repleto de diversidade cultural e de múltiplos saberes ancestrais. Agrupa 15 municípios com características sociais, econômicas e ambientais semelhantes. São as cidades que fazem parte dessa divisão política-administrativa: Aratuípe, Caíru, Camamu, Gandu, Ibirapitanga, Igrapiúna, Ituberá, Jaguaripe, Nilo Peçanha, Piraí do Norte, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia, Valença e Wenceslau Guimarães, que carregam em sua história e cultura toda a elegância e representatividade do seu povo.

O seminário virtual Reafro Conecta contribuiu de forma valiosa na prática pedagógica de cada educador que teve a oportunidade de apreciar e participar de cada web palestra, abordando diversas temáticas e valorizando os pesquisadores locais. Mais do que um seminário, o Reafro Conecta serviu de ponte para divulgar as pesquisas, histórias e culturas que entrelaçam e constituem a identidade cultural do Baixo Sul. Foram abordadas as seguintes temáticas: a presença indígena, africana, japonesa e cigana, na costa litoral sul e as suas influências e contribuições para a formação da identidade e da cultura do Baixo Sul.

O webinar propagou os conhecimentos produzidos no Baixo Sul, propiciando a cada participante momentos de reflexão, problematização e ressignificação de suas práticas pedagógicas, mostrando a significância dessas pesquisas para o ambiente educacional, bem como qualificando e municiando os educadores para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, que obrigam o ensino da história da África,

dos ameríndios, das culturas afro-brasileira e indígenas em todas as escolas, assim fortalecendo as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais no Baixo Sul da Bahia.

REAFRO CONECTA FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES E PROFESSORAS DO BAIXO SUL DA BAHIA

O Webinário Reafro Conecta levantou reflexões sobre escravidão, liberdade dos povos indígenas e africanos, resistência, industrialização, educação escolar quilombola, memória, patrimônio cultural, sociabilidade e artes do Baixo Sul. Temas de suma relevância para a valorização dos sujeitos desse território. Desse modo, o webinário fortaleceu os saberes locais com conhecimentos ancestrais, vivências e saberes populares que devem estar presentes no processo de formação inicial e continuada do educador.

A formação docente é um processo interativo e representativo, por meio do qual se torna um espaço de formação mútua, de afirmação de valores da profissão, propiciando um conhecimento profissional compartilhado, que unindo a prática às discussões teóricas gera novos conceitos e saberes para valorizar o seu território (NÓVOA, 1999). O webinário uniu, além de temas representativos dos povos negros e indígenas, palestrantes da localidade, que estão atuando em escolas quilombolas, espaços culturais, coordenação de escolas e representantes de cultura.

É interessante pensar que para além de um espaço de formação continuada de professores o Reafro Conecta construiu seus debates com intelectuais do próprio território do Baixo Sul, reconhecendo e valorizando um projeto educativo elaborado pela diversidade de profissionais dessa região. Dessa forma, estabeleceu-se um espaço de humanização, socialização e formação que estão associados à cultura, à identidade e aos saberes desses sujeitos.

Gomes e Silva (2011, p. 18) enfatizam que “a sociedade brasileira é pluriétnica e pluricultural. Alunos, professores e funcionários de estabelecimentos de ensino são, antes de mais nada, sujeitos sociais”.

Que carregam suas tradições, experiências, vivências e saberes ancestrais. Logo, a formação desses educadores se dá por meio da relação com suas comunidades, sua história e sua cultura. Nóvoa (1995) cita Jeniffer Nias (1991), que diz “o professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Assim, o processo de interação do sujeito/professor como o movimento histórico-cultural do seu território possibilita uma educação autêntica.

Os eventos que são criados pensando na subjetividade, nas relações étnico-raciais, de gênero, de classe e da cultura são de extrema importância para o processo de formação inicial e continuada dos professores, que irão desenvolver mediante sua prática incentivo à valorização da identidade, da cultura, dos saberes e do território. Pois esses profissionais estão criando e lutam para incluírem nos currículos escolares projetos, atividades e experiências pedagógicas que valorizem a diversidade. Gomes e Silva (2011) afirmam que:

As escolas, os educadores e educadoras que, no seu cotidiano profissional lutam para desenvolver projetos, experiências e atividades pedagógicas em prol da diversidade deveriam ser levados mais a sério pelos centros de formação de professores e pelas secretarias de educação. Quem sabe, em vez desses últimos proporem currículos multiculturais de cima para baixo, eles poderiam antes mapear, conhecer e dialogar com as escolas e/ou coletivos de professores/as que já aceitaram o desafio de construir e implementar propostas voltadas para uma pedagogia da diversidade e assim construir uma proposta mais coletiva (GOMES; SILVA, 2011, p. 18).

Ao transpor a complexidade do cenário de formar educadores e educadoras para propor práticas multiculturais na contemporaneidade o Reafro Conecta buscou no desenvolvimento do seu webinar desdobrar-se no conjunto de experiência educacional que promova

a singularidade, a pluralidade e o multiculturalismo do Baixo Sul, contribuindo assim para a efetivação da Lei n.º 11. 645/08.

Formar professores(as) no cenário atual é ressignificar sua prática, seu currículo e suas vivências, porque a educação está em constante movimento, avanços tecnológicos e produção de práticas representativas rompendo com o sistema capitalista. Para isso, precisamos pensar que o currículo e a formação de professores são alvos constantes da relação de poder e que isso

[...] transmite visões sociais particulares e interessadas e desta forma está envolvido com a produção de identidades, individuais e sociais particulares. Sendo assim o currículo, qualquer que seja ele, tem uma história que o vincula a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (SILVA; MOREIRA, 1994, p. 8).

Assim, pensar na formação inicial e continuada de professores é também repensar os currículos escolares para romper com essa relação de poder do capitalismo e do sistema hegemônico que unifica o processo formador do educador. Sua prática precisa ser pensada e repensada constantemente para agregar os avanços sociais e históricos. Paulo Freire destaca que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Para Ramão (2013, p. 21), o sistema escolar deve

[...] discutir o modelo de currículo que desafia os processos hegemônicos culturais de conhecimento e de cultura colocando-nos mais próximos de uma posição de contra-cultura. O currículo possuidor de características que não as dominantes, diferindo do currículo tradicional e ampliando algumas características do currículo crítico. Um

currículo com características não verticalizadas, não europeia, não machista, não branco.

Criando, assim, um novo olhar para a formação dos educadores e educadoras e suas práticas pedagógicas, capazes de romper com o sistema hegemônico e construir saberes valorizando os sujeitos, suas vivências, suas culturas e sua diversidade que estão inseridos nos espaços escolares. Desse modo, o webinar reuniu aspectos relevantes sobre a pluralidade a partir do território do Baixo Sul. Nessa perspectiva, é possível pensar a partir de Nilma Lino Gomes a importância de uma formação humanizada dos educadores e das educadoras que constroem suas práticas por meio do estudo do território dos educandos, suas necessidades e particularidades:

Para avançarmos nessas questões, uma outra tarefa faz-se necessária: é preciso ter clareza sobre a concepção de educação que nos orienta. Há uma relação estreita entre o olhar e o fato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas. (GOMES, 2007, p. 18).

Finalmente, a formação dos professores e professoras constitui uma dinâmica interativa com o seu território, seus saberes e sua cultura, e, infelizmente, o espaço acadêmico quase nunca agrega esses conhecimentos como primordiais na formação de educadores. Logo, para melhor compreensão desse evento que agregou e valorizou o protagonismo do Baixo Sul, abordaremos quem são os sujeitos, os seus conhecimentos territoriais, os saberes e vivências compartilhadas e construídas no webinar Reafro Conecta do Baixo Sul.

REAFRO CONECTA: ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO EVENTO

Quando pensamos em educação antirracista estamos buscando o desenvolvimento de práticas educacionais que andem na contramão

do que prega o sistema eurocêntrico vigente, que estabelece quais saberes e hábitos devem ser valorizados e alcançados, e quais não. Para a promoção de uma educação antirracista é preciso, portanto, antes de tudo, observar sobre quais parâmetros, perspectivas e princípios estamos construindo as relações de ensino e aprendizagem.

Ao falar da experiência africana de desprender-se das amarras epistemológicas europeias, Felwine Sarr (2019, p. 103) chama a atenção para a importância de um “questionamento epistemológico sobre os objetos, os métodos e o estatuto do saber produzido pelas ciências humanas e sociais tal como são colocadas em prática em torno das realidades africanas”. Ele aponta para a necessidade de perceber-se nas dimensões individuais e coletivas fora dos padrões e enquadramentos teóricos que serviram para hierarquizar e patologizar os sujeitos colonizados.

É nesse sentido que o webinar Reafro Conecta se apresenta como ambiente potente de desconstrução dos olhares viciados que circulam dentro do território, em busca da construção de novas formas de se perceber e educar, incentivando a comunidade educacional local a apropriar-se de sua própria história, secularmente negada nos ambientes acadêmicos.

Durante as sete mesas que foram realizadas ao longo de três semanas, as temáticas discutidas buscaram apresentar tópicos a respeito da presença indígena, africana, japonesa e cigana, na costa litoral sul e as influências e contribuições desses povos para a constituição do que chamamos hoje de Baixo Sul. Desse modo, estabeleceu-se que o webinar, como ambiente de formação de professores desse território, aconteceria por meio de um diálogo franco a partir dessas experiências, ora ocorridas no passado, apresentadas a partir da concepção histórica, ora atualizadas em manifestações culturais e práticas educacionais nos dias de hoje. Ao mesmo tempo, é importante destacar que não foi buscado esse binarismo entre passado/presente, vez que é possível perceber em todas as falas como cultura e identidade são elementos mutáveis e resultados de um fluxo contínuo de interações, fazendo com que estejamos todos ligados a nossos antepassados nas mais diversas práticas, para além de definições cartesianas sobre o tempo-espaço.

Com o intuito de referenciar os saberes compartilhados nesse evento foram convidados mulheres e homens, pessoas comprometidas com o contínuo processo de fortalecimento da comunidade por intermédio de sua própria história e cultura. A maioria delas, filhas do próprio território ou de cidades vizinhas. Esse foi mais um movimento que se colocou em direção à construção de experiências que valorizam os sujeitos locais, não só como objeto das temáticas abordadas, mas também como produtores do saber. Essa especificidade fica evidente no depoimento de um dos espectadores/ouvintes do webinar que destacou como ponto positivo do evento: “Abordagem de temáticas locais, muito bem estruturado e organizado, palestrantes que vivenciam o que abordaram.”

Ressaltamos que a programação de cada dia de atividade foi elaborada visando não somente aos momentos de explanação acerca das temáticas, mas também à proposição aos espectadores/ouvintes de experiências estéticas, convidando-os a voltarem seus olhares e escuta a imagens, textos e sons poéticos e artísticos. O que poderiam ser apresentações artísticas e culturais presenciais, nesse formato virtual, deram espaço a vídeos performáticos. O artista Ayrson Heráclito, com as videoartes “Buruburu” (2010) e “Barrueco” (2004), ao trazer a pipoca e o dandê como elementos da cultura religiosa afro-brasileira, propõe leituras sobre nosso contexto diaspórico. O videoclipe da música “Valença como Amparo” (2015), produzido pelo grupo valenciano Zai Pereira e Os Aimorés, fez homenagem à festividade, de mais de dois séculos, da padroeira Nossa Senhora do Amparo, na cidade de Valença.

Jhessy Coutinho, valenciana, estudante da Reafro, atriz, diretora de teatro e professora de arte, com seus vídeos de abertura e de encerramento do evento materializou por meio de sua poesia e interpretação como o lugar de circulação de ideias pode e deve ser também um lugar de acolhimento. Em sua apresentação, fez uso de elementos característicos da cultura tradicional local, demarcando com sabedoria o lugar de onde os conhecimentos discutidos nas palestras haviam saído e ao mesmo tempo a quem se destinavam. A camamuense Joyce Cardoso, estudante dessa especialização e professora de matemática, também esteve presente com sua arte. Sua

apresentação do poema “Lamento de uma mãe preta”, de sua autoria, fez um convite à compreensão da condição materna e preta no Brasil.

Na trilha do pensamento de bell hooks (2017) o Reafro Conecta propôs um ambiente de aprendizagem que não se apresenta a partir da cisão entre teoria e prática, visível em suas temáticas e palestrantes convidados. Pelo contrário, compreende-se que esses dois campos precisam andar juntos sempre, na construção de uma educação libertadora e emancipatória.

REAFRO CONECTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE UM WEBINÁRIO DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL

Devido à pandemia do Covid-19 que atingiu o mundo, toda estrutura social mudou, trazendo para todos desafios jamais imagináveis. Dessa forma vários serviços e atendimentos tiveram que se reinventar ou mesmo serem modificados de forma drástica. Não foi diferente com a área educacional, já que a formação do educador é uma necessidade diária, ao deparar-se com esse contexto em que o contato físico era um fator de risco, buscou-se novas possibilidades enquadrando-se aos novos modelos, sem perder de vistas a qualidade do que seria proposto no decorrer dessas atividades.

O IF Baiano campus Valença, por meio da Reafro, idealizou esse webinar em meio a este “novo normal” com o intuito de fortalecer os muitos saberes específicos do Baixo Sul. O seminário virtual foi um evento gratuito, certificado e completamente on-line, desde as primeiras discussões às avaliações finais. Para a organização do evento foi criada uma equipe composta por seis alunos do curso, a coordenadora da especialização e a coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi), além do professor de informática do Instituto. Nesse percurso algumas necessidades específicas de adaptação com a rede foram surgindo, e então novos personagens foram compondo a equipe.

O foco do seminário era discutir e refletir a complexidade das questões étnicas e raciais da região do Baixo Sul da Bahia. Região

essa que tem uma demanda crescente de conhecimentos e desperta o anseio por estudos acadêmicos que valorizem as evidências históricas da sua participação nos empreendimentos coloniais a partir do século XVI. Essa parte da Bahia se destacou pela extração de madeira, que viabilizou a instalação dos primeiros entrepostos comerciais do Brasil, forçando a criação de vias de acesso para o interior do país. Foi também sede de estudos e experimentos botânicos. O Baixo Sul colaborou com a implantação e desenvolvimento das primeiras culturas agrícolas no país, sendo polo de produção de alimentos como a farinha de mandioca, essencial para a sobrevivência em lugares como Salvador e Recôncavo. As águas dessa costa sediaram um intenso comércio com a África, e a sua parte continental se tornou um importante ponto de desembarque ilegal de escravizados, moldando feições econômicas regionais como a agricultura e a industrialização do século XIX.

Na Região do Baixo Sul, sempre houve uma crise identitária, motivada por uma mentalidade de hierarquia racial que condiciona a população negra a uma situação de negação e exclusão da sua história. Aí a necessidade de o campo educacional intervir com saberes específicos sobre o território e a identidade dessa região. Iniciado no dia 27 de julho de 2020, o webnário Reafro Conecta Baixo Sul: Território, Educação e Identidades se estendeu até o dia 8 de setembro, refletindo temas especificamente ligados à região. O seminário aconteceu em sete dias alternados, em terças e sextas-feiras, com duração de duas horas ao vivo em cada dia. Foram evidenciados trabalhos acadêmicos de relevância, para refletir a realidade local na perspectiva étnico-racial e para complementar essa valorização do lugar. Os nomes pensados para fazer parte das mesas de discussões foram, em sua maioria, de pessoas da própria região, conforme tabela abaixo.

Tabela 1 - Temas específicos do webinar

Dia/data	Tema e palestrantes
Terça feira 18/08	INDÍGENAS E AFRICANOS NO BAIXO SUL: REVOLTAS, ESCRAVIDÃO E LIBERDADES Dra. Cristiane Batista (UESC) e Me. Jamille Oliveira (UFBA)

Dia/data	Tema e palestrantes
Sexta feira 21/08	UM IMPÉRIO DE ERVAS, MADEIRA, FARINHA E INDÚSTRIA AO SUL DA BAHIA Dr. Rodrigo Osório Pereira (UEFS) e Dra. Silvana Andrade dos Santos (UFF)
Terça feira 25/08	DENDÊ E CAMPESINATO NEGRO NO BAIXO SUL Dr. Case Watkins (James Watson University) e Dr. Egnaldo Rocha (PUC-SP/Prefeitura de Ituberá)
Sexta feira 28/08	CAMINHOS DOS CIGANOS E JAPONESES NO BAIXO SUL Dr. Jucelmo Dantas da Cruz (UEFS) e Profa. Daniela Lumi Watanabe (UNEB/SEC-BA)
Terça feira 01/09	PAISAGENS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA Ms. Gírlândio Bomfim (UFRB) e Profa. Leila Santos (Pref. de Camamu)
Sexta feira 04/09	MEMÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL DO BAIXO SUL: À QUEM INTERESSA? Profa. Janete Vomeri (Câmara Municipal de Valença), Adriana Cerqueira (IPAC-BA), Ms. Jefferson Brandão (UFRB) e Avani Nascimento (Comunidade Aldeia São Fidélis).
Terça feira 08/09	SOCIABILIDADES E ARTES DO BAIXO SUL: CRIAÇÃO, AFIRMAÇÃO E RESISTÊNCIA Prof. José Ouraci Roxo (SEC – BA /Zambiapunga de Nilo Peçanha), Édipo Pimentel (Chegança de Taperoá) e Ylana Leocádio “Sereia” (Associação Valenciana de Hip Hop).

Fonte: Disponível em: <https://www.even3.com.br/organizador/>. Acesso em: dez. 2020

Anterior a cada dia de atividade havia um ensaio de orientação, pois as antigas salas de formação cederam o espaço para plataformas de transmissões e as redes sociais substituíram a divulgação dos eventos nos corredores das escolas. As inscrições e credenciamento foram realizados no site do Even3, e foi criado um canal específico para o acompanhamento ao vivo do Reafro Conecta no YouTube, porém o estúdio de transmissão que permitia a reunião virtual de todos os apresentadores e palestrantes para foi o StreamYard. As redes sociais como Instagram, Facebook e WhatsApp foram os meios de divulgação tanto do evento geral como das chamadas específicas, com peças gráficas de divulgação diária.

No entanto toda essa organização diferenciada não diminuiu o interesse e a busca dos educadores em participar desse evento, superando inclusive as expectativas de alcance desse seminário. O evento tinha como proposta inicial alcançar cerca de 200 educadores, porém com essa modalidade teve um total de 1.322 inscritos no curso e 824 inscritos no canal Reafro Conecta no YouTube, a maioria desses são educadores ou estão envolvidos na educação básica do Baixo Sul. O alcance também pode ser observado por meio das visualizações de cada transmissão (live) gravada nesse canal. Podemos ver na Tabela 2 esse alcance contabilizado no dia 8 de outubro de 2020 (último dia do evento), listado por data de realização e tema.

Tabela 2 - Visualização do Evento

Data do evento	Tema do dia	Visualizações
18/08	INDÍGENAS E AFRICANOS NO BAIXO SUL: REVOLTAS, ESCRAVIDÃO E LIBERDADES	1.921
21/08	UM IMPÉRIO DE ERVAS, MADEIRA, FARINHA E INDÚSTRIA AO SUL DA BAHIA	1.518
25/08	DENDÊ E CAMPESINATO NEGRO NO BAIXO SUL	1.477
28/08	CAMINHOS DOS CIGANOS E JAPONESES NO BAIXO SUL	1.210
01/09	PAISAGENS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	1.388
04/09	MEMÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL DO BAIXO SUL: A QUEM INTERESSA?	1.218
08/09	SOCIABILIDADES E ARTES DO BAIXO SUL: CRIAÇÃO, AFIRMAÇÃO E RESISTÊNCIA	1.162

Fonte: Canal do Reafro Conecta no Youtube, disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCtCKyh2uGe6hebRNhY5BKYg>. Acesso em: dez. 2020

Diante desses dados é possível fazer algumas considerações sobre o mérito do evento. O primeiro deles, a relevância dos temas tratados para a formação docente voltada para as relações étnico-raciais no território. Embora o evento tenha sido realizado tendo

como público-alvo os discentes da especialização, outros tantos profissionais da educação participaram das lives no dia em que ocorriam as transmissões. Nos registros dos chats muitos se apresentavam colocando nomes, instituição de ensino e localidade demonstrando a expressividade dos temas tratados. Outro diferencial dessa proposta de webinar é o alcance espacial e temporal. Se o evento acontecesse presencialmente certamente que o número de pessoas (educadores) alcançados seria extremamente inferior e se findaria nas datas das apresentações. No entanto foi registrada a presença de pessoas nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, além de países como Senegal (África) e Estados Unidos da América. Sem deixar de lado a presença bem marcante de pessoas de todas as cidades do Baixo Sul da Bahia. E então pode-se afirmar que o desafio de realizar um seminário virtual trouxe aprendizagem que certamente em outro contexto não seria possível. A falta do contato físico de repente aproximou inúmeras pessoas em torno de uma discussão centralizada em Território, Educação e Identidades do Baixo Sul.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transcendendo os espaços físicos, a iniciativa do webinar virtual Reafro Conecta desenvolveu com êxito o seu propósito em disseminar alguns estudos e reflexões em torno das questões étnicas e raciais, discutindo e descobrindo importantes pontos para a valorização dos sujeitos desse território, bem como fortalecendo os saberes locais norteados por ricos diálogos de narrativas vivas articuladas a levantamentos de dados e pesquisas, que buscavam compartilhar conhecimentos ancestrais, vivências e saberes populares que devem estar presentes no processo de formação inicial e continuada do educador.

Pensar a liberdade dos povos indígenas e africanos, resistência, industrialização, educação, escravidão escolar quilombola, memória, patrimônio cultural, sociabilidade e artes a partir do nosso lugar, e dessa forma propor e compor a nossa prática educacional de forma inclusiva, levanta temas importantes para práticas educativas con-

tra-hegemônicas. O webinar nesse “novo normal” não deixou se perder essa troca de conhecimento, diálogo, formação e reflexão.

O conhecimento sobre a história do território em que habitamos é um referencial incomensuravelmente determinante para a construção de uma identidade educacional diferenciada, na qual os educadores que tiveram a possibilidade de participar do evento encontraram subsídios para uma reflexão acerca da importância da história e cultura local aplicadas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 10.639/03**. Altera a Lei n.º 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 União. Brasília: Casa Civil, 2003.

BRASIL. **Lei n.º 11.645/08**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil, 2003.

CARNEIRO, Leonardo de Andrade *et al.* Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e267985485-e267985485, 2020.

FIGUEIREDO, Claudia Maria Walter de Freitas. Aplicação de processos de aprendizagem virtual em meio à crise da Covid-19. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 8, ano 05, p. 107-120, maio/2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves. **Experiências étnico-cultural para formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GOMES, Nilma. Lino. Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo. *In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. (org.). **Ensino Fundamental de Nove Anos:** Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.*

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, Cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.*

NÓVOA, António. **Profissão professor.** Portugal: Porto, 1999.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RAMÃO, V. J. **Políticas de Currículo:** Currículo Intercultural como Texto Étnico-Racial na Educação Básica com Qualidade Social. 2013. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

SARR, Felwine. A revolução será inteligente. *In: **Afrotopia.** São Paulo: N-1 edições, 2019. p. 99-108.*

ENSINO DE ARTE E IGUALDADE RACIAL: ALGUMAS POTENCIALIDADES DO BAIXO SUL DA BAHIA

Nelma Barbosa

INTRODUÇÃO

A lei federal n.º 10.639/2003, que obriga o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira em todas as escolas do país, e sua substituta, a lei 11.645/2008, que acrescenta a obrigatoriedade de se ensinar também a História e Cultura dos Ameríndios, representam uma conquista na educação brasileira contemporânea. A nova legislação é fruto de centenárias lutas protagonizadas por indígenas, africanos e seus descendentes, em favor de uma política educacional que afirme a diversidade epistêmica e uma identidade pautada na igualdade racial. Esse momento repercutiu no currículo escolar as tensões e conflitos resultantes de processos coloniais que estruturaram a sociedade brasileira, a exemplo do racismo.

As leis citadas acima primam pela reparação histórica no ambiente educacional. Elas exigem dos educadores novas abordagens para o conhecimento de cada área contemplada no currículo escolar, mas não insinuam a criação de uma nova disciplina. O enfoque é na possibilidade de uma ampla revisão de todos os campos do saber, de modo que se contemple a pluralidade de referências e contribuições para o conhecimento, destituindo hierarquias étnicas e raciais. Entretanto, as áreas mais devotadas às sensibilidades e aos constructos identitários coletivos e individuais são destacadas: Literatura, História e Artes.

No imaginário da identidade nacional, a Bahia figura como um grande repositório de matrizes culturais. O estado é o ícone do mito de fundação da nação brasileira: a mistura das “três raças”. Nos discursos oficiais, sustenta-se a ideia de que o país não é racista e que oferece as mesmas oportunidades a todos, independentemente da cor da pele (ou seja, de que o Brasil é uma democracia racial). Contrariando esse quadro, o racismo é comprovado por dados estatísticos e outros estudos como sendo a principal causa das desigualdades socioeconômicas do Brasil. E como tal, reflete-se em todos os níveis da sociedade baiana.

Contraditoriamente, a Bahia é representada por vários aspectos ligados à cultura negra, sem, no entanto, promover políticas estruturantes que construam efetivamente a mentalidade de igualdade racial. Os índices sociais de violência, conflitos de terras, desigualdades salariais, evasão e qualidade escolar denunciam que a população negra e indígena do estado ainda sofre com o racismo. As práticas racistas estão eivadas também no cotidiano da Educação. Combatê-las é um grande desafio de educadores e comunidade escolar, mas é um grande passo rumo à equidade racial.

Incumbidos por lei da necessidade de trabalhar as questões identitárias de maneira afirmativa, professores e pesquisadores depa-ram-se ainda com a escassez de material didático e de informações sistematizadas. A demanda por formação continuada e pesquisas no campo dos estudos étnico-raciais é ampla. Isso se torna ainda mais dramático no interior do país, em regiões distantes dos grandes centros de produção acadêmica, que vivem sob constantes restrições e perseguições às políticas afirmativas.

Esse é o caso do professor de Artes. A formação inicial desse docente ainda é precária, apesar dos grandes programas de formação imple-mentados nos últimos 20 anos. A interiorização da graduação de docentes em exercício também não conseguiu reverter as lacunas nesse campo da docência. E, para completar, os concursos públicos na Educação, especialmente nos municípios, parecem desconsiderar a existência de educadores formados em Artes. No ensino público e no privado, é comum se ver profissionais de áreas distintas se ocuparem

das aulas de Artes, precarizando ainda mais o ensino dessa área de conhecimento.

A ausência de um professor formado em Artes gera, além de graves equívocos na formação integral dos alunos, a difusão de práticas e conceitos inadequados no processo educacional. Devido a essa precariedade, tendências difundidas nos regimes autoritários do país continuam a predominar no ensino de Artes da Bahia. Essas antigas concepções primavam pelo tecnicismo e pela exotização do outro, reforçando hierarquias raciais e estereótipos sobre as culturas de matriz africana ou indígena. Dissociavam a formação humana integral e a capacidade crítica do sujeito. Tais ideias pedagógicas foram refutadas, inclusive a partir de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, nos anos 1990. Porém, continuaram a ser difundidas em aulas de Artes ministradas por docentes desatualizados ou oriundos de outras áreas. Infelizmente, políticas recentes como a Base Nacional Comum Curricular acabaram por comprometer os poucos progressos no campo do ensino da Arte no país.

Na elaboração conceitual contemporânea, Arte é uma área de conhecimento com suas especificidades. Ela educa os sujeitos a partir da percepção e si e do mundo, do estímulo ao protagonismo em processos de transformação, exercita a prática de pesquisa e da criticidade, possibilita a expansão da criatividade e imaginação (necessárias em todas as áreas da vida), além de estimular a relação entre as culturas, a percepção e o respeito das diferenças entre os sujeitos. As Artes Visuais, a Dança, o Teatro e a Música desenvolvem, estimulam a problematização, interpretação, representação do mundo e protagonismo do indivíduo. Mas como associá-las à igualdade racial no cotidiano escolar?

Acreditando na viabilidade do diálogo do ensino de Artes com as realidades locais por meio da experimentação, análise e contextualização da produção artística e cultural, o presente trabalho é baseado em possíveis abordagens antirracistas nesse campo, especialmente no que tange às visualidades. Partindo das realidades sul baianas, traçamos alguns eixos de trabalho para a incorporação afirmativa das presenças negras e indígenas na escola, de modo que ultrapassem os

desfiles de beleza e de fantasias que reforçam estereótipos, o exotismo e a folclorização de culturas e civilizações milenares.

AS IMAGENS E SEU PODER

No mundo atual, as imagens estão cada vez mais presentes e influentes nas nossas sensibilidades. Crianças e jovens em idade escolar são os mais envolvidos nos atrativos imagéticos das redes sociais e das novas tecnologias de comunicação. Desse modo, a compreensão dos critérios envolvidos no olhar e nos paradigmas de representação visual se colocam na ordem do dia do ensino da Arte.

As imagens nunca são “neutras” porque são construídas segundo ideologias, culturas, disputas... Por meio das visualidades, reificamos relações de poder ao considerarmos seu conteúdo, autoria, lugar, gênero etc. Por isso, as imagens precisam passar por processos interpretativos, que abarquem a compreensão dos contextos em que foram elaboradas ou divulgadas, pois afetam diretamente os constructos de identidades do sujeito e de seu grupo humano.

O nosso modo de olhar é originado de um padrão de visualidade, construído na Europa do período da Renascença e implantado nos países que sofreram empreendimentos coloniais. Esse modelo acompanha noções de humanidade e conhecimento que tomaram por referências únicas as dinâmicas culturais internas do continente europeu. Sob tal paradigma, omite-se a relação intensa daqueles países com outras regiões do mundo, a exemplo da África e das vibrantes trocas ocorridas no Mar Mediterrâneo, entre outros. Campos determinantes para as formas de pensamento e conhecimento ocidentais, como a Filosofia, a Matemática, Medicina e as Artes, são resultantes desses encontros.

