



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA

JAQUELINE SANTANA NASCIMENTO QUEIRÓS

ARQUEOLOGIA EM TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS:
“LITERATECA” COMO PROPOSTA METODOLÓGICA INTERDISCIPLINAR
PARA A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Pelotas, RS

2024

JAUQUELINE SANTANA NASCIMENTO QUEIRÓS

**ARQUEOLOGIA EM TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS:
“LITERATECA” COMO PROPOSTA METODOLÓGICA INTERDISCIPLINAR
PARA A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL**

Tese apresentada como requisito final de avaliação ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Linha de Arqueologia, do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas para obtenção de título de Doutora em Antropologia.

Orientadora: Profa. Dra. Louise Prado Alfonso

Pelotas, RS

2024

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

Q3a Queirós, Jaqueline Santana Nascimento

Arqueologia em territórios quilombolas [recurso eletrônico] :
"Literateca" como proposta metodológica interdisciplinar para a educação
patrimonial / Jaqueline Santana Nascimento Queirós ; Louise Prado
Alfonso, orientadora. — Pelotas, 2024.

224 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Antropologia,
Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2024.

1. Arqueologia. 2. Comunidades quilombolas. 3. Educação
patrimonial. 4. Projetos interdisciplinares. I. Alfonso, Louise Prado, orient.
II. Título.

CDD 301

TERMO DE APROVAÇÃO

JAQUELINE SANTANA NASCIMENTO QUEIRÓS

ARQUEOLOGIA EM TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS:

**“LITERATECA” COMO PROPOSTA METODOLÓGICA INTERDISCIPLINAR PARA
A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL**

Tese apresentada como requisito final para obtenção do título de Doutora em Antropologia Social, Linha de Arqueologia, Universidade Federal de Pelotas pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Pedro Luís Machado Sanches
Doutor em Arqueologia pela Universidade de São Paulo.
Universidade Federal de Pelotas

Profa. Dra. Carolina Borges
Doutora em Arqueologia e Zooarqueologia pelo Museum National d'Historie
Naturale.
Universidade Federal de Pelotas

Profa. Dra. Antonieta Miguel
Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia.
Universidade do Estado da Bahia

Profa. Dra. Leila Damiana A. dos S. Souza
Doutora em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia.
Universidade Federal do Recôncavo Baiano

Prof. Dr. Rafael de Abreu e Souza
Doutor em Arqueologia pela Universidade de São Paulo.
Universidade de Girona

Profa. Dra. Luciana Oliveira Correia (Suplente)
Doutora em Educação, Universidad de Alaclá de Henares
Universidade do Estado da Bahia

Pelotas, 09 de agosto de 2024.

As colunas da injustiça
sei que só vão desabar
quando o meu povo, sabendo
que existe, souber achar
dentro da vida o caminho
que leva à libertação.
Vai tardar, mas saberá
que esse caminho começa
na dor que acende uma estrela
no centro da servidão.
De quem já sabe, o dever
(luz repartida) é dizer.
Quando a verdade for flama
nos olhos da multidão,
o que em nós hoje é palavra
no povo vai ser ação.

(Thiago de Mello)

*Dedico esse trabalho a minha mãe, guerreira quilombola
Maria Neyde, Aquário e Xangô,
que, apesar de viver seus últimos dias de vida neste plano durante a finalização dessa tese, com
certa dose de sofrimento, nunca deixou seu papel de cuidadora e protetora.*

*Dedico também essa tese a dois lindos seres das Águas:
Clarissa (in memoriam) e Louise,
Aquário e Escorpião, Oxum e Iemanjá e que souberam, com doçura e firmeza,
me conduzir na jornada que foi do sonho à realidade de ouvir e contar histórias depositadas em
Potes, nos quilombos do meu amado Recôncavo, de onde eu vim e para onde sempre volto,
com muito amor e orgulho.*

Namastê.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a meus pais, os dois “veios” quilombolas Vavá e Neyde, a quem peço licença e rendo homenagens, e que me ensinaram o valor de ser grata e reconhecida pelo Bem que me fazem.

Agradeço a Carlos, tão parceiro e companheiro, marido que foi meu apoio e colo durante esses anos duros e doces do Doutorado.

Agradeço a meus filhos, Dani, Neto e Aretha, que ajudaram (nas coisas mais inimagináveis e previsíveis, a uma atrapalhada mãe de meia idade, em pleno século XXI), obviamente com coisas normalmente ligadas à tecnologia, nas horas de sufoco.

Agradeço ao meu povo de casa por todo apoio e ajuda possíveis, irmãos, amigos, especialmente a meu querido sobrinho adotado Prof. Dr. Marcos Paulo Santa Rosa Matos, do qual tenho orgulho de ouvir chamar-me de tia.

Agradeço ao meu povo do Margens, grupo de pesquisa que foi colo, ombro e mãos de apoio durante as solidões das aulas on-line da pandemia e a insegurança da “iniciante” na Arqueologia.

Agradeço aos professores do PPGAnt, especialmente a Louise Alfonso, Pedro Sanches, Caroline Borges, Gustavo Wagner e Flavia Rieth que, com suas boas aulas, me trouxeram o encantamento pela teoria da Arqueologia.

Agradeço aos professores Ricardo Brugger (UFRB), Úrsula Anecleto (UEFS) e Rosemary Lapa (UNEB), pela acolhida nos componentes curriculares optativos cursados em universidades da Bahia.

Agradeço à Professora Aline Santos pela ajuda na tradução do resumo da tese para o Inglês, uma querida ex-aluna, atual colega, a quem muito amo.

Agradeço ao professor Pedro Paulo Funari, o primeiro arqueólogo desbravador de quilombos no Brasil, que foi minha base de coragem para entrar nas comunidades, não mais somente como quilombola, mas como pesquisadora e a ouvir as histórias sob outro olhar.

Agradeço à Leila Damiana Souza, pioneira acadêmica da Poteca, pela acolhida, carinho e incentivo de sempre.

Agradeço aos queridos parceiros de arte literária negra quilombola, Álefe Torquato e Manoel Lordelo Jr, maravilhosos ilustradores dos livros integrantes dessa pesquisa.

Agradeço à professora Ana Bandeira, querida editora da Editora da UFPel, entusiasta da literatura negra quilombola para crianças.

Agradeço ao meu povo do Canto do Conto, base da Poteca de Clarissa Braga, um amor imenso.

Agradeço à figura doce e miúda de dona Cadu (*in memoriam*) pela linda inspiração do uso da panela na Poteca, abrindo portas para maravilhosas possibilidades interdisciplinares.

Agradeço ao povo do quilombo Monte Recôncavo, especialmente nas figuras do querido Jean Gomes, menino narrador da história do Lobisomem, e de Rubens

Celestino, incansável lutador pela causa de nosso povo, Babalorixá de Luz e maravilhoso pedagogo da criançada da Escola Duque de Caxias, lindezas minhas.

Agradeço ao povo de Santiago do Iguape pela etnografia que rendeu alegrias, literaturas, histórias e vidas narradas e desenhadas em tantas cores.

Agradeço a todo mundo do Instituto Mãe Lalu, especialmente nas pessoas de Aurelina (Mãe Lalu, *in memoriam*), Maria Adriana, Olgalice, Oralizia, Odezina e Oracy, corações amáveis, mãos retas na condução de um projeto grandioso que luta pela conquista de condição de vida melhor para o nosso povo quilombola.

Agradeço ao povo de meu Acupe, casa de meu pai, de meus avós e bisavós, especialmente a “pró” Maria, ex-gestora da Escola Municipal de Acupe, pela acolhida carinhosa e colorida.

Agradeço ao povo do quilombo Boipeba, especialmente à professora Alessandra, maravilhosa alfabetizadora e gestora, e à criançada do Monte Alegre e do Moreré.

Agradeço às colegas e amigas do Departamento de Ciências Humanas, Campus VI (Caetité), especialmente a Antonieta Miguel e Luciana Correia, assim como do Departamento Multidisciplinar de Ciências e Educação, Campus XXV (Lauro de Freitas) da Universidade do Estado da Bahia, especialmente a Rosemary Perin, Mônica Lemos, Fabíola Vasconcelos e Lena Amorim, pelas mãos em forma de palavras de compreensão e incentivo nos momentos difíceis do final da vida de minha mãe, quando eu escrevia a tese.

Agradeço aos encantados da Baía de Todos os Santos, do Rio Paraguaçu e da Mata Atlântica que banham e cobrem o Recôncavo: Iemanjá, Oxum, Janaína, Oxóssi, Tempo e ao Caboclo Gentileiro das Sete Cachoeiras, por tudo e por tanto!

Agradeço, por fim, ao Espírito Amoroso de Maria Rita Lopes Pontes, Santa Dulce dos Pobres, Irmã Dulce da Cidade da Bahia, discípula de meus queridos Francisco de Assis e Antônio de Pádua, Santos de humildade, caridade e abnegação, e cuja figura pequena, tranquila e persistente me inspira, acalma e ampara desde aquela longínqua madrugada de 21 de dezembro de 1974 até os dias atuais, e que, nesses anos de estudo, foi tão incomodada com meus pedidos e choros silenciosos nas caladas das noites.

Muita gratidão!

Namastê.

Resumo

QUEIRÓS, Jaqueline Santana Nascimento. **Arqueologia em Territórios Quilombolas**: Literateca como proposta metodológica interdisciplinar para a Educação Patrimonial. Orientadora: Louise Prado Alfonso. 2024. 224 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

Este trabalho apresenta uma contribuição de abordagem interdisciplinar denominada Literateca - que é resultante da articulação entre a Literatura Negra Quilombola, a “Poteca” e o Livro da Vida - como uma inovação metodológica para a Educação Patrimonial em Arqueologia que, ao considerar a oralidade e as materialidades presentes na comunidade quilombola, contribua para que a Arqueologia favoreça a realização de ações políticas articuladas e implicadas ideologicamente com estas e, portanto, mais significativas e constitutivas dos sujeitos que nela(s) vivem. Para tanto, foram consideradas as ideias de teóricos que versam sobre a Educação Patrimonial e Arqueologia Pública direcionada a quilombos, do mesmo modo que foram estudados temas como teorias de letramento, racismo, quilombos no Brasil e na Bahia, cerâmica do Recôncavo Baiano e a importância da contação de histórias e da oralidade para a compreensão do processo de ocupação das comunidades. O experimento principal foi realizado na comunidade Monte Recôncavo, localizado em São Francisco do Conde, Bahia, com uma turma do quinto ano do ensino fundamental, no qual ocorreu a aplicação do Projeto Interdisciplinar “Comidas do Recôncavo da Bahia”. Neste projeto, a Literatura negra quilombola é o mote de representatividade para as discussões acerca do patrimônio e da memória realizados durante as sessões de Poteca e, em seguida, os registros das atividades, por meio da construção de textos e desenhos, inspirados no Livro da Vida, de Cèlestin Freinet. O resultado foi a verificação do poder dessa metodologia para o trabalho nas comunidades quilombolas e a sua contribuição para a Educação Patrimonial e, conseqüentemente, a Arqueologia.

Palavras-chave: Arqueologia. Comunidades Quilombolas. Educação Patrimonial. Projetos Interdisciplinares.

Abstract

QUEIRÓS, Jaqueline Santana Nascimento. Archaeology in **Archeology in Quilombola Territories**: Literateca as an interdisciplinary methodological proposal for Heritage Education. Advisor: Louise Prado Alfonso. 2024. 224 p. Thesis (PhD in Anthropology) –Institute of Human Sciences, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2024.

This work presents a contribution of interdisciplinary approach called Literateca – which is the result of the articulation between Black Quilombola Literature, the “Poteca” and the Book of Life – as a methodological innovation for Heritage Education in Archaeology, which, by considering the orality and materialities present in the quilombola community, contributes to Archaeology favoring the realization of political actions that are articulated and ideologically implicated with them, and therefore more significant and constitutive of the subjects that live there. To this end, the ideas of theorists dealing with heritage education and public archaeology directed at quilombos were considered, as well as topics such as literacy theories, racism, quilombos in Brazil and Bahia, ceramics from the Recôncavo Baiano, and the importance of storytelling and orality for understanding the process of occupation of the communities. The main experiment was carried out in the community of Monte Recôncavo, located in São Francisco do Conde, Bahia, with a fifth-grade elementary school class, using the interdisciplinary project “Food from the Recôncavo of Bahia”. In this project, quilombola black literature is the main representation for the discussions on heritage and memory that take place during the Poteca sessions, and then the recording of the activities through the construction of texts and drawings inspired by the Book of Life, by Cêléstin Freinet. The result was the verification of the power of this methodology for working in quilombola communities and its contribution to heritage education and, consequently, to Archaeology.

Keywords: Archaeology. Heritage education. Interdisciplinary projects. Quilombola communities.

Lista de Ilustrações

Figura 1 – Localização do Quilombo de Palmares	71
Figura 2 – Vapor Cachoeira, inaugurado em 1819.....	73
Figura 3 – Porto de Água de Meninos em Salvador e Saveiros	74
Figura 4 – Estações de trem de Santo Amaro e Cachoeira, Bahia	74
Figura 5 – Quilombos da Bahia no período colonial e imperial	75
Figura 6 – Negra do Partido Alto, integrante da Irmandade da Boa Morte, no Século XIX	76
Figura 7 – Mapas do Recôncavo, incluindo o Subúrbio Ferroviário, RMS e a Ilha de Itaparica	80
Figura 8 – Vista da Baía de Todos os Santos em frente à Igreja de Nossa Senhora do Monte, no Quilombo Monte Recôncavo, em São Francisco do Conde	81
Figura 9 – Cidade de Cachoeira no século XIX.....	83
Figura 10 – Documentos de 1822 que mostram primeiros momentos da luta por Independência, em Cachoeira.....	83
Figura 11 – Placas orientadora para turistas que visitam a Rota da Liberdade	84
Figura 12 – Santiago do Iguape no final do século XIX.....	84
Figura 13 – Vista aérea de Santiago do Iguape	86
Figura 14 – Festejos de São Pedro e Iemanjá em Santiago do Iguape	87
Figura 15 – Cais de Santiago do Iguape, Rio Paraguaçu, Iemanjá e armadilhas de pesca de camarão.....	87
Figura 16 – Estudantes, Igreja de São Tiago e Escola Quilombola	88
Figura 17 – Ruínas da Igreja de Nossa Senhora do Rosário, em Santo Amaro	90
Figura 18 – Sede de antigo engenho de cana-de-açúcar, no início do século XX	90
Figura 19 – Rio Subaé, em 1904.....	91
Figura 20 – Casa de Câmara e Cadeia, atual sede da Prefeitura de Santo Amaro ..	91
Figura 21 – Igreja Matriz de Nossa Senhora da Purificação, Santo Amaro, nos anos 1970	92
Figura 22 – Cortejo de baianas da Lavagem da Purificação 2020 e Programação da Festa em 2024	93

Figura 23 – Bembé do Mercado	94
Figura 24 – Cais do Acupe, em Santo Amaro	94
Figura 25 – Mariscos, em Acupe, Santo Amaro	96
Figura 26 – Produção artesanal de camarão defumado, em Acupe	96
Figura 27 – Fabrico de azeite no pilão e o azeite de dendê artesanal de pilão.....	97
Figura 28 – Personagens do Nego Fugido.....	98
Figura 29 – Sede Casa do Nego Fugido e panfleto virtual do Projeto Nego Fugido .	98
Figura 30 – Caretas de Acupe.....	99
Figura 31 – Burrinha de Acupe.....	100
Figura 32 – Panfleto convite para Encontro do Samba do Acupe 2019	100
Figura 33 – Igreja de Nossa Senhora da Soledade, Acupe, Santo Amaro.....	101
Figura 34 – Painel do artista plástico Zek, localizado no Cais do Acupe	102
Figura 35 – Eu e meu pai, em 1986 e 1997	103
Figura 36 – Roda de secagem de pititinga.....	103
Figura 37 – Vista aérea da sede de São Francisco do Conde	104
Figura 38 – Engenho São Miguel das Almas, em São Francisco do Conde	104
Figura 39 – Vista aérea da Refinaria Landulpho Alves, em Mataripe, São Francisco do Conde.....	105
Figura 40 – Campus dos malês da Unilab, em São Francisco do Conde	106
Figura 41 – Convento de Santo Antônio da Ordem Franciscana e Ilha de Cajaíba, vista do Cais de São Francisco do Conde.....	107
Figura 42 – Ruínas da Imperial Escola Agrícola da Bahia e da Capela de Nossa Senhora do Vencimento.....	108
Figura 43 – Lavagem e Igreja de Nossa Senhora da Conceição da Praia.....	109
Figura 44 – Paparutas e a Ilha do Paty.....	109
Figura 45 – Mandús (em primeiro plano) e Capa-bodes (ao fundo) no carnaval de SFC	110
Figura 46 – Bumba-meu-boi e Burrinha no carnaval de SFC.....	110
Figura 47 – Vista aérea do Monte Recôncavo	111