No Egito, por exemplo, iniciou-se o processo de estudo da representação da figura humana como cópia da natureza e compartilharam com os gregos tais princípios. Os egípcios seguiram suas próprias convicções e modelos de sociedade, e criaram outros nortes para seus processos criativos. Abandonaram a representação da figura humana como réplica do natural e assumiram novas regras

de representação, como a Lei da Frontalidade, difundida pelo vigor da sua cultura material, especialmente a funerária.

Outras civilizações africanas atendiam às suas próprias concepções criativas, associando-as aos seus conhecimentos técnicos, filosóficos e científicos. A arte da tradição Kongo era feita numa região que abarca hoje Angola, Namíbia e Zâmbia. Ela valorizava, em suas esculturas, a geometrização. Produzia a figura humana voltada para sugerir e não para reproduzir a realidade. Os Iorubás, último grupo a ser trazido escravizado para o Brasil, possuíam variedade de estilos e qualidade técnica, como podemos ver em esculturas naturalistas em bronze e terracota. Entretanto, um conjunto de trabalhos encontrados em Ilê-Ifé, cidade sagrada Iorubá, na Nigéria, chama a atenção pela habilidade do representar o real nos retratos esculpidos, o que comprova a diversidade criativa daquele povo.

Entre os ameríndios, a civilização Marajoara, que viveu na Ilha de Marajó, ao norte do Brasil, produziu artefatos com um alto grau de complexidade técnica e estética, visto em vasilhas de uso cerimonial. Em outros objetos, vemos a representação de mulheres. No entanto, a forma geral do artefato é a do sexo masculino, em que o escroto é sugerido por pernas dobradas e a cabeça se assemelha à forma de uma glândula. Há também representações da figura humana masculina e feminina em itens cerâmicos funerários policromados, que diferem dos objetos cerâmicos do uso cotidiano.

A despeito da diversidade de grupos indígenas, pode-se compreender que uma das suas recorrentes características da ideia de corpo é a da fabricação a partir dos pais e da comunidade, e não da Biologia ou da Genética. Alguns grupos concebem o corpo como derivado de uma ação humana sobre os materiais, como os Wayana e os Kaxinawa, entre outros. Os objetos então vão portando marcas corporais importantes para a modelagem física e espiritual de cada pessoa. Para alguns indígenas, modelo e cópia têm a mesma significação, pois ela é “[...] considerada como sendo da mesma natureza que o modelo, e tende a ser produzida através das mesmas técnicas que o original” (LAGROUS, 2009, p. 39).

Como vemos, existe uma diversificada paisagem de noções correspondentes ao que compreendemos por Arte. Esses pensamentos e

práticas extrapolam a sucessão cartesiana de estilos, modos e técnicas difundidos oficialmente como instituintes da categoria Arte. Para que possamos compreender tais sensibilidades em seu dinamismo, multiplicidade e potência, cada uma das ideias e práticas artísticas precisa ser abordada dentro de seu contexto.

A literatura disponível sobre a História da Arte reflete as relações de poder no domínio e classificação do patrimônio criativo de sociedades não brancas. Porém os recursos midiáticos também nos alimentam de referências desse contexto. Os Dakota, Cherokee, Apache entre outros povos nativos americanos são constantemente representados em desenhos animados e em filmes produzidos pelos Estados Unidos da América, difundidos diariamente na televisão brasileira. De maneira semelhante, acompanhamos menções midiáticas dos Tupinambás, Pataxós, Guarani-Kaiowá, dentre outros grupos indígenas em luta permanente pela posse da terra e por respeito aos seus direitos. Mas com que olhar os enxergamos, os interpretamos e os representamos?

A problematização em torno das representações desses grupos deve extrapolar o limite dos livros, pois há diversos sítios eletrônicos, redes sociais e uma extensa filmografia realizada e mantida por indígenas, disponíveis gratuitamente. As análises das narrativas e da cultura material produzidas e divulgadas por esses sujeitos devem abandonar a visão colonial e afirmá-los na sua humanidade e diversidade.

Ameríndios

As imagens que os colonizadores criaram e difundiram sobre a África e a América correspondiam ao desejo de assustar e causar desinteresse nesses territórios. Com isso, conseguiam se manter à vontade para monopolizar a exploração de riquezas. Artefatos em metais preciosos, como o ouro, roubados ou obtidos em trocas por quinquilharias, eram derretidos e negociados pelos agentes da colonização nas metrópoles europeias. Embora descritos como não humanos, ou incapazes intelectualmente, os povos nativos detinham outras tradições visuais e diversos significados para as noções de Beleza ou Arte, que atendiam aos preceitos próprios de cada grupo.

Os Incas, povos que habitavam a Cordilheira dos Andes, eram hábeis com a tecelagem, a cerâmica, o ouro, prata e cobre, materiais bastante usados em adereços e objetos ritualísticos. A cerâmica podia ter traços de humanos, animais e símbolos da sua cosmovisão. Valorizavam os ciclos da natureza e consideravam a prática de transformar alimentos em algo sagrado, que extrapolava a representação e divisão de poder em função do sexo biológico. Detinham conhecimento vasto sobre cores, pigmentos, fixadores e apuro nas técnicas de desenho e metalurgia. Sua arquitetura se destaca em construções de cidades, palácios, aquedutos e fortalezas.

Os Maias eram habitantes da região central do continente americano. Possuíam uma escrita baseada em desenhos e símbolos (hieróglifos), essenciais em suas expressões artísticas, pois refletiam os valores comunitários. As pinturas divulgavam os lugares sociais dos sujeitos daquela sociedade. A produção de artefatos cotidianos ou sagrados usava como matéria-prima a madeira, gesso, pedra, barro e cimento. Em máscaras ou esculturas consagradas ao deus Sol se usava a jade ou o gesso. Suas construções eram arquitetonicamente sofisticadas, monumentais; nelas eram incorporadas esculturas em pedra. Em meio aberto e urbano, se costumava edificar estruturas em pedra, com motivos esculpidos.

Os Astecas viviam na região onde fica a Cidade do México. Abusavam de cores fortes aplicadas na cerâmica e pintura de templos e palácios. A pedra turquesa era muito usada em máscaras e mosaicos. Técnicas em metalurgia, especialmente de ouro e prata, eram conhecidas e usadas em objetos e adereços. As esculturas em pedra ou madeira podiam ter tamanhos monumentais ou miniaturas. A pintura mural continha códigos que significavam aspectos históricos e religiosos daquele povo. Na arquitetura, sobressai-se os sítios que comprovam o planejamento urbano.

Entre os nativos do território brasileiro, havia uma forte tradição cerâmica, destacada pela cultura Marajoara datada entre os anos 400 e 1400 d.C. A visão racista dos colonizadores acreditava que em algum momento da Antiguidade imigrantes europeus ensinaram técnicas ceramistas aos povos da Ilha de Marajó. Ao norte, destaca-se também a tradição oleira Tapajós/Santarém, capitaneada por mulheres que

produziam estatuetas antropomórficas e outros artefatos. Entre os Carajá, na cerâmica ritualista encontramos formas humanas distintas por pinturas corporais e adornos.

No início da exploração europeia, no nordeste brasileiro e em seu litoral, circulavam indígenas pertencentes a grupos étnicos diferentes. Entre eles, havia algumas tradições de cerâmicas, comprovadas pela arqueologia. Na costa sul-baiana, havia indígenas ceramistas de tradição Aratu, Tupi-Guarani (que englobava grupos como os Tupinambá e Tupiniquim) e Tapuia (como eram chamados os Aimoré, também conhecidos como Botocudos). Foi a partir dos conhecimentos e domínios tecnológicos nativos que construímos o maior centro cerâmico da América Latina: Maragojipinho, distrito de Aratuípe. Porém, entre os Aimoré, Maxacali, Camacã e Pataxó, a produção pictórica se destacava, mas não compartilhava o mesmo sentido ou significado entre todos os grupos.

Recentes pesquisas identificaram sítios arqueológicos em Camamu. Lá, foram encontrados líticos lascados e machados polidos, além de elementos da colonização portuguesa. A comprovação da presença dos jesuítas e dos indígenas no local veio também através da identificação de vestígios de um engenho e de ruínas da Igreja Santa Inês.

A influência indígena na cultura e produção material do Baixo Sul pode ser vista no cotidiano do trabalho, por exemplo. O fazer farinha de mandioca, a pescaria ou o fabrico de canoas envolvem um conjunto de saberes próprios e locais. Há todo um vocabulário de equipamentos usados para a fabricação da farinha de mandioca e de outros derivados dessa planta. Os Tupinambás criaram artefatos como o jereré, instrumento usado para a mariscagem até hoje. Também as peneiras, pilões, esteiras e outros equipamentos e utensílios presentes nas atividades diárias do povo sul baiano são marcas de modos de vida indígenas. Os nativos também criaram as técnicas de extração, beneficiamento e confecção dos objetos de piaçava, que mobilizam a economia regional.

A presença de povos originários no território é destacada atualmente pela Reserva Indígena Fazenda Bahiana, estabelecida em Camamu. Ela reúne um grupo Pataxó Hã Hã Hã e se constitui

também de remanescentes de diversas aldeias extintas, como a dos Camacã, dos Aimorés e dos Cariri-Sapuia, do sul do Recôncavo.

A representação pictórica corporal feita entre os Pataxó, permite que possamos identificar suas origens e organizações sociais, trajetórias de lutas em defesa de suas vidas e territórios.

A internet se transformou em um importante meio difusor de informações veiculadas por esses povos. Em seus rádios e sítios eletrônicos, blogs ou redes sociais se resvalam a lutas, as sensibilidades, cosmovisões e seus valores ancestrais, como constatamos em iniciativas como a Rádio Yandê, fundada por Renata Tupinambá. Nas visitas e pesquisas virtuais é possível conhecer narrativas como as de Arissana Pataxó, Tamikuã Txihí, Jaider Eisbell, Denilson Baniwa, Ibã Huni Kuin (Isaías Sales), Daiara Tukano, Yacunã Tuxá, Gustavo Caboco, Sueli Maxakali, entre outros indígenas que transitam no meio profissional artístico. Há também cineastas como Olinda Muniz Tupinambá, Yxa Pyi ou os membros do coletivo Ascuri (Associação Cultural dos Realizadores Indígenas), entre outros criadores que elaboram as narrativas de sujeitos novos no cenário oficial da arte brasileira.

Monumentos e traçados

A instituição das academias de arte na Europa do século XIV estabeleceu diferentes níveis de prestígio entre os artistas e os artesãos. Até então, não havia diferença social entre um marceneiro e um pintor, por exemplo. Mas o ensino acadêmico os separou e lhes determinou novos lugares sociais. Essa diferença foi instaurada no Brasil a partir da colonização.

O Brasil conseguiu ter um vibrante conjunto de construções e de utensílios importantes para a empresa colonial antes de ter escolas de arte. Esse arcabouço foi constituído pelo trabalho de africanos, indígenas, mestiços e seus descendentes que criaram artefatos, dispositivos e máquinas, entre outros produtos; edificaram cidades e materializaram a espiritualidade cristã em igrejas e imaginária sacra tendo como principais referências suas matrizes culturais.

É importante abordar a situação dos artífices no projeto colonial brasileiro e lembrar que a escravização não se resumia ao trabalho nas casas e fazendas. Ela também acontecia em espaço urbano, na oferta de serviços (sapateiro, alfaiate, quituteiras etc.) e em oficinas, ateliês e canteiros de obras. Entretanto as corporações de ofício eram autorizadas apenas para portugueses (brancos). E estes, por sua vez, mantinham escravizados em suas oficinas traçando e fabricando joias, ferramentas, instrumentos de trabalho e outros materiais de uso cotidiano. Por isso, enxadas, engenhos e instrumentos como os envolvidos na produção de açúcar e do dendê, entre outros usados no trabalho agrícola, são marcados por visualidades e conhecimentos ancestrais daquelas pessoas. A profusão de engenhos de açúcar entre Camamu e Itacaré, omitidos nos documentos oficiais e encontrados por novos estudos arqueológicos, comprovam a exploração de conhecimentos tecnológicos e o design de produtos africanos na região, ainda no século XVI. A construção artesanal de embarcações reflete conhecimentos e técnicas ancestrais ameríndias e africanas da lida com a madeira, a matéria em si e com o desenho.

Os traçados de núcleos habitacionais como os das vilas de Santarém (Ituberá) e das Aldeias de São Fidélis e de Nossa Senhora dos Prazeres de Jequiriçá (Valença), além dos conjuntos urbanos que originaram as cidades como Camamu, Valença e Cairu, mantêm correspondências com o projeto colonial de exploração de riquezas, controle dos corpos e do imaginário locais. Eles foram realizados por pessoas escravizadas que executaram, mas deixaram marcas de suas origens africanas e indígenas em tais edificações. Nessas áreas estão submersas por muitas camadas de terra provas materiais dos modos de vida daquelas populações. Porém os atuais habitantes também refletem traços de identidades resistentes, expressas em modos de viver e de celebrar as fases da vida nas localidades.

É interessante contrapor aos traçados urbanos de moda europeia as formas de ocupação de núcleos habitacionais majoritariamente negros, como as comunidades quilombolas. Além de terem outra disposição nas habitações, percebe-se influências construtivas africanas e indígenas a partir do uso de técnicas, engrenagens e outros usos de materiais como o barro, a madeira e plantas arecáceas. Há diferenças também nos templos ou espaços religiosos de matriz africana, pois

obedecem a outra lógica de utilização do espaço e da natureza, elaborada na cosmovisão e ressignificação do sentido de comunidade entre os descendentes de africanos escravizados.

Até a criação da Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro em 1826, uma arte mestiça se desenvolveu no Brasil, com características próprias resultantes das tensões entre as culturas europeias, africanas e indígenas. Pinturas, adereços e imagens sacras cristãs com traços negroides e ameríndios são vistos na imaginária cristã em madeira ou em monumentos como o Convento Franciscano, em Cairu, e na Igreja do Amparo, em Valença. Há outras edificações em que notamos a intenção da demonstração de poder, controle, vigilância dos corpos e do território: a Casa de Câmara de Jaguaripe, a Fortaleza do Morro de São Paulo e as diversas igrejas e capelas erigidas em pontos altos, próximos à costa litorânea, visíveis desde Jaguaripe à Itacaré.

A fotografia, surgida no século XIX, encontrou uso frequente para registro do surto industrial nas cidades da região. Há muitos registros fotográficos, especialmente da cidade de Valença. Por meio deles é possível perceber o valor de uma imagem para a época, bem como a concepção de cidade. Ao interpretar fotografias da região, podemos identificar mentalidades como o higienismo e até perceber o papel que a indústria teve na noção de branqueamento das relações, da moral, do espaço urbano e do controle da população local.

Coletividades

Culturas ancestrais como as indígenas e africanas valorizam o coletivo e o alimento compartilhado. No Baixo Sul, é possível notar essa influência em muitos momentos, como, por exemplo, nas festas de Cosme e Damião, em que é servido o caruru, alimento indígena adaptado ao modo africano de celebrar. O alimento é uma forma de socializar em família e em comunidade. E nesses momentos, a música, a dança e a ambientação se conjugam para dar sentido ao encontro.

As comidas de origem africana incitam a reflexão sobre as baianas de acarajé enquanto símbolos da luta de mulheres negras no

país. As escravas de ganho, sucedidas por vendedoras ambulantes, marcam as batalhas que mulheres forras e livres tinham e ainda têm para sustentar a si e aos seus filhos. Por outro lado, os alimentos na cosmovisão africana possuem símbolos próprios. O dendê, por exemplo, simboliza o espírito ancestral africano e a sobrevivência enquanto povo na diáspora.

É importante remarcar o espaço das religiões de matriz africana enquanto lugares de ressocialização da população negra escravizada. Nos terreiros, as mais diversas referências artísticas da África puderam encontrar ecos. Nesse espaço religioso, a imaginária sacra afro-brasileira concretiza seu sentido mágico por meio da associação com a organização visual do espaço (cores, disposição de objetos sagrados, cânones construtivos etc.) e dos corpos (gestos, arquétipos, coreografias, ritos etc.), musicalidade (fabricação de instrumentos, iniciação musical, transmissão de arranjos e melodias etc.) e da palavra (a condutora de energia vital, parte integrante da força do sujeito).

Nas festas religiosas destacam-se corporeidades e arranjos coletivos. Certos festejos locais se originaram de celebrações negras centenárias, iniciadas durante a escravidão. É uma oportunidade para se conhecer o papel das irmandades negras enquanto lugares de resistência e de aquisição de liberdade na costa sul baiana. Irmandades religiosas em honra a santos pretos como São Benedito, Rosário e Boa Morte deixaram marcas fortes na luta da população negra por liberdade (SANTOS, 2015). Muito populares no passado remoto, elas ainda sintetizam visualidade, ambiência, musicalidade e corporeidade negras. Essas festas se ressignificaram com o tempo, e se transformam em outros motores sociais. Porém continuam sendo espaços de cultura e expressão negras.

Coletivos como a Chegança de Mouros apresentam-se oficialmente nos festejos de São Brás, padroeiro de Taperoá. Já a Congada se apresenta na Festa de São Benedito, em Cairu. A Zambiapunga, cortejo de mascarados que retira sua música de instrumentos do trabalho no campo como pás e enxadas, tem seu mais famoso grupo em Nilo Peçanha. Ela desfila na madrugada do dia 2 de novembro, uma data sagrada para os católicos, dedicada aos entes finados. Outros festejos podem assinalar ciclos coletivos de trabalho, como o Bumba

Meu Boi de várias localidades ou o Arguidá, da zona rural de Valença, samba feito em homenagem ao trajeto da busca de alguidares de fazer farinha. Performances coletivas são também realizadas por atores que encarnam personagens como as burrinhas de Cairu e de Taperoá, as Caretas, Cucumbis e os Mandús, em Itacaré e Marajú; as bonecas gigantes que esporadicamente desfilam em Valença e em Taperoá. Os diversos sambas de roda ou as rodas de capoeira revelam a importância da forma circular e do sentimento de grupo nas expressões artístico-culturais de origem negra. A transmissão oral de saberes e a reverência aos mestres e à ancestralidade são o que sustenta a força desses coletivos.

Há outras formas contemporâneas de criação e socialização como os grupos de hip hop, de funk e pagode. Performance, dança, música e palavra mobilizam um contingente da juventude negra do Baixo Sul nos festivais e concursos em lugares como Morro de São Paulo ou Nilo Peçanha.

Arte visual afro-brasileira

Historicamente, saberes inerentes ao trabalho de carpintaria, serralheria, ourivesaria, corte e costura, tecelagem, rendas e outros ofícios foram o berço de artistas de origem negro-mestiça que não frequentaram os espaços acadêmicos. No Brasil é recente e ainda muito frágil o acesso de artistas não brancos à universidade e ao circuito profissional de artes. Esse circuito é formado por um seleto grupo de agentes e instituições que decidem o que é ou não é *Arte*, e quem é ou não é o *artista*.

Foi no Modernismo instaurado no século XX que as artes plásticas brasileiras passaram a admitir categorias de menor prestígio, invariavelmente destinada aos mestiços e negros, de preferência autodidatas e muito pobres. Quando seus trabalhos não compunham acervos etnográficos, médicos ou policiais, se resguardavam sob conceitos como arte primitiva, popular, naif, brut ou genuína. Isso cristalizou um modelo subalternizado para a identidade do criador de origem negra ou indígena (BARBOSA, 2020).

O Baixo Sul da Bahia não tem escolas de arte, mas possui um contingente de sujeitos que se destacam em iniciativas e trabalhos que partem da cultura material e dos elementos visuais, tais como: o Museu dos Ossos, criado por Tavinho, em Boipeba; os bonecos gigantes de Josué Firmo e as pinturas de Nem Cardim, em Valença; as esculturas de Lito e de seu Miguel Ferreira de Araújo, em Taperoá; os oleiros de Maragojipinho; as bonecas de pano de Sílvia da Comunidade quilombola de Tapuia, em Igrapiúna; os móveis e artefatos de madeira, piaçava ou dendê, feitos em várias localidades; as bijoias de comunidades quilombolas como a de Jetimane, em Ituberá; dentre tantos.

Por outro lado, a região já possui nomes do cenário profissional das artes visuais contemporâneas. Elias Santos, que vive atualmente em Boipeba, e Nádia Taquary, que vive no exterior, são artistas com trabalho reconhecido em importantes lugares como o Museu Afro-Brasil, em São Paulo, ou centros e galerias norte-americanas. Ambos estudaram fora da região e se destacaram no trabalho artístico a partir das referências identitárias afro-brasileiras. Há também os trabalhos fotográficos e de cinema em toda a região, produzidos por profissionais como o valenciano Clériston Soares e uma geração nova de cineastas.

A cultura e a paisagem do Baixo Sul inspiram trabalhos como as pinturas de Sindri Mendes, em Boipeba. E também os da cineasta Eliciana Nascimento, que dirigiu o curta-metragem *The Summer of Gods* (O tempo dos orixás), premiadíssimo em festivais internacionais como o de Cannes, na França, em 2014. O trabalho foi completamente realizado em Ituberá, com atores locais.

Considerações finais

O ensino de Arte no contexto da educação para as relações étnico-raciais é atravessado pelos desafios de abordar alguns temas desafiadores na escola, a exemplo da cultura e da identidade. Essas duas são categorias dinâmicas, que se ajustam e ressignificam contextos comunitários e individuais, perceptíveis na sensibilidade do sujeito e dos seus modos de vida. No caso brasileiro, as subjetividades se elaboraram em meio a uma pluralidade de diálogos, tensões e

conflitos decorrentes dos processos coloniais. E é pela experiência sensível que esse dinamismo se torna inteligível.

A criação artística e cultural em grupos historicamente marginalizados transmite a sua multiplicidade de referências. Interpretar ou analisar essa produção criativa exige coragem para fugir de padrões pré-estabelecidos na prática educativa do campo artístico. Novos métodos, articulações e categorizações podem ser delineados para que não se recorra a essencialismos, a formalismos e continuidades estilísticas rígidas e cartesianas inerentes à Arte oficial. Conhecer e valorizar a ancestralidade indígena ou negra não implica em deixar de ver as questões contemporâneas.

Sem se esquecer das responsabilidades políticas dos gestores da Educação, o diálogo com as realidades é apontado como eixo da prática antirracista na escola. Ele é a nutrição e atualização de novas experiências de criação, do protagonismo e da capacidade crítica do indivíduo.

A composição de um quadro de novas referências na área de Artes pode ser realizada usando estratégias como:

- sistematização de dados e informações obtidos na comunidade por meio de atividades pedagógicas como visitação de ateliês, feiras, museus e oficinas de artistas locais;
- estudo biográfico de artesãos/artistas visando conhecer trajetórias de formação e de sobrevivência;
- interpretação do patrimônio arquitetônico regional;
- aproximação com grupos indígenas e religiosos afro-brasileiros;
- catalogação e experimentação de técnicas criativas;
- elaboração de portfólios ou roteiros de patrimônio cultural material e imaterial;
- levantamento de espaços e equipamentos públicos, visando refletir sobre a política cultural da região;
- análise de obras e de sua circulação no meio profissional;
- difusão e apoio aos mestres e aos brincantes de coletivos criativos;
- consulta às bases de dados de instituições públicas voltadas à salvaguarda e à proteção do patrimônio cultural, bem como arquivos públicos e de sociedades de trabalhadores;

- Investigação e potencialização de meios de divulgação de trabalhos artísticos, como as redes sociais.

O que colocamos neste trabalho, por fim, é a provocação para que todo o universo cultural do Baixo Sul seja explorado no âmbito das aulas de Artes. Nessa perspectiva, o professor se torna o principal investigador, sistematizador e divulgador de conhecimentos e saberes artístico-culturais ausentes do currículo escolar. Essa prática de ensino ampliará a possibilidade de uma educação sensível e com significado para a população, pois conectará saberes locais – externos ao currículo, mas fundamentais para os sujeitos – às atitudes antirracistas necessárias ao mundo escolar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Nelma. A arte visual afro-brasileira: considerações sobre um novo capítulo no ensino da arte. **Revista Eixo** – Especial Educação, Negritude e Raça no Brasil, Brasília, v. 06, n. 02, p. 90-96, novembro/2007. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/520>. Acesso em: 23 nov. 2020.

BARBOSA, Nelma. **Arte afro-brasileira: identidade e artes visuais contemporâneas**. Jundá (SP): Paco Editorial, 2020.

LAGROU, E. **Arte indígena no Brasil**. Belo Horizonte: C/ Arte, 2009.

PROUS, L. **Arte pré-histórica do Brasil**. Belo Horizonte: C/ Arte, 2011.

SANTOS, Cristiane B. da S. **Entre o fim do império da farinha e início da república do cacau: negros em festas, sociabilidades e racialização no Sul da Bahia (1870-1919)**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2015.

SILVA, Dilma M.; CALAÇA, Maria C. F. **Arte africana e afro-brasileira**. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

A PRÁXIS EDUCATIVA NA COMUNIDADE ARTESÃ DE MARAGOGIPINHO

Joseane Costa Santana

INTRODUÇÃO

Esta produção trata-se de uma pesquisa desenvolvida na comunidade de Maragogipinho/BA. O objetivo é descrever as relações existentes entre artesanato (elemento de representações culturais e de formação identitária de negros e indígenas) e a pedagogia artesã, como práxis educativa de repetição-recriação e ensino nessa comunidade tradicional. Um lugar fundado na ancestralidade indígena-luso-africana, na qual o/a artesão/ã em convergência com o conceito de *Notório Saber* (CARVALHO, 2016) é sujeito constituído na, e constituinte da, tradição secular, com conhecimentos ceramistas herdados de índios e negros e os modos inventivos de ensino e aprendizagem artesanal.

Nesse contexto, fundamenta-se na perspectiva das pedagogias culturais, que preservam e refletem culturas e comunidades e dialoga com a dimensão epistêmica e pedagógica do Encontro de Saberes (CARVALHO, 2016; 2019). Baseando-se na experiência pedagógica vivenciada já na comunidade com os mestres e mestras da Tradição Artesanal de Maragogipinho, busca-se nesta proposta refletir sobre potências pedagógicas de repetição-criação-recriação, de modos de ensino e de pesquisa na educação básica e no ensino superior. As olarias e os vários enredos das peças (artefatos) da arte do barro e da memória narrativa dos/as mestres e mestras de Maragogipinho são espaços abertos à educação dialógica e ao encontro com a cultura popular tradicional.

Este texto traz, a princípio, como percurso trilhado, uma exposição que alude sobre a comunidade tradicional de Maragogipinho/BA, além de falar sobre o artesanato como resistência e suas marcas iden-

titárias afro-indígenas; em seguida, é exposta uma rápida descrição de uma atividade pedagógica realizada com os alunos do Instituto Federal Baiano, *campus* Valença, que resultou em um livro, intitulado *Mãos que inspiram poesia: a arte de Maragogipinho traduzida em versos e ilustrações* (2018); depois serão apresentadas conceituações sobre as pedagogias culturais e, especialmente, os saberes sobre pedagogia artesã gerados a partir das conversas com essa comunidade e as possíveis conquistas pedagógicas e epistêmicas, pelo método da pesquisa-criação-ensino.

COMUNIDADE TRADICIONAL ARTESÃ: UM LUGAR COM MARCAS IDENTITÁRIAS AFRO-INDÍGENAS

**Maragogipinho: pé no chão
e mão na massa**

*Vila “pequeninha” com muita história pra contar.
Do barro faz-se vida e dinheiro
Para o lar sustentar.
Pé no chão e mão na “massa”
é um ditado que se encaixa por lá.
Paixão hereditária,
Para raízes prolongar!*

(Iasmin Alves Brito. Mãos que inspiram poesia: a arte de Maragogipinho traduzida em versos e ilustrações, 2020, p. 30)

As primeiras cerâmicas, conforme estudos na área da Arqueologia afirmam, surgiram na Pré-História, construídas sem muitos detalhes (recipientes sem asas, de argila natural ou enegrecidas por óxidos de ferro). A partir do contato das mãos dos indivíduos com o barro, surge essa arte, que é uma das formas de expressão cultural mais antiga da humanidade e que por séculos representa o cotidiano da comunidade de Maragogipinho/BA.

Um detalhe importante sobre a tradição dessa arte é o fato de que ela não veio com os portugueses ou com os africanos, para o Brasil, no período da colonização; os índios que aqui viviam – no caso na região em que se localiza Maragogipinho, habitada pelos Tupinambás – já cultivavam essa cultura de manusear o barro. Entretanto, com a

chegada dos portugueses, o que ocorreu foi justamente a estruturação e a concentração da mão de obra em um espaço específico. Segundo os historiadores, quando os portugueses instalaram as primeiras olarias no Brasil, particularmente nos colégios, engenhos e fazendas jesuíticas, construíram com a finalidade de fabricar, além de tijolos e telhas, também louças de barro para uso diário.

O universo do barro que estamos retratando neste artigo refere-se a Maragogipinho, um vilarejo pertencente ao município de Aratuípe, próximo à cidade de Nazaré, situado a 220km de Salvador; é o maior produtor de cerâmica da América Latina, com aproximadamente 150 olarias, existentes desde os quintais das casas até a praça, onde se concentram em maior número.

Um lugar constituído de centenas de mulheres e homens, muitos originários da própria região e outros que vieram e se inseriram nesse contexto do fazer ceramista, de maneira manual, sem nenhum tipo de tecnologia, como forma de expressão e atualização da memória que deu origem a esse local; também como uma prática artesanal, que é elemento de referência das experiências cotidianas no vilarejo, bem como de aspectos relacionados com a aprendizagem do trabalho ceramista, a confecção e comercialização das peças.

Esse ambiente produtivo, formativo e cíclico, em sua essência e cotidianidade, traça marcas identitárias específicas e materializa-se como labor tradicional, resistente na sobrevivência em meio à contemporaneidade, com técnicas de ensino estruturadas pelo tempo da Tradição, porém não legitimadas pelas culturas hegemônicas (ÁLVARES, 2015).

É o artesanato aborígene-luso-africano que se preserva e se modifica cotidianamente; uma herança cultural milenar dos Tupi-nambás, primeiros habitantes da região, bem antes da chegada dos portugueses, sendo esse reconhecido como um dos principais elementos seculares e testemunhais dessa arte em Maragogipinho. Filha do mestre Batuta (oleiro João Clímaco Teixeira), Urânia Mota (2011) narra que os artesãos de Maragogipinho herdaram dos índios e isso foi passado de geração a geração.

A pintura das cerâmicas é um exemplo dessa herança, já que ainda é possível encontrar nas pinturas tradicionais dos porrões,

potes e talhas as pinturas com tintas feitas do próprio barro, como, por exemplo, o uso de tabatinga e tauá. A técnica de pintura do fundo vermelho da peça e os motivos em branco, ou vice-versa, é muito antiga (SIMÕES, 2016).

Os artesãos relatam que a tabatinga é uma técnica realizada pelas mulheres/brunideiras e a técnica do tauá é feita pelos homens/artesãos. No entanto está sendo muito comum a utilização de tintas brancas industrializadas, IPVA, em substituição da tabatinga. Vale ressaltar que essa permuta de tintas foi possível devido à facilidade de aquisição desse material, que já é vendido pronto para utilização e que se opõe à extração até a decantação para chegar à tabatinga, que é um processo laborioso e cuidadoso. De acordo com os artesãos, o resultado é símile, principalmente para os consumidores que não conhecem a técnica, a tradição e a importância cultural deste trabalho (SIMÕES, 2016, p. 79). Outro fato interessante é que a tradição da tabatinga vem se perdendo ao longo dos anos, e hoje poucos ceramistas a utilizam, particularmente os mestres artesãos; já outros utilizam as duas formas de tintas nas peças.

Relevante apontar que dissertar o percurso contemporâneo de artesãos e artesãs ceramistas é algo carregado de complexidade, justamente por conta da “escassez” documental. No entanto é fundamental perceber o processo de construir/moldar/formar de cada ceramista, repleto de concepções e sentidos a serem reconhecidos em suas particulares, seja a partir da reunião de dados históricos sobre o embrião dessa cerâmica viva, dinâmica nesse distrito, seja nos modos tradicionais que podem ser assegurados desde o mapeamento das técnicas, materiais, utensílios e dos desenhos peculiares na pintura tradicional (tauá e tabatinga) das peças (SIMÕES, 2016).

O estudioso Carlos Pereira (1957) afirmou:

Dos motivos ornamentais pintados com tauá, os mais característicos são os que aparecem nos potes, nos porrões, nos alguidares e em alguns cacos – composições baseadas em arabescos espiralados que deixam quase expressa a sua origem nos motivos serpentiformes da arte indí-

gena, aliás peculiares às tribos que habitavam os sertões baianos. Não raro também, “abrem uma rosa” (como dizem) – motivo baseado na flôr, parecendo apresentar evidente inspiração europeia. (PEREIRA, 1957, p. 66).

Nas peças produzidas e comercializadas em Maragogipinho, cada pintura torna-se diferente da outra, posto que não há um rascunho/esboço/risco que a preceda. É interessante como vai sendo projetada nas peças, pois ela é concretizada a partir da visão artística e proposital da brunideira (artesã), no entanto é possível perceber que há um tipo de símbolo visual, que perdura por gerações, dentro da comunidade.

Nas cerâmicas pintadas com tabatinga, os desenhos sempre se referem a ramo vegetal: flores e folhagens. Podemos perceber os desenhos que parecem imitar um tipo de bico ou rendado utilizado para finalização e acabamento das bordas ou como complemento da composição (SIMÕES, 2016, p. 82). É exatamente esse tipo de adorno que certifica e endossa a origem da cerâmica de Maragogipinho.

Figura 1 - Pote ornamentado pelos elementos individuais com flores e ramagens



Fonte: arquivo pessoal de Iaquã Simões. Autoria: Elísio Nazaré

Nos estudos apresentados por Álvares (2015) sobre o labor artesanal em Maragogipinho é ressaltado um dos processos que todo artesão do barro vivencia cotidianamente: o processo de repetição, que se inicia no ambiente familiar, de geração em geração e de maneira ininterrupta. Mas a repetição é ressignificada pelo ceramista Vitorino, um dos poucos oleiros do lugar, considerado por unanimidade como mestre, como ato de fazer de novo, uma prática de entendimento do processo de criar, bem como relacionada à produção artesanal, ademais dos fenômenos de iniciação, continuidade e/ou permanência das técnicas aplicadas para se chegar ao novo.

Figura 2 - Oleiro demonstrando a confecção de um jarro



Fonte: arquivo pessoal de Joseane Costa Santana, 2018 (acervo de pesquisa)

De modo paralelo, a identidade dos ceramistas dessa localidade parece estar “estremecida”, dado que as novas gerações não têm desejo de dar continuidade ao ofício de artesão, mesmo reconhecendo o mérito e a relevância da tradição familiar na qual estão postos, dentro da comunidade, em consequência do baixo reconhecimento com o trabalho ceramista.

O mestre Vitorino, em suas entrevistas, sempre dizia que o modo repetitivo das formas não era motivo que o impedia de criar coisas novas e é a partir dessa concepção do mestre que compreendemos

que a repetição com o barro é a todo instante ressignificada como ato de fazer de novo para alcançar um outro novo. Logo, os saberes da cerâmica constituem o patrimônio cultural material e imaterial de Maragogipinho.

Figura 3 - Exposição de variados jarros e luminárias à venda



Fonte: arquivo pessoal de Joseane Costa Santana, 2018 (acervo de pesquisa)

Ainda fazendo referência aos estudos de Álvares (2019) e refletindo sobre a identidade dos artesãos/artesãs dessa comunidade, percebo que

[...] a atividade manual fortalece as relações sociais, engendrando princípios de solidariedade. Do esteio na família, da cooperação na vizinhança ao pertencimento à comunidade como um todo, a constituição da vida é tecida nas práticas do fazer artesanal. (ÁLVARES, 2019, p. 3).

De todo modo, os mestres concebem o contexto do qual fazem parte e a importância desse universo que, ao ensinarem, indiretamente e ao mesmo tempo habitual, corriqueiro, reinventam e partilham os saberes de uma arte secular, com um legado cultural riquíssimo, se

tomar como referência a prática com o barro dos índios Tupinambás, depois estruturada em olarias, com a chegada dos colonizadores e enriquecida pelas marcas nos artefatos das nações africanas vindas para o país.

Nos estudos apontados por Iaçana Simões (2016),

[...] é através das peças pequenas (quartinhas, incensadores, jarrinhas, panelinhas e outras peças menores incluindo os caxixis), inclusive, que se iniciam os aprendizes no torno como parte de um treinamento para posteriormente se tornarem oficiais. (SIMÕES, 2016, p. 23).

É possível visualizar nos cofres em formato de porco, adornos florais, potes, bonecas, abajures, talhas, travessas, imagens sacras, animais, sandálias, panelas, caxixis, e diferentes outros utensílios domésticos fabricados com a argila as memórias que pulsam de modo vibrante, do passado no presente, a partir dos quintais de cada casa, nas ruas sinuosas da comunidade. Todos esses elementos corroboram antigos modos de fazer ceramista, ademais das técnicas de elaboração das peças que são coletivizadas e retransmitidas por gerações, a partir do ensino dessa arte com o barro e todo o processo de aprendizagem que contempla todo o universo da argila.

No entanto o que torna Maragogipinho um lugar rico culturalmente? Um dos pontos principais e reais é a questão da herança afro-indígena exteriorizada no movimento diário das olarias visitadas, a variedade de peças produzidas para múltiplas finalidades, as peculiaridades do vilarejo, as memórias dos moradores, os apelidos de oleiros, o lapidar do barro dentro e fora das olarias, o minucioso trabalho dos poucos santeiros que moram na comunidade; o brunir e pintar das brunideiras na confecção das peças, a circulação das crianças dentro das olarias, que desde cedo convivem nesses espaços, que também são ambientes de aprendizagem dessa arte, a participação na Feira de Caxixis, na cidade vizinha de Nazaré, dentre outros.

Logo, o método de conservação e de progresso de uma herança sócio-histórico-cultural faz de Maragogipinho um universo artís-

tico-poético, constituído pelos conhecimentos sobre o barro; uma comunidade tradicional em que mestres e mestras, artesãos e artesãs, pessoas, saberes e experiências se remodelam, perseverantemente.

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM MARAGOGIPINHO

Trabalho e resistência

*A estrada de barro
Mostra que o caminho será complicado,
Mas tudo é compensado
Quando chegamos ao povoado.
Um lugar pequeno,
Parado no tempo,
Que resiste à modernização!
Que preserva o talento das mãos!
Peças de barro por todos os lados,
Demonstram do que vive a população...
É da cerâmica que eles ganham o pão.
Não é fácil dominar a arte do barro,
Transformar a argila em amor,
Ultrapassar gerações
Criando,
Modelando,
Pintando...
Preservando sua cultura com louvor.*

(Marina Santos Argôlo. Mãos que inspiram poesia: a arte de Maragogipinho traduzida em versos e ilustrações, 2020, p. 55)

Entre os anos de 2017 e 2018 foram realizadas cerca de cinco visitas técnicas à comunidade de Maragogipinho, com todos os estudantes da 1.^a série do ensino médio, do curso técnico integrado em Agropecuária e Agroecologia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF Baiano/Campus Valença). Os discentes realizaram o trabalho de campo, sob a orientação das docentes de Língua Portuguesa Ionã Carqueijo Scarante e Joseane Costa Santana, e, logo após essas imersões nas comunidades, experimentaram atividades de sensibilização que serviram de impulso para o desenvolvimento do

processo criativo e artístico verbovisual, coletivo e também individual, que resultou no livro intitulado *Mãos que inspiram poesia: a arte de Maragogipinho traduzida em versos e ilustrações*, com sua primeira edição lançada em 2018 e a segunda em 2020.

Figura 2 - Capa do livro *Mãos que inspiram poesia: a arte de Maragogipinho traduzida em versos e ilustrações*



Fonte: Editora Mente Aberta, 2020

Esta obra literária foi possível a partir de um Projeto de Extensão, intitulado Semana de Linguagens e Culturas, Edital/Chamada Interna n.º 02/2017/Proex/CGDTCC/IF Baiano, de natureza interdisciplinar. Composta por 25 poemas e 10 imagens (incluindo o desenho da capa), de autoria dos discentes, que conseguiram a partir das experimentações na comunidade recriar vários aspectos constituintes do maior polo de cerâmica da América Latina.

Uma obra que reúne proposições de atividades reflexivas, de registros de tudo o que foi vivido dentro das olarias, nos corredores labirínticos que unem cada espaço delas, exercícios de leituras em suas diferentes linguagens e maneiras (livros, trabalhos sobre a

comunidade, fotografias, filmagens, pinturas, documentário, quadro com uma carta do Papa, a um dos santeiros, dentre tantos outros elementos identitários), falas animadoras e surpresas que oportunizaram o exercício da expressão oral, da criatividade, por meio do que experimentaram, registraram na comunidade, dentro das olarias, em conversas com os mestres, os artesãos e as artesãs, em curiosidades desvendadas e enegrecidas pela história colonial imposta, no zelo em ouvir e registrar, no encontro com sujeitos estrangeiros, com culturas e religiões diferentes, que visitam com respeito esse universo, que se constitui o lugar-tempo do barro.

Antes das visitas técnicas, o livro *Louça de Deus* (2011), de autoria da filha do oleiro João Climaco Teixeira, mais conhecido como “Mestre Batuta” (*in memoriam*), do distrito de Maragogipinho, e professora Urânia Mota, foi trabalhado em sala de aula. Os questionamentos elaborados pelos grupos de estudantes surgiram a partir da leitura dessa obra, que apresenta ao leitor várias histórias vividas na comunidade.

O documentário *Louça de Deus*, filme do cineasta baiano, da cidade de Nazaré, Eudaldo Moção, fez parte do material que usamos em sala, para complementar/aprofundar o referencial dos discentes. A proposta inicial do projeto era justamente a produção de um documentário coletivo, sobre a comunidade, no entanto não foi possível concretizar, porque as filmagens feitas e as fotografias retiradas (todas com autorização) foram feitas com aparelhos de celulares de baixa tecnologia e com poucos recursos, o que resultou em áudios demasiadamente baixos, inviabilizando, desse modo, a montagem do material.

Conforme Gilson Antunes da Silva (2020), o trabalho com e na linguagem assumiu novas formas, no livro produzido e como os oleiros no seu ato inicial, os estudantes também se preocuparam em dar forma ao que vivenciaram na comunidade de Maragogipinho:

Os poemas aqui publicados circundam uma temática central: a vida em Maragogipinho. Para tanto, seus autores convergiram seus textos para quatro eixos principais. O primeiro debruça-se

sobre o cotidiano do local, descrevendo – em linguagem simples e coloquial – o dia a dia de seus moradores, enfocando na sua atividade principal: o trabalho artístico com a argila. O segundo eixo gira em torno da criação artística, funcionando como meta-arte, uma reflexão poética sobre o próprio ato. O terceiro eixo é o da paixão, ou seja, o pathos da criação aliada à continuidade. Aí os poetas refletem sobre a herança do barro, sobre a transmissão do fazer artístico na comunidade e o legado deixado aos filhos. Trata-se da continuidade e da paixão envolvida no gesto. Por fim, o quarto eixo centra-se sobre as manifestações do sagrado no campo da produção artesanal. Aqui a arte expressa o mundo dos deuses e dos santos em sua vertente sagrada. Da mesma forma, as ilustrações retratam o cotidiano da vida em Maragogipinho, destacando principalmente as produções do artesanato, atividade central na vida das pessoas do lugar. Por meio de linhas e traçados, os autores das ilustrações captam a vida do barro que daí emerge. Vida aqui no sentido daquilo que pulsa, que potencializa e que movimenta desejos, economia, esperanças e sonhos. “Com o pincel na mão/E tintas de várias cores,/ Às vezes pintam corações,/ Às vezes pintam flores” (SILVA, 2020, p. 11).

As construções poéticas dos estudantes são provas das práticas de observação, das trocas de conhecimentos, das experimentações, das investigações/pesquisas que favoreceram a escrita dos textos informativos e literários. Os gêneros textuais e o lírico foram os mais explorados e desfrutados no jardim da instituição, nas aulas de Língua Portuguesa. Na área externa, nos momentos de interpretação e do agrupamento de significados simbólicos presentes nas partilhas dos estudantes, é que se pôde perceber que os versos livres foram os mais escolhidos; alguns até testaram a escrita das quadras e poucos

ousaram construir soneto, mas em todos era perceptível o zelo com o uso/jogo com as palavras que constituíam cada verso, das poesias.

A professora Ana Carol Cruz e escritores/membros da Academia de Letras de Valença (Avela) foram convidados a participarem de um bate papo com nossos estudantes. A proposta era ser um momento de trocas, partilhas de experiências com a escrita, de incentivo para que eles se sentissem mais seguros a transpor para o papel o que tinham vivido em Maragogipinho, e esse momento foi tão positivo a ponto de entenderem que o ato de escrever não era um dom, que a pessoa já trazia consigo, e sim que escrever envolvia muitas leituras, práticas, reescrituras, em um ato cíclico de repetição-criação.

Uma proposta pedagógica que despertou em nossos estudantes a sensibilidade do fazer poético, a ponto de irem metamorfoseando as memórias ouvidas e as experiências de ver, sentir, tocar nas peças e conseguirem traduzir tudo isso em versos, como se pode ver no poema a seguir, de Iasmin Santos de Jesus:

Metamorfoses

A tradição passa de geração a geração...
O mais velho imprime respeito.
O mais novo atento a cada detalhe.
Conhecimento passado de mão em mão!
Mãos firmes-suaves transformam o barro
em gente,
em bichos,
em panelas,
em vasos...

A cada rodada no torno,
uma história sentida.
A cada pincelada na peça,
uma história de vida.

(Iasmin Santos de Jesus. *Mãos que inspiram poesia: a arte de Maragogipinho traduzida em versos e ilustrações*, 2020, p. 39)

Por último, o livro como mídia de registro-síntese da experiência foi a melhor opção, decidida no coletivo. A proposta da obra final, *Mãos que inspiram poesia: a arte de Maragogipinho traduzida em versos e ilustrações* (2020), pode ser tomada como modelo de uma prática pedagógica, realizada no campo da educação básica, mediante encontro com mestras e mestres ceramistas, tendo os estudantes de uma instituição federal de ensino tecnológico fincado os pés no chão das pedagogias artesanais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE PEDAGOGIAS CULTURAIS

A concepção de *pedagogias culturais* manifestou-se a partir da necessidade de dialogar e debater a relação entre materiais da cultura e métodos educativos. A integração da pedagogia na teia de significações correlacionada com cultura, política e poder possibilitou fundamentação teórica que acrescentou a discussão sobre os modos como as relações de ensino e aprendizagem estão presentes e marcam múltiplas e diversas dimensões da vida (ANDRADE; COSTA, 2015, p. 2).

De acordo com Andrade (2014), para Steinberg (1997), as pedagogias culturais deduzem que a educação aconteça em vários locais sociais, nos quais a escola está inserida, mas não se limita a ela. Os locais pedagógicos são todos e quaisquer espaços em que o poder se organiza e se exercita. Na mesma perspectiva de Steinberg (1997), Giroux e MacLaren (1995) afirmam que há pedagogia em qualquer ambiente que o saber seja produzido, em qualquer lugar que haja a oportunidade de manifestar a experiência e produzir conhecimentos.

O termo pedagogia cultural pressupõe que a educação aconteça em uma pluralidade de áreas sociais, agregando, mas não se limitando à escolar. Áreas pedagógicas são entendidas como ambientes onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TVs, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes etc. (STEINBERG, 2001, p. 14). Do mesmo modo que a educação, as outras instâncias culturais – mídia, família, religião, revistas, dentre

outras – têm uma pedagogia e também difundem saberes (SILVA, 2004, p. 139), compartilham conhecimentos, habilidades e valores.

De acordo com Prates (2008), a conceituação de pedagogias culturais é um recurso que possibilita expor quais e como outros ambientes, para além da instituição escolar, fazem ações do sujeito, o motivam e o guiam; um método também compreendido como educativo, porém com finalidades distintas daquelas da educação propiciada por meio do andamento de experiências curriculares no ambiente escolar.

Na percepção de Costa (2010; 2012), hoje há vários lugares e ferramentas culturais comprometidas tanto com as formas de pensar dos indivíduos sobre si mesmos e sobre o universo que os cercam como suas preferências e suas formas de organizarem suas vidas. Nesse entendimento, as pedagogias culturais têm um papel significativo.

De acordo com Andrade e Costa (2015), as pedagogias culturais propõem uma aprendizagem ininterrupta, sem delimitação de tempo e espaço da unidade escolar, mantendo-se dinâmicos em ambientes, ao longo da caminhada. Conceitualmente, ostenta-se novas maneiras de visualizar, apontam a necessidade de se refletir sobre a própria Pedagogia, universalizante, para enunciar saberes diversos, sobre essas incontáveis experiências e os distintos meios (modos) que nos qualificam e nos constituem como sujeitos, em meio à diversidade étnica, epistêmica, estética, na aldeia global, tal como o mundo se tornou no século XXI.

Conforme Álvares (2019), em seus estudos na comunidade de Maragogipinho, a pedagogia artesã reporta-se à era neolítica, sendo esta tão antiga quanto os artesãos primitivos, vigorando em um ciclo anterior à invenção da escrita pela humanidade. Seu ápice histórico, contudo, fez-se dentro do desenvolvimento das corporações medievais de ofícios, o que animou pensadores e educadores a investigarem e restabelecerem, nas bases do trabalho artesanal, as bases de uma educação por meio da prática da observação e repetição inventiva.

Ainda sob a perspectiva de Álvares:

Na pedagogia artesã, a relação de ensino e aprendizagem estabelecida entre mestre e aprendiz

suplanta a mera transmissão de técnicas. Para além da assimilação de conceitos, procedimentos relativos às possibilidades expressivas dos materiais ou manuseio das ferramentas, o discípulo aprende a relacionar-se com a peça artesanal por meio da posse de um repertório cuja partilha de saber implica na tomada de consciência de seu modo de ser e de estar no mundo. O aprender a fazer bem feito, o conquistar um estilo próprio depende, especialmente, do grau de aproximação e de afinidade entre mestre e aprendiz (ÁLVARES, 2019, p. 13).

Assim, pode-se confirmar que o artesanato é uma expressão poética, cultural e epistêmica, desde a sua formação, justamente no período em que ele se identifica como um meio de comunicação não verbal, no qual a comunicação é viável por intermédio das vozes que fluem dos objetos, impulsionando vários estímulos e sensações, por meio de associações peculiares, a uma só vez ímpares e coletivas.

Desse modo, o artesanato exige destrezas e habilidades particulares, conferindo às peças um local no qual a criatividade incorpora o processo de repetição, dando a elas um valor comercial, porém, e ao mesmo tempo indissociáveis, os valores imateriais e identidade culturais. As peças sobrevivem, perduram e se adaptam às renovações impostas pelo tempo e pelas dinâmicas econômicas e socioculturais.

De acordo com os estudos feitos sobre Maragogipinho, por longo tempo, as peças confeccionadas foram produzidas a partir do torno e suas decorações seguiam os moldes da louça portuguesa. No século XVII, as olarias confeccionavam tijolos, telhas e louças tanto para os engenhos de açúcar do Recôncavo Baiano quanto para os Colégios dos Jesuítas (PEREIRA, 1957, p. 12). Os métodos de fabricação da região ainda conservam práticas de arquitetura afro-indígenas, fundantes de construção das olarias, muitas têm as suas paredes formadas por meio de estacas e, na cobertura do telhado, utilizam as palhas de pindobeiras (encontradas em abundância na região) ou telhas.

Ainda é possível visualizar que muitas peças de barro preservam também características das louças portuguesas, do período colonial. No entanto o artesanato de Maragogipinho, além dos indícios artesanais da mão portuguesa, traz consigo tradições, costumes e usos, com signos e significados indígenas, por exemplo, quando são usados pigmentos naturais e retratados na primeira seção deste artigo.

Em Maragogipinho, é possível obter peças artesanais, por meio das quais artesãos e artesãs se reconhecem estilisticamente e são reconhecidos pela comunidade. Peças que foram feitas à mão e trazem consigo a presença da mão do mestre, do fazer formativo. Um modo de ensino artesanal, fundado na ancestralidade indígena-afro-lusitana, na repetição secular inventiva, do fazer cerâmica.

Dessa maneira, a pedagogia artesã acontece, em Maragogipinho, quando a criança muitas vezes entra em contato com o barro desde a infância, levada por seus pais (ou demais familiares) para a olaria. A olaria passa a ser uma extensão de sua casa, de suas relações familiares. Inicialmente um espaço de brincadeira, depois de contato, depois de tentativas criativas, que com o passar do tempo se materializam, com a finalização de uma peça. Um distrito repleto de metodologias didático-pedagógicas que permitem a quem quer aprender a arte do barro uma prática de observar e criar peças. Além da produção de peças, princípios e valores éticos são transmitidos e compartilhados.

A transmissão de geração em geração do patrimônio cultural (material e imaterial) de Maragogipinho é continuamente recriada dentro dessa comunidade, por meio de histórias de lutas e resistências. O sentimento de identidade e continuidade cultural oriundas das olarias favorece a promoção do respeito à diversidade cultural e à inventividade humana, desde o ambiente de existência dos artesãos e artesãs do barro.

Considerações finais: o Instituto Federal Baiano em diálogo com os artesãos/artesãs de Maragogipinho

Guiada por uma prática de 20 anos de docência, algumas coisas começaram a ser questionadas, dentre elas: quais os alcances peda-

gógicos e epistêmicos de uma proposta de pesquisa com estudantes da educação básica, cujo primeiro resultado foi a produção de um livro sobre a comunidade tradicional de Maragogipinho? Após essa primeira ação, observando, refletindo e analisando as perspectivas político-educacionais da publicação de um outro material que possa servir como suporte pedagógico para outras instituições de ensino, a partir do encontro com esse universo do barro e as memórias vivas dos mestres e mestras ceramistas, com a perspectiva de conseguir progredir e superar as colonialidades pedagógicas ainda tão latentes.

O professor José Jorge de Carvalho (2016; 2019) é um dos especialistas que auxilia a fundamentar essa concepção de decolonialidade de saberes. Neste artigo, buscou-se abordar as relações entre artesanato, repetição-criação-reação e ensino, firmando que o artesanato de Maragogipinho é resistência, que se constitui em patrimônio cultural material e imaterial, e o/a artesão/ã como sujeito constituído na, e constituinte da, tradição, na qual pode se tornar mestre/a de notório saber:

a) os mestres e mestras são aqueles sabedores cuja senioridade é inequívoca, confirmada pela sua biografia, reveladora das evidências de seu reconhecimento, dentro e fora da sua comunidade; b) assumem a missão de ensinar o que sabem e têm discípulos: neófitos, assistentes e seguidores, estes plenamente formados e em condições de assumir futuramente o papel de novos mestres; c) são pesquisadores, na maioria das vezes transdisciplinares, e ampliam constantemente os saberes que dominam, identificados pelas áreas de conhecimento definidas segundo o padrão epistêmico ocidental, como, por exemplo, em ciência, tecnologia, arte ou espiritualidade; d) dada a profundidade do seu saber, os mestres podem ser comparados aos nossos catedráticos ou professores eméritos. (CARVALHO, 2016, p. 8).

A arte ceramista desse local foi alicerçada pelos seus artesãos/ artesãs por meio do contato, encontro e aprendizagem partilhada com parentes e ancestrais. Filhos e filhas dessa comunidade milenar, exemplos de sujeitos que são (re)conhecidos na comunidade como mestres, tais como Vitorino, Seu Nené, Almerentino, Rosalvo e tantos outros, e as brunideiras Dona Santa, Zelita, Neusa e tantas outras, que dominam os saberes tradicionais do barro e são os responsáveis pela permanência viva dessa tradição. As peças se consolidam no espaço e transcendem esse lugar, tornando-se patrimônio material e imaterial, construção de produtos e de saberes, arte e epistemologia de Maragogipinho.

Assim, nessa comunidade tradicional é possível ver e ao mesmo tempo ler, por meio do contato, do estar em relação com práticas da oralidade, na resistência e na preservação da cultura, nos meios de transmissão do fazer-se ceramista: as histórias e memória de um povo-comunidade alicerçadas na ancestralidade indígena-afro-brasileira e nas memórias do período colonial. Como trajetória argumentativa, para a produção deste texto, optou-se em falar sobre a pedagogia artesã, apresentada e defendida por Andrade (2015; 2019), em seus estudos de doutorado, com a comunidade de Maragogipinho, assim como o trabalho de mestrado desenvolvido por Simões (2016), em que dissertou sobre a cerâmica tradicional desse distrito. Buscou-se ainda descrever de forma breve uma experiência realizada, em 2017 e 2018, com os estudantes do 1.º ano do curso de Agroecologia e Agropecuária do IF Baiano.

Interpretou-se a experiência pedagógica em Maragogipinho como sendo exemplo de uma pesquisa-ensino-criação, na qual os artesãos e as artesãs assumiram seu papel de mestres e mestras de Notório Saber e os estudantes se fizeram autores, ilustradores, produtores singulares de discursividades. A discussão teórica apresentada neste texto partiu da perspectiva das pedagogias culturais, que preservam e ressignificam culturas e comunidades, mas vai em direção à proposta de decolonialidade do Encontro de Saberes e das Pedagogias Artesãs. Conclui-se que, para que haja encontro, é necessária a preservação das diferenças e, na vivência formativa, na experiência educativa, do múltiplo e da diversidade metamorfoseada.

REFERÊNCIAS

ALVARES, Sonia Carbonell. **A pedagogia artesã como práxis educativa em culturas populares tradicionais**. 2019. Disponível em: www.researchgate.net/A_pedagogia_artesa_como_praxis_educativa_em_culturas_populares_tradicionais. Acesso em: 26 out. 2020.

ALVARES, Sonia Carbonell. **Maragogipinho - as vozes do barro**: práxis educativa em culturas populares. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. 2015. **Revista Textura**, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48-63.

BRASIL. **Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. 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: 28 out. 2020.

CARVALHO, José Jorge de. **Sobre o notório saber dos mestres tradicionais nas instituições de ensino superior e de pesquisa**. Cadernos de inclusão publicação do instituto nacional de ciência e tecnologia de inclusão no ensino superior e na pesquisa - INCTI/UNB/CNPq, Brasília, jun. 2016.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

COSTA, Marisa Vorraber. **Culturas e Pedagogia na Modernidade Líquida**. Projeto de pesquisa ULBRA e UFRGS (2010-2012).

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-158.

JESUS, Iasmin Santos de. *Metamorfoses*. In: SCARANTE, Ionã Carqueijo; SANTANA, Joseane Costa (org.). **Mãos que inspiram a poesia**: a arte de Maragogipinho traduzida em versos e ilustrações. Valença: IF Baiano, 2020.

MOTA, Urânia Teixeira. **Louça de Deus**: O Caxixi em Maragogipinho. Salvador: Fast Design, 2011.

PEREIRA, Carlos J. da Costa. **A cerâmica popular da Bahia**. Salvador: Progresso, 1957.

PRATES, Camille Jacques. **O complexo W.I.T.C.H. acionando a magia para formar garotinhas nas redes do consumo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2008.

SCARANTE, Ionã Carqueijo; SANTANA, Joseane Costa (org.). **Mãos que inspiram a poesia**: a arte de Maragogipinho traduzida em versos e ilustrações. Valença: IF Baiano, 2018.

SIMÕES, Iaçanã Costa. **A cerâmica tradicional de Maragogipinho**. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes, Escola de Belas Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Gilson Antunes da. *Arte, vida e tradição na terra dos caxixis*. In: SCARANTE, Ionã Carqueijo; SANTANA, Joseane Costa (org.). **Mãos que inspiram a poesia**: a arte de Maragogipinho traduzida em versos e ilustrações. Valença: IF Baiano, 2020.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Jon (org.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

STEINBERG, Shirley R. *Kindecultura: a construção da infância pelas grandes corporações*. In: ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Revista Textura**, Canoas, v. 17, n. 34, 2015, p. 48-56.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NO BAIXO SUL BAIANO

Ylana Leocádio Vieira

*Um povo sem conhecimento de sua história, sua origem e sua cultura é como uma árvore sem raízes
(Marcus Mosiah Garvey)*

INTRODUÇÃO

A construção histórica da Educação Física no Brasil foi marcada por fortes influências das linhas metodológicas higienistas e esportistas que mudaram durante um longo período um processo de ensino-aprendizagem marcado por práticas excludentes. Mesmo com o surgimento de linhas conceituais culturais, humanistas e histórico-críticas, o debate étnico-racial ainda é atual e apresenta um longo caminho de reflexões e avanços para a área da Educação Física nas escolas. A cultura corporal de movimento, na educação básica brasileira, corresponde aos respectivos conteúdos pragmáticos: jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, capoeira e ginástica como base para a prática pedagógica escolar da disciplina (BRASIL, 2001; BRASIL, 2018).