Figura 48 – Igreja de Nossa Senhora do Monte.....	111
Figura 49 – Poteca no Assentamento Rose – Santa Luz, BA	125
Figura 50 – Organização comunitária em Santiago do Iguape.....	128
Figura 51 – Cerâmicas produzidas em Maragojipinho, Aratuípe, no Recôncavo Baiano	129
Figura 52 – Dona Cadu e o forno a céu aberto em Coqueiros	130
Figura 53 – Tauá em sua forma original.....	130
Figura 54 - Dona Cadu e as panelas em produção.....	131
Figura 55 - Fogareiro e panelas de barro de Coqueiros.....	131
Figura 56 – Mariscada feita em panela de barro	132
Figura 57 – Celestin Freinet e seus alunos numa aula passeio	134
Figura 58 – Livro da Vida produzidos por alunos de uma escola em Fortaleza - CE	135
Figura 59 – Atividades educativas contidas no livro Maria e a Sereia.....	141
Figura 60 – Pedra da Baleia no Rio Paraguaçu, em Cachoeira - BA.....	143
Figura 61 – Banner da festa de Iemanjá de 2018	143
Figura 62 – Banner do livro "Maria e a Sereia"	144
Figura 63 – Mística da inauguração do Instituto Mãe Lalu	145
Figura 64 – Contação da história e distribuição dos livros com Maria Adriana	145
Figura 65 – Fachada da Escola Municipal de Acupe (EMAC), com obra do artista plástico Zek, que representam elementos da cultura local, como as baianas, a capoeira e o Nego Fugido	146
Figura 66 – Atividade de lançamento do livro “Maria e a Sereia” na EMAC.....	147
Figura 67 – Colega que intermediou o contato com a diretora e seu filho	147
Figura 68 – Dedicatória do livro “Maria e a Sereia”	148
Figura 69 – Momento de autógrafa do livro "Maria e a Sereia", na EMAC.....	148
Figura 70 – Bolo temático do livro "Maria e a Sereia", na Emac	149
Figura 71 – Interação com as crianças da escola Duque de Caxias, no Monte Recôncavo	150

Figura 72 – Interação com as crianças da escola Duque de Caxias, no Monte Recôncavo	151
Figura 73 – Contação da história na Escola Duque de Caxias, no Monte Recôncavo	152
Figura 74 – Criança com livro após a distribuição e autógrafo, no Monte Recôncavo	152
Figura 75 – Barra do Rio do Inferno e encontro com o mar da Baía de Marauá, em Boipeba	154
Figura 76 – Atividades que participei na Festa Literária de Boipeba.....	154
Figura 77 – Livros de minha autoria publicados para o público infanto-juvenil e infantil	155
Figura 78 – Escola localizada na comunidade Monte Alegre, Boipeba.....	157
Figura 79 – Contação da história na Escola Municipal Santo Antônio, Monte Alegre, Boipeba	157
Figura 80 – Sessão de autógrafos após contação de história, em Monte Alegre, Boipeba	159
Figura 81 – Professora Alessandra e alunos da escola Municipal Santo Antônio, Monte Alegre, Boipeba	159
Figura 82 – Associação de Moradores e Cia Mont’Art, BabaMean com os filhos e filhas de santo e santinho da campanha para vereador em 2020	162
Figura 83 – Atividade de campo e aula com a participação das mães dos alunos .	163
Figura 84 – Obra da reforma da Escola Duque de Caxias	164
Figura 85 – Atividades de educação patrimonial produzidas pelos estudantes, expostas em sala de aula.....	164
Figura 86 – Banner do livro Tuca, Cacá e o Lobisomem	165
Figura 87 – Fotos atuais das pessoas que inspiraram os personagens Tuca (esquerda) e Cacá (direita).....	166
Figura 88 – Momentos de apresentação da escritora e de contação da história	166
Figura 89 – Professor Manoel Lordelo, ilustrador do livro e docente na comunidade com a diretora do CECBA e os estudantes ganhadores do terceiro lugar durante a premiação da Maratona Tech 2022.....	167
Figura 90 – Ilustração que mostra paisagem do Monte Recôncavo no livro Tuca, Cacá e o Lobisomem e foto do local.....	167

Figura 91 – Ilustração que mostra o Cruzeiro defronte à Igreja do Monte Recôncavo no livro Tuca, Cacá e o Lobisomem e a foto do local.....	168
Figura 92 – Ilustração inspirada numa cozinha de uma casa do Monte Recôncavo, no livro Tuca, Cacá e o Lobisomem	169
Figura 93 – Pilões de diversos tamanhos	170
Figura 94 – Machucador utilizado no Recôncavo Baiano para preparo de temperos	170
Figura 95 – Mesa de comidas da Semana Santa, no livro Tuca, Cacá e o Lobisomem	171
Figura 96 – Lobisomem, no livro Tuca, Cacá e o Lobisomem.....	172
Figura 97 – Amizade entre meninos e o Lobisomem, no livro Tuca, Cacá e o Lobisomem.....	172
Figura 98 – Atividades lúdicas realizadas após a contação da história e discussão do enredo	173
Figura 99 – Depoimento e diálogo do Prof. Carlos Alves com a turma	174
Figura 100 – Apresentação do Tema Gerador do Projeto.....	175
Figura 101 – Desenhos e escritas das crianças representando o Lobisomem	177
Figura 102 – Desenho e escrita representando o Lobisomem	179
Figura 103 – Desenho e escrita representando a Cobra.....	179
Figura 104 – Desenho e escrita representando o Bolo de Carne.....	180
Figura 105 – Desenho e escrita representando a Festa de São João	181
Figura 106 – “Mariscada” das histórias de cultura local contadas pelas crianças ...	181
Figura 107 – Autógrafos e distribuição dos livros “Tuca, Cacá e o Lobisomem”	182
Figura 108 – Crianças após a distribuição dos livros	182
Figura 109 – Vatapá.....	183
Figura 110 – Oitiva no segundo dia de realização do experimento com a Poteca .	184
Figura 111 – História de Dona Neném	184
Figura 112 – Sr. José Bernardo	186
Figura 113 – “Vatapá” feito com os relatos das histórias familiares	186
Figura 114 – Árvore genealógica da minha família, desenhada como exemplo	188

Figura 115 – Árvores genealógicas das crianças.....	188
Figura 116 – Árvore genealógica de crianças onde faltava o nome de um ou mais avós	189
Figura 117 – Árvores genealógicas das irmãs gêmeas, ambas sem o nome de um dos avós.....	189
Figura 118 – “Caruru” de oferenda aos Ibejis.....	191
Figura 119 – Balbúrdia de “Caruru” de São Cosme e São Damião nos anos 1950 e na contemporaneidade.....	192
Figura 120 – Saquinho de doces e brinquedinhos de Cosme e Damião.....	193
Figura 121 – Texto padrão para escrita da atividade do “Caruru”	197
Figura 122 – Produção da atividade do “Caruru”	197
Figura 123 – Texto de Ana Beatriz.....	Erro! Indicador não definido.
Figura 124 – Textos de Vitor e Jenifer	200
Figura 125 – Texto de Ian	200
Figura 126 – Capas do “Caruru”.....	201
Figura 127 – Ingredientes do “Caruru” sendo colocados na panela, disposta no centro do semicírculo de carteiras.....	201
Figura 128 – Dedicatória do livro “Tuca, Cacá e o Lobisomem”.....	206

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Comunidades Quilombolas do Recôncavo.....	82
Tabela 2 – Dados do censo realizado no início do século XVIII.....	85

Lista de Abreviaturas e Siglas

CECBA	Centro Educacional Claudionor Batista
Cobrac	Companhia Brasileira de Chumbo
EDUFPel	Editora da UFPel
EMAC	Escola Municipal de Acupe
Flipeba	Festa Literária de Boipeba
IGBE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IGHB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IML	Instituto Mãe Lulu
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Pós-Cult	Programa de Pós-Graduação em Cultura
PPGAnt	Programa de Pós-Graduação em Antropologia
Proap	Programa de Apoio à Pós-Graduação
Pronapa	Programa Nacional de Pesquisas Arqueológicas
PSF	Posto de Saúde da Família
RLAM	Refinaria Landulpho Alves
RMS	Região Metropolitana de Salvador
SAB	Sociedade de Arqueologia Brasileira
SFC	São Francisco do Conde
UBS	Unidade Básica de Saúde
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

1	Introdução.....	21
2	Arqueologia Pública, identidade Quilombola e eventos de letramentos: múltiplas construções	32
2.1	Breve histórico da Arqueologia: dos primórdios à contemporaneidade.....	32
2.2	A Arqueologia e as ações voltadas para as comunidades no brasil.....	37
2.3	A Arqueologia Pública e a Educação Patrimonial como instrumentos de conscientização em comunidades: um ideário a perseguir	45
2.4	A Arqueologia Pública como agência de letramento em Comunidades Quilombolas	52
3	Quilombos no Brasil, na Bahia e no Recôncavo Baiano: origem e formação .	59
3.1	A construção do racismo e suas implicações políticas e sociais no mundo Contemporâneo.....	59
3.2	Quilombos no Brasil e na Bahia: primeiras formações e principais organizações	66
4	Comunidades Quilombolas do Recôncavo Baiano como espaço de Cultura Africana e Diaspórica.....	79
4.1	O município de Cachoeira, seu protagonismo político e cultural e a rota da liberdade dos Quilombos.....	82
4.2	Santo Amaro, sua riqueza artística e a tradição cultural Afro-brasileira do Recôncavo	89
4.3	O município de São Francisco do Conde e suas contradições de riqueza e pobreza	103
5	Aspectos metodológicos: a Literateca como fio condutor de culturas, identidades e inovação na relação entre Arqueologia e Comunidades	113
5.1	A pesquisa científica nas Ciências Sociais e a pesquisa-ação em Comunidades Quilombolas	113

5.2 A “literateca” como método de inovação da Educação Patrimonial	116
5.3 A arte de contar histórias como fio condutor de letramentos, culturas, patrimônios e identidades	122
5.4 A Poteca como ferramenta arqueológica educativa	124
5.5 O livro da vida da comunidade: registro das narrativas, materialidades e da vida Quilombola	133
6 Aproximação com o campo: contação de Histórias Quilombolas como elemento de representatividade.....	139
6.1 Santiago do Iguape, em Cachoeira	141
6.2 Acupe, em Santo Amaro	145
6.3 Monte Recôncavo, em São Francisco do Conde	150
6.4 Um parêntese: a experiência de lançamento do livro “Maria e a Sereia” no Quilombo Monte Alegre-Boipeba, Território de Identidade Baixo-sul, município de Cairu, Bahia.....	153
7 A Literateca como metodologia arqueológica: contribuições para a Educação Patrimonial em Arqueologia.....	161
7.1 Os sujeitos da pesquisa	161
7.2 Aproximação com a turma: lançamento do livro “Tuca, Cacá e o Lobisomem”	163
7.3 Projeto “Comidas do Recôncavo Baiano”: a Poteca em ação	173
7.3.1 Mitos fundantes e tradições locais em formato de “Mariscada”	173
7.3.2 Um Vatapá feito com deliciosas histórias familiares.....	183
7.3.3 Muitos “meninos” fazendo um “Caruru” repleto de projetos de vida e identidade.....	191
8 Considerações finais	203
Referências.....	208
Apêndice 1- “Autorização do uso da imagem”	224

1 Introdução

“Contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática”.

(António Gramsci)

Os quilombos são territórios de identidade cuja etimologia na língua *banto* significa acampamento guerreiro localizado na floresta e essa ideia de unidades resistentes ao sistema escravocrata e às suas instituições sempre foi difundida pela administração colonial e imperial, em legislações, relatórios, atos e decretos (Leite, 2008). Enquanto organizações territoriais e comunitárias, eles podem ser definidos como espaços aos “nascidos como refúgios, abrigos ou esconderijos” (Agier, 2015, 487).

Movimentos negros e quilombolas vêm, desde o final da escravatura, lutando pelo reconhecimento de seus territórios e, por conseguinte, pela posse de suas terras. Nesse tocante, temos, como marco legal, a promulgação da Constituição Federal.

No caso das chamadas comunidades remanescentes de quilombos esses direitos estão garantidos na Constituição Brasileira de 1988, mas, só passaram a adquirir destaque no contexto do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT1), que conferiu os direitos territoriais aos remanescentes de quilombos que estivessem ocupando suas terras, garantindo-lhes a titulação definitiva pelo Estado brasileiro. Esse direito, no entanto, foi resultado sobretudo de pressões dos movimentos sociais negros, da atuação de alguns parlamentares comprometidos com as causas sociais e da falta de conhecimento da expressividade atual das populações quilombolas por parte de uma maioria de constituintes (Carvalho, 2016, p. 27 *apud* Nauar *et. al.*, 2018, p. 123).

Outro marco importante para as lutas das comunidades negras é o Decreto Federal 4.887/2003, que orienta e regulamenta os procedimentos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras Quilombolas e orienta as instituições responsáveis por tal intento, durante todo o processo.

Entretanto, ao contrário da política aplicada aos assentamentos, a regulamentação de territórios quilombolas tem início na organização do grupo que se autodeclara quilombola, do modo previsto no Decreto 4887/2003, assim, o tamanho da área é definido por meio das informações do próprio grupo, tendo por base sua ancestralidade étnica, relações de parentesco, história da ocupação e uso do território e suas necessidades de reprodução física, econômica, social e cultural (Nauar *et al.*,

2018). Nesse sentido, o fato de as terras dos quilombos significar uma quantidade de terra maior e ser ocupada por menos pessoas atribui às comunidades negras uma especificidade que exclui a política de regularização dos territórios negros da política de reforma agrária e da meta institucional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) (Nauar *et al.*, 2018), tornando a posse das terras um fenômeno mais difícil do que o reconhecimento e identificação.

O estudo das comunidades quilombolas é um tema relativamente novo no Brasil e está, basicamente, atrelado às lutas de combate ao racismo, por meio das diversas áreas do conhecimento. No que tange à Arqueologia,

a cultura material permitiria esclarecer a situação concreta e o modo de vida de escravos, senhores, quilombolas e pobres. [...] No momento atual, a maior parte das informações que têm sido analisadas refere-se à cultura material tal como refletida nos documentos escritos ou figurativos (Funari, 1991, p.63).

Assim, pode-se afirmar que a arqueologia exerce papel fundamental no estudo dos fenômenos que perpassam a cultura dos quilombos, o que tem como consequência a reflexão acerca de inúmeros elementos que são característicos das relações culturais, sociais, econômicas e políticas envolvidas, sobretudo nos debates sobre “o racismo, enquanto disciplina da relação entre as pessoas e coisas, da materialidade e nas relações sociais. Isso [...] poderia ser explorado por meio da dimensão material dos privilégios” (Souza, 2021b, p. 66).

Entender o processo histórico de construção do racismo no Brasil, as lutas por liberdade, a resistência dos povos negros nas diversas regiões do país, seu patrimônio, sua memória e seus saberes faz parte da reparação necessária a uma dívida histórica contraída pelo Estado para com esse povo. No entanto, em nosso país,

empreender debates e pesquisas relacionadas aos temas da diversidade, memória e patrimônio de grupos sociais não hegemônicos, que neste caso estão atrelados a direitos territoriais de comunidades quilombolas, é necessariamente adentrar nos meandros de disputa, relações de força e poder (Moraes, 2012, p. 27).

Estudos de comunidades quilombolas e de seus sítios arqueológicos se tornam, na atualidade, importantes instrumentos de conquista de cidadania e direitos fundamentais para esses povos. A formação das comunidades tradicionais negras no Brasil decorre do processo de resistência de negros e negras escravizados/as que, inconformados/as com a expatriação, tentativas de “aculturação”, violências

simbólicas, físicas e sexuais, além da óbvia exploração de seu trabalho (que tornavam sua condição de vida subumana e diminuía sua expectativa de vida a apenas 35 anos nos trabalhos nos canaviais e minas) pela sociedade detentora do poder, não escravizada e branca, fugiam dos cativeiros e procuravam reviver e reproduzir, nas comunidades formadas, aspectos da cultura original de seus membros.

Desse modo, é importante salientar que a diversidade de origens de matrizes africanas existentes no seio de tais populações é muito grande e foi-se constituindo, ao longo dos séculos, um Patrimônio Cultural Nacional, de base diaspórica, com características distintas. Por isso,

é possível perceber, claramente, a importância da identidade e da cultura no processo de resistência e luta por liberdade, assumido e realizado por negros e negras no Brasil escravocrata, sobretudo porque as ideias e teorias difundidas sobre a inferioridade da raça negra em relação à branca favoreceram a manutenção e a expansão do tráfico de negros, no período, e, na posterioridade, serviram (e ainda servem) como alicerce para a difusão de ideologias racistas que perpetuam a opressão dessas populações em relação ao modelo dominante, eurocêntrico (Santana, 2015, p. 104).

Estudar a origem, os referenciais culturais e os modos de vida desses povos confere um papel político ao trabalho do/a profissional de arqueologia, pois o resultado deste trabalho também traz o desafio de buscar “la dignidad de las personas que son parte de esa realidad” (Monterroso, 2012, p. 142), por meio do registro e da valorização do papel dos negros e negras e de suas histórias invisibilizadas, ao contrário da abordagem tradicional, que costuma tratar “como humanos aquellos personajes cuyas vidas se conocen mejor y que generalmente son personas de las élites del pasado y que, en algunos casos extraordinarios, incluso sus descendientes siguen siendo parte de élites locales o regionales actuales (Monterroso, p. 142-143).