Os diversos elementos e expressões da cultura corporal de movimento relacionam-se estritamente com os aspectos sociais e históricos particulares de cada grupo étnico-social em suas várias dimensões, sobretudo nas tradições, modos de vida, saberes e fazeres coletivos. Sendo a Educação Física a área da ciência que versa sobre os conhecimentos inerentes à cultura corporal de movimento, ou seja, as práticas corporais culturais oriundas das diversas culturas

humanas, segundo Pereira *et al.* (2018), é possível a partir dela pensar elementos culturais originários da África e sua diáspora.

O ensino da cultura corporal no Baixo Sul tem em seu campo de elementos culturais vastos aspectos temáticos a serem explorados pedagogicamente, de forma que o trato com os saberes culturais tradicionais e local se faz necessário, pois esse território é marcado por expressiva influência das tradições e manifestações culturais africanas, afro-brasileiras e indígenas. De modo que se mostra pertinente refletir a respeito do espaço que ocupa a cultura negra e popular na educação local, diante das características étnico-culturais da região, cabendo aqui discutir acerca dos elementos territoriais e identitários culturais, de matriz afro-brasileiros, no processo de ensino-aprendizagem.

A LEI 10.639/03 E A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO

A educação no Brasil como direito constitucional é garantida a todos os cidadãos, no entanto na prática nem toda a população tem seu direito de acesso garantido. Observa-se também que durante longo período foram negadas, no centro do fazer pedagógico, as contribuições (saberes e fazeres) produzidas pelos povos negros e indígenas no processo de formação nacional em detrimento de um viés eurocêntrico e ocidentalizado. A LDBEN alicerçada pela Carta Magna brasileira, de 1988, trouxe para o cerne das discussões pedagógicas as primeiras noções de uma educação pautada em um modelo democrático, a partir das lutas e reivindicações propostas pela população negra brasileira a partir da década de 70 (BRASIL, 2003; FERREIRA, 2019).

A lei 10.639/03 institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica, posteriormente, em 2008, sendo alterada pela lei 11.645, com a inclusão da temática indígena. A lei traz os dispositivos legais que fundamentam o ensino das relações étnico-raciais e propõe desconstruir o modelo curricular eurocentrado, democratizando o processo de ensino-aprendizagem ao contemplar os elementos históricos e culturais populares de matriz africana e afro-brasileira. Apesar da promulgação da lei 10.639 no ano

de 2003, alguns pesquisadores afirmam que a luta pela educação para as relações étnico-raciais precede a sanção da lei, sendo resultado dos inúmeros anseios e lutas do movimento negro brasileiro (FERREIRA, 2019; GOMES, 2017). Importante perceber que a lei 10.639/03 não é apenas um aparato legal entregue como uma “dádiva” para o povo preto, mas o produto das incansáveis lutas dessa população pela efetivação de seus direitos fundamentais.

De acordo com os parâmetros curriculares para o ensino da Educação Física o ensino dessa disciplina não deve ser restrito às atividades motoras e aos fundamentos do esporte, devendo abarcar reflexões sobre os conceitos de ética, estética e cultura geral (BRASIL, 2002). Desde os primórdios o homem produziu cultura e a modificou num processo de apropriação do mundo físico e social, e continua nesse processo de construção, visto que “cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social” (SANTOS, 2006, p. 44), sendo também um “campo de luta pelo poder de definir a realidade” (NEIRA; NUNES, 2011).

Segundo Daolio, “o homem aprende a cultura por meio do seu corpo” (2013, p. 37), não podendo ser encarado puramente por uma visão físico-biológica. Chama atenção para a necessidade de percebermos os indivíduos de maneira integral, também como sujeitos sociais e culturais:

Atuar no corpo implica atuar sobre a sociedade na qual esse corpo está inserido, todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano e a Educação Física faz parte delas. [...] A fim de que não se conceba de forma reducionista, mas se considere o homem como sujeito da vida social (DAOLIO, 2013, p. 39).

Para Galvão (2014), no âmbito mundial, a cultura corporal de movimento pode ser entendida como uma parte da cultura humana, definindo e sendo definida pela cultura geral a relação dialética.

As formas mais básicas de movimentação podem ser combinadas de diferentes maneiras para se entender as demandas ambientais que também são sociais e culturais. Elas podem originar outras formas de movimentação característica de um período histórico, compartilhadas em uma mesma região por segmentos sociais específicos. [...] O conjunto desses fenômenos ou manifestações expressivas corporais tem sido denominado cultura corporal de movimento, que consistiria também em uma área de estudos vinculadas à educação física escolar. (SOARES *et al.* apud GALVÃO *et al.*, 2014, p. 26).

A Educação Física enquanto componente curricular na educação básica faz parte da área de linguagens e suas tecnologias. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que diz respeito ao currículo de Educação Física frente à cultura corporal de movimento e o ensino da história e cultura Africana e Afro-Brasileira, afirma que a Educação Física possibilita aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção. A BNCC também observa que uma das tarefas desse componente curricular é tematizar as várias formas de codificação e significação social das práticas corporais, vistas como “manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BRASIL, 2018, p. 213).

De acordo com os parâmetros curriculares nacionais, ao apreciar diferentes manifestações da cultura corporal, o aluno poderá aprender mais sobre o corpo e movimento de uma determinada cultura, como também valorizar essas manifestações (BRASIL, 2001, p. 88). Dessa forma, na busca de adequar os conteúdos programáticos de Educação Física às diretrizes curriculares para o ensino das relações étnico-raciais, a BNCC incluiu como objeto de conhecimento as expressões corporais populares, regionais e

de matriz africana, tais como: danças, jogos, brincadeiras e lutas (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a Educação Física escolar deve contemplar as manifestações culturais inerentes à realidade socio-cultural regional e comunitária.

Apesar da existência de dispositivos legais que regulamentam o ensino da educação para as relações étnico-raciais, a sua efetivação na realidade escolar brasileira enfrenta diversos paradigmas, o trato com esse conhecimentos em seu sentido amplo implica questões não somente pedagógicas e conceituais, sobretudo considera-se versar também sobre o seu aspecto social por meio de um debate crítico.

Refletir sobre as relações étnico-raciais no âmbito da Educação Física apresenta diversos obstáculos. Crelier e Silva comentam que “os professores não veem na Educação Física, enquanto componente curricular, um espaço propício para abordar esta temática, porque o currículo ainda é pautado na perspectiva do esporte” (2018, p. 1315), evidenciando a dissociação da prática desportiva na escola dos seus fatores sociais. Dessa maneira excluindo também discussões profundas e críticas acerca dos preconceitos e atos discriminativos de cunho étnico-racial nos âmbitos educativo e social, sobretudo reproduzidos no meio desportivo. Afirmam ainda que “apesar da existência de leis que regem a educação formal, é evidente o abismo entre o que de fato ocorre no cotidiano da escola e o que preconiza a legislação” (CRELIER; SILVA, 2018, p. 1312).

O que essa Lei propõe é que a por meio da cultura, em seu sentido mais amplo, possa alcançar diferentes modos de vida e a sua produção de conhecimento. As expressões culturais africanas e afro-brasileiras precisam ser encaradas em sua totalidade e singularidades, é necessário entendê-la em sua multiplicidade de sentidos. A cultura negra no âmbito educativo deve considerar pedagogicamente os saberes e conhecimentos ancestrais produzidos pelo povo africano, seja no continente ou na diáspora. Nesse sentido faz-se necessário haver debate curricular dos cursos de licenciatura em Educação Física no que diz respeito à inclusão da diversidade étnico-cultural.

CORPORALIDADE E IDENTIDADE NEGRA NA ESCOLA

Cabe aqui refletir sobre como a escola trata o corpo negro, o aluno negro, sua cultura e corporeidade. Negar esses aspectos é implicar sobre o aluno negro e sua cultura um olhar reducionista e negligente ao excluir também a criticidade acerca dos processos sociais ao qual o sujeito está inserido. É preciso ter atenção como o corpo negro aparece nas aulas e nas escolas, pois “a não existência do corpo negro e dos seus saberes pode se fazer presente quando esse corpo é tematizado via folclorização” (GOMES, 2017, p. 79). A negligência e o esvaziamento conceitual dos objetivos da educação para as relações étnico-raciais conduz a uma prática educativa fundamentada numa visão reducionista e monocultural, que ora exclui, ora interpreta de maneira deturpada a temática racial, o que conseqüentemente tende a projetar e reforçar estereótipos e estigmas negativos nos alunos negros.

Neira e Nunes (2011) compreendem o currículo educacional como resultado de uma construção social que não pode ser realizada sem um debate sobre as relações de poder que subjazem as propostas de aderir a uma forma de conhecimento e não a outra. Nessa linha Daolio (2013) deixa explícito que:

A diferença não pode ser pensada como inferioridade [...] uma Educação Física escolar que considere o princípio da alteridade saberá reconhecer as diferenças; não só físicas, mas também culturais, expressas pelos alunos, garantindo assim o direito de todos à sua prática. A diferença deixará de ser critério para justificar preconceitos, que causam constrangimentos e levam a subjugação dos alunos para se tornar condição de sua igualdade, garantindo, assim, a afirmação do seu direito à diferença. Condição do pleno exercício da sua cidadania. Porque os homens são iguais justamente pela expressão de suas diferenças (DAOLIO, 2013, p. 93).

Ao pensar o modelo curricular, Ferreira critica o currículo monocultural, baseado apenas na matriz europeia, e que apresenta as demais culturas como dentro de um discurso multicultural folclórico, como datas históricas (2019, p. 87). A tendência da folclorização do corpo, corporeidade e cultura negra se manifesta quando a temática étnico-racial é abordada apenas em datas como o dia 20 de novembro, sem que haja nenhuma sistematização metodológica ou criticidade. Tal prática se apresenta como obstáculo no caminho para uma Educação Física plural, mesmo havendo no ambiente educativo a afirmação de uma pluralidade cultural, de forma que mostra-se necessário romper com conceitos generalistas, de discursos românticos, descompromissados com a superação de desafios e paradigmas presentes no ensino da temática étnico-racial e com a emancipação do aluno negro.

É relevante pensar sobre o uso que está sendo dado ao tema diversidade dentro do currículo dos cursos de pedagogia e nos currículos escolares, e também verificar se o tratamento conferido à diversidade se limita ao elogio às diferenças, pluralidades. Se for esse o seu limite, isso pode acabar se transformando numa armadilha conceitual, pois, ao não se operar uma análise crítica da diferença, não se ressaltam os processos tanto de discriminação quanto de exclusão a que estão submetidos os diferentes em nossa sociedade, ou seja, não se contribui para a discussão sobre as formas pelas quais as diferenças acabam se tornando desigualdades (FERREIRA, 2019, p. 84).

Os aspectos positivos da lei 10.639/03 manifestam-se no sentido da superação do preconceito, discriminação racial, assim como os fatores culturais hierárquicos. Por meio da cultura e história do povo negro na escola é possível haver a descentralização de uma prática pedagógica hegemônica e excludente, pautada somente em uma perspectiva particular etnocêntrica. O ensino da Educação para as relações étnico-raciais representa o rompimento com uma opressão racial secular na educação brasileira, o currículo eurocentrado repre-

senta a escola enquanto instituição social que reproduz a hegemonia cultural-racial.

Falar em racismo no Brasil, principalmente no ambiente escolar e apesar de os espaços de discussão terem se expandido nos meios acadêmicos, ainda é um tabu. [...] Muitos brasileiros acreditam que vivemos em uma democracia racial [...] Esta crença inviabiliza todo e qualquer tipo de discussão mais profunda sobre a temática (CRELIER; SILVA, 2018, p. 1313).

As práticas preconceituosas de cunho racial representam um grande obstáculo no avanço de uma educação plural, pois no Brasil o racismo é velado e estrutural, o que implica afirmar que lidamos com um desafio complexo, pois a sociedade nega veementemente sua prática ao passo que a produz e reproduz. De acordo com Bento, “o racismo é constituído nas relações que estabelecemos na sociedade. Uma vez que a escola é uma das instituições que faz parte de nossa sociedade, ela também reproduz o racismo” (2006, p. 41). Na Educação Física escolar o racismo mostra-se de inúmeras maneiras, seja na exclusão de temáticas, seja na estereotipação cultural e corporal do povo negro. Para Freire, “a prática preconceituosa de raça, de classe e de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” (2014, p. 37).

No que concerne às relações culturais, Candau (2013) afirma que “elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos” (p. 23). Cabendo assim a reflexão pautada na historicidade e criticidade da temática. O respeito às diferenças precisa se manifestar não apenas no reconhecimento, mas na forma como essas diferenças relacionam-se em sociedade. Ainda segundo Ferreira, “a cultura como matriz vê o multiculturalismo como uma zona de fronteira, pois a humanidade chegou a um lugar em que necessita reconhecer o direito do outro de ser diferente” (2019, p. 84).

Acerca da reflexão sobre a educação na perspectiva das relações étnico-raciais, Asante (2013) afirma haver um processo de marginalização do aluno negro tanto como sujeito quanto em sua coletividade étnico-cultural, esse processo de inferiorização e marginalização se dá em um modelo de educação eurocêntrica, pautada unicamente na experiência da branquitude. Para o autor, a centralidade enquanto método educacional é “aquele que coloca o grupo social do estudante no centro do contexto do conhecimento”, a afrocentricidade não apenas se opõe ao conceito de universalidade da perspectiva europeia, como traz para o cerne do processo educacional a perspectiva do povo africano tanto no continente quanto em sua diáspora, fundamentada em sua própria experiência étnica, cultural e histórica.

A afrocentricidade concebe ao aluno negro, anteriormente excluído do centro do processo de ensino-aprendizagem, o papel de sujeito protagonista, que é também processo de reconhecimento e construção identitária. Ferreira no que diz respeito à centralidade da cultura nos currículos escolares deixa explícito que “não se pretende desse modo transferir o foco etnocêntrico europeu para o africano, e sim ampliar os currículos escolares direcionados para a diversidade cultural, racial brasileira” (2019, p. 106). Além de apenas se opor ao conceito de universalidade etnocêntrica europeia, o afrocentrismo traz para o cerne do processo educacional a perspectiva do povo africano no continente e em sua diáspora.

Para além do reconhecimento das diversidades culturais, o trato com diferenças, enquanto uma efetivação de direitos humanos e democráticos, precisa valer-se no cotidiano educacional, sobretudo a ampliação da visão em torno da história e cultura africana e afro-brasileira e os conhecimentos que tratam a cultura corporal de movimento, descentralizada de um referencial eurocentrado. Um currículo que propicie a reflexão crítica e emancipe o aluno acerca das relações étnico-racial e ponha a educação para as relações étnico-raciais no centro do processo de ensino-aprendizagem, concebendo ao aluno negro, anteriormente excluído do centro desse processo, o papel de sujeito protagonista, que é também processo de reconhecimento e construção identitária.

A CULTURA CORPORAL NEGRA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DO BAIXO SUL

A microrregião do Baixo Sul integra 14 municípios cuja construção histórico-cultural tem fortes influências dos povos indígenas nativos e dos povos africanos. Como em todo o estado a cultura local do Baixo sul transborda resistência histórica e cultural do povo negro, seja na tradição, nas manifestações artístico-culturais, na religiosidade, nos saberes e fazeres coletivos e ancestrais, seja nos demais aspectos da vida social na região.

É notável no território do Baixo Sul a presença de diversas formas de manifestações artístico-culturais, como danças, os grupos e associações de capoeira, movimentos culturais-comunitários. Faz-se presente na região os grupos de samba de roda e seus festejos realizados em comunidades urbanas, rurais e tradicionais, os grupos de danças afro-brasileiras, quadrilhas de danças juninas. Movimentos culturais e populares cuja corporalidade é marcada pelo legado ancestral de África e do povo negro em sua diáspora como os diversos festejos e cortejos do bumba-meu-boi presentes nos bairros e comunidades, os grupos de zabiapungas e as marujadas. O diálogo entre a educação para as relações étnico-raciais no território do Baixo Sul se faz relevante especialmente no processo de memória e salvaguarda histórico-cultural negra e popular.

Há entre a juventude negra e periférica na região uma expressiva presença de grupos de danças regionais, bem como a cultura Hip Hop em suas diversas formas de manifestações, seja no aspecto da dança, artes visuais ou na musicalidade. A cultura Hip Hop se coloca como meio de resistência de indivíduos negros, enquanto ferramenta crítica que abarca as diversas questões inerentes à juventude negra e periférica, sobretudo a marginalização do corpo negro e sua corporeidade, pois sua prática viabiliza a discussão acerca do racismo presente no cotidiano da população negra e o processo de hierarquização cultural em sociedade.

A capoeira enquanto manifestação cultural gerada na diáspora africano-brasileira traz em sua prática valores e tradições oriundas do continente africano, haja vista a multidimensionalidade de sua mani-

festação, seja enquanto dança, luta ou jogo. Enquanto manifestação única e indissociável de todos os seus aspectos, a capoeira apresenta-se como uma importante ferramenta pedagógica, especialmente ao considerarmos a historicidade e os valores filosóficos presentes em sua prática. No contexto educacional do Baixo Sul a capoeira se faz presente nas instituições de ensino, quase majoritariamente como atividade extracurricular ou restrita a eventualidades, como o Dia da Consciência Negra e o mês de novembro. Tratar esses conhecimentos de modo irrefletido implica descaracterizar a sua riqueza cultural e histórica. A abordagem das manifestações culturais africana, afro-brasileira e baiana no ensino da cultura corporal de movimento, para além da redução conceitual dessas práticas enquanto conteúdo curricular, deve compreender a cultura negra e popular em todos os seus aspectos, saberes e fazeres coletivos.

Com base nas colocações feitas, a componente curricular Educação Física no âmbito escolar precisa avançar no ensino da cultura corporal negra, promover práticas pedagógicas que contribuam na construção positiva da identidade cultural do aluno, entendendo o papel da Educação Física escolar enquanto espaço fomentador da cultura corporal de movimento na escola, especialmente quando nos referimos ao panorama educativo de uma região rica e diversa em expressões culturais africanas e afro-brasileiras como o Baixo Sul Baiano; é necessário não somente o reconhecimento da diversidade e pluralidade, o ensino da cultura corporal de movimento deve, em seu fazer pedagógico, promover a concretização desses espaços de pluralidade cultural.

Nesse sentido a Educação Física escolar, ao contemplar as manifestações culturais inerentes à realidade sociocultural regional e comunitária, diz respeito à valorização e à memória da cultura local; é necessário implicar no contexto escolar metodologias pautadas no exercício coletivo do respeito, promoção da igualdade e equidade, fornecendo espaços de múltiplas vivências corpóreas-culturais, em que o aluno possa compreender e respeitar as diferenças culturais no caminho de uma educação plural, democrática e antirracista.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi K. Afrocentricidade e educação na senda do progresso: Brasil e EUA. *In: CARVALHO, Carlos R; NOGUERA, Renato; SALES, Sandra R. (org.). Relações étnico-raciais e educação: contextos, práticas pedagógicas e pesquisas.* Rio de Janeiro: Nau: EDUR, 2013.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco.** São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/7._Orienta%C3%A7%C3%B5es_aos_Conseelhos.pdf. Acesso em: 14 dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** 3. ed. Brasília; 2001.

BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: Desafios para a prática pedagógica. *In: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. (org.). Multi-culturalismo: diferenças culturais e prática pedagógica.* 10. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2013.

CRELIER, Cátia M. ; SILVA, Carlos A. F. Africanidade e Afrobrasilidade em Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1307-1320, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/81656>. Acesso em: 9 jul. 2020

FERREIRA, Verônica Moraes. **A questão étnico-racial na formação de professores: análise de currículos.** Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

FREIRE, Paulo R. N. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 49. ed. Paz & Terra, 2014.

GALVÃO, Zenaide; RODRIGUES, Luiz Henrique; NETTO, Luiz Sanches. Cultura corporal de movimento. *In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (org.). Educando física na escola: implicações para a prática pedagógica.* 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014. cap 2, p. 26-36.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** RJ: Vozes, 2017.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000300010. Acesso em: 14 dez. 2019.

PEREIRA, Arliene S. M. *et. al.* Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de Educação Física: Diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Rev. Brasileira de ciências do esporte**, v. 41, n. 4, p. 412-418, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-. Acesso em: 9 jul. 2020.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. *In:* CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola.** 5. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 161-178.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos; 110).

“PAU ROLOU, CAIU! LÁ EM CIMA DA MATA E NINGUÉM VIU!”: USOS E ABUSOS NO PROCESSO DE EXTRAÇÃO E UTILIZAÇÃO DA BIRIBA (*ESCHWEILERA OVATA*) NO TERRITÓRIO DO BAIXO SUL

Petry Rocha Lordelo

Giancarlo Santos Machado

Thálima da Luz Santos

“FOI AGORA QUE EU CHEGUEI...”: INTRODUÇÃO

A Mata Atlântica é um dos biomas mais ricos em biodiversidade do mundo. No entanto existem hoje no Brasil, aproximadamente 8% de remanescentes originais dessa floresta tropical, impacto ambiental causado, em grande parte, pela forma de exploração da terra, a saber: extração desenfreada de madeira, agricultura monocultora, agropecuária, indústria predatória e especulação imobiliária.

Dentre as árvores nativas desse bioma, temos a *Eschweilera ovata* [Cambess.] Miers, popularmente conhecida como biriba, cuja madeira é muito utilizada na indústria civil e naval, na fabricação de ripas, estacas, mourões, cabos de ferramentas, pontes, telhados, cercas, bem como na confecção de berimbaus – instrumento musical utilizado na Capoeira.

Conforme o dossiê Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil (IPHAN, 2007),

A parte mais importante do berimbau utilizado nas rodas de capoeira é a vara ou verga da árvore

conhecida como biriba (*Eschweilera ovata*), comumente encontrada ao longo da Mata Atlântica do Estado da Bahia. [...] **Infelizmente, a biriba está cada vez mais escassa devido à intensa exploração dessa árvore para comercialização de berimbaus.** Atualmente, chegam ao mercado internacional através dos *sites* que trabalham com venda de instrumentos de percussão, ou pelas mãos dos mestres de capoeira que cruzam o mundo (IPHAN, 2007, p. 82-83, grifo nosso).

Diante desse dado da realidade, o próprio documento supracitado aponta enquanto necessidade, para a salvaguarda dessa importante manifestação cultural reconhecida pela Unesco como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade (2008), a realização de “um plano de manejo da biriba, madeira usada para confeccionar o berimbau e que pode ser extinta no correr dos anos” (IPHAN, 2007, p. 10).

Tendo em vista: 1) as formações técnicas ofertadas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, no município de Valença/BA – mais especificamente, os cursos técnicos (e pós-graduação Lato Sensu) em Meio Ambiente e Agroecologia; 2) a Área de Preservação Ambiental remanescente de Mata Atlântica que compõe a Unidade Educativa de Campo do IF Baiano – *campus* Valença; 3) a utilização da biriba, no território do Baixo Sul, por trabalhadores diversos (camponeses, pescadores, marceneiros, artesãos, capoeiras etc.); constatamos possibilidades de essência para o desenvolvimento de estudos acerca do manejo sustentável da biriba, suas principais técnicas de propagação de mudas, bem como o desenvolvimento de Sistemas Agroflorestais que contribuam para a preservação de espécies nativas da Mata Atlântica – especialmente a *Eschweilera ovata* – bem como a sua utilização de forma coerente e consciente.

Destarte, aprovamos em edital para concessão de bolsas de iniciação científica para estudantes de ensino médio (Edital Pibic-EM – Propes/CNPq, 2019) o projeto “Da biriba ao berimbau: manejo agroecológico de *Eschweilera ovata* no território do Baixo Sul” – o que nos permitiu dar os “pontapés iniciais” e abrir caminho para o

desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre essa temática no âmbito do Instituto Federal Baiano, mais especificamente, no *campus* Valença.

Tal projeto teve como objetivos: a) estudar a realidade e as possibilidades do manejo agroecológico da madeira da biriba (*Eschweilera ovata*) no território do Baixo Sul; b) analisar as principais atividades que se utilizam da madeira da biriba enquanto matéria-prima, no Baixo Sul; c) identificar as melhores técnicas (alporquia, enxertia, mergulhia, plantio de sementes) para propagação de mudas; d) identificar quais espécies de animais consomem e dispersam as sementes de biriba; e) ampliar as áreas de plantio, a partir da consolidação de Sistemas Agroflorestais; e f) orientar a utilização da madeira de maneira sustentável/agroecológica.

Nesse contexto, o presente artigo se propõe a apresentar uma síntese do que foi possível objetivar no desenvolvimento desta pesquisa. Visto que, infelizmente, na metade do prazo estabelecido pelo referido edital, nos deparamos com a pandemia mundial causada pela Covid-19, que acabou prejudicando – devido às medidas de segurança impostas e necessárias neste novo cenário e à conseqüente alteração no percurso metodológico – a ampliação de alguns dados científicos, cuja objetivação almejamos garantir quando as condições objetivas e subjetivas permitirem.

2 “QUEM VEM LÁ SOU EU...”: A *ESCHWEILERA OVATA* NO CENTRO DA RODA

A espécie *Eschweilera ovata* (Cambess.) Miers, conhecida popularmente como biriba ou imbiriba, pertence à família *Lecythidaceae* e é característica e exclusiva das matas pluviais Amazônica e Atlântica. Constitui uma árvore de pequeno a médio porte, com altura de 3m a 20m, dotada de copa piramidal densa. Dispõe de tronco ereto e cilíndrico, de 40cm a 60cm de diâmetro, revestido por casca grossa, cuja coloração pode variar de acordo com o ambiente no qual a espécie se desenvolve: nas capoeiras e áreas abertas, apresenta coloração mais clara; e no interior das matas a casca é quase preta – daí encontramos as denominações biriba branca e biriba preta, como forma de classificação em algumas comunidades. Sua madeira é pesada e dura

ao corte, compacta, uniforme, de propriedades mecânicas altas e com boa durabilidade e resistência ao ataque de fungos (MAINIERI *et al.*, 1989 *apud* GUSSON, 2003; MORI, 1995; LORENZI, 1998).

Tomando como referência o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Plataforma Sucupira, valendo dos descritores *Eschweilera ovata* e **biriba**, e da análise dos resumos dos trabalhos encontrados, foram constatadas apenas cinco produções que abordam de maneira mais específica estudos acerca dessa espécie vegetal nativa da Mata Atlântica. O que, por si só, já sinaliza a necessidade de novos estudos acerca da espécie, a fim de ampliar os conhecimentos sobre sua utilização, incluindo a análise das propriedades de seus frutos, que carecem de pesquisas a respeito.

Por ordem de publicação dos trabalhos, temos as seguintes pesquisas: Gusson (2004), que estudou o sistema reprodutivo e as formas de conservação genética da biriba, em três fragmentos de Mata Atlântica no entorno do município de Salvador/BA, objetivando a conservação da espécie; Gomes (2005), que analisou a influência da poluição atmosférica industrial e da qualidade da serrapilheira na taxa de decomposição de folhas de biriba; Vilela (2008), que pesquisou a influência da predação e da dispersão de sementes sobre o recrutamento de plântulas de biriba na Mata Atlântica, a partir de um estudo de caso na Reserva Ecológica da Michelin-BA; Oliveira (2009), que objetivou desenvolver protocolos para o estudo da germinação de sementes e crescimento inicial de plântulas nativas da flora brasileira, dentre as quais se destaca a *Eschweilera ovata*; Cavalcanti (2012), que identificou a estrutura e dinâmica populacional de *Eschweilera ovata* em fragmentos de Mata Atlântica, na região norte do estado de Pernambuco. E, não menos importante, embora não estude diretamente a biriba, o trabalho de Andrade (2016), que analisou o conhecimento etnobotânico sobre espécies arbóreas utilizadas por jangadeiros da comunidade de Serra Grande, em Uruçuca, sul da Bahia, e apontou que dos 13 entrevistados 10 utilizam a madeira da biriba como componente na fabricação de jangadas.

Esses trabalhos apontam que a biriba (*Eschweilera ovata* [Cambess.] Miers) possui grande relevância ecológica, socioeconômica e

cultural. Além de a espécie possuir um grande potencial na composição de reflorestamentos destinados à restauração de ambientes fragmentados (LORENZI, 1998; MONTAGNINI *et al.*, 1995), suas flores e frutos servem de recurso por uma grande variedade de animais; sua madeira é intensamente utilizada na construção artesanal de pequenos barcos, casas rústicas e outros serviços de marcenaria; é madeira por excelência na confecção do berimbau, sendo seu manejo inserido dentro de contextos culturais locais, servindo como fonte de renda, da extração da verga à exportação do instrumento musical.

Segundo Vilela (2008),

Os incentivos ao turismo obtidos pelo Estado da Bahia nas últimas décadas aumentaram o comércio do berimbau, que hoje é um símbolo folclórico muito apreciado pelos turistas e também pela comunidade de capoeiristas espalhadas pelo mundo todo. Comerciantes de biriba do Mercado Modelo (centro de comércio de artesanatos regionais) em Salvador-BA, relataram que cerca de 2000 varas de biriba (parte do tronco principal, com cerca de 3 cm de diâmetro) são extraídas por semana por cada grupo de extratores e vendidas no próprio mercado ou exportadas para diversos países. (VILELA, 2008, p. 12).

A extração das vergas de biriba para essa finalidade se dá por meio do corte de caules de indivíduos jovens da espécie, com cerca de 3 cm a 5 cm de diâmetro, desprovidos de nós e retilíneos. Na maioria dos casos, tal extração se dá de forma irregular, dissociada de qualquer norma de preservação, tanto da espécie quanto das áreas plantadas, ocasionando um impacto ambiental que vem provocando profundas alterações nas formas de organização das vidas que se relacionam com essa árvore.

Lidar com a complexidade dos fatores sociais e econômicos em relação com os fatores ambientais tem sido um grande desafio, que requer um diálogo mais orgânico entre as áreas das ciências humanas,

físicas e biológicas, com vistas a entender e promover estudos que garantam a preservação e utilização de populações vegetais sem penalizar as comunidades locais que as têm como principal fonte de renda.

Diante disso, faz-se necessário o desenvolvimento de projetos que visem garantir o manejo comunitário agroecológico de *Eschweilera ovata*, estudando as melhores técnicas para propagação de mudas; identificando as espécies animais que contribuem para a reprodução natural e a dispersão de suas sementes; ampliando as áreas de plantio a partir da organização de Sistemas Agroflorestais; desenvolvendo materiais informativos que orientem as comunidades (agricultores, artesãos, capoeiras, marceneiros, saveiristas etc.) que utilizam a biriba como fonte de renda acerca da necessidade de sua produção e consumo, articulada à sua preservação, sobretudo no território do Baixo Sul, onde tais atividades culturais e laborais são intensamente praticadas.

3 “JOGO DE DENTRO, JOGO DE FORA...”: O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E SEUS RESULTADOS

Inicialmente foi feito um estudo sobre a espécie, sobretudo à luz das obras supracitadas. Em seguida, realizamos algumas visitas científicas à Área de Preservação Ambiental, remanescente de Mata Atlântica, da Unidade Educativa de Campo (Fazenda Aldeia) do IF Baiano *campus* Valença, a fim de localizar a existência de exemplares, buscando, sobretudo, estudar a viabilidade de produção de mudas a partir dessas matrizes.

Em um segundo momento foram plantadas na UEC, 30 mudas de biriba adquiridas junto ao Programa Arboretum de Conservação e Restauração da Diversidade Florestal, sediado no município de Teixeira de Freitas. Tais áreas para plantio foram determinadas observando diferentes tipos de solo, substrato, incidência de iluminação e irrigação, tendo o ponto de localização de cada muda plantada marcado por GPS, por meio do aplicativo CR Campeiro 7, desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria.

Essas mudas foram medidas e classificadas bimestralmente (altura do caule, diâmetro do tronco e largura e comprimento das

folhas), a fim de se obter um parâmetro dos diferentes níveis de desenvolvimento vegetativo.

Nos primeiros dois meses de experimento, obtivemos o seguinte resultado: a) das 2 mudas plantadas em solo Arenoso/Pleno Sol, 1 morreu e outra não apresentou sinais de desenvolvimento; b) das 3 mudas plantadas em solo Arenoso/Meia sombra, 1 sumiu e as outras duas cresceram em média 0,6 mm e aumentaram 1 mm de diâmetro de tronco; c) das 2 mudas plantadas em solo Argiloso/Pleno Sol, ambas cresceram em média 1 cm de altura e aumentaram 1 mm de diâmetro; d) das 3 mudas plantadas em solo Argiloso/Meia sombra, todas cresceram em média 1,5 cm e aumentaram 1,2 mm de diâmetro; e) das 20 mudas plantadas em solo com Horizonte Orgânico Aparente/Sombra, 95% cresceram em média 1,5 cm e aumentaram 1,5 mm de diâmetro.

Como as mudas foram plantadas utilizando o mesmo composto orgânico e, em 2 meses, o desenvolvimento radicular não é muito expressivo, não deu para mensurar a interferência do solo no desenvolvimento destas. No entanto o extrato aponta que aquelas plantadas em solo Argiloso/Meia sombra e em solo com Horizonte Orgânico apresentaram um maior nível de crescimento, dado pela garantia, possivelmente, da manutenção da irrigação do solo e da proteção das folhas nesse estágio inicial.

Após esse primeiro experimento, aprofundamos os estudos acerca dos Sistemas Agroflorestais e de pesquisas que discutiam índices de pegamento e precocidade de mudas nativas a fim de estabelecermos outros percursos metodológicos, e, devido à dificuldade de encontrar sementes para o desenvolvimento das pesquisas a partir destas, foi feita a compra de 120 mudas jovens de biriba e conseguimos, junto à Secretaria de Agricultura e Meio Ambiente de Cruz das Almas/BA, a doação de 60 mudas de espécies nativas para a organização do SAF.

Definimos as áreas para plantio e decidimos que, à exceção da área de SAF, faríamos o plantio experimental em DBC (Delineamento em Blocos Casualizados), com tratamentos disponíveis na própria Unidade Educativa de Campo; a saber: 1) água residuária de suinocultura; 2) esterco bovino; 3) biocarvão do dendê; 4) compostagem; 5) testemunha; e 4) repetições. Como variáveis de análise, definiu-se:

índice de pegamento; comprimento/altura; número de folhas; diâmetro do caule.

Infelizmente, no mês seguinte a essa etapa, quando iríamos plantar as respectivas mudas nas áreas organizadas para tal fim, tivemos as atividades interrompidas em detrimento da já citada pandemia. E, com a impossibilidade do retorno, sobretudo porque o território do Baixo Sul foi um dos mais preocupantes no que se referiu ao número de contaminações e óbitos no estado da Bahia, tivemos que orientar aos trabalhadores da Unidade Educativa de Campo o plantio das mudas na área de mata da trilha ecológica, por identificarmos como o local mais adequado para o seu desenvolvimento vegetativo.

Nesse interim, avançamos nos estudos teóricos e, a partir de entrevistas informais com as biólogas e técnicas responsáveis pela propagação de mudas de espécies nativas no Programa Arboretum e com mestres e contramestres de capoeira do território do Baixo Sul, chegamos a mais algumas informações que julgamos interessante que sejam socializadas:

- a. a semente da biriba, além de ser consumida por insetos, roedores e mamíferos voadores como o morcego – um de seus principais propagadores –, tem um tempo de vida/validade muito curto. Por isso, para plantio via semente, é aconselhável o recolhimento do fruto ainda na fase de maturação para garantir a obtenção da semente e seu plantio logo após a eclosão;
- b. foi indicado como substrato um composto à base de casca de pinus, fibra de coco, casca de arroz e vermiculita expandida, enriquecido com Nitrato de Potássio;
- c. os capoeiras entrevistados, além de reforçar a qualidade da madeira da biriba – em detrimento de outras que já vêm sendo utilizadas – para a confecção do berimbau, sinalizaram a preocupação com a extração desordenada e possível extinção da biriba; apesar de, segundo eles, elas brotarem fácil, gerando novos galhos a partir daquele que foi coletado, e eles respeitarem “o tempo” da árvore. O problema, no entanto, é que esses novos galhos não conseguem se desenvolver, devido à “devastação” e ao “desmatamento” que avançam na região; seja, por um lado, pelo fato de muitos ainda utilizarem as madeiras para lenha e outras necessidades (foram citadas: produção de cerca e telhado, principalmente para abrigar

animais); seja para ampliação de áreas destinadas a outras culturas e aos empreendimentos imobiliários e turísticos.

4. “ADEUS, ADEUS, BOA VIAGEM...”: FINALIZANDO O JOGO, MAS SEM PARAR A RODA

Como já sinalizado, diante de tudo que foi estudado até a finalização do projeto e deste texto, dadas as necessidades históricas, mediatas e imediatas relacionadas às pesquisas que pautam a defesa do patrimônio natural e cultural da humanidade, estamos convencidos de que novas ações serão assumidas na continuidade deste processo/projeto.

Faz-se necessário seguir acompanhando o desenvolvimento das mudas já plantadas, bem como dar continuidade com os experimentos em DBC, para análises mais precisas, objetivando a ampliação das áreas cultivadas de *Eschweilera ovata* no território do Baixo Sul e apresentando a necessidade e as possibilidades de um manejo sustentável, que garanta a utilização de sua madeira, sem impactar o meio ambiente, contribuindo com a preservação da espécie, por um lado, bem como da capoeira, enquanto patrimônio da humanidade, que depende dessa madeira para a sua produção e socialização às novas e futuras gerações.

O campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano no município de Valença oferta os cursos técnicos em Agropecuária, Agroecologia e Meio Ambiente; formações essas que trazem nos seus currículos componentes curriculares como História, Biologia, Geografia, Matemática, Sociologia, Artes, Educação Física, só para citar alguns que – para além das disciplinas específicas dos cursos técnicos em questão, que possuem uma relação mais direta com o objeto da presente pesquisa (a exemplo: Agricultura, Manejo da Biodiversidade, Cultivos Regionais, Solos, Avaliação de Impactos Ambientais, Economia e Meio Ambiente, Agroecologia e Gestão Ambiental) – dispõem de conteúdos de ensino que podem se relacionar de forma interdisciplinar com a temática do estudo.

Por fim, no que tange à Extensão, o presente projeto sinaliza, a partir da ampliação dos estudos, algumas possibilidades: a) elaborar um

material informativo acerca de orientações de manejo agroecológico da biriba, a ser socializado, sobretudo, com as comunidades que realizam a sua extração; b) produzir mudas de biriba de forma agroecológica para venda e/ou doação, destinadas, principalmente, para projetos de recuperação de áreas degradadas; c) ampliar as Áreas de Preservação Ambiental e de Sistemas Agroflorestais do IF Baiano *campus* Valença, bem como qualificar a Trilha Ecológica da Fazenda Aldeia (Unidade Educativa de Campo), com o plantio de mudas de biriba, oportunizando visitas guiadas e demais atividades pedagógicas – articuladas com alguns dos componentes curriculares supracitados – abertas à comunidade; d) realizar oficinas de propagação de mudas e oficinas de fabricação de berimbau, buscando articular o entendimento da necessidade de preservação da espécie para garantir a continuidade de sua utilização enquanto matéria-prima, colaborando, dentre outras coisas, com o plano de salvaguarda de um Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade – a Capoeira.

Avante! Pois a luta é pra vencer...

Iê!

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Isis Leite Medeiros Mascarenhas. **Análise do conhecimento etnobotânico sobre espécies arbóreas utilizadas por jangadeiros do sul da Bahia**. 30/05/2016 116 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus Biblioteca Depositária: UESC.

BARBOSA, Wallace de Deus. **Dossiê Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil**. Brasília: IPHAN, 2007.

CAVALCANTI, Airton de Deus Cysneiros. **Estrutura e dinâmica populacional de *Eschweilera ovata* (Cambess.) Miers (Lecythidaceae) em fragmentos de Mata Atlântica**. 01/12/2012 103 f. Tese (Doutorado em Biologia Vegetal) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Instituto de Biologia.

GOMES, Sílvia Santos. **Influência da poluição atmosférica industrial e da qualidade da serrapilheira na taxa de decomposição de folhas de biriba (*eschweilera ovata*)** 01/08/2005. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ecologia e Biomonitoramento) – Universidade Federal Da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Faculdade de Biologia.

GUSSON, Eduardo. **Uso e diversidade genética em populações naturais de Biriba (*Eschweilera ovata* [Cambess.] Miers):** subsídios ao manejo e conservação da espécie. 01/01/2004 91 f. Dissertação (Mestrado em Ecologia Aplicada) – Universidade de São Paulo/Escola Sup. de Agricultura Luiz De Queiroz, Piracicaba. Biblioteca Depositária: ESALQ/USP.

LORENZI, H. **Árvores brasileiras:** manual de identificação e cultivo de plantas arbóreas nativas do Brasil. Nova Odessa: Plantarum, 1998, v. 2.

MONTAGNINI, F.; FANZERES, A.; DA VINHA, S. G. The potentials of 20 indigenous tree species for soil rehabilitation in the atlantic forest region of Bahia, Brazil. **Journal of Applied Ecology**, v. 32, p. 841-856, 1995.

MORI, S. A. Observações sobre as espécies de Lecythidaceae do leste do Brasil. **Boletim de Botânica**, v. 14, p. 1-31, 1995.

OLIVEIRA, Rute Gregório de. **Germinação de sementes e crescimento inicial de plântulas de *Eschweilera ovata* (cambess.) miers., *trema micrantha* (L.) blume. e *ficus tomentella miquel*.** 01/02/2009 66 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Florestais) – Universidade Federal Rural De Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central, UFRPE.

VENTURIN, Leandro; GONÇALVES, André Luis R. **Sistemas agroflorestais**–produção de alimentos em harmonia com a natureza. Rio Grande do Sul: Centro Ecológico, 2014.

VILELA, Fernanda de Souza. **Influência da predação e da dispersão de sementes sobre o recrutamento de plântulas de biriba (*Eschweilera ovata*, *Lecythidaceae*), na Mata Atlântica, Reserva Ecológica da Michelin, BA.** 01/06/2008 83 f. Dissertação (Mestrado em Ecologia e Biomonitoramento) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Biblioteca Depositária Central da UFBA.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE TAPEROÁ-BA

Girlandio Gomes Bomfim

A CULTURA QUILOMBOLA NO SEGMENTO DA EDUCAÇÃO

Compreender as estruturas simbólicas e como estas se manifestam na realidade, mediante a ação dos diversos agentes que usufruem e transformam os seus aspectos, corresponde à ampliação analítica dos procedimentos que envolvem práticas sociais efetivas manifestadas no dia a dia, não restritas apenas à descrição, por exemplo, de manipulação ou criação de determinado instrumento facilitador da intervenção humana na natureza.

Longe de esgotar as discussões a respeito do conceito de cultura, sua delimitação a tal proposta teórica deve contribuir para a tentativa de explicar coerentemente como as condições específicas de sociabilidade dão significação ao modo operativo do cotidiano individual e coletivo de determinado território quilombola. Por conseguinte, o entendimento de como a escola se insere no território compreendido como síntese da matriz social e cultural de um povo implica desvelar como os atores sociais ali presentes exercitam rotineiramente a construção de saberes que necessariamente não se encontram fragmentados pela organização de conteúdos contidos no currículo escolar.

Delimitar em termos objetivos o papel a ser desempenhado pela escola na comunidade quilombola corresponde a associar as práticas do mundo no trabalho, do campo religioso e mecanismos

de sociabilidade que convergem para o sentimento de pertencimento de cada morador local, a partir da convicção e do juízo de valor de sua inserção neste ou naquele território. Portanto definir o que vem a ser uma comunidade remanescente de quilombo rompe com o viés vinculado ao conceito de fuga historicamente reverberado na alusão ao quilombo de Palmares e dimensiona tal abordagem para o viés das diversas modalidades da produção da vida que exemplificadamente demonstram a própria resistência às diversas formas de opressão aplicadas ao longo do tempo à população afrodescendente.

O fato de o território constituir a vida social dos que ali residem permite compreender como o ordenamento e construções cotidianas ocorrem em localidades tradicionais, historicamente baseadas em princípio de coesão social em que os parâmetros identitários correspondem à essência da representação social. Dessa maneira, reconhecer no território a vinculação importante no caráter do pertencimento não significa dizer que a categoria sociológica Identidade é estanque e cristalizada. Pelo contrário, encerra uma série de significações que se fundamentam em construções coletivas vinculadas ao lapso do passado e seu aprimoramento no presente.

A caracterização das comunidades remanescentes de quilombo do Baixo Sul baiano, no município de Taperoá, tem demonstrado como o sentimento de pertencimento enquanto parte integrante do processo de identificação é fundamental para a representação social dos sujeitos que ali residem. A vida rotineiramente exercitada nas práticas que remontam também ao tempo pretérito encerra ações culturais que se encontram subjacentes ao “eu”, enquanto forma de intervenção no contexto da sociedade:

A imagem de si, a imagem do mundo, do universo em que vivem os grupos negros, são construções que implicam significar tudo e todos a sua volta, instituindo uma certa ordem, um fazer social, singular, próprio e único. Indivíduo e coletividade se fazem sujeitos por referência a tal mundo. Por esta razão, são negros desse mundo e, assim, referem-se a si mesmos como

negro deste ou daquele lugar: de Campinho da Independência, de Frechal, de Bom Jesus, de Pacoval, de Laje dos Negros, de Barra e de Bana-nal... o que é cada um desses grupos resulta de seu fazer histórico e das significações presentes no seu mundo (GUSMÃO, 2007, p. 146).

O pensamento e a atuação no mundo se encontram vinculados a formas idiossincráticas de compreendê-lo diante da fluidez da modernidade que, por sua vez, busca implementar certa padronização cultural e identitária perante as especificidades daqueles que ocupam os territórios. Ser negro na contemporaneidade em localidades rurais também representa enveredar pelo embate da volatilidade das significações culturais que por si só já demandam relações de poder, ao buscar se contrapor as diversas formas de controle social e estruturação ideológica necessárias à uniformização, consubstanciadas no vínculo com a chamada identidade nacional.

Nesse aspecto, o papel da escola se situa na ruptura ou continuidade com o ajustamento social imposto pelo currículo adotado. No primeiro caso, a imersão por parte da ação pedagógica mediatizada pelo diálogo com o entorno da unidade escolar promove a democratização das relações entre os sujeitos do território e o conjunto dos profissionais da educação que ali atuam, contribuindo decisivamente para o pertencimento comunitário com a instituição de ensino, que por sua vez empreende rotineiramente a pesquisa enquanto princípio educativo que busca incorporar de forma interdisciplinar os aspectos constitutivos da territorialidade remanescente de quilombo.

A construção paulatina do fazer pedagógico em bases dialógicas com capilaridade suficiente para incorporar outras dimensões de saberes redimensiona o próprio ensino exercido no território, ao conjugar elementos formativos outrora ignorados que são incorporados à *práxis* docente, que por sua vez associa ao componente curricular outras potencialidades trazidas pelos educandos e demais agentes ao espaço formal da educação.

Se tal fato não ocorre e prevalece a hierarquização curricular do saber e ausência do diálogo com os habitantes da comunidade

quilombola, a folclorização e o racismo subjacentes a isso impem na negação de toda produção simbólica inerente à cosmovisão afrodescendente. Tal fato se delinea desde a adoção absoluta de um currículo eurocentrado até a orientação pedagógica verificada na desqualificação da religiosidade, o que resulta em uma série de impactos sobre o processo de reconhecimento étnico, culminando na aculturação pela via do branqueamento.

A associação entre esses aspectos caracteriza o encadeamento de pressupostos necessários à compreensão de que a identidade se encontra associada à cultura e dela depende, pois permite certa liberdade de escolha por parte do sujeito a respeito dos componentes culturais que o cercam. Portanto desse processo decorre a representação de si e dos demais membros da comunidade que convencionam, a partir de padrões culturais provisórios, a mutabilidade e o aprimoramento do componente identitário.

Na verdade, cultura e identidade se relacionam para forjar no sujeito um atributo indissociável da sua existência, pela via da participação e reciprocidade de ações não estanques, no domínio dos elementos simbólicos que compõem uma determinada consciência de mundo e de homem. Por isso, a essa forma de ser coletiva e individual dos sujeitos, a escola perpassa a cultura para assegurar a mutabilidade das facetas da contribuição do homem, a modificação de si próprio e dos demais que integram o grupo:

O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimento subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito a estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2005, p. 11-12).

No contexto em que historicamente a cultura afro-brasileira sempre se defrontou com a negação hegemônica a partir da tentativa do branqueamento, a representação do seu legado possibilitou um ponto elementar de construção e readaptação dos valores simbólicos desse segmento da população brasileira. Desse modo, as diversas manifestações e os locais de celebração da cultura compõem a base elementar do exercício dos elementos identitários, que por sua vez se opõem ao processo de desqualificação social que busca subalternizar as características culturais pela via da folclorização do sentido de lugar, do sagrado e da cosmovisão afrodescendente. Nesse âmbito, a Educação Quilombola integra a memória e a oralidade enquanto instrumentos capazes de motivar o exercício da cultura e a continuidade do aprimoramento do fazer simbólico.

Esse processo de construção fruto da luta rompe com a hierarquização do que é convencionalmente aceito por todos em termos de condição efetiva de convivência, para permitir a superação a um contexto cultural excludente. Por conseguinte, o modo como o espaço formal de ensino lida com tais pressupostos requer do sistema a ele atrelado a instrumentalização docente, o que reitera a necessidade da ruptura com paradigmas que atribuem o caráter meramente complementar aplicado à temática quilombola na sala de aula. Para tanto, a modificação do próprio modelo gestor admitido pela escola e da própria relação empreendida com o seu retorno qualitativamente reverbera na aproximação comunitária, cujo reflexo é a inserção da história e cultura afro-brasileira na sala de aula não resumida apenas ao folclore, ou sintetizada em um ano letivo apenas nas comemorações em torno do dia da Consciência Negra.

A DIMENSÃO DO FAZER PEDAGÓGICO NO CAMPO DA LUTA PELA GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A caminhada em prol da consolidação da educação quilombola perpassa pelos saberes na produção do conhecimento que não se encontra compartimentado ou exclui o fomento da vida, na pretensa ênfase dada ao que se deve aprender. Nessa perspectiva, se à escola

o significado atribuído pelos moradores quilombolas se encontra circunscrito ao ensino para o mundo do trabalho atrelado ao capital, os lugares de produção simbólica e seus sujeitos a situam como não lugar pela própria natureza conflitante de atribuir ao que é cognoscível ruptura absoluta com o popular e os atributos do campo que o cerca.

O território é o marco da cosmovisão preñe de significação que se aprimora no decorrer do tempo pela presença espontânea daquilo que o currículo escolar configura como folclórico, mas representa para os habitantes possibilidades e exercícios do conhecimento presente na memória coletiva dos/das quilombolas como um direito inalienável à diferença, pela via da contraposição a toda e qualquer tentativa de homogeneização cultural.

Assim, o ensino numa condição dialética a ser enfatizada pelos(as) docentes requer o desenvolvimento da prática formativa em conformidade com a contextualização pedagógica que não hierarquiza saberes e práticas sociais. Pelo contrário, reitera numa perspectiva dinâmica o local e o global, numa complexidade capaz de provocar os discentes a indagar o que é e para que serve a história no local em que estes residem e como esse contexto se relaciona com outros aspectos contidos no livro didático, situando o alunado na perspectiva de sujeitos construtores da história de vida de sua comunidade:

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem, em grande parte, para o recalque da sua identidade e auto-estima.

Não é apenas o livro o transmissor de estereótipos. Contudo é ele que, pelo seu caráter de “verdadeiro”, pela importância que lhe é atribuída, pela exigência social do seu uso, de forma constante e sistemática, logra introjetar na mente das crianças, jovens e adultos, visões cristalizadas da realidade humana e social. A identificação da

criança com as mensagens dos textos concorre para a dissociação da sua identidade individual e social (SILVA, 2004, p. 51).

No conjunto das relações entre o saber escolar e o saber local, as diferenças se sustentam naquilo que deve ser compreendido como válido no plano de um processo de aprendizagem que deve também considerar na sua instância o entendimento dos sujeitos na produção de sua territorialidade. Portanto expressar nas práticas de ensino distintas possibilidades de apreensão do objeto cognoscível no campo do conhecimento implica considerar a própria educação no contexto do campo e da cidade, numa base epistemológica oposta ao caráter meramente utilitário de uma *práxis* pedagógica condicionada ao norte único do livro didático.

No plano do ensino formal, a própria ausência da pesquisa como um atributo da prática docente não possibilita o conhecimento do território negro rural remanescente de quilombo. Nessa perspectiva, a dimensão de quilombolas, recente no contexto das localidades do município de Taperoá-BA, surge do contraponto entre reivindicação do reconhecimento das matrizes culturais que agora passam também a ser inseridas no plano das demandas educacionais para atenderem tal população.

Se para as escolas do sistema de ensino em questão, numa lógica uniformizadora do pensamento, a categoria quilombola decorre do viés palmarino como reduto de ex-escravizados e seus descendentes, a ressemantização desse elemento como síntese cultural e identitária construída e apropriada pelos moradores para além de um conceito formal preliminar enfatiza ação social no conjunto da cultura como reflexo da contestação pela via orgânica da continuidade do saber, por meio da memória coletiva viabilizada na oralidade no decorrer do tempo:

O quilombo rural funda uma territorialidade expressa pelo modo de vida camponês, que tem a terra como base fundamental para sua recriação cultural e econômica. No entanto, seu pertencimento ao universo camponês é intercedido pela especificidade étnica, pela memória e pela

luta histórica dos quilombos contra a exploração escravista. A vida cotidiana construiu a noção de uso comum da terra, diferenciando-a de outras comunidades. Os dilemas enfrentados os aproximam dos quilombos urbano. Assim, não se trata do quilombo que já foi, mas do que se constrói como representação social capaz de mobilizar uma afirmação étnica contra a exclusão. A identidade não é forjada no vazio, mas pela reatualização das tensões historicamente engendradas (CARRIL, 2006, p. 235).

No educar e como empreender tal ação requer do/da educador/a a imersão no plano da relações sociais. Se tal condição não se verifica no trabalho pedagógico, a negligência em considerar saberes e práticas populares como modalidades diferenciadas, porém não válidas, do conhecimento incorre no equívoco de negar no âmbito do currículo culturas, pela via do silenciamento e folclorização do outro, convencionado em suas práticas sociais como exótico, além de reiterar na busca constante do pensamento um recorte caricaturado da história vagamente considerada nos programas oficiais de ensino:

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

A conflitualidade decorrente das distintas formas de produção de saberes verificadas na oposição entre o currículo como prescrição de uma eficiência pretensamente educativa e intencional e a cosmovisão quilombola dimensiona como as assimetrias dos conteúdos possuem base no papel social presente nas diversas construções

históricas, cujo branqueamento do saber se vale das estruturas do Estado para se proliferar.

A responsabilidade da escola nesse íterim situa sua função social no compromisso do trabalho pedagógico, cuja ação educativa seja coerente com o princípio da alteridade, pois para além de possibilitar o conhecimento alusivo à cultura nacional deve também integrar a perspectiva do local como processo significativo da associação de saberes na formação do conhecimento como um todo:

Quando a escola nega nossas tradições, costumes, nossa forma de viver, está sendo racista; espera-se que o espaço escolar possa ser um “território” onde se exercite a igualdade de direitos, uma referência adequada para formar cidadãos e cidadãs. A partir disso, compreendemos que a educação venha a ser concebida como construção e invenção da nossa subjetividade e que, portanto, não há receitas, mas tentativas de se estimular as alegrias, os questionamentos, as tristezas, as indignações, as felicidades, as inquietudes nos(as) professores(as) e que estes(as) possam encontrar seu papel, o seu como fazer (LIMA, 2005, p. 60).

O reconhecimento de que a educação formal deve permitir a continuidade do legado ancestral é defrontado com o pensamento hegemônico que busca homogeneizar a cultura, a partir do currículo. Nesse sentido, a relação de poder decorrente da hierarquização dos componentes curriculares que permeiam o exercício pedagógico necessita ser identificada e reconsiderada como passo inicial para empreender uma didática com capacidade de contemplar os saberes inerentes à vida do educando.

Se o currículo é um campo de disputas para a instituição escolar, para os que habitam o território singular e ao mesmo tempo plural, significa implementar ainda mais nos lugares a contra-hegemonia necessária para superar a negação da identidade afro-brasileira. Por isso, o aspecto idiossincrático que compreende o sentido de lugar

não se cristaliza de forma alguma no tempo histórico, pelo contrário, sacraliza os fragmentos do passado e os aprimora para a posteridade, permitindo assim empreender novas articulações na busca constante por espaços de atuação e exercício dos valores ancestrais.

A organização do tempo e dos elementos integrantes da vida é absolutamente indissociável para a compreensão e integridade da realidade que cerca o sujeito. Interpretar a identidade em um território negro-rural requer adentrar numa perspectiva plural em que instituições e formas de ser são exercitadas e contempladas por outros prismas, diferentemente do padrão hegemônico de cunho eurocêntrico. Na verdade, a cosmovisão e marcos organizacionais da existência são fatores que prescindem e se sobrepõem às modalidades consumistas impostas pela mundialização da economia e pela fluidez temporal homogeneizadora dela decorrente.

A memória coletiva também corresponde a possibilidades de se estabelecer no presente as trajetórias do grupo. Para além desse pressuposto, compreender nos discursos empreendidos pelos educandos os aspectos constitutivos da sua cosmovisão implica necessariamente o conhecimento mínimo a respeito dos elementos simbólicos que permeiam a característica mutável da identidade quilombola. Nesses termos, como perceber a proeminência das memórias por vezes negadas pelas instituições formais da sociedade, dentre elas a escola?

A resposta para tal questionamento se fundamenta na proximidade entre o ontem, o presente e sua relação com o porvir, estreitamente vinculada com a ação mnemônica. Se a identidade é condição imprescindível para a vinculação no grupo social, a ação mnêmica está concomitantemente relacionada ao exercício das narrativas, que por sua vez objetiva aprimorar a cosmovisão dos sujeitos, a partir da interação com as diversas modalidades do patrimônio material e intangível existentes nos territórios quilombolas.

A escola pública está imersa nesse contexto e requer dos/das educadores/as a sensibilidade e formação necessária para a construção da prática de ensino baseada nas demandas formativas dos remanescentes de quilombo, muitas delas contidas na legislação educacional em vigor.

A abordagem a respeito do uso do livro didático no campo do ensino nesse mister corresponde ao ponto adicional da complexidade que envolve, no processo de escolarização, a compreensão da lacuna vigente entre a disponibilidade de materiais diversos que buscam dar suporte a professores e educandos:

O livro didático ainda é nos dias atuais um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares. Também para o professor dessas escolas, onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas repletas de alunos, o livro didático talvez seja um material que supre suas dificuldades pedagógicas (SILVA, 2010, p. 23).

A superficialidade aplicada ao livro didático o torna, em termos da abordagem na produção de saberes que visa à aprendizagem a partir do local para o global, recurso pedagógico que não deve ser utilizado unicamente como referencial exclusivo no contexto das escolas em comunidades quilombolas. Nesse prisma, como o contexto da educação deve apresentar especificidades formativas que permeiam a ruptura com a dicotomia urbano-rural, há a intencionalidade em correlacionar no contexto do ensino os conteúdos de maneira interdisciplinar enquanto campo relacional que desconstrói as assimetrias contidas nas abordagens distintivas entre campo e cidade.