O fato de serem formados por sujeitos oriundos de múltiplas ascendências geográficas, culturais, de classes sociais e étnicas, os quilombos possuem características únicas que foram se constituindo ao longo do período que consiste na sua formação até a contemporaneidade, tendo, somente, uma característica comum entre eles: a pobreza e a exclusão social, decorrentes do racismo estrutural e das políticas discriminatórias praticadas pelo Estado brasileiro no tocante a tais grupos e que precisam ser modificadas e substituídas.

Lo étnico, por tanto, se encuentra íntimamente vinculado a la cuestión de clase, pero no por eso los grupos étnicos pierden su carácter y raíz de clase debido a que la etnicidad no es realmente ajena a las clases, y porque los

grupos étnicos no dejan por ello de adscribirse en la estructura de la sociedad (Rodríguez, 2012, p. 197).

Nesse sentido, torna-se inapropriado estudar quilombos por correntes funcionalistas, que não abranjam o simbólico e que, de maneira simplista, classifiquem os povos em teorias de darwinismo social já revisada e superada, tendo, por exemplo, o modelo mencionado por Daniel (1986). Tampouco creio que seja possível realizar uma arqueologia pela ótica processual, pois, o simbólico, mais que o utilitário, é crucial na compreensão de tais culturas e a etnoarqueologia, quando realizada com fins comparativos (González-Ruibal, 2008), não apresenta uma abordagem que guarde o respeito necessário ao povo quilombola.

Como consequência dessa peculiaridade das comunidades tradicionais negras, arqueólogos/as brasileiros/as cujos estudos estão voltados para tais realidades são desafiados/as a buscar novas formas de trabalhar e, nesse ínterim, a teoria assume um importante papel por impulsionar os arqueólogos e arqueólogas ao pensamento crítico, à interpretação e à análise, assim como a desafiar ideias e práticas tradicionais, pois, vivendo em uma sociedade pluralista, a censura àqueles/as que busquem inovações está fadada ao insucesso, de modo que a arqueologia brasileira tem buscado, embasada na teoria e propondo novas teorias, modificar e superar limites, dando vida e criando identidade própria (Funari, 1999).

A arqueologia voltada aos quilombos, segundo Orser Jr e Funari (2014), desenvolveu-se como parte integrante de um projeto de entendimento da experiência da diáspora africana, beneficiada pela pesquisa realizada por historiadores e antropólogos acerca dos elementos sociais e históricos das revoltas e rebeliões dos/as escravizados/as, assim como a percepção por parte de alguns arqueólogos e arqueólogas sobre a relação entre as raízes históricas dos povos negros e os movimentos por direitos civis no passado recente e na contemporaneidade.

Assim, pensar numa arqueologia voltada para o estudo das comunidades quilombolas é pensar num trabalho participativo, que considere o passado e que esse passado consista na base em cima da qual foram construídos todos os elementos que permeiam a vida daquelas pessoas na atualidade (Alfonso, 2012).

Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de “vividos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo

que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não (Santos, 2015, p. 73).

Deste modo, o trabalho arqueológico pensando as comunidades, corrobora com as ideias de Gonzalez-Ruíbal (2012, p. 105), quando este autor propõe uma forma de abordagem arqueológica que

niega los límites temporales, escapa del historicismo, es participativa y pública, abraza la política en su dimensión más conflictiva, considera la creatividad tan importante como la objetividad, desarrolla su propia retórica del pasado, reivindica plenamente la materialidad, dialoga de igual a igual con otras disciplinas, desplaza los centros del saber del mundo anglosajón hacia las periferias y se declara abiertamente teórica. No es este, por lo tanto, un trabajo explícitamente epistemológico, sino más bien una combinación de diagnóstico (epistemológico y sociológico) y de propuesta de futuro— de cara a una arqueología más relevante desde un punto de vista social y científico (Gonzalez-Ruíbal, 2012, p. 105).

Do mesmo modo, pensar em arqueologia em comunidades é preocupar-se com o letramento político e cultural das pessoas, contribuindo para o fortalecimento da identidade grupal, já que a identidade é, também, uma forma de defesa da comunidade em relação aos sujeitos externos e, conseqüentemente, proteção de seu patrimônio.

A relação do quilombo e de seus habitantes com a terra é intensa e vai além de uma questão geográfica e agrária, por, sobretudo, ser uma relação de *pertencimento*, consistindo a principal referência de seus/suas habitantes para a construção da *identidade*. No entanto, a ocupação e a posse das terras quilombolas foram sempre permeadas por lutas em âmbito físico, econômico e político, já que

a identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e diferença não são, nunca, inocentes (Silva, 2000, p. 81).

O patrimônio quilombola está mais ligado à memória e à oralidade, que é representada pelos símbolos que permeiam a cultura de cada comunidade, a exemplo de mitos, lendas e das datas representativas, sobretudo as de cunho religioso.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível entender que, para reconhecer os saberes quilombolas como patrimônio, é necessário que o Estado rompa com o paradigma tradicional e implemente uma política patrimonial que parta “do anseio das comunidades e seja norteadas pela delimitação democrática dos bens reconhecidos como merecedores de preservação” (Funari; Pelegrini, 2016, p. 59), e não somente pelos monumentos considerados pelas elites como dignos de admiração, destaque e

proteção, superando, assim, com as materialidades discriminatórias (Souza, 2021b) equivocadamente aplicados nas avaliações do patrimônio das pessoas negras.

O Decreto Federal 4.887/2003 orienta e regulamenta os procedimentos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras quilombolas. Tais processos estão fundamentados em aspectos culturais e identitários dos moradores, o que torna imprescindível o trabalho do arqueólogo e arqueóloga durante todas as etapas, pois se tornam

peças-chave nos debates sobre gerenciamento dos bens culturais, preservação do meio ambiente, identificação de territórios imemoriais. Enfim, são chamados a opinar na definição de diferentes políticas públicas. Assim, o arqueólogo se torna – como escreveu Hodder (1992) – um intérprete entre o passado e o presente e entre diferentes perspectivas sobre o passado (Silva, 2011, p. 264).

As comunidades remanescentes de quilombo são, segundo o citado Decreto, “grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Brasil, 2003). Nesse contexto, pensar em remanescente de quilombos significa entender “a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos e é utilizada para designar um legado, uma herança cultural e material que lhe confere uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um lugar específico” (Schmitt *et al.*, 2002, p. 01).

O processo de certificação é imprescindível para que essas populações tenham acesso a um espectro de políticas públicas inclusivas como agrárias, de moradia, saúde, alimentação, educação, dentre outras, que visam reparar os danos causados pelo racismo estrutural praticado junto aos quilombolas ao longo da história brasileira. A criação dessas medidas foi possível porque, nas últimas décadas, “territórios, etnias, migração, cidadania são alguns dos conceitos inseridos nos debates sobre inclusão e exclusão social, em especial no que se refere às políticas públicas” (Alfonso, 2012, p. 30).

A dificuldade de assumir a identidade quilombola é um fenômeno decorrente, conforme já dito, do racismo estrutural e institucional praticado pelo Estado e pelo imaginário popular, que contribuíram para a construção da imagem negativa do conceito de quilombo e a consequente auto-rejeição dessas populações acerca de sua própria identidade.

As comunidades remanescentes de quilombos, localizadas, em sua grande maioria, em zonas rurais com maior dificuldade de acesso aos moradores de zona urbana e, portanto, mais excluídas dos serviços essenciais, são caracterizadas pela forte tradição cultural de origem africana, o que as torna especialmente segregadas, por consequência do racismo instaurado e praticado em nosso país, desde o período de colonização. (Santana, 2015, p. 104).

Nessa perspectiva, perceber-se a como remanescente de quilombolas é, em muitas regiões do país, sobretudo nas cidades do interior, uma tarefa difícil e que exige tato e diplomacia por parte da equipe que compõe a associação de moradores e outras instituições de fomento e militância negra, o que faz com que as lideranças, quando têm essa opção, busquem auxílio junto a entidades que lhes possam auxiliar na sensibilização e articulação da comunidade, a exemplo de universidades e outros órgãos estatais, que possam, por meio de equipes multidisciplinares, promover ações com vistas ao seu letramento identitário quilombola. E é nesse momento que a pessoa profissional em arqueologia é levada a atuar junto a esses grupos, para fins de auxiliar na articulação do diálogo com as populações e na construção documental requeridas, além de ações de cunho educativo, na esfera patrimonial e pública.

Mesmo que compreendendo que, há muito, já foram discutidos os limites do objeto epistemológico da arqueologia, percebe-se a necessidade de ressaltar aqui que ela é a disciplina que estuda seres humanos e suas culturas através das materialidades produzidas, apropriadas e utilizadas por eles, independentemente do período, localização e povo (Bruneau; Balut, 1997).

Ainda assim, entendendo a ortodoxia de muitos profissionais, somadas às necessidades constante dos órgãos públicos de remeter os quilombos e seus respectivos direitos ao uso passado, esse trabalho versará mais sobre a memória, mas ressaltando a importância de estar presente e entender, com respeito e ética, as materialidades produzidas nos quilombos, seja no "passado", seja no presente. Isto é reivindicação identitária e forma de tornar a Arqueologia uma disciplina mais equitativa, justa e política, pois

reconhecendo que o que, nós, como arqueólogos, fazemos precisa ser visto no contexto da história e sociedade (Shanks, 1994: 32), a Arqueologia da resistência e rebelião escrava pode ter uma importante função de estimular a consciência crítica e balizada (Orser Jr.; Funari, 2004).

Desse modo, é imprescindível entender, na ciência arqueológica e, em particular, na Arqueologia Pública, que o registro de eventos e narrativas da cultura e do patrimônio das comunidades negras tradicionais pela sua perspectiva e em

parceria com elas, no cenário histórico atual, pode ser um importante instrumento de combate a fenômenos, tais como a auto-rejeição da identidade negra e o racismo.

Nessa pesquisa, pretendo demonstrar, por meio da minha contribuição como mulher negra quilombola, arqueóloga, escritora e educadora, as proposições para a Arqueologia, na construção de uma metodologia que favoreça diversos letramentos em crianças quilombolas, a partir da materialidade.

Os estudos dos novos letramentos trazem à tona a ambiguidade do processo de aquisição da língua evidenciado pelos estudos dos teóricos progressistas, liderados por Paulo Freire, que questionam a supremacia da instituição escola, instrumento ideológico estatal que atua para manutenção do *status quo* e que, em nossa sociedade, é a responsável pela educação formal das pessoas. O letramento, nessa perspectiva ampliada e distinta da visão tecnicista que concede maior ênfase ao processo de alfabetização, é entendido como um conjunto de práticas sociais, cuja funcionalidade tem implicações importantes para as construções de identidade e poder e suas formas pelas quais os sujeitos envolvidos nas práticas de linguagem vivenciam (Kleiman, 2008).

Concordando com esse argumento, Souza (2001) afirma que o processo de letramento começa desde o momento do nascimento e inclui o núcleo familiar, o grupo religioso, a escola, a vida social e comunitária. Para ela, “cada um desses espaços contribui e influencia o processo de letramento do sujeito, exigindo a todo momento diferentes usos para a linguagem, principalmente a oral” (Souza, 2001, p. 189).

Assim, é importante entender que alfabetização e letramento são “processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente” (Soares, 2020, p. 27), apesar que, segundo essa autora, tanto os estudos teóricos quanto as abordagens metodológicas de ambos apontam que são “simultâneos e interdependentes”, já que, para ser alfabetizada, a pessoa precisa estar envolvida em atividades de letramento nas quais sejam discutidos temas e elementos da vida social na qual está inserida.

A proposta é realizar a abordagem interdisciplinar “Literoteca”, proposta de minha autoria que une a Literatura Negra Quilombola à metodologia denominada “Poteca” (Biblioteca de Potes) criada por Braga (*in memoriam*) e realizada por Souza (2019), no âmbito da Arqueologia, associadas à criação do Livro da Vida, estratégia metodológica criada por Freinet (1996) para promover momentos de contação de histórias que ressaltem memórias de pessoas, situações e mitologias da comunidade,

em uma ciranda de reflexões acerca da identidade e do pertencimento. Desse modo, para buscar respostas às inquietações aqui postas, foi ponto norteador central desta pesquisa, a seguinte questão:

Por que a abordagem interdisciplinar “Literoteca” - resultante da articulação entre a Literatura Negra Quilombola, a “Poteca” e o Livro da Vida - pode ser vista como uma inovação metodológica para a Educação Patrimonial em Arqueologia que, ao considerar a oralidade e as materialidades presentes na Comunidade Quilombola, contribua para que a Arqueologia favoreça a realização de ações políticas articuladas e implicadas ideologicamente com estas e, portanto, mais significativas e constitutivas dos sujeitos que aí vivem?

Em seu auxílio, foram elaboradas as seguintes questões norteadoras:

- a) Que tipo de práticas de conhecimento e de preservação do patrimônio, baseadas na Literatura Negra Quilombola, podem ser propostas de modo a se constituírem em ações instrutivas, pedagógicas, educativas e promotoras de múltiplos letramentos?
- b) Como a “Poteca”, utilizada como elemento de coleta de narrativas, pode motivar crianças quilombolas e suas famílias a pesquisar histórias e materialidades pertencentes à cultura local e das famílias?
- c) De que modo a construção dos Livros da Vida” das crianças e da comunidade contribui para os letramentos racial, cultural e social das crianças, possibilitando a aquisição de algumas habilidades necessárias ao seu processo constituição cidadã?

O objetivo geral desse estudo é demonstrar a contribuição da Literoteca como uma inovação metodológica para a Educação Patrimonial em Arqueologia que, ao considerar a oralidade e as materialidades presentes na comunidade quilombola, contribua para que a ciência arqueológica favoreça a realização de ações políticas articuladas e implicadas ideologicamente com estas e, portanto, mais significativas e constitutivas dos sujeitos que aí vivem.

Para tanto, temos os seguintes objetivos específicos:

- a) Propor uma metodologia de conhecimento e preservação do patrimônio que sejam baseadas na literatura negra quilombola e, desse modo, instrutivas, pedagógicas, educativas e promotoras de múltiplos letramentos;

- b) Verificar de que modo a interação promovida durante as contações de histórias durante as sessões da Poteca suscita reflexões acerca da ancestralidade, da cultura e da identidade nas crianças;
- c) Observar de que modo a construção dos Livros da Vida das crianças e da comunidade contribui para os letramentos racial, cultural e social das crianças, possibilitando a aquisição de algumas habilidades necessárias ao seu processo constituição cidadã;
- d) Entender de que forma a metodologia proposta pode contribuir para a Arqueologia cumprir seu papel social junto às comunidades tradicionais.

As hipóteses dessa pesquisa situam-se no entendimento que as crianças, ao serem provocadas (após ouvirem as contações de histórias de Literatura Negra e Quilombola), tem a possibilidade de buscar elementos da cultura e da ancestralidade da comunidade para participar das Potecas e da criação dos Livros da Vida, assim refletindo sobre sua identidade quilombola, valorizando seu corpo, sua família, sua materialidade (o Saber-Fazer), a localidade, construindo letramentos diversos e, conseqüentemente, aumentando sua autoestima.

Desse modo, o trabalho possui 6 (seis) capítulos, seguidos da seção de “Considerações Finais”.

No Capítulo “Arqueologia Pública, identidade quilombolas e eventos de letramento: múltiplas construções” realizo uma síntese das intersecções teóricas que levam a realização dessa pesquisa, apontando para as relações entre os conceitos de Arqueologia Pública e Educação Patrimonial e sua prática junto à Comunidades. Em “Quilombos no Brasil, na Bahia e no Recôncavo: origem e formação” relato, por meio de estudos de diferentes áreas, como se dá a conformação dos quilombos no Brasil e na região do estudo, com principal enfoque nas temáticas ligadas a vulnerabilidade social e racismo.

Em conexão ao capítulo anterior, em “Comunidades Quilombolas do Recôncavo Baiano como espaço de Cultura Africana e Diaspórica” trato das especificidades históricas da construção das Comunidades Quilombolas em que o trabalho se desenvolveu: nos municípios de Cachoeira, Santo Amaro e São Francisco do Conde.

No capítulo “Aspectos metodológicos: a Literateca como fio condutor de culturas, identidades e inovação na relação entre Arqueologia e Comunidades” apresento uma discussão sobre os aportes teórico-metodológicos que auxiliam na

feitura da proposta de ação-pesquisa com comunidades quilombolas, em especial, na sua correlação com uma educação quilombola. Em seguida, a seção “Aproximação com o campo: contação de Histórias Quilombolas como elemento de representatividade” minha proposta é demonstrar como se deu a aproximação com o campo a partir das atividades desenvolvidas em Escolas Quilombolas. Nesse capítulo, com diferentes experiências de contação de histórias, realizo uma discussão sobre as potencialidades das histórias quilombolas.

Ao potencializar as relações entre Arqueologia Pública, Educação Patrimonial e a Literateca, desenvolvo o capítulo “A Literateca como metodologia arqueológica: contribuições para a Educação Patrimonial em Arqueologia” em que a experiência de produção das Potecas na Escola da Comunidade Monte Recôncavo, em São Francisco do Conde, é feito o relato da aplicação da metodologia proposta ao longo da tese.