Exemplo relacionado ao campo da textualidade transversalizada também pela leitura de imagens, o livro constitui para o educador ou educadora um recurso preliminar, haja vista que o desenvolvimento das atividades propostas necessita ser contextualizado pelo/pela professor/a com o conjunto do território no qual a escola está inserida. Assim, a reflexão proposta a respeito do conhecimento nas diversas disciplinas enquanto construto da sociedade permite ao professor construir estratégias didáticas outras, para além do uso único do recurso viabilizado nas escolas.

A ênfase dada à análise de tal recurso pedagógico conjuntamente ao papel do seu uso por parte do/da profissional da educação implica na abordagem em que, mesmo reconhecendo que por vezes o livro didático é o único norte disponível aos alunos, ele precisa ser tomado pelos professores como recurso preliminar necessário à consecução de uma prática pedagógica que esteja de fato ancorada na premissa do ponto de partida em direção à própria ecologia de saberes que permeia a territorialidade quilombola. Tal abordagem crítica só é possível quando a formação docente é contínua e viabilizada pelo sistema de ensino.

O fato de memória, oralidade e cultura estarem diretamente associados ao saber permite ao professor refletir em sala de aula na abordagem com os discentes a historicidade do campesinato negro. Nessa dimensão, a superação da insistência em tratar o campo da cultura popular como parte integrante da perspectiva do folclore reitera, na abordagem etnocêntrica, a compreensão das hierarquias de saberes a partir das imposições do que vem a ser de fato cultura no campo do currículo escolar e sua adequação à polissemia de sentidos e fazeres na comunidade quilombola.

Caso o/a educador/a não reconsidere o aspecto constitutivo da identidade no campo do ensino, ao reiterar a partir do uso direto do componente curricular no livro didático descontextualizado poderá empreender a hierarquização de saberes em que o quilombo passa a ser abordado como folclore, campo desconexo da realidade, em conformidade com a sobrevalorização de campos da cultura hegemônica pelo currículo escolar:

Um dos problemas que afetam a constituição da identidade da criança negra é que a escola e seus valores positivistas-laicos se chocam com a visão sagrada de mundo negra. Constituído como ser ritual e assim se relacionando com os outros seres humanos e com a Natureza, mediatizados pelo culto aos ancestrais e às forças cósmicas que regem o universo, a tradição dos valores do processo cultural e da identidade negra é contes-

tada pelos valores da visão de mundo naturalista positivista da “ciência” europocêntrica difundida na escola.

Essa visão europocêntrica estabelece os métodos pedagógicos de transmissão de conhecimentos, que são aqueles constituídos nos centros europeus ou em sua ex-colônia, os EUA, tidos como os “países avançados”.

Tais conhecimentos e métodos estabelecem um verdadeiro círculo que visa a aprisionar as crianças no âmbito das relações sociais de produção e comportamento legitimadas pelo Estado ou sociedade oficial (LUZ, 2013, p. 452).

A habilidade do professor e da professora em identificar tal limitação decorre mais uma vez da necessária formação continuada que compreende os conhecimentos mínimos necessários a respeito do arcabouço legal que considera a educação quilombola, bem como o vínculo desse aspecto com o desenvolvimento da prática da pesquisa que visa desvelar os elementos da territorialidade, enquanto saberes passíveis de serem correlacionados no currículo. Sem tais prerrogativas, o ensino estará fadado à abordagem depositária e hierárquica de uma “pedagogia” que por vezes exclui e define o que é cultura, catalisada pela instituição escola no conjunto do currículo.

Considerando que no contexto do município de Taperoá-BA a disponibilidade de recursos formativos disponíveis para professores e alunos é escassa, o acesso ao material didático circunscrito ao livro adotado pelo Programa Nacional do Livro Didático demanda o empreendimento de estratégias pedagógicas que visam minimizar os equívocos contidos na escolha do livro, em conformidade com as condições objetivas do sistema de ensino. A penumbra existente entre a definição do livro a ser utilizado e a limitada formação dos/das professores/as que atuam nas comunidades remanescentes de quilombo requer atrelar à formação docente as especificidades do lugar social na aprendizagem discente.

A abordagem sobre o universo da cultural quilombola é considerada como conjunto integrante de uma lógica que se associa no cotidiano a elementos simbólicos cuja capacidade de dar sentido à vida se explica pela própria consecução da ação cultural vinculada irrestritamente a uma *práxis* de ser e estar num mundo repleto de contradições, mas que aqui é ressignificado e considerado a partir das vivências no território quilombola.

O dinamismo das manifestações bem como o poder de contestação à lógica hegemônica da cultura de massa situa o embate com vistas a uma educação diferenciada enquanto direito baseado no reconhecimento da contradição vigente no sistema de ensino. Ele se apoia na organização e mobilização dos atores sociais que, a partir do exercício simbólico, atribuem outros sentidos ao contexto popular de pensar e atuar, numa dimensão cultural distinta dos componentes curriculares de natureza uniforme.

Elementos como identidade, alteridade e cultura são rotineiramente reelaborados num plano em que o tempo do fazer e saber se assenta numa cosmovisão complexa e sensível, capaz de explicar o presente a partir dos fragmentos e reminiscências de outrora, e ainda projetar no futuro, a partir da oralidade, a capacidade da continuidade sintetizada pela produção simbólica de novas construções culturais distintas.

O questionamento a respeito de como a escola lida com o conjunto de significações sociais mencionadas e como isso é refletido no decorrer da formação oferecida possibilita a análise de como tanto o espaço formal quanto o sistema de ensino como um todo atendem ou não à luta histórica das lideranças quilombolas em prol de uma escolarização contextualizada com as suas vivências. O fato de a política pública local voltada à educação não prezar pela qualificação docente e pelo diálogo com as diversas instâncias de sociabilidade presentes nos territórios quilombolas aponta para a continuidade da negação de direitos e manifestação do racismo no ambiente pedagógico.

O papel exercido pelo Movimento Quilombola tem contribuído para a tentativa de diálogos com os gestores educacionais. Contudo a atenção a tal demanda não sugere a mudança de postura por parte do organismo estatal, haja vista a continuidade da ausência de gestão

democrática na escola pública, o que resulta na construção de uma percepção populacional equivocada a respeito da limitada participação no processo formativo empreendido pelas unidades de ensino.

Tal fato expõe uma gama de intencionalidades subjacentes à própria condução da administração do sistema educacional mencionado, verificado no controle do bem público por um representante máximo ou grupo político presente no executivo municipal.

Nesse prisma, a dicotomia entre o público e o privado na educação encontra-se diluída no conjunto de intencionalidades dos mandatários do poder, que atribuem por sua vez às comunidades tradicionais remanescentes de quilombo o atributo de subalternos destinatários apenas do assistencialismo que operacionaliza, no caso da escola, a negação de toda forma de participação e inserção dos saberes locais no ambiente de ensino. A contraposição verificada nas ações das associações quilombolas, que buscam via articulações específicas de cada território exigir o cumprimento do arcabouço legal em conformidade com o contínuo contato com tais entidades representativas no processo de escolarização, apenas é possível no decorrer da luta pela garantia de direitos.

Um exemplo que dimensiona como os processos e ações coletivas compreendem uma poderosa arma utilizada pelos quilombolas no embate com a gestão pública foi verificado em 2017, quando a Associação de Remanescentes Quilombolas da Graciosa no município de Taperoá-BA foi cientificada de que a escola local do território fora deliberadamente fechada por parte da secretaria municipal de educação local. Nesse sentido, a ruptura com a tentativa repetida do diálogo com o sistema público da educação não representou uma saída viável para o problema, o que possibilitou a tomada de ação via conhecimento mínimo a respeito do norte legal específico que define e estabelece regras para o fechamento das escolas quilombolas.

O mapeamento dos recursos federais obtidos pela unidade escolar São Salvador, bem como a não consulta por parte da gestão escolar a comunidade quilombola, constituiu em elemento-chave para a denúncia encaminhada ao Ministério Público Federal requerendo a reativação da unidade de ensino verificado na recomendação n.º 01/2017:

Considerando que a Escola Municipal São Salvador foi fechada sem a manifestação do órgão normativo, sem a justificativa da Secretaria de Educação, não sendo analisado os impactos do fechamento e nem ouvida a comunidade escolar. RECOMENDA à Prefeitura Municipal de Taperoá/BA, na pessoa de seu Prefeito Municipal, que adote as seguintes providências:

1. Restitua ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação a quantia de R\$ 13.380,00 referente às verbas destinadas à Escola Municipal São Salvador e à Escola Municipal Cerenila Santana, nos anos de 2014, 2015 e 2016.

2. Reative a Escola Municipal São Salvador e, caso ainda haja necessidade em desativá-la, siga o procedimento previsto no art. 28, parágrafo único, da Lei nº 9.394/96.

Estabeleço o prazo de 15 (quinze) dias, a contar do recebimento desta Recomendação, para que a Prefeitura Municipal de Taperoá/BA se manifeste acerca do acatamento de seus termos.

EFICÁCIA DA RECOMENDAÇÃO: A presente recomendação dá ciência e constitui em mora os destinatários quanto às providências solicitadas e poderá implicar a adoção de todas as providências administrativas e judiciais cabíveis contra os responsáveis inertes em face da violação das normas acima referidas.

A omissão na remessa de resposta no prazo acima estabelecido será considerada como recusa ao cumprimento desta Recomendação, ensejando, igualmente, a adoção das medidas citadas.

Ilhéus, 13 de março de 2017 (BRASIL, 2017).

A reativação da Escola Municipal São Salvador na comunidade quilombola da Graciosa representou o exemplo de como a organização do movimento quilombola varia de acordo com o grau de formação

e articulação dos seus membros. O tensionamento das relações entre o segmento do movimento social em questão torna evidente como a luta em torno da educação quilombola prossegue, em diversas localidades do Baixo Sul baiano, e como os agentes desses territórios lidam com isso mediante as especificidades de cada localidade, para se sobrepor ao racismo estrutural presente na conduta do mandonismo de um grupo político qualquer perante o fazer público, na garantia da educação de qualidade para todos e todas.

CONCLUSÃO

O presente trabalho buscou refletir a respeito dos aspectos constitutivos da cosmovisão afrodescendente presente nas comunidades quilombolas do município de Taperoá-BA e a problemática de sua inserção no espaço formal de ensino público municipal. Para a exposição a respeito da importância da inserção dos elementos simbólicos no processo de escolarização é apontado como elemento crucial, para efetivar a modalidade formativa concomitantemente à formação docente, a interação com a territorialidade quilombola a partir da construção da gestão democrática na escola pública.

O entendimento de que o processo de luta, por parte do Movimento Negro, para assegurar o arcabouço legal que determina a exequibilidade da especificidade que compreende a educação quilombola tem refletido em um embate para a construção do fazer pedagógico dialógico com os territórios negro-rurais do município. Nesse sentido, a viabilidade do processo de luta por parte das organizações comunitárias quilombolas em contraposição ao racismo estrutural presente no sistema de ensino em questão compreende o conflito e o diálogo como instrumentos capazes de assegurar a construção do saber escolar, a partir da territorialidade dos/das quilombolas.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 12. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2004.

BRASIL, Ministério Público Federal. Procuradoria da República do Município de Ilhéus/Itabuna. **Recomendação n.º 01/2017**. Disponível em: <http://apps.mpf.mp.br/aptusmpf/index2#/detalhe/410000000000076981719?-modulo=0&sistema=portal>. Acesso em: 11 jun. 2019.

CARRIL, Lourdes. **Quilombo, favela e periferia**: a longa busca da cidadania. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2006.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Herança quilombola: negros, terras e direitos. *In*: BACELAR, Jeferson; CAROSO, Carlos. **Brasil**: um país de negros? 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, BA: CEAQ, 2007.

HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. *In*: SANTOS, Milton *et al.* **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Escola plural**: a diversidade esta na sala. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA: CEAQ, 2005.

LUZ, Marco Aurélio. **Agadá**: dinâmica da civilização africano-brasileira. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador, BA: EDUFBA, 2004.

MELLO, Macedo Moura. **Reminiscências dos quilombos**: territórios da memória em uma comunidade negra rural. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012.

SILVA, Ana Célia da. Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático. 2. ed. Salvador, BA: EDUFBA, 2010.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador, BA: EDUFBA, 2004.

A LEI 10.639/03 CADUCOU? IMPLICAÇÕES DA BNCC SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IF BAIANO – VALENÇA

Patrícia Carla Alves Pena

Jaqueline Araújo Quadros

Alana Neri Silva

INTRODUÇÃO

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para quê? Como ela tem afetado o cotidiano das escolas? Como se deu a implantação nas redes federais de educação profissional? E como uma base curricular homogênea contemplará a diversidade característica do Território de Identidade do Baixo Sul? Dará conta de contribuir para constituição de ações voltadas para equidade racial e combate ao racismo? Essas são questões sobre as quais temos nos debruçado diante dos desafios impostos à educação. Este capítulo apresenta reflexões a partir de adaptações curriculares de projetos de cursos técnicos integrados ao ensino médio, ofertados pelo IF Baiano (*Campus Valença*), para atender à BNCC, considerando suas implicações quanto ao cumprimento da Lei 10.639/03. Além disso, pretende esclarecer que a BNCC não destituiu a finalidade e obrigatoriedade dos marcos legais vigentes (Leis 10.630/03 e 11.645/08 que alteraram a LDB 9394/96), e fomentar o debate entre educadores(as), diretamente responsáveis pela elaboração e execução de projetos políticos pedagógicos amparados em resoluções e diretrizes curriculares que representam conquistas históricas no processo de democratização da educação.

Estamos diante de um cenário político e educacional incerto, imersos e perplexos diante de reformas trabalhistas e educacionais arbitrariamente impostas, sem qualquer tipo de debate e participação popular, o que precariza ainda mais as condições de trabalho, compromete a profissionalização do exercício da docência e afeta nossa autonomia, atacando o direito à cátedra. E infelizmente é nesse cenário marcado por incertezas e fragilidades que nos tornamos mais vulneráveis à submissão a normativas que são oportunamente atreladas a leis, bem como à liberação de recursos orçamentários para sobrevivência e manutenção das nossas instituições.

E o processo de implantação de uma BNCC tão pouco discutida e problematizada entre aqueles e aquelas que atuam quotidianamente no “chão da escola” pode ser automaticamente instituído passando a prescrever e direcionar o que será ensinado na escola, sem a participação crítica e efetiva da comunidade escolar.

Muitos docentes alegam desconhecimento do documento, pouco entendimento sobre a proposta centrada na construção de competências e habilidades, o que os submete à condição de meros executores das determinações de órgãos gestores, como a Pró-Reitoria de Ensino, sem a devida compreensão e debate das implicações dessa Base sobre a dinâmica escolar, o currículo, as metodologias de ensino e o processo de avaliação.

Um outro equívoco, também decorrente da ausência de debates contínuos e permanentes sobre o referido documento com a base dos profissionais da educação que está na escola básica, é a crença na supressão de resoluções e diretrizes curriculares para educação básica anteriores à sua promulgação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004, decorrentes da Lei 10.639/03, e asseguradas no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2009. A crença na destituição, especificamente das referidas diretrizes curriculares, também pode ser compreendida diante da extinção da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e da dissolução da Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), a partir de 2017, simbolizando a interrupção de um conjunto de políticas de ações afirmativas voltadas para promoção da igualdade racial, indispensáveis para a consolidação de uma política educacional voltada ao respeito à diversidade e ao combate ao racismo.

Os sistemas e redes de ensino precisam deixar claro que a BNCC não destitui a finalidade e obrigatoriedade dos marcos legais vigentes, ou seja, as Leis (10.639/03 e 11.645/08, que alteraram a LDB 9394/96), resoluções e diretrizes curriculares.

É diante desse contexto que acreditamos ser necessário analisar como as adaptações curriculares instituídas para atender à BNCC têm afetado o cumprimento de leis, diretrizes e resoluções que, até então, constituem um conjunto de políticas voltadas para a valorização, reconhecimento e afirmação da diversidade.

A escolha pela realização do estudo de caso no IF Baiano justifica-se diante da necessidade de desvelar as políticas de estrangulamento impostas a uma instituição que há mais de uma década tem contribuído com a revitalização da formação técnica e educação profissional na Bahia, bem como com a democratização do acesso à educação superior, instituindo políticas de assistência estudantil, que são ações afirmativas, capazes de garantir a permanência e o êxito de sujeitos populares, majoritariamente negros e negras, camponeses e camponesas, ribeirinhos e ribeirinhas, ciganos e ciganas e quilombolas que vivem em municípios distantes dos grandes centros.

O IF Baiano é uma instituição *multicampi* no estado da Bahia que promove a interiorização da educação profissional, sobretudo pela sua inserção nos territórios de identidade: do Litoral Norte e Agreste Baiano (Campus Alagoinhas e Catu); do Velho Chico (Campus Bom Jesus da Lapa); do Setor Produtivo (Campus Guanambi); do Vale do Jiquiriçá (Campus Santa Inês); do Médio Sudoeste da Bahia (Campus Itapetinga); do Piemonte do Paraguaçu (Itaberaba); do Piemonte Norte do Itapirucu (Campus Senhor do Bonfim); do Sisal (Campus Serrinha); do Recôncavo Baiano (Campus Governador Mangabeira e a Reitoria, em Salvador); do Baixo Sul (Campus Valença); do Litoral Sul (Campus Uruçuca) e do Extremo Sul (Campus Teixeira de Freitas).

Sua finalidade, conforme a Lei de criação (Lei 11.892/2008), é ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com o objetivo de formar e qualificar cidadãos para a atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Tem como propósito a consolidação de uma educação profissional de qualidade no estado, mediante oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; cursos subsequentes para concluintes do ensino médio; cursos de graduação de tecnologia, licenciatura e bacharelado e cursos de pós-graduação, nas diferentes regiões da Bahia, sempre pautado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e focado no desenvolvimento regional (PDI – IF Baiano: 2018, 2015-2019).

O IF Baiano *Campus Valença* é oriundo da antiga Escola Média de Agropecuária Regional da Ceplac (Emarc), mantida pelo Ministério da Agricultura, e passou a ser subsidiada pelo Ministério da Educação ao integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, que, além das Emarcs, agregou as Escolas Agrotécnicas de Catu, Senhor do Bonfim, Santa Inês e Guanambi.

Situado no município de Valença, que integra os 14 municípios do Território da Cidadania do Baixo Sul da Bahia (Gandu, Piraí do Norte, Presidente Tancredo Neves, Aratuípe, Cairu, Camamu, Igrapiúna, Ituberá, Jaguaripe, Nilo Peçanha, Taperoá, Teolândia e Wenceslau Guimarães), abrangendo uma área de 7.168,10 km², com uma população total de 336.624 habitantes, dos quais 151.614 vivem na área rural, o que representa 45,04% do total. Possui 22.048 agricultores familiares, 1.412 famílias assentadas, 39 comunidades quilombolas e uma comunidade indígena (MDA, 2012), o que traduz a amplitude do raio de alcance dessa instituição, bem como a diversidade que constitui esse território.

Pretendemos, por meio deste texto, apresentar algumas considerações em torno das alterações curriculares identificadas no curso técnico de agropecuária integrado ao ensino médio, ofertado no Campus Valença, para atender à BNCC, assim como identificar no processo de tessitura desse PPC subsídios para feitura de currículos

que reconheçam a diversidade do nosso povo e suas especificidades locais, raciais e culturais, resguardando leis, resoluções e diretrizes curriculares, anteriormente promulgadas, imprescindíveis para um projeto de educação emancipatória, pluricultural e antirracista.

A LEI 10.639/03 NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC: EM QUE PÉ ESTAMOS?

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil tem seu marco histórico em 1909, quando o então presidente da República, Nilo Peçanha, assinou o Decreto n.º 7.566, criando as Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais da República. O fim do trabalho escravo no país, após abolição da escravatura em 1888, e a necessidade de atender a centenas de fábricas instaladas foram motivações para a criação dessas escolas. Além disso, elas atendiam à necessidade de uma política de controle da classe proletária, dos filhos dos trabalhadores, e a crescente demanda por qualificação da força de trabalho para a ascendente economia de exportação agrícola no Brasil (BRASIL, 2009).

Diante do exposto, fica evidenciado para quais segmentos da sociedade republicana de base escravocrata foram destinadas as Escolas de Aprendizes e Artífices neste país. O aprendizado de um ofício representava para seus idealizadores uma forma de salvar os “pobres e desvalidos” das mazelas do mundo. Costa e Coutinho (2018) acrescentam que:

[...] tinha um caráter disciplinador, visando a preencher o tempo ocioso dessas crianças, prevenindo-as, assim, da criminalidade. Contudo, o que de fato se objetivava era a qualificação da força de trabalho de baixo custo financeiro para a produção fabril e agropecuária da época que com o passar do tempo foram incorporando jovens e adultos também (p. 1634).

Foi a partir de uma perspectiva utilitarista e pragmática, de subserviência e adequação às exigências das forças produtivas e do mercado de trabalho, que foi criada, em 1940, uma rede de escolas técnicas industriais e agrícolas no Brasil (FRIGOTTO, 2003). E, a partir desse momento, instituiu-se uma dualidade entre a educação profissional para classe trabalhadora e a educação de formação geral e propedêutica para elite. A educação também contribuiu com a divisão social e técnica do trabalho e com a reprodução das desigualdades sociais e raciais por meio de currículos escolares diferenciados, distinguindo a formação intelectual da formação manual (COSTA; COUTINHO, 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971), transformou a formação técnica na base da formação do ensino de 2.º grau. Ela ficou conhecida como a *Lei da profissionalização compulsória*, ao determinar que todos os cursos ofertados ao nível de 2.º grau, obrigatoriamente, fossem destinados a uma formação profissional, o que parecia indicar, naquele momento, uma tentativa de superação da referida dicotomia entre educação intelectual e a formação técnica. Mas a referida lei logo foi revogada, tendo em vista que feria os interesses de diferentes segmentos sociais, sobretudo daqueles cuja formação se consolidava em escolas de preparação para o ensino superior e dos empresários de escolas privadas. A Lei n.º 7.044/82, promulgada para suspender a obrigatoriedade da profissionalização no 2.º grau, além de manter a dicotomia, reforçou a discriminação entre estudantes da educação profissional e da educação acadêmica/propedêutica, na medida em que os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena, o que comprometia as suas, já diminutas, chances de terem acesso à universidade. Revelando-nos barreiras institucionais criadas pelo Estado brasileiro, que dificultava o acesso da população pobre e negra à educação superior.

A partir de 1996, mediante promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB n.º 9.394/96, o ensino do 2.º grau passou a ser chamado de ensino médio e se tornou parte da educação básica. O que não aconteceu de imediato com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), que continuou sendo tratada de forma independente da educação básica. As políticas do

governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), para a EPTNM, contribuíram muito para a precarização dessa oferta educacional. Tratava-se de uma proposta de educação profissional desintegrada da formação geral, visando garantir a qualificação da força de trabalho exigida pelo mercado, sem necessariamente promover a elevação de escolaridade, o que culminou com a publicação da Lei n.º 9.649/98 (BRASIL, 1998), que desobrigava a União de criar escolas técnicas. E, além disso, determinava que a expansão da Educação Profissional, mediante criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderia ocorrer em parceria com estados, municípios, setor produtivo ou organizações não governamentais (COSTA; COUTINHO, 2018).

A partir de 2003, quando o então presidente Lula revogou o Decreto n.º 2.208/1997 (BRASIL, 1997), que restringia a educação profissional à qualificação e à capacitação para atender o modo capitalista de produção, e publicou o Decreto n.º 5.154/2004 (BRASIL, 2004), responsável pela (re)integração da educação profissional ao ensino médio, foi que a história da Educação Profissional neste país passou a ganhar novos contornos. Foi a partir da promulgação da Lei n.º 11.741/2008, atrelada a uma política de investimento e revitalização da sucateada educação profissional, que concebeu a EPTNM como uma modalidade de ensino da educação básica, que a Educação Profissional teve um grande avanço. Nesse mesmo ano foi publicada a Lei 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Foi nesse contexto que se consolidaram currículos de cursos técnicos integrados ao ensino médio, que deveriam garantir uma formação humana, científica e tecnológica, tendo como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, superando assim a dicotomia entre formação técnica e propedêutica. Para Frigotto (2003 *apud* COSTA; COUTINHO, 2018),

[...] uma formação integrada na perspectiva da educação politécnica não dá a fórmula, mas a base do entendimento das coisas: da Física, da Química, da eletricidade; mas também da socie-

dade, dos seres humanos, da Psicologia, da Arte e da cultura (p. 1639).

Entretanto as políticas educacionais implantadas desde o golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff do cargo, inspiradas exclusivamente nos interesses do capital e na manutenção das desigualdades, têm fomentado uma espécie de mercantilização da educação, na medida em que permitem a participação crescente da iniciativa privada nos processos que envolvem a educação pública e autorizam a implantação de modelos de gestão das escolas públicas com inspirações empresariais. Foi também nesse contexto que o projeto de expansão da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica foi abortado, diretamente afetado pela Emenda Constitucional n.º 95 (PEC 241/2016), que rompe com o pacto social em defesa do bem-estar e proteção social, estabelecido desde a Constituição Federal de 1988. Trata-se de uma emenda que enfraquece e limita os investimentos em políticas sociais, fragilizando toda a rede de proteção social, dentre ela a educação pública.

A reforma do ensino médio instituída por meio da Medida Provisória n.º 746/2016 traduz o perfil antidemocrático das políticas educacionais em curso, após o referido golpe, bem como a concepção estreita e superficial atribuída à etapa final da educação básica. A Lei 13.415/2017, promulgada logo após a MP, determina em seu Art. 36 que:

[...] o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I) linguagens e suas tecnologias; II) matemática e suas tecnologias; III) ciências da natureza e suas tecnologias; IV) ciências humanas e sociais aplicadas; V) formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Entretanto, embora o currículo seja apresentado como mais flexível e condizente com o perfil protagonista atribuído às juventudes brasileiras, o documento determina um limite para oferta de itinerários formativos que estará condicionada às possibilidades dos sistemas de ensino, dentro das condições existentes (recursos físicos, financeiros e humanos), sem demandar maiores investimentos e respeitando os limites da carga horária definida na BNCC. O que será reforçado por Alvarez (2019) ao advertir que:

[...] na prática, 60% dos municípios brasileiros não têm uma única escola de Ensino Médio ou, quando têm, trata-se de uma escola para atender uma microrregião. Se em locais com maior densidade orçamentária, como São Paulo, por exemplo, não temos mais professores de física ou química, cuja presença reduziu-se a números impressionantemente pequenos, em locais com menor densidade orçamentária o ponto de partida será o de que certas áreas do conhecimento são irrealizáveis. Portanto, o problema da escassez será resolvido com a opção por “aquilo que é possível” (p. 44).

Além disso, o discurso panfletário do Novo Ensino Médio apresenta uma narrativa falaciosa em relação às possibilidades de escolha para juventudes que não usufruem das mesmas oportunidades de acesso e das mesmas condições para permanência nessa última etapa da educação básica. A organização de um currículo por itinerários formativos é muito perversa com os sujeitos populares, pois reduz e limita o acesso às distintas áreas de conhecimento no único espaço de formação que ainda podem frequentar. Segundo Costa e Coutinho (2018), essa forma de organização do ensino médio também engessa a possibilidade da superação entre as fronteiras do conhecimento, já que as supostas escolhas serão feitas por itinerários desconexos e solitários. Os referidos autores ratificam que:

A possibilidade de escolha de um itinerário formativo pelos jovens é uma falácia silenciada pela União e pelos elaboradores da Lei n.º 13.415/2017 porque não foi conferido às escolas públicas, sobretudo as estaduais, o investimento necessário para a oferta do cardápio com os cinco itinerários. Desse modo, a escolha do aluno ficará no limite da oferta do prato do dia. Assim sendo, o que restará às instituições públicas será verificar o que há na dispensa e servir o melhor *menu* com os ingredientes que possuem, já que não foi garantida a verba nem variedade de ingredientes para diversificar, criar e inovar a oferta dos itinerários formativos. (p. 1648).

Com relação à particularidade da Educação Profissional e Tecnológica, a Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017), em seu Art. 3, autoriza o ensino técnico integrado, tanto nas instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica quanto na rede estadual e privada, mas não apresenta quaisquer garantias de manutenção e/ou expansão desses cursos, viabilizada por meio de recursos do Estado. Costa e Coutinho (2018) acrescentam que:

[...] a reforma do ensino médio, sobretudo na especificidade da educação profissional, é um retrocesso à trajetória histórico-cultural da formação profissional. Itinerários intermediários representam qualificação da força de trabalho para atender de forma imediata e acrítica os modos de produção capitalista. Representa subordinar a educação profissional aos donos do capital, além de retomar a dualidade da educação básica que oferta um ensino propedêutico, acadêmico para a elite e uma formação tecnicista, pobre para os pobres. Pobre no sentido de não proporcionar a democratização dos conheci-

mentos, bem como desprover a organização do pensamento crítico e autônomo (p. 1645-1646).

Essa fragmentação da formação em itinerários desconexos, imposta pela reforma do ensino médio, ainda comprometerá o acesso de estudantes que optarem pela formação profissional (enquanto itinerário disponível) à educação superior, pois é possível que o acesso aos conhecimentos necessários para a aprovação nos exames seja insuficiente, o que representa uma espécie de “contenção” do acesso dos sujeitos populares à educação superior, que fora outrora potencializado pelas políticas de ações afirmativas.

Outra preocupação que nos inquieta em relação à Lei n.º 13.415/2017 reside na possibilidade garantida no Art. 16, parágrafo 8, de a oferta da educação profissional ser na própria instituição ou em parceria com outras instituições, inclusive com setores privados e o sistema de ensino, o que denota uma espécie de inclinação à privatização dessa modalidade da educação básica. Assim como o fato de a referida lei permitir que qualquer profissional, independentemente de seu nível ou grau de formação, mediante comprovação de notório saber possa se tornar professor em cursos de educação profissional, desqualificando assim a profissão docente e minimizando a necessidade urgente de o Estado implementar políticas de formação de professores. Para tanto,

O art. 61 da LDB 9394/96 foi acrescido da possibilidade de se acolher “[...] os profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais [...]” para atender, especificamente, a educação profissional. (BRASIL, 2017b, art. 61).

E foi nesse cenário, garantido por bases legais, que a BNNC incorporou à sua última versão, publicada em 2018, um conjunto de

aprendizagens consideradas essenciais e imprescindíveis para atender às demandas e às aspirações presentes e futuras, garantindo às juventudes brasileiras a realização de seus projetos de vida (BNCC, 2018).

A BNCC é um documento de caráter normativo centrado numa concepção de currículo único/universal cujo propósito é desenvolver competências e habilidades que se contrapõem a uma concepção crítica de direitos e objetivos de aprendizagem, de desenvolvimento e de educação numa perspectiva mais ampla. Ela institui 10 competências gerais consideradas necessárias para o desenvolvimento integral dos estudantes, e que além dos currículos influenciará a formação inicial e continuada de professores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais, logo estamos nos referindo a um documento que definirá os objetivos e caminhos da educação brasileira nos próximos anos.

Para o pesquisador Fernando Cássio (2019), que tem se debruçado sobre a BNCC desde 2015, “a Base é, antes de tudo, uma política de centralização curricular” (p. 13), alicerçada nas avaliações obrigatórias em larga escala e orientadora dos programas governamentais de uniformização, distribuição de livros didáticos e homogeneização da formação docente.

Embora seu processo de produção tenha programado períodos de consulta pública, muitos especialistas, entidades, associações de educadores (Anpae, Anped, ABdC e SBEnBio, dentre outras) e conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE) denunciaram o caráter verticalizado de sua elaboração, chamando atenção para a seleção arbitrária das considerações encaminhadas, bem como limitações e equívocos decorrentes de uma construção realizada de forma fragmentada a partir de componentes curriculares sem a discussão e análise de marcos de referência que representam concepções, princípios educacionais, enfim, o projeto de educação e de nação a ser perseguido, que deveria orientar a confecção do referido documento.

Para Lopes (2018), especialista dedicada ao estudo do currículo e a formação de professores, é preciso problematizar a noção de currículo comum, de conhecimentos comuns supostamente definidos como essenciais. O currículo não tem como ser desvinculado de demandas contextuais “que emergem mais facilmente nas relações

construídas no âmbito dos sistemas educativos intermediários que mais diretamente se dirigem às escolas” (p. 25). Além disso, “sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro” (p. 25). Lopes (2018) acrescenta que:

[...] uma base curricular comum, tal como organizada no país, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para conter a tradução e impor uma leitura como a correta, única e obrigatória. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contextual (p. 27).

Para Aguiar (2018), em relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação, mediante pedido de vista e declarações de voto defende que:

[...] é preciso pensar a educação em sua totalidade. Temos a convicção de que currículo, a partir de diretrizes nacionais, é definido nas instituições educativas e escolas, construído a muitas mãos, a partir das várias histórias de vida que fazem parte desse cotidiano. As concepções, saberes, conteúdos e as metodologias não fazem sentido se desconectadas daquele contexto. Os estudantes e os profissionais da educação devem ter assegurado seu protagonismo. É preciso refundar saberes, ampliando, verdadeiramente, o conhecimento da realidade, como delineado nos dispositivos

legais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica. (p. 17).

A análise de documentos e cartas abertas de associações de professores(as) e especialistas em educação tecendo críticas à BNCC e a metodologia utilizada para sua elaboração ratificam a preocupação, anteriormente manifestada, quanto à forma como questões que envolvem as diferenças étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual, dentre outras, serão tratadas numa perspectiva de base curricular homogênea e uniforme que previamente definiu aprendizagens essenciais para estudantes que não foram ouvidos, consideradas necessárias para viver em uma sociedade cujo projeto de nação não foi discutido e problematizado democraticamente.

Embora encontremos na versão final da BNCC (2018) fundamentos legais nos Direitos da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/199016), Educação Ambiental (Lei n.º 9.795/1999, Parecer CNE/CP n.º 14/2012 e Resolução CNE/CP n.º 2/201218), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei n.º 10.741/200320), Educação em Direitos Humanos (Decreto n.º 7.037/2009, Parecer CNE/CP n.º 8/2012 e Resolução CNE/CP n.º 1/201221), Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP n.º 3/2004 e Resolução CNE/CP n.º 1/200422) (BNCC: 2018, p. 18-19), faz-se necessário salientar que o referido documento orienta que temáticas contempladas nessas leis, diretrizes, pareceres e resoluções possam ser incorporados às propostas pedagógicas das escolas, “preferencialmente de forma transversal e integradora” para a educação infantil e para o ensino fundamental, o que flexibiliza o caráter obrigatório de determinações legais que impõem a inserção de temáticas como a educação das relações raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana enquanto partes estruturantes do currículo escolar obrigatório, não cabendo mais concebê-las como temas transversais que atravessam disciplinas em momentos esporádicos e pontuais. E no que se refere ao ensino médio, determina que “sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas que a história e cultura afro-brasileira e indígena sejam contempladas,

em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras” (BNCC, 2018, p. 476).

A Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio das redes públicas e privadas do país, é fruto de uma conquista histórica do movimento negro que, apesar de sancionada há 17 anos, ainda encontra-se em processo de implantação no sistema educacional brasileiro, apesar de possuímos Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2004) e um Plano Nacional de implantação das referidas diretrizes (2009), com o propósito de institucionalizar, determinar competências, responsabilidades e atribuições institucionais de modo a garantir a efetividade da referida lei, representando um conjunto de medidas voltadas para consolidação de uma política educacional de reconhecimento e valorização da diversidade cultural atrelada à consolidação de políticas afirmativas, de reparação histórica do Estado brasileiro e de combate efetivo ao racismo e quaisquer formas de discriminação.

Entretanto a dissolução da Secadi, responsável pela produção de material didático, oferta de cursos e publicações voltadas para a formação de professores numa perspectiva de valorização e reconhecimento da diversidade étnico-racial, sexual, de gênero, geracional, juntamente à Seppir, a partir de 2017, simbolizaram o rompimento do investimento em políticas da diversidade que caracterizou governos anteriores.

Situação agravada diante dos ataques sistemáticos à autonomia e à liberdade de cátedra dos professores/as, fomentados pelo Programa Escola Sem Partido (aprovado em algumas câmaras municipais brasileiras), que rejeitava qualquer tipo de preocupação e acolhimento da diversidade e da dimensão política da educação, concebidas como práticas de doutrinação ideológica, reforçando, ainda mais, a necessidade de acompanhar o processo de implantação da BNCC nas escolas de educação básica, de modo a resguardar leis, resoluções e diretrizes curriculares, anteriormente promulgadas, imprescindíveis para consolidação de uma política educacional voltada para o respeito à diversidade e o combate ao racismo.

Precisamos analisar criticamente o documento da BNCC (2018), que, embora faça referência por variadas vezes ao termo “diversidade”, com a perspectiva de demonstrar uma pretensa preocupação em contemplar grupos sociais distintos, o termo é encontrado de maneira genérica sem os complementos capazes de revelar exatamente de que tipo de diversidade o enunciado trata. Quando a palavra diversidade é destituída de um contexto, de uma especificidade, além de gerar uma variedade de interpretações, não deixa explícito o que exatamente pretende contemplar. Ao se referir à diversidade precisamos definir se estamos tratando da diversidade cultural, biológica, climática, social, sexual, geracional, étnica ou econômica para que ninguém fique de fora.

Esse mesmo documento que utiliza genericamente o termo diversidade, incompatível com a perspectiva dessa normativa que define um currículo comum para um povo tão diverso como o brasileiro, que historicamente vivencia relações sociais marcadas pela hierarquização das diferenças, quase não menciona a palavra racismo num documento de 600 páginas, tratando-o equivocadamente como sinônimo de preconceito.

A base teórica que orienta esse trabalho está centrada numa perspectiva pós-colonial de produção do conhecimento. Essa abordagem indisciplinada parte do princípio de que o conhecimento legitimado como científico e universal pela modernidade é, na verdade, um conhecimento hegemônico, eurocêntrico e etnocêntrico que determinou uma forma única de produzir saberes que desconsiderou e desqualificou quaisquer outras formas como sendo ilegítimas. Ela é pós-colonial na medida em que subverte esse modelo colonial de conceber o que é conhecimento e legítimas possibilidades de produzi-lo em outros lugares e a partir de novas e/ou híbridas experiências. Autores como Franz Fanon, Stuart Hall, Gayatri Spivak e Paul Gilroy, dentre outros, compartilham dessa perspectiva pós-colonial. Essa abordagem nos permite conceber e vislumbrar caminhos alternativos capazes de garantir que nossos “atos” de currículo no chão de nossas escolas assegurem o reconhecimento e a valorização de nossa diversidade étnico-racial, consolidando uma proposta de educação antirracista, mesmo diante de normativas que tentam impor e instituir a homogeneidade.

A partir de uma abordagem pós-colonial, compreendemos que um currículo descolonizado não se constrói apenas mediante o reconhecimento da herança colonial e/ou das bases imperialistas estruturantes do pensamento curricular, dos conhecimentos selecionados para serem ensinados e aprendidos, bem como da forma prescritiva sobre como devem ser ensinados, entendemos que a descolonização do currículo implica no questionamento e ruptura dos protocolos/modelos de leitura e escrita das produções discursivas que moldaram o pensamento curricular hegemônico ocidental, mais também, e ao mesmo tempo, na valorização de outros conhecimentos e/ou produções culturais de grupos subalternizados e na construção de outras possibilidades de interpretação e de atitudes em relação ao conhecimento, à cultura e à produção curricular, concebendo como espaço-tempo de fronteira, de negociação de posições ambivalentes de controle e reprodução de um padrão cultural hegemônico e de resistência num contexto marcado por hierarquizações e segregações resultantes das relações de poder.

AS PRESENCAS DO BAIXO SUL NO CURRÍCULO DO CURSO TÉCNICO DE AGROPECUÁRIA DO IF BAIANO

Partindo da perspectiva que concebe o currículo como um território em disputa (ARROYO, 2011), mas também de negociação que nos debruçamos sobre as alterações realizadas no Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Agropecuária integrado ao ensino médio, ofertado no IF Baiano *Campus* Valença, para adequação curricular exigida pela BNCC. O nosso propósito consistia em identificar como as últimas alterações realizadas no Projeto Pedagógico do referido curso, no ano de 2019, impactavam sobre a implantação da Lei 10.639/03, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Para tanto, analisamos a matriz curricular do curso técnico de Agropecuária do ano de 2016, anterior às últimas alterações, assim como sua versão do ano de 2019. Em linhas gerais, não identificamos diferenças no que se refere aos objetivos do curso, ao perfil dos

egressos e do curso de uma versão para outra. Ambas as versões do projeto pedagógico do curso preconizam um modelo de educação inclusiva, que contempla a diversidade dos discentes que o compõem respeitando suas condições sociais e culturais, ainda que essa diversidade atrevesse o currículo.

De forma integrada e transversal serão abordados em todo currículo, no que compete aos componentes curriculares, temas destinados a questões ligadas à educação ambiental (Lei n.º 9.503/97), à educação nutricional e alimentar (Lei n.º 11.947/2009), aos direitos da criança e do adolescente (ECA / Lei n.º 8.069/90); à valorização e respeito ao idoso (Estatuto do Idoso / Lei n.º 10.741/2003); à Educação para o Trânsito (Lei n.º 9.503/97); à Educação em Direitos Humanos (Decreto n.º 7.037/2009); bem como, às questões relacionadas aos ameríndios (Lei n.º 11.645/08), afrodescendentes, comunidades quilombolas e culturas de matriz africana (Lei n.º 10.639/03) (PPC-Agropecuária, 2019, p. 9).

As narrativas curriculares postulam que o planejamento dos componentes curriculares esteja alicerçado em princípios fundamentais, dentre os quais o respeito à diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, geracional e de classes sociais, e que o curso contribua para construção e implementação de políticas públicas que contemplem questões ligadas aos afrodescendentes, sujeitos das comunidades quilombolas e populações ameríndias. Conforme ratifica o trecho do PPC do Curso de Agropecuária (2019) exibido a seguir:

O planejamento de cada componente curricular está alicerçado em princípios fundamentais como a ética profissional, cooperativismo, associativismo, empreendedorismo, sustentabilidade ambiental, à indissociabilidade entre ensino,

pesquisa e extensão e ao respeito à diversidade cultural, etnorracial, de gênero, geracional e classes sociais que pressupõem o desenvolvimento de atividades interdisciplinares de forma a permitir ao(a) discente da Educação Profissional de Nível Médio (EPTNM) do IF Baiano a aquisição de conhecimentos referentes à realidade na qual este(a) está inserido(a), bem como a pensar, propor e conhecer inovações tecnológicas, que possibilitem a promoção de novos saberes. (p. 17).

Mediante consideração desses princípios fundamentais, bem como da concepção de currículo defendida em ambas versões do PPC como sendo “uma produção e tradução cultural, intelectual, histórica que relaciona o itinerário formativo do(a) discente com o mundo do trabalho, com a formação técnico-humanística integral e com o contexto socioeconômico, em relação direta com a comunidade” (p. 19), que teceremos algumas inferências em torno de ementas e da organização de conteúdos programáticos de componentes curriculares do curso analisado de modo a identificar presenças do Baixo Sul, assim como os arranjos politicamente tecidos para garantir a permanência de disciplinas duramente atacadas pelas reconfigurações curriculares instituídas pela Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) e pela BNCC (2018), e o que tem sido proposto para consolidar um currículo que pretende abarcar a diversidade característica desse território de identidade.

Embora reconheçamos o fato do currículo “em ação” que se opera no fazer cotidiano em meio a tensões, disputas e negociações, transcender e extrapolar o seu registro escrito e prescritivo, aqui analisado como fonte, acreditamos ser possível tecer algumas considerações que mais adiante poderão ser aprofundadas por meio de diálogos com os/as responsáveis pela sua elaboração e feitura.

A primeira inferência a ser mencionada e problematizada refere-se ao fato de que questões relacionadas aos ameríndios (Lei n.º 11.645/08), afrodescendentes, comunidades quilombolas e culturas de matriz africana (Lei n.º 10.639/03), que deveriam perpassar todo

o currículo, ainda permanecem restritas a alguns poucos componentes curriculares. É possível identificar nas ementas e na relação de conteúdos programáticos das disciplinas Artes, Sociologia e História, que integram o núcleo estruturante do currículo, a inserção de conteúdos curriculares explicitamente relacionados a História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Ameríndia.

Surpreendentemente, identificamos a inserção de conteúdos e temáticas da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Ameríndia nas propostas de ementas e na relação de conteúdos programáticos na versão do PPC de 2019, posterior à Reforma do Ensino Médio (2017) e a BNCC (2018), diante de uma conjuntura política contrária/avessa a uma perspectiva curricular/educacional que reconheça, valorize e afirme a diversidade, conforme podemos evidenciar mediante apreciação do conteúdo das ementas da disciplina Artes nas versões 2016 e 2019, exibidas a seguir:

Conceito de Arte e suas funções. Elementos da linguagem visual, leitura e interpretação de imagens. Apreciação, produção e representações artísticas no contexto social. A imagem na contemporaneidade. Diversidade das expressões artístico-culturais na sociedade. Culturas populares, patrimônio cultural material e imaterial e consumo cultural. Corporeidade e beleza. Arte Brasileira e identidades (2016, p. 27-28).

Conceito, valor e função da Arte. Arte como expressão, comunicação, representação e experiência individual e coletiva, identidade e memória. Presença e implicações das culturas africanas e indígena na arte brasileira. Elementos das artes visuais ou da música ou da dança ou do teatro. Apreciação, fruição e produção da obra de arte. Contextualização histórica da arte mundial e brasileira. Compreensão e utilização de técnicas, procedimentos e materiais artísticos, com mate-

riais manufaturados ou naturais, midiáticos e pertinentes aos diversos campos da arte. Pesquisa como procedimento de criação artística. Acesso e preservação de bens culturais (2019, p. 26-27).

Compreendemos que o currículo, assim como a cultura, é uma prática de significação. Ele pode ser concebido como um texto, uma rede de significados, um discurso e uma prática produtiva. E da mesma forma que a cultura não pode ser equivocadamente definida como um produto final e concluído, o currículo não é um dado pronto e acabado. Apesar de estar submetido a regras, regulamentos e restrições institucionais e políticas, o currículo é um espaço de produção e criação de significados. Tal como a cultura, o currículo é zona de produtividade, ambos são derivados das relações sociais, mas também produzem relações sociais (SILVA, 2010).

O currículo visto como produto acabado, concluído, não pode deixar de revelar as marcas das relações sociais de sua produção. Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livro didático), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados e desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é relação social (SILVA, 2010, p. 22).

Outro componente curricular que também merece ser destacado em virtude das alterações realizadas na versão do PPC de Agropecuária de 2019 é Sociologia. Apesar dos ataques sofridos, incluindo

a tentativa de exclusão do currículo obrigatório do ensino médio, juntamente às disciplinas como Artes, Filosofia e Educação Física, e à efetiva redução da carga horária, suas ementas, quando comparadas à versão anterior desse projeto de curso, de 2016, revelam a superação de um modelo hegemônico/consagrado de abordagem dessa área do conhecimento em favor de uma sociologia que parece reconhecer a centralidade da questão racial como algo estrutural para compreensão da dinâmica e configurações da sociedade brasileira. Apresentamos a seguir o ementário do referido componente curricular estabelecido para cada ano do ensino médio no PPC de 2016, seguido das ementas para o segundo e terceiro ano do ensino médio na versão de 2019, quando a disciplina deixa de ser ofertada para turmas do 1.º ano.

Conceito de Sociologia, contexto histórico e cultural de seu surgimento. O capitalismo e a formação do pensamento clássico da Sociologia. Contribuições teóricas e metodológicas de Marx, Durkheim e Weber. Sociologia contemporânea (PPC Técnico em Agropecuária, 2016, p. 86).

Proposta para o 1º ano.

Revoluções industriais, impactos sociais e mecanismos de inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho – D.I.T. Taylorismo/fordismo. A industrialização do campo e impactos no trabalho rural. A revolução informacional, a mundialização do capital e as políticas neoliberais. Reestruturação produtiva e modelos pós-fordistas. Mundo do trabalho: desemprego e precarização (PPC Técnico em Agropecuária, 2016, p. 88).

Proposta para o 2º ano.

Política, poder e Estado. Relações entre Estado e sociedade. A cidadania no Brasil. Mundialização do capital e organizações internacionais na contemporaneidade (PPC Técnico em Agropecuária, 2016, p. 90).

Proposta para o 3º ano.

Cultura, socialização e identidades. Etnicidade e Raça, Gênero e Sexualidade. Ideologias. Trabalho nas diferentes sociedades. Transformações do trabalho no capitalismo. Desigualdades sociais. Trabalho na sociedade contemporânea: flexibilização, terceirização, precarização e suas consequências para os trabalhadores(as) (PPC Técnico em Agropecuária, 2019, p. 82).

Proposta para o 2º ano.

Pensamento social brasileiro, formação do Brasil e consolidação da Sociologia. Conceitos de raça e etnia. Poder, Política e Estado. Democracia e representações políticas. Direitos, cidadania e movimentos sociais (PPC Técnico em Agropecuária, 2019, p. 127).

Proposta para o 3º ano.

No que e refere ao núcleo tecnológico do curso técnico de Agropecuária em sua forma integrada ao ensino médio, um dos cursos mais antigos ofertados no IF Baiano, a inserção de conteúdos relacionados à educação das relações raciais, ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e às contribuições das populações negras e ameríndias, ainda é bastante incipiente. Gostaríamos de destacar aqui a disciplina Sociologia Rural, que, embora não se refira explicitamente às questões raciais, representa um dos arranjos estrategicamente tecidos na matriz curricular em curso que, além de garantir a manutenção da área da sociologia durante os três anos do curso, potencializa questões regionais e locais do Baixo Sul, como parte dos seus conteúdos, o que torna esse conhecimento mais vivo e significativo.

A Sociologia Rural e suas principais abordagens. A formação e as transformações ocorridas na estrutura agrária brasileira. Novas ruralidades e a reconstrução dos espaços rurais. Movimentos e organizações sociais no campo. A Agricultura

familiar. O Estado e as políticas agrícolas e de reforma agrária. Os novos paradigmas tecnológicos: a biotecnologia e a agricultura sustentável. Os assentamentos rurais. Estudos relacionados ao contexto específico da agricultura no Baixo Sul baiano (PPC Técnico em Agropecuária, 2019, p. 52).

Além da Sociologia Rural, foi possível identificar no núcleo tecnológico do projeto do curso estudado, o componente curricular Cultivos Regionais, que embora tenha sofrido redução de sua carga horária na versão de 2019 e não apresente, de forma explícita, uma preocupação com a questão racial imbricada nas relações de produção, venda e consumo dessas culturas, parece ter um importante papel na inserção de culturas da cadeia produtiva presentes no Baixo Sul, levando em consideração suas dimensões social, econômica e ambiental. Não identificamos alterações na ementa e na relação de conteúdos programáticos desse componente curricular na versão de 2019 em relação ao projeto de 2016, apesar da redução da carga horária de três aulas semanais para duas aulas nas turmas de 3.º ano,

Importância das culturas do dendê, seringueira, guaraná, cacau, pupunha, açaí e especiarias na região do Baixo Sul da Bahia; botânica, morfologia, nutrição, cultivo, colheita, beneficiamento, armazenamento e comercialização da produção (2019, p. 141).

Embora reconheçamos a importância de componentes curriculares como Cultivos Regionais para que o currículo faça sentido no processo de formação e contribua para fomentar a produção científica em torno de demandas locais de modo a corroborar o desenvolvimento regional, acreditamos que os conteúdos relacionados às culturas do dendê, da seringueira, do guaraná e do cacau, dentre outras igualmente importantes para o Baixo Sul, deveriam ser contemplados ao longo do curso em outras disciplinas do núcleo tecnológico do curso

de Agropecuária para que o acesso a esse conhecimento não ficasse restrito ao último ano do curso, conforme aparece na narrativa curricular apreciada.

Uma situação latente para nós, porque ao buscarmos as presenças do Baixo Sul na matriz curricular de um curso técnico tão caro para essa região que tem na agropecuária uma importante fonte econômica, também nos deparamos com as lacunas e ausências. Apesar de nos surpreendermos com o ganho qualitativo identificado em componentes curriculares como Artes, História e Sociologia na última versão do PPC, mesmo diante de um cenário hostil às peculiaridades dessas áreas do conhecimento, também nos deparamos com a manutenção de muitos silêncios em relação a uma determinação legal que para além da transversalidade deveria integrar e ressignificar seus currículos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora reconhecamos a necessidade imperiosa de ampliar nossas análises preliminarmente aqui apresentadas, acrescentando a elas elementos que poderão ser identificados qualitativamente em meio aos diálogos com professores e professoras que atuam quotidianamente no referido curso, a experiência decorrente dessa apreciação nos oferece pistas valiosas sobre os processos de implantação da Lei 10.639/03, que, apesar de promulgada há mais de 17 anos, não caducou. A complexidade que envolve sua implantação é decorrente da manutenção do racismo que é estruturante das relações sociais na sociedade brasileira.

Talvez as alterações curriculares impostas para adequação do curso técnico de Agropecuária integrado ao ensino médio à BNCC, num contexto político marcado por tantos ataques a autonomia, ao exercício da docência, aos direitos fundamentais, dentre eles o de ser e existir em sua diversidade, tenham sido ressignificadas como possibilidades de registrar e garantir no currículo a inserção de outros saberes a partir de outras perspectivas que já deveriam fazer parte dos atos de currículo quotidianos, que transcendem as prescrições. Elas também revelam que, apesar de toda tentativa de controle, existe vida fora da BNCC.

Além disso, a aprovação dessas alterações curriculares por parte de instâncias institucionais superiores à coordenação do curso, à coordenação de ensino e à direção acadêmica do *Campus* Valença também indica que há uma ambiência institucional favorável no IF Baiano, seja em virtude de o referido *Campus* ofertar um curso de Especialização *Lato Sensu* em Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira (Reafro), o que agrega legitimidade a suas proposições; de o IF Baiano ter uma Política da Diversidade e Inclusão construída democraticamente e de poder contar com Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis) nos *Campi*, o que não é uma realidade comum para maioria das escolas de educação básica.

Por fim, acreditamos que essa ambiência institucional favorável possa ser transformada em cultura institucional antirracista, na medida em que for assegurado o investimento necessário na formação continuada dos seus profissionais para que as políticas de promoção da igualdade sejam traduzidas em ações de efetivo combate ao racismo, de reconhecimento e valorização da diversidade, seja sobre nossos protocolos de atendimento, relações institucionais, programas de fomento à pesquisa e à extensão e matrizes curriculares dos nossos cursos e programas de ensino.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

ALVAREZ, Gilberto. Capítulos do desmonte do ensino. In: CÁSSIO, Fernando; JR, Roberto Catelli (org.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

ANPED; ABdC. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf. Acesso em: 20 maio 2018.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

BAHIA. Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica do IF Baiano. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2018/07/anexo-2-Politica-da-Formacao-Inicial-e-Continuada-do-If-Baiano.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 26 set. 1909.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei n.º 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 1982.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.639/03, de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as 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 União**, Brasília 10 de janeiro de 2003. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: nov. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Parecer n.3, de 10 de março de 2004. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e

Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de maio de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: nov. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 23 nov. 2020.

BRASIL. Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007

BRASIL. Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm. Acesso em: 23 nov. 2020.

BRASIL. Medida provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT,

aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 1 maio 2020

CÁSSIO, Fernando; CATELLI Jr, Roberto (org.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

COSTA, M. D.; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº. 13.415/2017. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. Carlos Roberto Jamil Cury, Magali Reis, Teodoro Adriano Costa Zanardi. São Paulo: Cortez, 2018

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

GILROY, Paul. **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, Roberto S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz T da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ATRAVESSAMENTOS DO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS (NEABI) NA IDENTIDADE DE ALUNOS DO IF BAIANO

Scyla Pimenta

INTRODUÇÃO

Um dos benefícios da lei 11.645/08, que sancionou a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, foi o fortalecimento da identidade afro-brasileira por meio da valorização e conhecimento da história e cultura africana e o resgate dessa contribuição positiva na história do Brasil. Mesmo ainda em implementação, visto que alguns educadores (na sala de aula ou na gestão) ainda passem dificuldades na elaboração de novos currículos ou se sintam inseguros no desmonte do velho e resistente mito da democracia racial, percebe-se que os respingos desse fortalecimento aparecem de várias formas na representação dos estudantes, que educadores atentos podem perceber no ambiente escolar.

A efetivação da lei, muitas vezes, tem esbarrado na resistência à inclusão, nos currículos, dos temas da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena por falta de formação que permita uma crítica aos modelos eurocêntricos e monoculturais que sempre fundaram as políticas educacionais. De acordo com Lino Gomes, “a instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (GOMES, 2005, p. 229). Assim percebida como um dos espaços responsáveis pela perpetuação das desigualdades raciais,

por exemplo, ao desqualificar o continente africano e inferiorizar racialmente os negros e indígenas, a escola impacta negativamente na construção das identidades desses jovens (SANTOS, 2005). As reflexões levantadas por Abdias Nascimento, em 1977, sobre como o embranquecimento cultural ofertados no currículo escolar funcionava como uma estratégia de genocídio do negro, infelizmente, ainda hoje se fazem valer:

Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (NASCIMENTO, 2016, p. 113).

A exclusão da diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro que ainda vem sendo adotada nos currículos pelo sistema de ensino brasileiro demonstra a falta de compromisso com as relações étnico-raciais (ARAÚJO, 2015) e remete à inobservação da dita lei, visto que esta tem como intenção extrapolar o ensino e o currículo de forma a alcançar o fortalecimento da identidade do afrodescendente e da luta antirracismo.

A escola, muito mais que um espaço de formação de saberes acadêmicos, ocupa amplo lugar de formação sociocultural do estudante e vem demonstrando um destacado peso no processo de construção das identidades sociais. Para além dos conteúdos curriculares, alcança “processos educativos não escolares”, pois estilo de vida e valores são vivenciados, normas e tradições são resgatadas, marcadores corporais de pertencimento são compartilhados.

Este texto reflete algumas ações do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi), acontecidas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano, campus Valença

– durante os anos de 2016 e 2020. Buscando responder as demandas propostas nos seus documentos de fundação, esse Núcleo mais do que um ambiente de estudos da história e cultura da África, dos afro-brasileiros e indígenas busca fortalecer marcadores de identidade afro e ameríndios que perpassam as histórias atuais e geracionais dos jovens discentes.

É importante observar que a cidade de Valença pertence ao Baixo Sul Baiano, território eminentemente negro, composto por mais de 50 comunidades autointituladas quilombolas. Segundo o SEI/IBGE, de 2010, o município de Valença tem 82,1% de população negra (20,6% autointitulados pretos e 61,5% pardos). O campus do IF Baiano dessa cidade é constituído majoritariamente por alunos negros, mas que nem sempre se reconhecem como tal. Na ficha de matrícula do Instituto, no quesito cor/raça, muitos alunos socialmente reconhecidos como pretos marcam a opção “branco” ou “pardo”. Essa falta de reconhecimento não é um acontecimento próprio nem do IF Baiano Valença e nem do Baixo Sul. É difícil ao jovem negro pertencente a grupos mais populares e de baixa renda assumir sua identidade racial, visto que, além dos modelos sociais de beleza que orientam para um embranquecimento que nega os referenciais de identidade e beleza desse grupo, historicamente o corpo negro foi construído como discordante e fora da lei.

A construção desse imaginário a respeito dos corpos negros, que atravessou todo o período colonial, permaneceu como imaginário dominante mesmo no pós-abolição, sustentando a ideia de democracia racial e as práticas do racismo estrutural. Todas as vezes que políticas públicas de inclusão e de reparação são colocadas em pauta o mito de que as relações raciais, na construção do Brasil, ocorreram de forma harmônica reaparece como um apaziguador das inúmeras formas de genocídio que atravessam os corpos da população negra e indígena.