Na seção de “Considerações Finais” realizo um apanhado sobre a proposição de uma prática arqueológica, voltada às demandas das comunidades quilombolas, como forma de aliar responsabilidade social e a Arqueologia.

2 Arqueologia Pública, identidade quilombola e eventos de letramentos: múltiplas construções

“A rebeldia, aos olhos de qualquer pessoa que tenha estudado um pouco de História, é a virtude original do ser humano”.

(Oscar Wilde)

2.1 Breve histórico da Arqueologia: dos primórdios à contemporaneidade

A Arqueologia, ciência que estuda a produção material das sociedades e das pessoas que nelas habitam, entende a materialidade resultante das interações sociais dos sujeitos com o meio e entre eles, ou seja, a cultura material (Lima, 2011). Esses materiais fornecem informações imprescindíveis da vida das comunidades, nos quais aparecem indicativos das relações sociais existentes, já que, nesse contexto, atuam como mediadores das atividades humanas, revelando estereótipos e comportamentos das sociedades (Funari, 2010).

Para Funari (2010), a arqueologia trata dos conhecimentos das coisas antigas e distinguia-se das demais por ser voltada para essa especificidade. Entretanto, após a ampliação de seu campo de atuação e da constituição de uma relação dialógica com as ciências sociais, ela vem sendo traçada de maneira interdisciplinar. Assim,

reflexões que exploram o papel da materialidade nas sociedades humanas e as interações entre artefatos e relações sociais têm sido conduzidas, além dos arqueólogos, por pesquisadores em ciências sociais e humanas, envolvidos com a história da tecnologia, da arte, da arquitetura e do design, bem como com semiologia, sociologia, antropologia cultural, história social, geografia, ciência da cognição, psicologia, museologia, entre outras. Se, por um lado, Arqueologia é estudo da cultura material, por outro, os estudos de cultura material transcendem a prática arqueológica (Lima, 2011, p. 12).

Desse modo, entende-se que, antes de discutir uma Arqueologia voltada para os quilombos, objeto desse estudo, é importante lembrar a origem colonizadora e extremamente elitizada dessa área do conhecimento. A Arqueologia surgiu como campo de exploração, estudo, expropriação e intervenção em culturas diversas, a partir de uma “perspectiva colonial, do europeu branco explorando um passado exótico e distante” (Barreto, 2000, p. 33) e a serviço do Estado e das elites.

As raízes da Arqueologia aparecem no século XVIII, a partir das ideias iluministas europeias, mas, como disciplina, surge na Europa somente a partir do século XIX, inspirada no modelo nacionalista, no qual a ideia de povo e de cultura predominam.

A teoria mais difundida, que é o modelo histórico-cultural, baseia-se na premissa de que cada nação, para ser assim concebida, necessita ser composta por um povo etnicamente definido, possuir um território delimitado e uma cultura, que é composta pelo idioma e pelas tradições sociais. Desse modo, surge o conceito de cultura arqueológica e a consequente necessidade de classificar os artefatos e achados arqueológicos.

A ordenação dos artefatos em tipos – ou seja, em modelos socialmente aprovados, adotados e intensamente reproduzidos (Childe, 1962, p. 35) – levou ao reconhecimento de culturas arqueológicas, definidas pela existência de traços comuns em determinado tempo e espaço. A cultura material, ordenada em etapas fundadas em avanços tecnológicos, forneceu as evidências necessárias para a sustentação de grandes esquemas de desenvolvimento progressivo (Lima, 2011, p. 13).

Nesse período, predominam a ação das potências coloniais europeias, particularmente o Reino Unido, que estudaram as culturas de suas colônias do continente africano, na Índia e na Austrália (Gamble, 1988).

A partir do século XX, surgem os primeiros sistemas tipológicos, baseados nas ciências biológicas, que passam a aplicar os princípios evolucionistas de Charles Darwin na Arqueologia. Nesse sentido, a Arqueologia “adentrou o século XX tendo a classificação de materiais arqueológicos e o desenvolvimento de tipologias como um fim em si” (Lima, 2011, p. 13).

Gordon Childe desmonta o evolucionismo cultural unilinear a partir de uma abordagem mais contemporânea dos avanços tecnológicos, revendo a noção de progresso e associando o real e a imaginação, valorizando as origens orientais das sociedades ocidentais (Lima, 2011). Para ele, “não bastava descrever e classificar objetos, sendo necessário averiguar onde eles foram feitos, quem os fez, como e por que” (ibidem, 2011, p. 13), assim como também associava o conceito de cultura à materialidade. Em consequência de seu pensamento, a Arqueologia, até então uma ciência restrita, se amplia e é popularizada.

Marx insistiu na importância fundamental das condições econômicas, das forças sociais de produção, e da aplicação da ciência como fator de mudança histórica. Sua concepção realista de história tem ganhado atenção em círculos acadêmicos distantes das inflamadas paixões partidárias de outros aspectos do marxismo (Childe, 1951. p. 13).

Lewis Roberts Binford, arqueólogo estadunidense, é considerado líder da “Nova Arqueologia”, ou processualismo, movimento surgido entre as décadas de 1950 e 1960 e que tem como característica principal a investigação etnoarqueológica, com aplicação de métodos científicos à Arqueologia, enfatizando as generalidades e a interação dos humanos com o ambiente e definindo a cultura como formas extrassomáticas de adaptação. Interessa a ele todos os subsistemas do sistema cultural amplo que cumpram com estas condições.

Nessa perspectiva, a cultura passa a ser entendida como

‘um meio extrassomático de adaptação humana ao ambiente’, com ela assumindo o lugar da evolução biológica para tornar os indivíduos mais aptos à sobrevivência. À luz dessa perspectiva, a cultura material resultaria dessa adaptação não biológica ao meio, realizada fora do corpo (extrassomática) e, portanto, cultural, sendo entendida como uma resposta às pressões de diversas naturezas sofridas pelos grupos humanos (Lima, 2011, p. 14).

O processualismo está relacionado aos aspectos de funcionamento da sociedade e busca explicar a cultura material a partir da hermenêutica das ciências naturais. Dito de outro modo, tem o intuito de explicar como a sociedade funcionava e se adaptava em seu modo de vida, a exemplo das dietas, padrões de habitação e agricultura, vestimentas e artefatos.

A Arqueologia pós-processual, surgida a partir da década de 1980 e fundamentada em ideias pós-modernistas, introduz o multiculturalismo na Arqueologia. Nesse contexto, é importante, primeiramente, entender o que pensa essa corrente filosófica, a partir do pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2010), cientista português dos dias atuais e que estuda os fenômenos sociais concernentes à contemporaneidade, a partir de uma lógica não-hegemônica e decolonial, na qual considera as realidades de países africanos, ameríndios e orientais para analisar as questões inerentes às sociedades.

Em seu livro “Um discurso sobre as ciências”, esse pensador rompe com a lógica mecanicista dentro do conceito de ciência, introduzindo o conceito de pós-modernidade. Tal construção é fruto de sua análise das inovações tecnológicas próprias dos séculos XX e XXI, em contraposição ao “paradigma dominante” – desenvolvido entre os séculos XVI e XIX – e que abrangeu as ciências naturais em todo o período citado, sendo que, no século XIX, ele também inclui as “ciências sociais emergentes”.

No que tange ao paradigma emergente, pós-moderno, o autor define três máximas, que considera inerentes a ele:

- a) Todo conhecimento científico-natural é científico-social;
- b) Todo conhecimento é local e total; e
- c) Todo conhecimento é autoconhecimento (Santos, 2010).

Assim definidos tais postulados, vemos que ele considera a dualidade desse paradigma, ao percebê-lo ao mesmo tempo científico (o que determina um tipo de conhecimento prudente) e social (que considera a vida decente como meta). Essa dualidade é fruto da ideia que, segundo Santos, a revolução científica que oportuniza o surgimento do paradigma emergente ocorre numa sociedade que já é detentora de mudanças consequentes da revolução científica ocorrida a partir do século XVI.

Desse modo, há uma evolução na ciência, que deixa de considerar os fenômenos puramente naturais e dos objetos, passando a investigar a relação destes com a vida humana, a natureza do ser humano, as relações sociais travadas entre estes e o seu autoconhecimento. Assim, na perspectiva do autor, há uma ampliação da visão do próprio conceito de ciência, na qual são considerados fundamentais (e pontos de partida) para os estudos os aspectos comportamentais, emocionais e sociais da vida humana, tidos como essenciais para a sua qualidade de vida (Santos, 2010).

Santos (2010) também aponta que a crise desse paradigma fez com que a ciência ganhasse rigor. Ao mesmo tempo, perdeu capacidade de autorregulação diante de fenômenos como o que chama de “industrialização da ciência”, além dos compromissos firmados com as potências econômicas, sociais e políticas, que podem ter como resultado catástrofes ecológicas e o holocausto nuclear.

Do mesmo modo, ressalta que o trabalho científico passou a ser organizado a partir da estratificação, da proletarização da comunidade científica e da desigualdade entre os países desenvolvidos e periféricos, como resultado da investigação capital-intensiva. Enfatiza que nunca houve tantos cientistas investigando e refletindo acerca de suas próprias práticas, assim como sobre questões referentes às condições sociais de produção da ciência.

Assim, utilizando da perspectiva de Santos (2010) para a prática científica contemporânea, podemos observar que o pós-processualismo surge como uma crítica pós-moderna ao paradigma processualista, ou contestação do positivismo da chamada “Nova Arqueologia”.

Essa crítica tem por base a ideia de que o processualismo não respondia aos aspectos simbólicos dos grupos e adiciona conceitos como contemporaneidade, cultura e comunidades aos procedimentos de coleta e análise de realidades, elementos e artefatos, ou seja, a Arqueologia passa considerar a sociedade como elemento central do seu estudo e não mais somente o objeto.

No entanto, com o passar dos anos e da contribuição de cientistas humanistas de outras áreas, surgem vários movimentos dentro dessa perspectiva e, dentre eles, destaca-se o estruturalismo, construído a partir do embasamento promovido pelas ideias de Lévi-Strauss, antropólogo francês que acreditava na superestrutura existente por trás de toda cultura.

Ian Hodder, arqueólogo inglês precursor da teoria arqueológica pós-processual – também conhecida como arqueologia interpretativa – surgida na Europa nos idos dos anos 1970 e influenciada pela antropologia marxista francesa, pelo paradigma pós-moderno e pela antropologia cultural inaugura o que podemos chamar de uma Arqueologia Social com estudos ligados aos aspectos simbólicos dos objetos e seus significados. Nesse âmbito, as materialidades são observadas no presente a partir do questionamento de sua função na época que foi construído (Hodder, 1994). Para ele, é a tecnologia que relaciona os humanos intimamente à índole do ambiente.

Desse modo, a cultura material é constituída de significados, pois há ideias e conceitos imbuídos na vida social que influenciam na forma como ela é usada, não apenas por comunicar mensagens entre as pessoas. Surge, assim, o entendimento da construção dos objetos para resolver problemas da vida humana, das relações dos homens entre si e com a natureza, ou seja, uma tecnologia de propósito.

Nesse sentido, a cultura é um conceito fundamental e pensado a partir da problematização do modo de vida social e pela conseqüente busca de resolução de problemas das comunidades a partir da construção dos elementos materiais, ultrapassando o paradigma processual, que considerava a relação entre homem e objeto de forma mais natural (Hodder, 1992).

Hodder, em suas ideias sobre como interpretar a cultura material dos sítios, defende que não deve ser considerado o objeto em si, mas o seu contexto histórico. A partir dessa perspectiva, o sujeito que produzia a materialidade ganhou ênfase nas interpretações, passando, assim, a Arqueologia a considerar, em primeiro plano, a estrutura social, o modo de vida da sociedade a qual esse sujeito pertencia, seus valores e outros aspectos relevantes da vida daqueles indivíduos.

Outro importante pensador para o pós-processualismo arqueológico é Bruno Latour, antropólogo, sociólogo e filósofo da ciência, de nacionalidade francesa. A partir de sua contribuição, a Arqueologia passa a entender os objetos não mais como meros receptáculos de significado, mas como agência que, por isso, são mobilizados por valores que permeiam as sociedades que os constroem.

Nesse sentido, a matéria é o resultado da ideia e, por isso, é necessário estudar a ideia e não só o objeto, assim como os objetos têm agência, ou seja, são socialmente ativos, comunicam e, ao mesmo tempo, moldam a vida cotidiana das pessoas, um passo à frente da ideia de símbolos e significados do pós-processualismo, já que nenhum objeto “basta para descrever os incontáveis entrelaçamentos de humanos e não humanos” (Latour, 2012, p. 216). Assim, podem ser considerados sentimentos, emoções e reações despertadas nas pessoas ao terem contato com os objetos, o que os torna mensageiros de significados, deixando explícita a funcionalidade desses objetos em cada pessoa com a qual interage.

Como exemplo disso posso citar um acontecimento pessoal, que foi o impacto emocional negativo e duradouro sofrido por mim ao ver - em uma visita a um museu onde acontecia a exposição da artista plástica japonesa Yoko Ono - um par de óculos igual ao usado por seu marido, John Lennon, manchado de sangue, assim como uma réplica da camisa usada por ele no momento que foi assassinado, igualmente ensanguentada. A imagem dos objetos, associada ao trauma sofrido em consequência da morte de um artista querido, me trouxe sentimentos ruins, lembranças tristes e causou desconfortos emocionais, principalmente pela autora da obra ser tão próxima a ele.

As ideias de Latour aproximam-se muito do ideário defendido nesse estudo, pela consideração das inúmeras idiossincrasias existentes na relação entre as materialidades e as pessoas, assim como indicam, de algum modo, uma direção a ser seguida na pesquisa que aqui realizamos.

2.2 A Arqueologia e as ações voltadas para as comunidades no Brasil

No Brasil, a Arqueologia foi introduzida no início do século XIX, pelo então imperador D. Pedro I, que, após várias viagens ao exterior, trouxe os primeiros artefatos arqueológicos ao país, tais como múmias, guardando-os em uma sala do Palácio Imperial, dando início ao acervo do que se tornou o Museu Nacional.

Seu sucessor, D. Pedro II, ampliou esse cabedal, pois, extremamente interessado em paleontologia, ao casar-se com uma princesa italiana admiradora da Arqueologia em fase de nascimento, adquiriu materiais advindos de escavações do Antigo Império Romano e de outras civilizações. Segundo Funari (2013, p. 23), o Museu Nacional, localizado na sede do Império, a cidade do Rio de Janeiro, foi “projetado para ser rival do Museu Britânico e do Louvre, deixando, assim, de lado a antiga metrópole, Lisboa”.

Entretanto, no Brasil, o crescimento científico da Arqueologia foi promovido “inicialmente por naturalistas europeus trazidos pela Corte Portuguesa, mais tarde pelo próprio Imperador D. Pedro II e, finalmente pelos professores estrangeiros trazidos ao Brasil para a construção de centros de pesquisas e universidades” (Barreto, 1999-2000, p. 44).

Estimulado pela Imperatriz Teresa Cristina, o Imperador fundou o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IGHB), contemporâneo e similar à Academia Francesa. A intenção era relacionar a Arqueologia do Velho Mundo, denominada clássica europeia e egípcia à Arqueologia encontrada no Novo Mundo, denominada como pré-histórica.

Por algumas décadas, a arqueologia foi o centro da ideologia imperial do Brasil e isso explica seu desenvolvimento precoce. O fim da monarquia levou ao declínio da arqueologia durante a República Velha (1889–1930). Nos anos 1930 a forte influência do nacionalismo deu um novo ímpeto para a história e o patrimônio: o ideal colonial deveria servir para a construção da nação. O período colonial foi escolhido como aquele definidor da sociedade brasileira, em particular durante o período da ditadura fascista do Estado Novo (1937-1945), mas a arqueologia como uma atividade acadêmica começou nessa época como uma reação contrária ao autoritarismo (Funari, 2013, p.13).

As primeiras escavações realizadas no Brasil, datadas do século XIX, tinham como finalidade encontrar objetos que determinassem o “padrão evolutivo” dos indígenas brasileiros, a partir do parâmetro europeu. O que se concluiu com elas foi que os nativos daqui não eram capazes de elaborar as belas cerâmicas e esculturas de pedra encontradas em inúmeros sítios. Assim, cerâmicas marajoaras foram atribuídas a povos fenícios ou gregos supostamente desembarcados aqui na Antiguidade, do mesmo modo, aos sambaquis foi dada a autoria às culturas dos povos dos Andes (Prous, 2006).

A conservação do patrimônio é um processo que depende da existência de um processo democrático. Dessa maneira, sem democracia, não há patrimônio. Nesse

contexto, a existência de um centro de ciência sistematizado para atender as necessidades de ensino, pesquisa e extensão que compõem a tríade da universalidade do conhecimento é fundamental. Desta forma, a fundação da Universidade de São Paulo (USP), primeira universidade brasileira, em 1934, inspirada no modelo francês humanista, possibilitou a inspiração do arqueólogo Paulo Duarte para um movimento pelos direitos dos indígenas e pela consideração desses como seres humanos com importância similar aos demais povos. Até então, a arqueologia pré-histórica era “essencialmente uma arqueologia de sociedades indígenas extintas que viveram em um passado distante, deixando como testemunho de sua existência somente restos materiais” (Barreto, 1999-2000, p. 44). Como resultado dessas conquistas, Duarte lidera um movimento cujo cerne eram os direitos dos povos indígenas.

Como consequência da arqueologia pré-histórica, durante o período liberal entre 1945 e 1964. Ele foi capaz de organizar a Comissão de Pré-História e depois o Instituto de Pré-História, que ele conseguiu atrelar à Universidade de São Paulo, um movimento muito importante para que a arqueologia pudesse, pela primeira vez, se tornar um ofício acadêmico no Brasil. (Funari, 2013, p. 23).

A lei 3.924, de 1961, conhecida como Lei de Preservação, foi um marco muito importante para a Arqueologia no Brasil. Em seu artigo 1º, preconiza que “todos os monumentos arqueológicos ou pré-históricos de qualquer natureza existentes no território nacional e todos os elementos que neles se encontram ficam sob a guarda e proteção do poder público” (Brasil, 1961), responsabilizando, pela primeira vez, o Estado como guardião e responsável pela preservação do Patrimônio.

Durante o período dos governos que compuseram a Ditadura Militar (1964-1985), pouco ou nada se fez no sentido de pensar sobre Arqueologia e Patrimônio no Brasil. Diferentemente, o que houve foi a publicação do Programa Nacional de Pesquisas Arqueológicas (Pronapa), que, semelhante às demais medidas e políticas públicas da época, tinha um sentido extremamente centralizador e autoritário, com caráter anti-humanista e que contribuiu ainda mais com a discriminação e a exclusão dos povos originários e de outras populações, a exemplo dos quilombos, atribuindo às populações que viviam a partir dos recursos naturais e na natureza culpa pelo atraso e pela pobreza do país. Segundo Funari (2013, p. 24), o Pronapa “estabeleceu um programa de levantamento ativo por todo o país, particularmente preocupado com áreas estratégicas, contribuindo para o esforço de controle do território no contexto da Guerra Fria”.

Os seguidores do Pronapa procuravam evidenciar, por meio da análise dos restos de cerâmica pré-histórica, a dispersão ao longo dos eixos fluviais de grupos pré-históricos caracterizados por sua cultura material. Trabalhavam dentro da linha do determinismo ecológico norte-americano (a ideia de que o ambiente local determina o grau de complexidade das sociedades que nele evoluíram) (Prous, 1992, p. 10).

As perseguições, assassinatos e exílios compulsórios de profissionais das áreas de Ciências Humanas e Educação, notadamente da Antropologia, promoveram um esvaziamento desses perfis na área. Para ilustrar, pode-se citar uma pesquisa realizada em 1972 que indicou que, até aquele ano, os profissionais ligados à pesquisa na Arqueologia brasileira não possuíam a formação específica na área e eram advindos, principalmente, da “história ou história natural, biologia e geociências (Mendonça de Souza, 1972). Uma parcela muito pequena vinha das áreas de ciências sociais ou antropologia, explicando assim a ausência de um projeto teórico para a arqueologia nacional” (Barreto, 1999-2000, p. 46).

Em âmbito geral, o regime autoritário foi contestado por muitas camadas da sociedade civil e pelos intelectuais, que clamavam pela redemocratização e pelo retorno dos expatriados. A Lei de Anistia, promulgada em 1979, permitiu o retorno de muitos dos sobreviventes exilados e a legalização dos partidos políticos que faziam oposição ao governo. Também as eleições diretas para os cargos do executivo e legislativo, realizadas em 1982, permitiram o retorno de muitas atividades acadêmicas e políticas, o que consistiu em um importante passo para o país e, em especial, para a Arqueologia, marcado pelo fim da era dos generais em 1985 (Funari, 2013).

Nesse sentido, começou um crescimento no número de pesquisadores da área a partir de 1980 e, embora haja muita carência desses profissionais em território nacional, a maioria das pesquisas é realizada por equipes brasileiras. Com a criação da Sociedade de Arqueologia Brasileira (SAB), em 1980, houve uma abertura para novas influências (Prous, 2006).

Nessa perspectiva, Funari (2013) destaca que, à medida em que a democratização ganhou espaço em nosso país, a Arqueologia Histórica passou a ter uma maior preocupação com os patrimônios públicos mais icônicos existentes em território nacional: Palmares (século XVII) e Canudos (século XIX). Para esse autor, a

[...] arqueologia brasileira foi desafiando velhos discursos estabelecidos para um povo brasileiro pacífico, simplesmente satisfeito em aceitar a ordem social, inclusive a escravidão. Palmares é o quilombo mais duradouro, ativo por diversas décadas (1605-1694)” (Funari, 2013, p. 24).

Palmares foi tombado como patrimônio nacional em março de 1985, logo em seguida ao restabelecimento do regime civil e, em 1991,

o Projeto Arqueológico Palmares foi criado a fim de estudar o quilombo por meio da arqueologia histórica. Embora não seja sempre fácil produzir algum impacto na comunidade negra, na medida em que a arqueologia é, com frequência, considerada muito abstrata e elitista, o Projeto Arqueológico Palmares foi concebido desde o início, como arqueologia social (Funari, 2021 p. 41).

Outro efeito da redemocratização é o surgimento de discussões na Arqueologia acerca da ampliação das políticas patrimoniais e culturais. Tais debates são enriquecidos com a realização do Congresso Mundial de Arqueologia, em 1986, cuja discussão principal versava sobre a elementos sociais da disciplina e sua relação com as sociedades do presente.

Nesse sentido, vamos destacar ações da Arqueologia voltadas para as comunidades contemporâneas, que são vistas e realizadas a partir de duas correntes teóricas distintas: Educação Patrimonial e Arqueologia Pública (Funari, 2004-2005, p. 01).

Internamente, há uma discussão sobre uma possível hierarquia entre elas: a Educação Patrimonial, mais específica, tem como finalidade intermediar contatos e diálogos do público com o patrimônio, por meio de intervenções educativas e pedagógicas, consistindo num importante meio da interface entre a Arqueologia e a sociedade. Seu papel principal é contribuir com a preservação patrimonial, por meio de ações específicas, como aquelas realizadas nos museus, memoriais e outros ambientes culturais com finalidade educativa (Carneiro, 2014). De acordo com esta autora, no

[...] contexto da Arqueologia, o histórico de aproximação com a Educação Patrimonial indica a legislação brasileira de proteção ao patrimônio arqueológico como principal fator para que uma profusão de ações educacionais começassem a fazer parte dos projetos de arqueologia, especialmente os de arqueologia preventiva (Carneiro, 2014, p.446).

Ela pontua ainda que, no entanto, a metodologia utilizada durante as ações educativas realizadas no interior de instituições, como museus e sítios arqueológicos, não foram suficientes para atender à multiplicidade de ações, assim como às demandas advindas do período posterior à década de 1980, quando surgem perspectivas diferentes e mais complexas de ver essa intersecção entre educação e arqueologia. Por essa razão, a autora atenta para o desgaste do termo Educação

Patrimonial, sobretudo pela sua restrição em termos conceitual e metodológico. Entretanto, considera que é o

[...] momento de problematizarmos a inserção das ações educacionais como possibilidade de difusão, divulgação, socialização do conhecimento arqueológico junto aos mais diversos setores sociais propor o início do processo de aprendizado sem apresentar a indicação de continuidade e/ou aprofundamento da ação; em contrapartida, apresenta-se como processo “sistemático” e “permanente” de trabalho educacional (Carneiro, 2014, p. 447).

Defende ainda que, atualmente, no contexto amplo das ações educacionais realizadas no âmbito da arqueologia questões “inerentes a esta vinculação estrita à metodologia acima referenciada e o caminho aponta para uma nova acepção do termo, indicando uma busca por ações e reflexões de caráter transdisciplinar” (Carneiro, 2014, p. 447). Desse modo, sugere que é oportuno que surja um termo mais adequado ao campo de conhecimento que abarque também o desenvolvimento de pesquisas e a concepção de ações educacionais que contemplem a complexidade das referências patrimoniais, em substituição ao termo Educação Patrimonial, tão restrito a uma estratégia metodológica, a partir da perspectiva de “alfabetização cultural”, termo extremamente limitado e voltado especificamente para uma simples decodificação sem cunho interpretativo e amplo da cultura e do patrimônio.

A Arqueologia Pública, por sua vez, é mais ampla, por ter um viés democrático, realizado por meio de uma metodologia participativa e intensa junto a e com as comunidades, mas não exclusivamente destinado às comunidades, porque também atinge ao público em geral.

O que pode ser importante e gerador de afeição para um determinado grupo de pessoas, não necessariamente causa a mesma comoção em outro grupo social. Neste sentido, convém a pergunta: seria possível a preservação de um patrimônio por parte de pessoas que não se reconhecem nele? (Carvalho; Funari, 2007, p.138).

A Arqueologia Pública surge após questionamentos realizados no seio da ciência arqueológica, a partir dos anos 1970 sob influência das teorias pós-processualistas e marxistas, com a finalidade de refletir e questionar a sua existência como campo do conhecimento, além de suas práticas e contribuições para a sociedade. Fundamentada na ideia inicial de realização de pesquisas financiadas por recursos públicos e com a finalidade de popularização da ciência e do conhecimento arqueológico, ainda que seus defensores discordem e acreditem que essa denominação deve ser dada a qualquer Arqueologia. No Brasil, a Arqueologia Pública

“está relacionada principalmente com o desenvolvimento de pesquisas de contrato (Funari; Robrahn-González, 2008), nas quais a Educação Patrimonial é exigida pela Portaria do IPHAN 230/2002” (Carneiro, 2014, p. 455).

Esta perspectiva vai de encontro às práticas usuais da Arqueologia tradicional, que comumente possuem pouco conhecimento acerca do perfil da população que vive sobre ou próxima aos sítios arqueológicos e sua relação com o patrimônio. Como também costuma separar a comunidade de seu patrimônio, que, após coletado, é levado para locais nunca acessados por essas pessoas (Carneiro, 2014).

A prática de ações dialógicas e democráticas no seio das comunidades faz parte de um ideário cujo princípio busca preservar as tradições e o patrimônio, sobretudo a tradição oral, onde estão presentes os princípios e valores, que sustentam e preservam “as identidades das comunidades, além de permitir conhecermos as particularidades da cultura de origem dessas histórias” (Machado, 2019, p. 97).

No Brasil, a expressão Arqueologia Pública, surgida em âmbito anglo-saxão, ainda é nova e pode levar a confusão. De fato, público, em sua origem inglesa, significa “voltada para o público, para o povo” e nada tem a ver, *stricto sensu*, com o sentido vernáculo de público como sinônimo de “estatal”. (...) A ação do Estado dá-se, de maneira necessária, por meio da legislação de proteção ambiental e cultural que leva empreendedores – empresas privadas ou públicas – a custearem estudos de impacto ambiental e cultural. Nem sempre tais estudos visam à ação pública, no sentido mencionado acima, de interação com as pessoas (Funari; Robrahn-González, 2006, p. 3).

Estas discussões e reflexões estimularam a criação de museus com uma nova roupagem, nos quais a abordagem seria voltada para uma vertente mais educacional, em que o patrimônio se torna mais significativo e próximo do cidadão, permitindo, inclusive, atividades que promovessem interações entre o acervo e os visitantes. Desse modo, discutindo com as pessoas e comunidades os conceitos de patrimônio e bem público, já que “a Educação patrimonial deve agir no sentido de, democraticamente, construir diálogos entre a sociedade e seus patrimônios (Carvalho; Funari, 2007, p. 136).

Mas de que forma exatamente a Arqueologia Pública pode ajudar na descolonização da disciplina? Penso que a Arqueologia Pública, além de promover a descolonização do conhecimento científico sobre outras formas de conhecimento com a inclusão de diferentes vozes nas pesquisas arqueológicas e, conseqüentemente, com a inclusão de diferentes perspectivas, acaba ajudando também o arqueólogo a desafiar os discursos hegemônicos criados e reforçados pelo Estado e pelos países desenvolvidos (Lemos, 2014, p. 21).

Esta pesquisa, a princípio, parte do que se define conceitualmente de Educação Patrimonial. No entanto, por ser realizado junto à comunidade, com a comunidade e para a comunidade, para somente, depois, ter seu resultado transformado em acervo para uso pedagógico e educativo, pode ser definida como um trabalho de Arqueologia Pública que se propõe a promover múltiplos letramentos nos indivíduos, por meio da produção de significados em âmbito pessoal e coletivo e que, de acordo com Bazerman (2015), necessitam de atos de fala realizados por gêneros discursivos que estabelecem fatos sociais.

No entanto, ao se propor pensar numa possível contribuição para a Arqueologia, por meio de uma metodologia fundamentada em princípios da ciência da educação e voltadas para as comunidades quilombolas, dialoga com as ideias de Haber (2013 *apud* Carneiro, 2014) que, ao propor uma Arqueologia Indisciplinada, afirma que o caminho para a sua descolonização começa quando o arqueólogo e arqueóloga dialogam com discursos e teorias locais e não hegemônicos, ou seja, ocorre quando a Arqueologia dialoga com outras vozes, considerando que, acima de tudo, é função do profissional de arqueologia se comprometer com burocracia regional e responsabilidade social (Funari, 2010). Esse autor aponta que, por sua configuração política, a arqueologia deve respeitar a sociedade como um todo, não só os grupos dominantes.

[...]o enfrentamento dessas questões pode ser visto de forma muito positiva, pois revela um posicionamento crítico, que vai além da aplicação legal, impregnando nossa concepção e atuação profissional e que, em certa instância, direciona-se ao estabelecimento de políticas públicas em arqueologia - aspecto tão necessário em nossa prática profissional (Carneiro, 2014, p. 455).

Mais recentemente, entre os anos de 2018 e 2022 vimos, no Brasil, uma reedição do ideário dos regimes autoritários ocupando os mais altos escalões da governança nacional. Como consequência desse fato, semelhante à época do Pronapa, muitos foram os retrocessos e perdas para a cultura e o patrimônio nacional, tanto no sentido do ressurgimento e divulgação de ideias extremamente estereotipadas acerca das populações originárias e dos povos afrodescendentes, quanto no que concerne ao cancelamento de políticas públicas direcionadas a estes povos, o que ocasionou mais exclusão, violência e pobreza contra estes grupos étnicos.

Entretanto, com a realização das eleições, ao final de 2022, retorna ao poder um grupo formado por lideranças mais progressistas e que tem buscado soluções para atender às demandas de serviços básicos, assim como culturais e identitárias, dos povos indígenas e quilombolas, sendo os segundos o objeto de interesse dessa pesquisa.

2.3 A Arqueologia Pública e a Educação Patrimonial como instrumentos de conscientização em comunidades: um ideário a perseguir

A educação, ciência que busca entender a humanidade, seus valores, costumes e a forma como esses conhecimentos são transmitidos de uma geração a outra, do mesmo modo que se preocupa em direcionar essa transmissão para a formação dos sujeitos, de acordo com os ideais formulados, já que “produz o conjunto de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades” (Brandão, 1993, p. 11).

Nesse sentido, o patrimônio torna-se elemento central para formatar propostas educativas, sejam elas formais ou informais, já que ele carrega, em seu bojo, a história, os valores e os costumes das comunidades e sociedades.

Assim, cabe aqui refletir sobre a importância social, cultural e política ocupada pela educação patrimonial, pois o capital cultural (Bourdieu, 1997) que esta pode proporcionar aos indivíduos é importante arma de sobrevivência e empoderamento nas diversas situações da vida.

Como capital cultural podemos definir todo o escopo de conhecimentos acumulados por uma pessoa ou grupo durante sua trajetória de vida (Bourdieu, 1997). Nas sociedades ocidentais, a acumulação de capital cultural só perde em importância para o capital econômico. No entanto, considera-se o capital cultural como instrumento de manutenção do *status quo*.

Essa estratificação cultural, conforme Bauman (2013), é consequência do fenômeno do surgimento e da consolidação do termo “cultura”, ainda no período iluminista, quando era tarefa das sociedades europeias, que se consideravam evoluídas, levar “luz” às nações colonizadas, por meio da “aculturação” e da educação das massas, tendo como meta construir uma condição humana única e universal,

baseada no eurocentrismo. Nesse sentido, a “cultura” era vista como uma ação ou missão, que visava cultivar uma nova sociedade, pautada nos princípios franceses, refinando os gostos, os costumes e as regras das sociedades consideradas “atrasadas”.

Por isso, segundo Bourdieu (1997), o acúmulo de capital cultural desde a infância é comum nas famílias detentoras de capital cultural muito sólido, tornando a sua transmissão a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital.

Para esse autor, há três fontes de capital cultural:

- a) Objetivo, que é formado por bens que podem ser adquiridos ou construídos, tais como livros e obras de artes; mais recentemente, podemos incluir bens como aparelhos de televisão, computadores e aparelhos de transmissão de dados em geral, já que estes permitem o acesso às mais diferentes formas de cultura e linguagens artísticas;
- b) Institucionalizado, que é o capital cultural adquirido ou conquistado mediante frequência e certificação em uma escola, universidade, centro de formação ou similar; e
- c) Incorporado, que é o capital cultural representado pela tradição e pelos costumes, tais como a linguagem, os maneirismos, os valores e as preferências (Bourdieu, 1997).