SILENCIAMENTO E PODER SOBRE O CORPO NEGRO

O status das relações raciais do Brasil coloca o elemento da corporalidade como de grande importância para a análise do racismo e preconceito contra o povo negro, por pressupor a imbricação entre

corpo e cultura, uma vez que a experiência é sempre corpórea (MAUSS, 2003) e que é o corpo racializado que se torna alvo preferencial do poder de exclusão e controle do Estado (MBEMBE, 2018; FOUCAULT, 2005).

É o Estado moderno que decide quem deve morrer e quem deve viver, inserindo uma divisão biológica entre os grupos da população: as raças (MBEMBE, 2018; FOUCAULT, 2005). Além de gerar divisões no interior do conjunto biológico, o racismo (enquanto tecnologia do biopoder) torna aceitável a prática de morte desse que é visto como outro numa sociedade de normalização. O biopoder, passando de disciplinar e regulamentador para normalizador, torna-se um poder de “matar, de pedir a morte, de mandar matar, dar a ordem de matar, expor morte não só seus inimigos mas mesmo seus próprios cidadãos” (FOUCAULT, 2005, p. 304), e tudo isso não como a luta de um grupo social contra outro, mas enquanto um racismo de Estado. Assim, a função de morte do Estado moderno passa, necessariamente, pelo racismo.

Torna-se importante lembrar alguns dados sobre a violência que incide no corpo negro. De acordo com o Atlas da Violência 2019 (Ipea/FBSP), a Bahia se encontra entre os dez estados brasileiros mais violentos, tendo quatro cidades entre as dez com maior taxa de homicídio a cada 100 mil habitantes. O Atlas também observa que esse índice incide diretamente sobre jovens negros (15 a 29 anos), de baixa renda, que moram nas periferias da cidade, indicativos que demonstram que a letalidade não atinge a população de forma uniforme (OLIVEIRA, 2013). Os dados do Ipea não coincidem completamente com os apresentados pelo Sistema de Informações sobre Mortalidade, do Ministério da Saúde (SIM/MS), mas ambos revelam que essa letalidade, de evidente recorte racial, ocorre em grande parte por intervenção legal, ou seja, aquelas provocadas por agentes do Estado, muitas vezes decorrentes de uma ação de endurecimento dos sistemas das forças policiais enquanto política pública.

São esses mesmos jovens negros que são vistos pela Segurança Pública como passíveis de cometer qualquer tipo de violência, são os mais encarcerados, os mais alvejados por ações violentas. Assim, o Atlas da Violência não só evidencia a forma mais cruel da desigual-

dade existente no Brasil, mas também a falta de políticas públicas que realmente estejam direcionadas a dirimir as assimetrias ilegítimas de poder decorrentes do sistema colonial escravagista e que permanecem no Brasil, evidenciando a existência do que Mbembe chamou de Necropolítica, enquanto “a capacidade de ditar quem deve viver e quem pode morrer” (2008, p. 5). Segundo Foucault, a função de violência do Estado moderno passa, necessariamente, pelo racismo, pois “a raça, o racismo, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização” (2005, p. 306).

Mbembe concorda com Foucault que na “economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado” (MBEMBE, 2018, p. 18), mas sustenta que não há como se falar em biopolítica sem refletir sobre as estruturas da colonização, visto que foi a “ocupação colonial” que produziu tanto fronteiras e hierarquias quanto classificações de pessoas e imaginários culturais, que por sua vez “deram sentido à instituição de direitos diferentes, para diferentes categorias de pessoas, para fins diferentes no interior de um mesmo espaço; em resumo, o exercício da soberania” (MBEMBE, 2018, p. 39).

A “ocupação colonial” em si era uma questão de apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico – inscrever sobre o terreno um novo conjunto de relações sociais e espaciais. Essa inscrição (territorialização) foi, enfim, equivalente à produção de fronteiras e hierarquias, zonas e enclaves; a subversão dos regimes de propriedade existentes; a classificação das pessoas de acordo com diferentes categorias; extração de recursos; e, finalmente, a produção de uma ampla reserva de imaginários culturais (MBEMBE, 2018, p. 38-39).

Depois de mais de 40 anos o termo genocídio novamente se apresenta em todas as suas nuances, conforme apresentado por Abdias Nascimento, em seu livro de 1977, cujo subtítulo precisa ser sempre

dito: *Processo de um racismo mascarado*. As várias nuances que o genocídio aparecia, atuando diretamente no corpo, na cultura, tradições ou epistemologias, sobreviveram tornando atuais as lutas e bandeiras de antes. O conceito de genocídio, apresentado por esse autor, se dá de forma calculada e orientada para eliminar a população negra, abrangendo toda a violência institucionalizada, sistemática e silenciosa que causa a morte não apenas do corpo, mas também da cultura, de tradições, história e produções das populações negras.

Nascimento também deixa explícito estratégias de genocídio pelo *branqueamento da raça* e pelo *embranquecimento cultural* (NASCIMENTO, 2016). Era o corpo negro que deveria continuar a ser embranquecido, agora por meio de práticas e habitus corporais e culturais. Ao continuar socialmente associado aos marcadores históricos da escravidão, a sociedade estigmatizava as suas características fenotípicas, perpetuando o racismo e conservando o preconceito e a discriminação. Dessa forma as estratégias de genocídio interpelam o corpo negro, tanto por meio dos assassinatos (promovidos de forma direta ou indireta pelo Estado), da discriminação (retenções de inserção na sociedade) ou da impossibilidade de vivenciar sua cultura e identidade (esquecimento e miscigenação para aquisição de um status socialmente legitimado).

Aspecto relevante nesta análise é o peso do mito da democracia racial que dá a forma do racismo brasileiro, operando como controle social e cultural nas famílias, nas escolas, na comunicação de massa, na produção literária e nas artes. Ao restringir o reconhecimento das manifestações culturais, e também religiosas, de origem africana, e silenciar todo conhecimento e desenvolvimento dessa matriz, opera a favor de um imaginário dominante que exclui e silencia corpos e vozes negras. Sobre o mito da democracia racial Nascimento alerta:

[...] o objetivo não expresso dessa ideologia é negar ao negro a possibilidade de autodefinição, subtraindo-lhe os meios de identificação racial. Embora na realidade o negro seja discriminado exatamente por causa de sua condição racial e da cor, negam a ele, como fundamento na Lei,

o direito legal de autodefesa (NASCIMENTO, 2016, p. 94).

O lugar de enunciação para a população negra brasileira sempre foi um campo de disputa desigual. Devido à construção colonial, no Brasil os vários campos de luta – cultural, econômico, educacional etc. – em que a posição dos sujeitos é determinada a partir da posse dos capitais correspondentes, buscando construir a visão de mundo que poderão manter ou modificar o próprio espaço, são atravessados por construções identitárias racializadas e instauradas como imaginário dominante. Kilomba (2019) traz a memória da escrava Anastácia, para falar como o colonialismo utilizou a “máscara do silenciamento”, de forma prática e simbólica, na construção identitária das populações negras. Oficialmente ditas como forma de manter os escravizados distantes dos alimentos que plantavam,

[...] sua principal função era incutir um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura. Nesse sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento dos/as chamados/as “Outros/as”: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (KILOMBA, 2019, p. 33).

A boca aparece, assim, tanto como símbolo de anunciação quanto órgão de opressão e censura, metáfora para a posse símbolo de controle colonial. A máscara, ao vedar “a boca do sujeito negro impede-a/o de revelar tais verdades, das quais o senhor branco quer ‘se desviar’, ‘manter à distância’ nas margens, invisíveis e ‘quietas’”, e assim mantém “em silêncio como segredo” o imaginário dominante do racismo (KILOMBA, 2019, p. 41-42).

O discurso da população negra é “frequentemente interpretado como uma versão dúbia da realidade, não imperativa o suficiente

para ser dita, tampouco ouvida” (KILOMBA, 2019, p. 41). No Brasil, em que houve classificação dos grupos sociais a partir da construção de raça (MBEMBE, 2018), o campo de disputa da anunciação para a população negra sempre virá atravessado pelo racismo linguístico e pela dubiedade do discurso, independentemente dos demais capitais que contabilize.

Observa-se urgente a necessidade de se ampliar o combate às desigualdades raciais e às violências contra o corpo negro. Para o diálogo proposto neste texto, que privilegia o fazer na escola, importa pensar como os números da violência interferem na construção da identidade de jovens discentes negros e a importância de ações que favoreçam um espaço de promoção de conhecimento que permita novas enunciações e legitimação da realidade social a partir da existência e corporalidade do negro brasileiro.

QUAL O LUGAR DO CORPO NEGRO NA ESCOLA? UMA EXPERIÊNCIA DO NEABI

As leis federais, de 2003 e 2008, que tornam obrigatórios o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos, coadunam-se a Constituição do Estado da Bahia, de 1989, que traz nos capítulos “Do Negro” e “Do Índio” a determinação de inclusão na rede estadual de ensino de disciplinas que valorizem o papel do negro na formação histórica da sociedade brasileira, assim como o ensino da cultura e história indígena. Deste modo, o papel dos Institutos Federais, e das escolas de um modo geral, na apreciação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 não deve apenas se restringir a sala de aula ou a promoção de debates voltados a percepção positiva do pertencimento racial, é necessário pautar um espaço de que permita corporalmente a contraestigmatização, que desnaturalize as construções de poder trazidas pela ideia de igualdade racial, e também possibilite o surgimento de símbolos e figurações positivas de auto-identificação e pertencimento.

O Neabi do IF Baiano surge em 2013 como parte da Política de Inclusão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a intenção de, por meio do ensino, pesquisa e extensão, assessorar o

cumprimento destas leis, buscando extrapolar o âmbito do currículo, afim de interferir na realidade através do resgate de uma epistemologia silenciada, ao tempo que se opõem às práticas do racismo.

O trabalho no Núcleo é realizado, em rede com os outros campi e com a Reitoria, visando aspectos mais gerais no sentido de ingresso e permanência dos discentes, tencionando a inclusão desses temas no currículo e nas disciplinas, promovendo capacitação de docentes. Mas também ocorre em ações locais de estudo, ensino, pesquisa e extensão com os discentes, em maioria, do ensino médio do campus.

Para além de abordar o tema apenas em “datas comemorativas”, o Neabi busca promover, no campus, reflexões críticas a respeito dos valores e simbolismos coloniais sobre negros e indígenas, ao tempo que atua de forma inclusiva, fortalecendo lugares e representações sociais dos negros e indígenas na sociedade atual. Nos encontros são realizadas leituras, oficinas, atividades de integração e reflexão. A ação do Neabi propicia, dessa forma, um processo de quebra de estigmatização, por meio de um processo de afirmação de características vistas como anômicas.

Um censo racial dentro do IF Baiano

A atuação do Neabi, campus Valença, se orienta com a ideia de que a escola deve ser um espaço de ressignificação das construções simbólicas, de modo a não mais reproduzir valores que gerem preconceitos, ao tempo que, atuando de forma inclusiva, fortaleça lugares e representações sociais dos negros e indígenas. Uma das formas de se iniciar as ações nesse Núcleo é a reflexão vinda dos próprios estudantes. E foi assim que surgiu um levantamento de censo racial por autoidentificação dentro do campus, como projeto de pesquisa de duas discentes membros do Neabi, sob minha orientação.

O projeto teve como objetivo geral levantar dados referentes à composição étnico-racial autoidentificada dos discentes do curso nas duas turmas de agroecologia ingressantes em 2015 e relacioná-los com a autoidentificação realizada ao fim dos três anos do ensino médio. Foram analisadas as fichas de inscrição/matriculação e comparadas com

um questionário, criado pela pesquisa, sobre cor e referência identitária aplicados às turmas de agroecologia concluintes em 2017. O que guiou o olhar para a pesquisa foi, por um lado, uma percepção estética das mudanças de marcadores corporais usado pelos jovens no percurso de três anos que frequentam o campus, e, por outro, a autodeclaração na ficha de matrícula no Instituto.

De modo geral os alunos entram no Instituto usando os marcadores raciais de identidade hegemônicos na sociedade envolvente: o discurso de branqueamento. A autoidentificação e o modo de uso dos cabelos alisados reforçam a afirmação como não negros, de modo que meninas e meninos comumente afirmam, no ato da matrícula, no quesito raça/cor, serem brancos, ou como variação, amarelos, mesmo quando são vistos socialmente como negros; percepção própria de uma sociedade que ainda fundamenta a identificação racial do negro em imagens negativas e preconceituosas. O mundo social e a classificação racial são naturalizados a partir do imaginário cultural dominante e hierárquico, decorrente da estrutura colonial (MBEMBE, 2018), de forma que as oposições e desigualdades sociais também assim aparecerão, dificultando a percepção da violência simbólica e física como algo que decorre da relação de poder. Sobre esse mesmo tema Nascimento observa

Entretanto, precisamos ser cautelosos com a significação de tais algarismos estatísticos. Eles mostram um retrato fortemente distorcido da realidade, já que conhecemos as pressões sociais a que estão submetidos os negros no Brasil, coação capaz de produzir a subcultura que os leva a uma identificação com o branco. Temos, então, os mulatos claros descrevendo-se a si mesmos como brancos; os negros identificando-se como mulatos, pardos ou mestiços, ou recorrendo a qualquer outro escapismo no vasto arsenal oferecido pela ideologia dominante (NASCIMENTO, 2016, p. 66).

Importante observar as modificações no cabelo, como ícone identitário significativo na construção da identidade negra. As três séries do ensino médio podem ser rapidamente identificadas pelos usos dos cabelos dos discentes: que entram no Instituto de cabelos alisados (meninas e meninos), retornam para o segundo ano em processo de transição capilar, e no terceiro ano é comum vermos meninos e meninas com cachos ou blacks. Lembrando que a construção da identidade se dá em diálogo com a sociedade, a transição capilar enquanto elemento de pertencimento étnico, indica o acerto em uma atuação pedagógica que ultrapassa a sala de aula (discurso sobre o negro) tornando-se corporalidade.

Observar as transformações estéticas dos jovens em apenas três anos, quando sabemos que a representação pejorativa do que é ser negro e a manutenção do racismo no ambiente escolar muitas vezes se dá através de silenciamentos, nos sinaliza positivamente. Ainda que por muitos momentos o racismo institucional e estrutural mostre suas garras, o espaço escolar no Instituto, através de ações contínuas de desestigmatização do corpo negro e suas várias representações, tem se mostrado mais acolhedor e reflete na corporalidade racial dos jovens do campus. A pesquisa aconteceu em dois momentos.

O primeiro momento da pesquisa foi de leitura dos conceitos e artigos sobre a temática, além do levantamento e tabulação das características econômicas, escolares e raciais do recorte de estudantes. Após debatermos as categorias raciais usadas pelo IBGE, iniciamos um processo de leituras de temas relacionados com a trajetória escolar, representação estética do negro, reprodução de estereótipos. Os temas estética negra, cabelo crespo e gênero foram bastante abordados pelas jovens em suas indagações sobre a representação do negro no Campus.

Sobre a questão das meninas negras, a discente pesquisadora Letícia Vieira refletiu em seu TCC:

Dessa forma, o reconhecimento da identidade racial, que neste caso passa pela compreensão da origem africana, é um importante tema que deve ser debatido por toda a sociedade visando o fim do preconceito e da exclusão. Até pouco

tempo a maioria das escolas e as famílias não ensinavam às crianças negras, em especial às meninas, a pensar e se posicionar positivamente sobre essas questões (VIEIRA, 2017, p. 06).

A outra discente pesquisadora, Brenda Duarte, fez um relato mais pessoal ao falar da estética dos cabelos e sua trajetória de afirmação identitária

Quando era criança usava meu cabelo preso, com tranças, com cachinhos feitos, com muitos penteados; minha mãe sempre se dedicava em mantê-lo penteado e preso, visto que ela não gostava do volumão que ele formava quando não fazia os penteados. E passei a usar o meu black, logo após ter entrado no IF Baiano, apesar de já ter como influências minha tia e minha irmã, que já utilizavam a estética afro. Foi no IF Baiano que passei a perceber que o cabelo que eu queria era o cacheado, depois de ter conhecido vários amigos na escola que tinham seus cachos afro (DUARTE, 2017, p. 02).

O segundo momento foi de construção, divulgação (do questionário eletrônico nas salas dos terceiros anos apenas com os alunos ingressantes em 2015) e cruzamento dos dados sobre autoidentificação e identidade indicados na matrícula. No questionário constavam perguntas como: “Algum momento você se percebeu sendo de outra raça/cor da que você se autodeclara hoje?”, “Como você se autodeclara, em relação a cor/raça?”, “Como você justifica sua autodeclaração?”, “Você já participou de alguma ação do Neabi?”.

Do resultado da análise dos dados tabulados pôde-se observar um aumento percentual na categoria de autodeclaração pretos e pardos: no ingresso foram 49% pardos, 21% pretos, já no questionário aplicado para o 3.º ano as autodeclarações foram 36% pardos, 50% pretos. Resultado que corresponde aos últimos censos do IBGE, que

também sinalizam, de forma mais substancial, essa inversão, principalmente em estados negros como a Bahia. Mais evidente fica o declínio da autoidentificação como brancos, dos respondentes apenas um aluno assim se declarou no término do 3.º ano. Sobre como justificavam sua autodeclaração, 50% dos respondentes indicaram “origem familiar”, 19,2% creditaram à observação de sua aparência e 11% à cor do seu corpo. Apenas 7% marcaram a alternativa reafirmação. Os 10% restantes marcaram orientação do seu RG ou identificação cultural. A alternativa “postura política”, por outro lado, não obteve nenhuma correspondência.

No questionário aplicado, a maioria dos alunos respondeu conhecer o Neabi, indicando atividades de que já haviam participado, o que demonstrou o alcance do Núcleo no Instituto. Com o Neabi, o estudo da temática étnico-racial vem se estruturando entre alunos e docentes, por meio de encontros periódicos para estudos sobre a questão identitária, grupo de pesquisa no CNPq e debates sobre currículo nos seminários promovidos anualmente. Já as reuniões quinzenais vêm contribuindo para a problematização do racismo e da desigualdade no âmbito escolar, científico e social, estimulando docentes e discentes a implementarem ações políticas, projetos especiais e práticas pedagógicas diferenciadas, direcionadas para a construção da igualdade racial no espaço acadêmico e profissional.

CONCLUSÃO

Abdias Nascimento nos lembra de que o mito da democracia racial, por um lado, incute de forma sutil em toda população o ideal de embranquecimento, e, por outro, coloca as estruturas de poder em mãos de dirigente brancos, ao mesmo tempo que gera o genocídio dos corpos negros e suas culturas (2016). Essa estratégia de controle, juntamente ao eurocentrismo dos currículos, ao silenciamento dos saberes herdados de populações indígenas e africanas, à estigmatização de corpos negros e à sua vinculação a lugares sociais de subalternidade, se retroalimenta porque são estruturais na formação do país. Almeida observa que por seu caráter estrutural, a representatividade sozinha não resolve o problema do racismo, mas que a sociedade ética e res-

ponsável não pode calar-se diante do problema a custo de ser responsabilizada por ele. É preciso práticas antirracistas (ALMEIDA, 2019).

As experiências do Neabi no Instituto Federal Baiano, campus Valença, reforçam a ideia de que a práxis pedagógica do docente em diálogo com a promoção e desenvolvimento da equidade social são fatores que contribuem para a efetivação da lei 10.639/03, em seu sentido amplo, tanto como prática curricular quanto como orientação de corpos e discursos políticos que se posicionem de modo crítico no mundo. Como lembra Lino Gomes, na instituição escolar nós comunicamo-nos por meio do corpo. Um corpo que é biológico e simbólico, e que deve trazer em si, como representação, uma diversidade de culturas e de história, para que a escola realmente seja o lugar em que a educação se faça por meio de uma práxis pedagógica comprometida que possibilite novas epistemologias (GOMES, 2005).

Embora nos falte muito nessa caminhada, o Neabi entende que a educação como direito nos remete a buscar garantir a sua prática de forma igualitária, equânime e justa, tendo como base a ideia do cidadão como um ser diverso em suas tradições, entre elas as questões ligadas a raça, etnia, credo e uso do território como lugar de pertencimento. Para tanto, a educação deve entender a diversidade não como um problema, e sim como um elemento constituinte dos processos históricos, sociais e políticos pelos quais a população passou. A implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 deve ser vista como uma base importante para essa análise sobre a diversidade e o respeito às diferenças, e deve se somar às atividades de busca de superação do racismo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: OETIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81. (grandes cientistas sociais).

BOURDIEU. **O poder simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 59-73, 107-161.

CERQUEIRA, Daniel; COELHO, Danilo. **Democracia racial e homicídios de jovens negros na cidade partida**. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2017. (Texto para discussão, n. 2267).

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da Violência 2019**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Ipea; FBSP, 2019.

DUARTE, Brenda dos S. **Trajetória de identidade racial no Instituto Federal Baiano**: estudo de caso das turmas de 3º ano, do curso técnico em Agroecologia (2015). 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Nível Médio) – IF Baiano, Valença, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: Educação antirracista: caminhos abertos pela lei 10.639/03*. Brasília: SECAD/MEC. 2005, p 39-62.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. *In: Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003, p. 399-422.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O corpo. *In: Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 111-212.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

OLIVEIRA JR, Almir; LIMA, Verônica. Violência letal no Brasil e vitimização da população negra: qual tem sido o papel das polícias e do estado? *In: SILVA, Tatiana. Igualdade Racial no Brasil: reflexões no ano internacional dos afrodescendentes*. Brasília: Ipea, 2013. p. 121-134.

SANTOS, S. A. dos. A Lei n. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. *In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03*. SECAD: Brasília: 2005. (Coleção Educação para todos). p. 21-37.

VIEIRA, Letícia E. L. **Identidade racial dentro do Instituto Federal Baiano**: uma análise no campus Valença. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Nível Médio) – IF Baiano, Valença, 2018.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Cerqueira da Silva: cientista social; analista técnica Ipac-BA. E-mail: adrianacerqueira25@gmail.com.

Alana Neri Silva: licencianda em Geografia pelo Instituto Federal Baiano, Campus Santa Inês. E-mail: alananery55@gmail.com.

Bárbara Silva de Santana: pedagoga, docente da Educação Infantil em Taperoá-BA e estudante da especialização lato sensu em Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira na Educação – Reafro/IF Baiano. E-mail: santanabas20@gmail.com.

Carlos André dos Santos: licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). E-mail: carlosandre82@hotmail.com.

Cosmira Evangelista dos Santos: pedagoga, agricultora e estudante da especialização lato sensu em Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira na Educação – Reafro/IF Baiano. E-mail: cosmira2010@hotmail.com.

Cristiane Batista da Silva Santos: doutora em Estudos Étnicos e Africanos, historiadora e docente da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc). E-mail: tianebat@hotmail.com. Orcid: 0000-0002-7582-6582

Daniela Lumi Nascimento Watanabe: licenciada em História (Uneb/Campus V) e mestranda em História Regional e Local (Uneb/Campus V). É professora do Colégio Estadual Antônio Balbino, em Taperoá-BA. E-mail: watanabe_uneb@hotmail.com. Orcid: 0000-0002-6899-3446.

Diogo Fonseca Borsoi: doutor em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo, historiador e docente do Instituto Federal Baiano – Campus Valença. E-mail: diogo.borsoi@ifbaiano.edu.br. Orcid: 0000-0001-9755-1447

Egnaldo Rocha da Silva: doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). E-mail: egnaldors@yahoo.com.br.

Elisangela Bomfim dos Santos: pedagoga, licenciada em História, docente de Escolas Quilombolas em Nilo Peçanha-BA e Cairu-BA, estudante da especialização lato sensu em Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira na Educação – Reafro/IF Baiano. E-mail: eb Santos01@hotmail.com.

Emeline de Jesus Barbosa: pedagoga, docente da Educação do Campo (rede pública) de Igrapiúna-BA, estudante da especialização lato sensu em Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira na Educação – Reafro/IF Baiano. E-mail: emelinejb@hotmail.com.

Giancarlo Santos Machado: estudante do ensino médio integrado ao curso técnico em Agroecologia, do IF Baiano, Campus Valença. E-mail: giancarlosantosmachado@gmail.com.

Girlandio Gomes Bomfim: pedagogo e mestre em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas. É membro da Associação de Remanescentes Quilombolas da Graciosa, Taperoá-BA. E-mail: girlandioface@yahoo.com.br.

Jacilene Coutinho Bonfim (Jhessy Coutinho): pedagoga, arte-educadora, mobilizadora cultural e estudante da especialização lato sensu em Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira na Educação – Reafro/IF Baiano. E-mail: jhessycoutinho2014@gmail.com.

Jamille Macedo Oliveira Santos: mestre e doutoranda em História pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: jamilleoliveira19@gmail.com. Orcid: 0000-0001-5992-8725

Janete Pereira de Sousa Vomeri: pedagoga, licenciada em História, especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior e docente da rede pública de Cairu-BA. E-mail: vomerijanete@gmail.com.

Jaqueline Araújo Quadros: licencianda em Geografia pelo Instituto Federal Baiano, Campus Santa Inês. E-mail: jaqueaquadros@gmail.com.

Joseane Costa Santana: mestranda em Ensino e Relações Étnico-Raciais (UFSB), graduada em Letras, docente do Instituto Federal Baiano, Campus Valença-BA. E-mail: joseane.santana@ifbaiano.edu.br / joseanecsantana@outlook.com. Orcid: 0000-0001-6468-9589

Kleiber Santos Alexandria: pedagogo, licenciado em Educação Artística e estudante da especialização lato sensu em Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira na Educação – Reafro/IF Baiano. E-mail: kleiberalexandria@icloud.com.

Lucas Santana Barbosa: bacharel em Cinema e Audiovisual, educador popular, mobilizador cultural e estudante da especialização lato sensu em

Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira na Educação – Reafro/IF Baiano. E-mail: lucassantana.barbosa@gmail.com.

Manuely Santos dos Anjos: pedagoga, graduanda em Letras/Libras (UFRB), arte-educadora, docente do ensino fundamental da rede pública de Amargosa-BA e estudante da especialização lato sensu em Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira na Educação – Reafro/IF Baiano. E-mail: manuely.lamdyn@gmail.com.

Nelma Barbosa (Nelma Cristina Silva Barbosa de Mattos): doutora em Estudos Étnicos e Africanos, artista plástica e docente do Instituto Federal Baiano – Campus Valença. E-mail: nelma13@gmail.com. Orcid: 0000-0002-4505-1157

Nívea Alves dos Santos: cientista social; gerente de Patrimônio Imaterial Ipac-BA. E-mail: niveasantossantos59@gmail.com.

Patrícia Carla Alves Pena: doutora e mestre em Educação e Contemporaneidade, pedagoga e professora do Instituto Federal Baiano – Campus Santa Inês. E-mail: patricia.pena@ifbaiano.edu.br.

Petry Rocha Lordelo: doutor e mestre em Educação, licenciado em Educação Física e docente do Instituto Federal Baiano – Campus Valença. E-mail: petry.lordelo@ifbaiano.edu.br. Orcid: 0000-0002-5702-1959.

Rodrigo Osório Pereira: doutor em História e docente da Universidade Estadual de Feira de Santana – Uefs. E-mail: ropereira@uefs.br. Orcid: 0000-0001-8663-2460.

Scyla Pimenta (Scyla Pinto Costa Pimenta): mestre e bacharel em Ciências Sociais, licenciada em filosofia e docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Valença. E-mail: scylappimenta@gmail.com. Orcid: 0000-0002-8932-8728.

Silvana Andrade dos Santos: doutora em História pela Universidade Federal Fluminense e licenciada em História pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: silvanaandradeh@gmail.com. Orcid: 0000-0002-7055-3431.

Thálita da Luz Santos: estudante do ensino médio integrado ao curso técnico em Agropecuária, do IF Baiano Campus Valença. E-mail: thalitaluzsantos88@gmail.com.

Vaneusa Santana Argolo: licenciada em História, docente do ensino fundamental na rede pública de Valença-BA e estudante da especialização lato sensu em Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira na Educação – Reafro/IF Baiano. E-mail: vaneusaargolo@gmail.com.

Ylana Leocádio Vieira: membro da Associação Valenciana de Hip Hop, B-Girl e estudante de licenciatura em Educação Física – Faculdade Zacarias de Góes (Fazag). E-mail: ylanaleocadio11@gmail.com. Orcid: 0000-0002-8469-6898

O livro ***Baixo Sul da Bahia: Território, Identidades e Educação*** é uma coletânea de textos que visam subsidiar a implementação das leis federais n.ºs 10.639/03 e 11.645/08 (que obrigam o ensino da História da África e dos Ameríndios e das Culturas Afro-brasileira e Indígenas) nas escolas da Costa do Dendê. É constituído por trabalhos multidisciplinares que abordam aspectos históricos, sociais, antropológicos, geográficos, econômicos e educacionais elaborados à luz de estudos étnicos sobre as populações da região, tais como as negras, indígenas e japonesas. Problematiza os empreendimentos coloniais na formação identitária local, o poder e a produção de conhecimento na contemporaneidade. Divide-se em capítulos em que são analisados saberes botânicos e agrícolas de africanos e indígenas; processos de ocupação do território e resistências locais; memória, corporeidade, patrimônio cultural e expressões artísticas populares; imigração japonesa, e outros assuntos relacionados à educação para a igualdade racial. Nessa perspectiva, o currículo é provocado enquanto campo de disputa para novos artifícios de ensino e aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento. É um trabalho pensado a partir da criação de pontes com a prática pedagógica antirracista, inédito e indispensável para educadores e educadoras que atuam nos diversos níveis, etapas e modalidades da Educação, inclusive no campo profissional, científico e tecnológico. Esta publicação apresenta pesquisas recentes sobre uma região que foi indispensável ao projeto colonial do Brasil, mas que tem sido negligenciada na produção oficial de conhecimento. Há muita demanda para estudos e informações sobre esse lugar e seu povo. Por isso, a leitura deste livro é fonte de inúmeras reflexões sobre a Educação e Diversidade, inspirando novos modos de educar para as relações étnico-raciais.