Tendo como base essa classificação, vimos que, nas sociedades capitalistas, há pouca chance das classes trabalhadoras e de seus descendentes em alcançarem patamar de acúmulo razoável ou grande deste tipo de capital, pois a exceção daquele denominado incorporado, os demais estão subordinados à posse do capital econômico.

Mesmo nos países onde há escolarização pública e acesso a bens e equipamentos culturais tais como museus, bibliotecas e teatros de forma gratuita, há uma tendência a uma concentração do conhecimento pelas famílias mais abastadas e pelos donos de meios de produção, que constituem a minoria das populações.

No Brasil, especificamente, essa exclusão cultural é ainda maior, pois a população mais pobre não só tem dificuldade em acessar capitais culturais objetivos mínimos, mas também está relegada a um capital cultural institucionalizado de péssima qualidade, o que torna, desse modo, o fracasso escolar um “dos mais graves problemas do sistema escolar brasileiro [...], principalmente das crianças mais pobres” (Libâneo, 1994, p.40). Estas crianças pobres são, em sua esmagadora maioria,

representadas por negros e indígenas. Assim, sua falta de acesso ao capital cultural objetivo e/ou ao capital institucionalizado precário, pode ser visto como um projeto promovido pelo Estado, desde o período colonial.

Cada tipo de grupo humano cria e desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar às crianças, aos adolescentes, e também aos jovens e mesmo aos adultos, o saber, a crença e os gestos que o tornarão um dia o modelo de homem ou mulher que o imaginário de cada sociedade – ou mesmo de cada grupo mais específico, dentro dela – idealiza, projeta e procura realizar (Brandão, 1993, p. 22).

Nas comunidades negras tradicionais as escolas são, muitas vezes, a única forma de acesso das pessoas aos capitais objetivos produzidos por outros povos e ao capital institucionalizado, que lhes garante o acesso a esferas maiores para sua formação acadêmica. No entanto, nessas localidades, cuja característica mais notável é a resistência, o Estado, promotor de racismo estrutural, é ainda mais negligente, o que torna a escola pública localizada nessas comunidades ainda mais precária e excludente.

Quando a diferença étnica/racial é transformada em deficiência, surgem também justificativas pautadas num “psicologismo” que reduz as implicações históricas, sociais e econômicas que incidem sobre o povo negro a comportamentos individuais: “alunos com dificuldade de aprendizagem”, por exemplo (Gomes, 2002, p. 40).

Howard Gardner, professor da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, intrigado com o fracasso escolar apontado nas escolas de educação básica e universidades americanas, nas quais os mais pobres (negros e latinos) eram tidos como os mais propensos a apresentar menor quociente de inteligência (QI) e, por consequência, maiores deficiências acadêmicas, dedicou anos de pesquisa junto a tais sujeitos. Suas primeiras conclusões ampliaram o conceito de inteligência e questionaram os testes de inteligências tradicionais, que avaliam habilidades tradicionalmente transmitidas em instituições e de forma sistematizada.

A partir disso, ele elaborou uma teoria, denominada Teoria das Inteligências Múltiplas, na qual considera que uma “inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural” (Gardner, 1995, p. 21).

Nesse contexto, o conceito de cultura é fundamental, pois entende a inteligência como uma capacidade muito mais ampla do que somente escrever, ler e contar. Para tanto, Gardner precisou entender que o capital cultural incorporado dos

sujeitos considerados menos inteligentes também exige deles a utilização de capacidades intelectuais em todas as áreas do cérebro, para a resolução dos problemas ou criação de produtos.

Para este autor, nessa teoria, o conhecimento ancestral e a criatividade utilizados para compor músicas, criar e narrar histórias orais, esculpir, construir armadilhas para caçar animais silvestres ou pescar, utilizadas pelos povos das sociedades não letradas, não estão em um patamar inferior ao conhecimento propedêutico e enciclopédico das sociedades letradas pois, ao criar produtos culturais, conseguem capturar e transmitir o conhecimento ou expressar as opiniões ou os sentimentos das pessoas.

A teoria das Inteligências Múltiplas é elaborada à luz das origens biológicas de cada capacidade de resolver problemas. Somente são tratadas aquelas capacidades que são universais na espécie humana. Mesmo assim, a tendência biológica a participar numa determinada forma de solução de problemas também deve ao estímulo cultural nesse domínio. Por exemplo, a linguagem, uma capacidade universal, pode manifestar-se particularmente como escrita em uma cultura, como oratória em outra, e como linguagem secreta dos anagramas numa terceira (Gardner, 1995, p. 21).

Os estudos desse cientista têm influenciado, desde então, o modo dos professores avaliarem os alunos, sendo fundamentais para o entendimento do seu processo de aprendizagem e, por consequência, também no processo de ensino, tornando a educação formal menos excludente não só aos mais pobres, como também às pessoas com deficiência, pois a educação não somente diz respeito à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização. É necessário escapar das armadilhas de um enfoque “subjetivista” da subjetividade na sociedade capitalista burguesa (Adorno, 1995) e transcender aos modos de fazer tradicionais para alcançar resultados mais eficazes para a coletividade.

Lev Vigotskyi (2007), outro cientista do campo da educação, colabora com o entendimento acerca da relação do sujeito com sua cultura e as materialidades que estão nela contidas. Para o autor, o movimento histórico transforma o ser biológico em ser cultural, mediante o contato com os meios culturais organizados.

De acordo com Vigotski (2007), toda forma primária do comportamento humano e do seu relacionamento com o mundo pressupõe uma relação direta entre o homem e um objeto e/ou uma situação-problema provocada por ele. Nesse sentido, este autor entende que a relação do homem com o mundo pode ocorrer a partir de ações mediadas, ou seja, por meio da intervenção de um sujeito externo e intencional, que

pode ser informal ou formal, representado por uma pessoa mais velha, um mestre, um professor e até por meio de atividades como festas e outros acontecimentos da tradição e da vivência do indivíduo.

Entendendo que o ser humano se constitui culturalmente, ele afirma que o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos são processos para aquisição de cultura, e, em seus estudos sobre o desenvolvimento humano procurou superar a ideia já estabelecida do dualismo entre indivíduo x sociedade e natureza x cultura, dando ao sujeito uma consciência integral. Consciência essa que permite ao ser humano tomar decisões sobre si e sobre sua vida, no sentido de estabelecer metas, programar suas ações ou criar instrumentos para melhor resolver problemas concretos (Vigotski, 1969).

Nesse sentido, é importante entender a importância da Educação Patrimonial para a formação dos sujeitos e manutenção das sociedades, em seu escopo cultural. A Educação Patrimonial atualmente é defendida, pelo IPHAN, como a constituição de todos os movimentos educativos realizados tanto em âmbito formal quanto informal cujo foco seja o “o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para o seu reconhecimento, sua valorização e preservação” (Florêncio *et. al.*, 2014, p. 19).

No entanto, apesar dessa concepção progressista em relação aos trabalhos educativos, há ainda muita deficiência, a meu ver, nas ações de educação patrimonial, sobretudo aquelas que discutem aspectos raciais e relativos aos quilombos, especificamente, já que, na maior parte delas, “prevalece como principal forma de ação educacional a elaboração das famosas cartilhas e/ou a realização de palestras – meios pelos quais o conteúdo arqueológico pode ser divulgado” (Carneiro, 2014, p. 448).

Se tivermos em vista que o conteúdo arqueológico, por sua especificidade patrimonial, que tem o poder de suscitar ou destruir identidades e cidadanias, ações tão iniciais como as citadas acima “não podem ser confundidas com processo educacional, nem mesmo o ganho metodológico de considerar as referências patrimoniais como fonte primária faz parte dessas ações” (Carneiro, 2014, p. 448), já que “é muito mais importante ensinar a criança a pensar que comunicar a ela determinados conhecimentos” (Vigotski, 2003, p.173).

Nesse contexto, é importante que as estratégias de comunicação desses conhecimentos suscitem relações às experiências prévias dos educandos, provocando uma aprendizagem significativa que, para Ausubel (1982) ocorre quando o sujeito que aprende atribui significados a um determinado conhecimento mediante relação com seus conhecimentos prévios e por meio de duas condições básicas: o potencial significativo do material e a predisposição de aprender do indivíduo.

Um outro fator grave que pode ser apontado nos trabalhos educativos da Arqueologia é que normalmente a maioria deles “desconsidera as visões de mundo e as demandas dos envolvidos com o processo de preservação patrimonial, tendendo a tomá-los como pessoas que necessitam da ‘luz do conhecimento’” (Hattori, 2015, p. 34), corroborando com o caráter elitista da disciplina e tornando-os inapropriados para serem realizados junto a comunidades tradicionais, pelo distanciamento entre educador patrimonial e sujeito aprendente.

Se compreendemos que a educação é um processo inerente aos seres humanos desde que o primeiro de nós surgiu e que ocorre em todos os lugares e em todo o tempo, sabemos que em todas as sociedades, sejam elas letradas ou iletradas, tecnológicas ou não, urbanas ou rurais, orientais ou ocidentais há “redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde não foi sequer criada à sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. A educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida” (Brandão, 1993, p. 13).

Desse modo, penso aqui num projeto de Educação Patrimonial ou Arqueologia Pública voltado para as comunidades quilombolas, cuja proposta seja decolonial, tal qual concebida por Cezarinho (2023, p. 300) como “a forma como as comunidades medeiam os processos formativos de ensino/aprendizagem no se relacionar com o patrimônio cultural. E isso se faz, como já fora dito, em qualquer momento da vida social, não estando dependente de um agente externo”. A ideia é que o trabalho realizado possa “proporcionar espaços e métodos democráticos para estabelecer uma relação dialógica com agentes sociais, comunidades locais e demais coletivos interessados no patrimônio arqueológico e na produção do seu conhecimento” (Almeida; Freitas, 2022, p. 318).

Nesse sentido, o profissional de Arqueologia precisa estabelecer uma relação horizontal com a comunidade para que possa realmente firmar parcerias e que haja predisposição para o aprendizado, assim como também que este seja flexível na sua

abordagem, pois a comunidade pode demandar elementos difusos do seu planejamento inicial.

Portanto, é imperativo que haja, de sua parte, a necessária “abertura para reconhecer interesses distintos, mas igualmente legítimos, [que] são elementos que certamente nos conduzirão a um movimento de interação social de fato e não a um discurso mascarado de valorização da diversidade cultural” (Carneiro, 2014, p. 446).

O papel, por isso, do educador ou da educação progressista é desafiar, enquanto ensina, a curiosidade ingênua do educando no sentido de, com ele, ‘partejar’ sua criticidade. É assim que a prática educativa vai se afirmando, como prática desocultadora de verdades escondidas e não alienante (Freire, 2019, p. 137).

No ano de 2003, a promulgação da Lei 10639/03 trouxe à tona a implementação obrigatória do ensino da História e da Cultura Afrobrasileira e Africana na educação básica particular e pública, em todo território nacional. A intenção é reparar uma dívida histórica junto aos negros e negras, assim como combater o racismo estrutural, educando os povos não negros, principalmente os brancos, que ocupam o espaço de privilégio em nossa sociedade. Nesse sentido, “a criação da Lei 10.639/03 oportuniza a discussão sistemática e interdisciplinar dessa temática, o que pode favorecer uma maior visibilidade do negro e, por conseguinte, uma abordagem mais justa acerca de seu papel na construção do país (Santana, 2005, p. 103).

Essa determinação política, fruto das reivindicações e lutas históricas dos movimentos negros e quilombolas, configura-se numa oportunidade ímpar para o arqueólogo e arqueóloga que atuam no campo da educação patrimonial junto a escolas e sistemas de ensino: propor atividades significativas, contextualizadas e que atendam às demandas das instituições escolares.

Nessa concepção, cumpre destacar a importância de o Iphan afirmar que adota o patrimônio cultural como uma construção social e, portanto, deve ser apropriado socialmente. O ganho está em não conceber o patrimônio como um produto dado, que existe por si só e antes mesmo do sujeito social. Por isso, a educação patrimonial é concebida também a partir da noção de referências culturais, que são conformadas socialmente com a participação efetiva dos detentores e produtores dessas mesmas referências, por meio de um processo permeado de consensos e conflitos a ele inerentes. O importante é o processo dialógico e democrático dessa prática educativa, numa perspectiva freiriana, que preza pela alteridade, pelo respeito à diversidade cultural e pela participação ativa dos produtores e detentores do patrimônio como sujeitos sócio-históricos (Tolentino, 2016, p. 40).

Nas instituições não escolares, sobretudo aquelas localizadas no seio de comunidades negras tradicionais, é importante considerar o caráter extremamente

político da Educação Patrimonial a ser realizada, pois é importante pensarmos nos conhecimentos prévios dessas comunidades acerca de elementos como patrimônio e cultura, que são produzidos de maneira intencional e deliberado no interior dos quilombos em todo Brasil, desde que o primeiro negro expatriado negou-se a submeter sua força de trabalho e sua identidade ao cativo e fugiu para fundar a primeira comunidade quilombola.

2.4 A Arqueologia Pública como agência de letramento em comunidades quilombolas

Na ciência educacional, os estudos dos novos letramentos trazem à tona a ambiguidade do processo de aquisição da língua evidenciado pelos estudos dos teóricos progressistas, liderados por Paulo Freire, que questionam a supremacia da instituição escola, instrumento ideológico estatal que atua para manutenção do *status quo* e que, em nossa sociedade, é a responsável pela educação formal das pessoas.

O letramento, nessa perspectiva ampliada e distinta da visão tecnicista que concede maior ênfase ao processo de alfabetização, é entendido como um conjunto de práticas sociais, cuja funcionalidade tem implicações importantes para as construções de identidade e poder e suas formas pelas quais os sujeitos envolvidos nas práticas de linguagem vivenciam (Kleiman, 2008).

Concordando com esse argumento, Souza (2001) afirma que o processo de letramento começa desde o momento do nascimento e inclui o núcleo familiar, o grupo religioso, a escola, a vida social e comunitária. Para ela, “cada um desses espaços contribui e influencia o processo de letramento do sujeito, exigindo a todo momento diferentes usos para a linguagem, principalmente a oral” (Souza, 2001, p. 189).

Assim, é importante entender que alfabetização e letramento são “processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente” (Soares, 2020, p. 27) apesar que, segundo essa autora, tanto os estudos teóricos quanto as abordagens metodológicas de ambos apontam que são “simultâneos e interdependentes”, considerando que para ser alfabetizada, a pessoa precisa estar envolvida em atividades de letramento, nas quais sejam discutidos temas e elementos da vida social na qual está inserida.

Um elemento imprescindível nessa perspectiva é o contexto, que, segundo Bazerman (2015), auxilia a construção de significados pelos sujeitos a partir de

elaborações pessoais de ideias e conceitos. Assim, a escola, como como agência de letramento e de multirreferencialidades, não tem como função apenas ensinar o indivíduo a ler e a escrever para ampliar seu vocabulário e decodificar símbolos, mas atuar de modo a “implementar um conjunto de práticas de leitura e de escrita com função social, sendo essas valorizadas ou não, locais ou globais, abrangendo contextos sociais diversos, numa perspectiva sociocultural” (Cunha, 2014, p. 39).

Dessa forma, contribui com as possibilidades de promoção de múltiplos letramentos propostos pelos teóricos progressistas e abandona a unidade escolar como agência principal de promoção de experiências. A partir disso, significados são construídos, então, pela interação entre texto-leitor-escriptor-contexto. Nesse contexto, diferentes tipos de letramento “serão essenciais para a criação de formas novas e transformadoras de trabalho, de participação cidadã em espaços públicos e de engajamento comunitário” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 53).

Pensar em letramentos múltiplos é refletir acerca da relação desse processo com a atuação do sujeito na comunidade, de forma crítica e consciente. Do mesmo modo, não tem como desconsiderar a sua formação como sujeito comunitário, que é, segundo Freire (1969, p. 41), “eminente interferidor”. Nesse sentido, o letramento cultural, visto como um instrumento de formação cidadã,

não lhe permite ser um simples espectador a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura (Freire, 1969, p. 41).

Pode-se afirmar, desse modo, que somente é possível tratar de letramento considerando que o meio social do sujeito determina em grande parte as relações e os sentidos por ele atribuído à escrita, leitura e oralidade. Isto significa que as práticas de letramento variam, e muito, já que serão mobilizadas por diferentes pessoas, para resolver situações-problemas distintas e em contextos diversos (Souza, 2001).

Aprofundando essa visão cultural para o campo desta pesquisa, nas comunidades quilombolas, no que tange à Arqueologia Pública, nota-se que “a grande complicação está na falta de acervo específico e na dificuldade de informações acerca de tais comunidades, o que o dificulta o fomento ao registro e à valorização dessas culturas” (Santana, 2015, p. 2), dificultando as ações de combate ao racismo realizadas nas diversas instituições promotoras de educação e cultura: escolas,

bibliotecas, associações de moradores, centros de cultura, dentre outros. “Em muitas delas, a atuação de entidades da sociedade civil comprometidas com a luta por melhores condições de vida é a única via de resistência, muitas vezes silenciada pela atuação de um Estado cooptador e descomprometido” (Braga; Santana, 2020, p. 199).

Para alcançar o letramento, o sujeito não precisa estar alfabetizado, porém, uma das formas de se ampliar os repertórios cultural e político que contribuam para sua vida emocional, profissional e social é por meio do domínio da língua escrita, pelo acesso aos diversos tipos de textos, o que é propiciado pela alfabetização.

Pensando na alfabetização como instrumento de empoderamento pessoal e coletivo, vale a pena considerar que, nos quilombos, onde a linguagem oral predomina na construção e transmissão de informações e conhecimentos, geração após geração, o acesso ao texto é algo ainda incipiente, dada a situação de exclusão aos serviços básicos vivenciada por seus habitantes, tais como a educação escolar. Nesse sentido, é importante refletir acerca da educação realizada nesses lugares, com enfoque à capacidade de alfabetizar e letrar as pessoas e lembrar que “quilombos são, no Brasil, comunidades orais, cujos membros têm sido historicamente privados da educação escolar e vitimados pela exclusão social” (Braga; Santana, 2020, p. 197).

Desse modo, a educação quilombola, concebida aqui como a efetivação da consideração das especificidades dos habitantes das comunidades tradicionais no tocante à região, à cultura, à religião que os diferenciam entre si (Silva, 2010a) e que precisam ser consideradas na formulação das políticas públicas, inclusive propostas educacionais, constitui-se numa tentativa de resgate e valorização da cultura e da história dessas comunidades, no âmbito das instituições que aí se localizam ou daquelas que atendem aos seus moradores.

Nesse âmbito, é necessário considerar as diferenças entre a educação realizada pela comunidade negra e pela escola instalada em seu seio, via pela qual normalmente chegam os textos da Arqueologia Pública. A educação quilombola, realizada pela comunidade – família, associação de moradores – exerce um papel bem distinto na formação das crianças e demais entes comunitários. Barbosa (2007, p. 1062), ao refletir sobre as diferenças existentes entre a cultura escolar e a cultura familiar, afirma que “as lógicas escolares de socialização são distintas e até opostas às culturas e às lógicas de socialização das famílias e das culturas infantis”. Com isso, podemos perceber, no processo de realização do seu papel educativo, de que forma a escola cumpre a função de “aparelho ideológico do Estado” (Althusser *apud* Silva,

2010b, p. 31), que num contexto capitalista, pretende moldar os sujeitos e submetê-los à lógica político-econômica vigente.

Assim, o letramento literário, promovido pela Arqueologia Pública, para cumprir seu papel formador e conscientizador, necessita promover, a partir das práticas de linguagem, a formação da autonomia dos sujeitos, no que se refere “a ler, escrever e interpretar textos ou usar a oralidade letrada, de acordo com os cânones escolares, os jovens nem sempre são considerados como usuários autônomos da língua escrita” (Souza, 2021a, p. 36). Não obstante, nota-se que, muitas vezes, “existem situações outras – ainda que nem sempre reconhecidas ou autorizadas – que se realizam nas mais diversas esferas de atividade: a casa, a rua, o trabalho, a religiosidade” (Souza, 2021a, p. 36). Para essa autora, esses espaços ganham diferentes sentidos e apresentam diferentes formas de engajar os sujeitos ou grupos sociais, o que justifica o fato de os letramentos serem múltiplos e críticos por englobar usos e formas muito variadas quantas são os objetivos dessas práticas.

Essa integração do sujeito com sua história e sua cultura traz a ele o que Freire (1969) chama de “marca da liberdade”, resultado de sua consciência crítica, que o impede de ser um “ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos, que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora” (Freire, 1969, p. 42). Por isso, pensar em alternativas, nas quais o conhecimento local seja o principal aliado para a transmissão e ressignificação do conhecimento, é entrar num movimento de constante parceria com a comunidade, reverenciando, por isso mesmo, a noção de direitos humanos básicos, assim como de tolerância e solidariedade mútuas (Bauman, 2013, p. 38).

Evoca-se, então, a natureza política do letramento, vista por Kleiman (2008) como uma conquista de autonomia pelo sujeito. No entanto,

se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da literatura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo (Cosson, 2021, p. 30).

Por isso, pensar num letramento literário realizado dentro de uma comunidade quilombola ou em função dela é considerar que somos seres humanos que devemos ter compromisso com a realidade social, sua transformação ou conservação, por ser “processo, movimento e possibilidade, porque está em permanente espaço de (re)construção pelos grupos sociais” (Silva, 2022, p. 34-35).

O primeiro grande compromisso que os textos acessados e discutidos pelos sujeitos do quilombo devem ter a ver com as próprias pessoas quilombolas, no que tange a promover representatividade, porque eles precisam considerar as características próprias ao quilombo, as pessoas que aí habitam e que são homens, mulheres, crianças e idosos/as desafiadores da escravidão, assim como enfatizar a dignidade dessas pessoas, cujo modo de vida é extremamente parecido com aquele vivido em África, cuja marca principal é o senso coletivo.

Entretanto, o que acontece é justamente o contrário, pois “a maioria das explicações históricas dos quilombos tem sido feita por pessoas de fora e não, necessariamente, favoráveis ao quilombo” (Orser Jr; Funari, 2004, p. 16). Nesse sentido, é imprescindível que sejam vistos e estudados textos de pessoas que escrevem a partir da ótica e da lógica do quilombo e dos quilombolas.

O segundo grande compromisso consiste em adotar textos que suscitem discussões que visem o letramento racial, ou seja, dotar os sujeitos de condições de reconhecimento e combate ao racismo estrutural, considerado como uma mazela histórica herdada pela escravização dos africanos, conservada ainda em dias atuais e responsável pela grande exclusão dos negros de mecanismo como acesso a serviços básicos essenciais, conhecimento e poder econômico. “O racismo, por ser quase invisível aos olhos de quem pouco enxerga a realidade, é criminoso justamente porque, quando aparece, não é considerado como tal” (Souza, 2001, p. 187). Nesse sentido,

a obra do filósofo e sociólogo francês Pierre Bourdieu colabora muito com a reflexão sobre as questões raciais, pois, através da sua visão sobre a questão dos “capitais” – econômico, social, cultural e simbólico –, ele nos alerta para o quanto isso impacta na questão de identidade racial negra interseccionada com as questões de gênero e de classe social (Ferreira; Barbosa, 2019, p. 05).

A literatura quilombola no contexto da Arqueologia Pública tem como meta promover “o reconhecimento e a valorização da história e cultura quilombolas em outros espaços, ainda permeados pelo racismo” (Santana, 2015, p. 10). Existem duas

principais possibilidades de abrangência desse tipo de literatura: no âmbito das comunidades quilombolas e fora destas.

Em âmbito geral, a produção literária cujos personagens são quilombolas e que retratem sua história e sua cultura, “em um contexto diferenciado: de maneira positiva, como protagonista, pertencente a uma família, com ilustrações bem delineadas” (Sousa, 2001, p. 196) contribui para combater a supremacia do sujeito europeu na literatura infantil, a partir de um cenário decolonial, e fortalecer o letramento e a identidade racial.

Pensando nisso, é imprescindível recorrer ao pensamento de Munanga (2008), quando este defende que o resgate da memória coletiva e da história das comunidades tradicionais negras não são de interesse exclusivo dos sujeitos negros. Considera-se que, numa sociedade marcada pelo racismo estrutural, essa literatura patrimonial deva atingir, sobretudo, aos sujeitos de outras ascendências étnicas, principalmente a branca, que detém o domínio intelectual e econômico no mundo ocidental.

O autor também salienta que esse trabalho com a literatura negra no âmbito da sociedade em geral ajuda a combater o racismo, pois as pessoas, ao terem acesso a “uma educação envenenada pelos preconceitos, também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros” (Munanga, 2008, p.12). Assim, para ele, essa memória pertence a todos, tendo em vista que os múltiplos grupos étnicos - a despeito das diferentes condições desiguais vivenciadas por cada um - contribuíram, de forma singular, na formação da identidade nacional, assim como na construção da riqueza econômica e social do país.

Nesse cenário, a Arqueologia Pública, como instância educativa dentro do campo de atuação da Arqueologia - no tocante aos aspectos da cultura e do patrimônio -, pode proporcionar formação transdisciplinar aos sujeitos a quem atinge, contribuindo, desse modo, para seus múltiplos letramentos ou para o seu *enleituramento* que, de acordo com Oliveira (2019, p. 78-79), “remete, ao mesmo tempo, ao pensamento sobre o que seja a leitura e o que seja ser no mundo”. Enfatizando a leitura de mundo proposta por Freire (1982), quando este afirma que a leitura de mundo precede a leitura da palavra e que ambos os processos caminham juntos, sendo imprescindível essa associação na formação da consciência crítica do sujeito e, por conseguinte, de sua cidadania.

Assim, aparece um outro “aspecto passível de observação [...] a forma como se dá este aprendizado, ao indicá-lo como “possibilidade de leitura do mundo que nos rodeia” (Carneiro, 2014, p. 448), dando-nos a sensação de que o indivíduo não o faz se não for estimulado: o trabalho patrimonial que tem como base a literatura e é voltado para os quilombos tem personagens quilombolas, materialidades e o Quilombo como cenário.

Desse modo, é possível, de forma contextual, possibilitar instrumentos de construção dos letramentos cultural, literário, racial e quilombola, propiciar identificação e representatividade à comunidade negra e contribuir para transformar a visão estereotipada acerca dos negros e negras e de seu modo de vida nos demais grupos étnicos, promovendo uma “base dialógica e dialética, já que o indivíduo, ou seja, todos nós, faz de uma forma ou outra, a leitura do mundo que os rodeia” (Carneiro, 2014, p. 448).

É importante destacar que, ainda que letramento e alfabetização sejam processos distintos, podem ser vistos a partir de sua complementariedade. Ao tratar de material literário acessível às crianças quilombolas, considerando tais comunidades como negligenciadas e que, muitas vezes, só possuem assistência por parte do Estado pela via da escola elementar e dos postos de saúde, esse material poderá ser utilizado para letrar e alfabetizar a elas.

Nesse sentido, o papel do trabalho do arqueólogo e da arqueóloga que atuam junto às comunidades ganha um sentido social e político, à medida que a comunidade colabora com o trabalho, de forma horizontal e se sente representada no material produzido e/ou distribuído.

3 Quilombos no Brasil, na Bahia e no Recôncavo Baiano: origem e formação

“A libertação é possibilidade; não sina, nem destino, nem fado”.

(Paulo Freire)

3.1 A construção do racismo e suas implicações políticas e sociais no mundo Contemporâneo

Conceitualmente, o racismo é entendido, primeiramente, como a separação hipotética dos seres humanos em raças; em seguida, pela caracterização biogenética dos fenômenos sociais e culturais consequentes dessa separação e hierarquização. Também pode ser entendido como “[...] uma modalidade de dominação ou, antes, maneira de justificar a dominação de um grupo sobre o outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê” (Santos, 1991, p. 12). Ou seja, o racismo é um fenômeno cultural, fruto de uma justificativa “biológica” e com uma consequência socioeconômica. Por isso, nas sociedades contemporâneas ocidentais e, em especial, na brasileira, “o negro tem sido impedido de construir uma cidadania plena, encontrando-se desprotegido diante de situações de violência” (Cavalleiro, 2012, p. 30).

Nas Américas, esse fenômeno se institucionaliza por meio da invasão e consequente colonização pelos europeus, que realizaram, a princípio, essa classificação fenotípica, junto aos povos originários, que reagiram e obtiveram, como resposta, a dizimação de suas cidades e impérios e a “aculturação”.

Para Césaire (2020), o processo de colonização tem como base a perversidade e a desumanização. A ambição desumaniza o colonizador, por promover violência, e desumaniza o colonizado, por ser vítima. Para este autor, a colonização é indefensável, racional, cultural e moralmente, por ser o oposto de civilização e por promover dominação e saque. Nesse sentido, o colonialismo tem, como efeitos, episódios de violência tais como racismo e xenofobia e, para além de aculturar os povos, contribui para a criação de uma visão reducionista e estereotipada sobre os povos dominados (Adichie, 2019).

Politicamente, o Brasil tinha sido permeado por formas patrimoniais de organização, e podemos interpretar a política colonial brasileira como uma série de lutas patrimoniais entre a Coroa e seus súditos em busca do controle dos recursos e oportunidades, impedindo a emergência do capitalismo moderno por essas plagas (Funari, 2021 p. 33).

O objetivo principal do colonialismo é a obtenção de ganhos financeiros e domínio econômico e político. Sendo assim, não podemos deixar de salientar a amplitude do principal elemento que movimentou a economia e fez das colônias americanas as mais ricas da Europa: a mão-de-obra do africano escravizado. Nesse contexto,

os lucros derivados da captura dos ameríndios ficavam nas mãos dos colonos. Por outro lado, a acumulação gerada pela conexão africana acabava nas mãos de comerciantes metropolitanos especializados no comércio dessa mercadoria única, o cativo africano. [...] 'é começando com o comércio de escravos que é possível entender a escravidão colonial, e não o contrário. O comércio de escravos não deveria ser interpretado como um efeito colateral do sistema colonial escravista, mas o contrário'. [...] toda a estrutura colonial dependia dos mercadores de escravos e de seus interesses (Funari, 2021 p. 30).

Para dominar, era necessário empregar a força física, por meio dos castigos e sanções, mas isso resolvia a curto prazo e ocasionava mortes e doenças e, com isso, prejuízos. Para tanto, foi necessário criar um mecanismo de controle também mental, que convencesse as pessoas africanas escravizadas e seus descendentes, por sua suposta pela sua inferioridade estética, cultural e intelectual, da sua condição inferior e do inevitável destino de ocupar a condição de escravo ou subalterno.

Segundo Almeida (2020, p. 64), “o racismo como ideologia molda o inconsciente” e, desse modo, molda também “os padrões de clivagem racial inseridos no imaginário e em práticas sociais cotidianas”, que são percebidos e naturalizados na vida cultural e política de todas as pessoas. Fanon (2008) defende que a inferiorização racial acontece mediante a ação do racista, independentemente da proporção entre negros e brancos em determinado espaço ou região. Também afirma que a oposição entre estes começa quando se questiona a humanidade dos negros, que gera nestes uma necessidade de se igualar ao branco, imitando-o, para ter sua humanidade reconhecida. Com isso, estabelece-se um complexo de dependência fomentado por toda a sociedade e que depende da manutenção desse complexo.

Assim, todas as relações “de trabalho e propriedade, familiares, sexuais, artísticas, políticas e culturais estão impregnadas, ainda, das reminiscências desse passado escravista” (Moura, 2022, p. 24-25). E múltiplas são as violências às quais a

pessoa negra está exposta em nossa sociedade, estruturada e concebida pelo racismo. Desse modo, esse fenômeno torna-se estrutural e fundante, por ser, primeiramente, político e, como tal, “como processo sistêmico de discriminação que influencia a organização da sociedade, depende do poder político” (Almeida, 2020, p. 52-53). Nesse sentido, vemos o Estado como principal responsável por todas as discriminações e injustiças sofridas por afrodescendentes em nossa nação, desde que aqui chegou o primeiro navio negreiro trazendo escravizados provenientes do Continente Africano.

Nos processos de colonização, a visão de cultura do colonizador foi imposta, enquanto bens culturais eram saqueados [...] A questão crucial desse debate é que o interesse pela cultura de certos povos não caminha lado a lado com o desejo de restituir a humanidade de grupos oprimidos (Ribeiro, 2019, p. 70).

A formação social brasileira teve por base a escravidão negra africana e, mesmo com o processo de deslegitimação e extinção do escravismo institucionalizado, “as classificações raciais tiveram papel importante para definir as hierarquias sociais, a legitimidade do poder estatal e as estratégias econômicas de desenvolvimento” (Almeida, 2020, p. 56). Como resultado dessa ação, fica evidente que o conceito racial consistiu num elemento para reestruturação e classificação social após a abolição da escravatura.

Com isso, aos negros e negras, impregnados/as pelo sentimento de inferioridade imposto pela ideologia dominante, foi incutido um sentimento de despertencimento de seu próprio corpo, como da certeza de sempre ser exposto a uma série de discriminações pelo julgamento de sua aparência fenotípica como não civilizada, feia ou perigosa pelo distanciamento do padrão de branquitude (Fanon, 2008).

Do fato de ser o escravo negro analisado por meio de estereótipos que, no transcurso da nossa formação social e histórica, contaminaram o subconsciente do brasileiro, através da injeção da ideologia do colonizador: o racismo, expresso concretamente, no caso brasileiro, naquilo que se convencionou chamar, eufemisticamente, de preconceito de cor. (...) o branco é superior e o negro inferior. (...) através da ideologia que o colonizador estabeleceu e as classes dominantes que o sucederam assimilaram. (...) O chamado estigma da sua cor, transformada em marca inferiorizadora (Moura, 2022, p. 22).

O estereótipo nada mais é que uma visão simples, simplificada e conveniente de um grupo ou sujeito qualquer, utilizado para estimular o racismo e que constrói ideias negativas sobre as pessoas a quem se quer dominar. Essas ideias nascem da

necessidade de promover e justificar as agressões, consistindo num eficaz instrumento de internalização da ideologia do embranquecimento (Silva, 2004), que submete as populações vítimas de racismo a partir da internalização de uma suposta ascendência inferior e condenada – pela cor da pele e textura dos cabelos, por exemplo – a ocupar posições subalternas na sociedade. O estereótipo pode ser considerado, também, como um processo ideológico que naturalizou a inferioridade dos negros e negras e fez com que o racismo constituísse “todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (Almeida, 2020, p. 65).

Adichie (2009) afirma que a problemática da representação estereotipada anuncia um único paradigma, que é utilizado para narrar sobre realidades socioculturais distintas, mas que são hegemônicas e hierarquizadas por um padrão eurocêntrico originário do colonialismo que oprime e sobrepõe sua cultura aos povos colonizados, cujas características do sujeito dominante sempre são a cor da pele branca, a religião cristã, o gênero masculino homem.

Com isso, estabelece-se, com maior vigor, a inferioridade da mulher negra, já que ao serem escravizadas pelos brancos e brancas, eram abusadas sexualmente para engravidar e iniciar o embranquecimento cultural do Brasil, tornando o estupro genitor da miscigenação nacional (Nascimento, 2016). Também há o processo de hipersexualização dos negros, em especial da mulher negra, o que traz a impressão de que são pessoas com capacidade intelectual reduzida, diminuindo suas habilidades intelectuais diante de seus atributos físicos (Fanon, 2008), seja para exercer atividades subalternas, cuja força seja empregada, seja para fins de deleite sexual dos brancos.

Para além disso, com a aproximação do fim da escravidão, os negros foram obrigados, após séculos de escravização e desumanização, a verem

[...] imigrantes europeus receberem incentivos do Estado brasileiro, inclusive com terras, enquanto a negritude formalmente liberta pela Lei Áurea era deixada à margem. Os incentivos para imigrantes fizeram parte de uma política oficial de branqueamento da população do país, com base na crença do racismo biológico de que os negros representavam o atraso (Ribeiro, 2019, p. 78).

Mas, para manter a ordem social, era necessário criar um ideário que permeasse o imaginário das pessoas. Assim, surge o mito da democracia racial, mestiçagem ou o racismo à brasileira, nascido da ideologia do embranquecimento e

do racismo científico e higienista, no final do século XIX, produto do darwinismo social e do evolucionismo, que corroborou com a discriminação que já estava naturalizada no imaginário cultural, pois a “ciência tem o poder de produzir um discurso de autoridade, que poucas pessoas têm a condição de contestar” (Almeida, 2020, p. 70).

Essa perspectiva marcou a história brasileira, valorizando culturas europeias em detrimento da cultura negra, segregando a população negra de diversas formas, inclusive por leis e pela esterilização forçada de mulheres negras, prática que o Estado brasileiro manteve até um passado recente (Ribeiro, 2019, p. 78-79).

Nesse contexto, estabelece-se a falsa ideia de que, no Brasil, há uma democracia racial, pois todas as raças vivem em aparente harmonia, com papéis definidos (Freyre, 2004). No entanto, sabemos que essa “democracia” nada mais é do que um mecanismo de controle ideológico, que visa manter os negros à margem da sociedade e, por conseguinte, ocupando espaços subalternos, por terem negado acesso a serviços fundamentais que conferem ascensão social e econômica, tais como propriedade de terras, moradia, educação e saúde dignas.

Pensar o mito da democracia racial na sociedade brasileira é apontar os seus vários significantes que estão ancorados no sistema de poder, os seus rearranjos e a sua operacionalização. Por outro lado, há que observar os seus significados mudando de lugar, possuindo variações e revelando as leituras alternativas que correspondem a determinados interesses específicos, pois a realidade está sendo interpretada constantemente pelos interesses de poder. Isso fica demonstrado seja na redução desse mito à falsa ideologia, seja na exaltação ao encontro das três raças, nas comemorações dos 500 anos de Descobrimento, por exemplo (Santos, 2005, p. 19).

No século XX, durante o Estado Novo, “o discurso socioantropológico da democracia racial brasileira seria parte relevante desse quadro em que cultura popular e ciência fundem-se num sistema de ideias que fornece um sentido amplo para práticas racistas já presentes na vida cotidiana” (Almeida, 2020, p. 71) e que torna o abismo entre os brancos e os negros quase infinito, seja no imaginário social, seja no acesso a bens e serviços. Com isso, por ser a figura do negro associada à pobreza e à feiura, torna-se motivo de “pavor de um dia ser igualado a um negro [...] o verdadeiro fardo que carrega o homem branco da periferia do capitalismo e um dos fatores que garante a dominação política, econômica e cultural dos países centrais” (Almeida, 2020, p. 79), pois “os negros têm sido desqualificados e os lugares em que habitam são ignorados pelo poder público ou mesmo questionados por outros grupos recém chegados, com maior poder e legitimidade junto ao estado” (Lovell, 1991, *apud* Leite, 2000, p. 334), a exemplo do processo de importação de pessoas europeias após a

“abolição”, aos quais foram concedidos direitos sociais que eram negados aos negros recém “libertos”.

Como todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra. Numa primeira aproximação, constatamos que exerce sua violência simbólica de maneira especial sobre a mulher negra. Pois o outro lado do endeusamento carnavalesco ocorre no cotidiano dessa mulher, no momento em que ela se transfigura na empregada doméstica [...]. É por aí, também, que se constata que os termos mulata e doméstica são atribuições de um mesmo sujeito. A nomeação vai depender da situação em que somos vistas (Gonzalez, 1984, p. 228).

A questão da autoestima negra “é gerida solapadamente pela desvalorização das heranças africanas que, quando publicizadas, enfatizam elementos exóticos e/ou folclorizados” (Capinam, 2020, p. 50). Nascimento (2016) ratifica a inexistência da democracia racial, definindo-a como uma ficção ideológica, pois se espera que os negros sejam gratos aos brancos pela sua suposta generosidade de lhes terem concedido a liberdade e ao conceder a estes o privilégio de com eles conviver.

[...]para muitos negros, o fato de ser negro é vivido com muita dificuldade, já que foram introjetadas imagens negativas, produzidas pelo poder discriminatório, veiculadas pelos discursos acerca do que “é” ser negro. Torna-se muito difícil conviver com um corpo tido como feio, um cabelo por definição “ruim”, os lábios denominados beiços etc. Para que o trauma da discriminação possa ser assimilado, acomodações psíquicas devem ser feitas para que a vida se torne ao menos suportável (Silva *et al.*, 2017.).

Uma outra forma de dominação das mais costumazes no Brasil é o racismo religioso, iniciado durante a colonização com a doutrinação de indígenas e, posteriormente, a proibição dos/as negros/as africanos/as de permanecerem cultuando seus deuses e praticando seus rituais. Tal proibição e a “aculturação” consequente dela são formas de dominação ideológica e psíquica que serviram aos interesses econômicos e políticos não só do Estado, mas também da própria Igreja Católica, pois “durante todo o tempo que durou a Escravidão, as lideranças católicas sempre deram apoio à prática escravista, inclusive participando do triste comércio, ao contrário do que a história ‘oficial’ do Brasil tenta propalar” (Lopes, 2006, p. 168).

O cristianismo católico, doutrina do europeu dominante, pregou a aceitação do escravismo e utilizava o discurso, em nome de Deus, da subalternidade e escravização dos negros, recomendando a imitação de Jesus no momento da subjugação e crucificação, para purificar a alma. Com esse discurso, os europeus venderam o espírito do africano na pia batismal e a honra da mulher negra foi

barganhada no estupro e na prostituição, sendo que, para o branco ocidental dominante, nenhum símbolo foi considerado sagrado (Nascimento, 2016).

Falam-se do progresso, das "realizações", das doenças curadas e dos níveis de vida elevados além de si mesmos. Mas eu falo de sociedades esvaziadas de si mesmas, culturas pisoteadas, instituições solapadas, terras confiscadas, religiões assassinadas, magnificências artísticas destruídas, possibilidades extraordinárias suprimidas (Césaire, 2020, p. 24-25).

A dominação exercida pelo racismo estrutural e religioso atinge, sobretudo, a identidade dos negros e negras. Conforme já dito, a desumanização propalada torna as pessoas negras escravizadas emocionalmente, cujo objetivo de vida é serem brancas, numa aceitação de um complexo psicoexistencial que precisa ser analisado e destruído (Fanon, 2008).

A identidade é um fator extremamente importante, pois é ela que protege o sujeito contra a ação do dominador, em âmbito psicológico, emocional e até físico, combatendo a ação nociva produzida pelo estereótipo, sendo um dos “resultados mais importantes do processo de constituição do sujeito” (Cavalleiro, 2012, p. 30). Para essa autora, a identidade é vista como um processo dinâmico que propicia a construção paulatina e gradativa da personalidade do indivíduo no decorrer da sua existência.

Para mudar esse cenário e desconstruir a visão reducionista e estereotipada acerca da população negra e de sua cultura, é imprescindível que sejam criadas políticas eficazes de combate ao racismo estrutural. Um exemplo é o estabelecimento de um currículo escolar que contemple conteúdos que abordem a história e a cultura africana e afrodescendente de maneira correta ou mesmo a garantia da continuidade do acesso e permanência dos negros e negras nas esferas de poder, tais como cotas e incentivos financeiros em universidades públicas, concursos públicos e candidaturas a cargos eletivos.

Como exemplo, pode-se citar o fato de, para muitas pessoas, o

[...] continente africano, com seus 54 países, ainda continua sendo visto como categoria unificada, como se fosse um país, negando, assim, sua diversidade, considerando sua cultura como folclórica, olhado desde o olhar do colonizador, desde um olhar escravista (Machado, 2019, p. 95).

Hall (2005) salienta que a identidade do ser humano contemporâneo tem sido fragmentada e constituída de outras várias identidades, ao contrário de outrora, quando esta era unificada e estanque, concebendo a diversidade cultural como um

fenômeno positivo e próprio da contemporaneidade. No entanto, é importante entender que essa diversidade só pode ser considerada algo bom se houver paridade entre as culturas coexistentes, sem destaque para uma ou outra, em especial.

Nesse sentido, é importante perceber também que muitas são as interpretações acerca de cada elemento ou fenômeno cultural e que “quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre um lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso” (Adichie, 2019, p. 33).

Não há como recuar, nem mesmo privar-se de todos os fetiches que o mercado consumidor tem fabricado. Pode-se questionar, no entanto, a sua lógica e, também, as consequências em termos de relação social e preservação do mundo que é terra, ar, água, flora, fauna, gente corpo e gente alma. Tão importante quanto ingressar na modernidade é saber questioná-la (Nunes, 2006, p. 146).

O respeito à diversidade cultural, portanto, configura-se como efeito de um processo educativo inclusivo e justo, no qual as inúmeras etnias, os milhares de povos, os muitos territórios e a imensidão de culturas existentes sejam vistos, tratados e considerados como constituintes de um universo que compõe a riqueza patrimonial construída pela humanidade.

3.2 Quilombos no Brasil e na Bahia: primeiras formações e principais organizações

Em meio a todo processo colonialista e escravista que emergiu na Europa a partir do século XIV, houve, nas colônias, muitas reações das pessoas escravizadas que buscaram formas de enfrentar o sistema, seja por meio do confronto ou das fugas.

Segundo Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 117), esses enfrentamentos aconteciam mediante “fugas reivindicatórias, ausências temporárias do trabalho, das quais o fugitivo costumava retornar por conta própria”, como uma espécie de greve ou chantagem, na qual o senhor era obrigado a realizar acordos para melhoria na qualidade de vida dessas pessoas. Para Funari (2021, p.31), a “resistência do negro à escravidão foi característica marcante da história dos africanos nas colônias americanas, e os escravos responderam à exploração com a má vontade, a sabotagem ao trabalho, a revolta ou a fuga para quilombos”.

Os quilombos, maior símbolo de resistência de escravizados/as africanos/as e descendentes, “se constituíram em verdadeiros símbolos da luta negra pela liberdade

e unidade básica de resistência” (Olavo, 2003, p. 2), a partir da invisibilidade, para assegurar sua sobrevivência. A principal forma de se tornar invisível era buscar um local de difícil acesso ou longínquo, pois “por ser muito penoso e demorado, o acesso também ajudava a esconder o povoado dos perseguidores de escravos fugidos, capitães do mato e de outros perigos” (Santana, 2019a, p. 7).

No passado, quilombo era “toda habitação de negros fugitivos que passassem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles. [...] o quilombo, conforme a definição acima, por isso mesmo, não foi um fenômeno esporádico, pelo contrário” (Moura, 2022, p. 30). Também recebiam outras denominações, tais como “*palenques*” ou “*maroons*”, que eram “[...] diferentes denominações para o mesmo fenômeno nas diversas nações escravistas das Américas: os grupos organizados de negros fugidos” (Albuquerque; Fraga Filho, 2006, p. 118). No Brasil, esses agrupamentos também eram chamados de mocambos e, em todo o território, foram muitos os negros rebeldes reunidos em pequenos grupos nos arredores de engenhos, fazendas, vilas e cidades, inclusive em lugares conhecidos por senhores e até pelas autoridades (Albuquerque; Fraga Filho, 2006).

A etimologia da palavra quilombo revela muito da ideologia racista que fundamentava a escravidão dos povos africanos e o colonialismo nas colônias americanas. De acordo com Funari (2021),

nos documentos em português referentes a Palmares, o quilombo foi chamado *mocambo*, do ambundu *mukambo*, ‘esconderijo’. O termo inglês *maroon* deriva do castelhano *cimarrón*, inicialmente aplicado a animais fugidos e constitui uma boa tradução dos vocábulos latinos eruditos usados nos documentos latebra e pagus (Funari, 2021, p. 32).

Essas comunidades eram formadas não só por fugitivos de cativeiro. De acordo com o relato de Moura (2022, p.31), nelas costumavam também se esconder “fugitivos do serviço militar, criminosos, índios, *mulatos* e negros marginalizados”. Até em dias atuais esse é um fenômeno comum nas comunidades remanescentes, a exemplo da comunidade de Caravela (município de Cairu, Baixo Sul da Bahia) formada, em sua maioria, por pessoas de fenótipo branco e de olhos claros. No município de Lauro de Freitas, Região Metropolitana de Salvador, por exemplo, pessoas indígenas e negras coabitam o quilombo Quingoma, reconhecido como primeiro território lorubá no Brasil pelo Rei da Nigéria, em março de 2023.

Nos mocambos não se refugiavam somente escravos, mas também índios em conflitos com brancos ou com outros índios, brancos pobres, entre os

quais quem queria escapar do recrutamento militar, como aconteceu na época das lutas pela independência na Bahia (1822-23), da Revolução Farroupilha (1835-41) e da guerra contra o Paraguai (1864-70). Por conta desse 'conluio', como se dizia na época, entre aquilombados e homens livres ou libertos, previam-se duras penas para quem não denunciasse ou quem desse guarida a escravos fugidos (Albuquerque; Fraga Filho, 2006, p. 130).

Esses movimentos mostram que os quilombos nada tinham a ver com grupos fechados, quistos mas, ao contrário, eram pólos de resistência que faziam convergir para o seu centro os “diversos níveis de descontentamento e opressão de uma sociedade que tinha como forma de trabalho fundamental a escravidão” (Moura, 2022, p. 40-41). Desse modo, era impossível, diante da intensificação dos modos de resistência dos movimentos negros e do aumento massivo de comunidades quilombolas, continuar considerando os escravizados como animais domesticados, conforme era preconizado pela legislação da época (Moura, 2022).

Nesse contexto, “o grande desafio era manter-se vivo após as fugas do cativeiro. Além de serem caçados pelos capitães-do-mato e pela polícia, ainda enfrentavam a precariedade da infraestrutura, que foram construindo aos poucos” (Santana, 2019b, p. 7) e, ao contrário do que pensa o senso comum, não havia somente quilombos onde a atividade agrícola era o meio econômico de subsistência principal. No Brasil, essas comunidades, por muitas vezes, representavam poder econômico por meio de atividades rentáveis e de grande importância mercadológica.

Reconhece-se hoje que dentre os principais fatores que fizeram com que os povos europeus se voltassem para a África e a transformassem no maior reservatório de mão-de-obra escrava jamais imaginado pelos seres humanos estava a tradição dos povos africanos de bons agricultores, ferreiros e mineradores (Anjos, 2005, p. 171).

Freitas (*apud* Funari, 1991, p. 67) de posse desses dados, propôs a caracterização de, ao menos, sete tipos principais de quilombos no Brasil, que são:

- a) Agrícolas;
- b) Extrativistas;
- c) Mercantis;
- d) Mineradores;
- e) Pastais;
- f) De serviços; e
- g) Predatórios.

Com a exploração dessas atividades e os seus lucros era possível financiar não só a subsistência de cada comunidade, mas também o fabrico e aquisição de

armamentos, auxiliar a fundação e a manutenção de novos grupos de aquilombados, assim como ajudar na fuga e na compra da liberdade de muitas pessoas que ainda viviam em cativeiro.

Os movimentos de rebeldia dos escravos e a violência usada por eles contra o sistema escravista são subestimados constantemente. Esquecem-se esses estudiosos que a violência também é uma categoria econômica. Daí porque vemos tanto papel ser gasto na discussão do problema, como se o escravo não existisse no sistema escravista como sujeito coletivo atuando na dinâmica social (Moura, 2022, p. 20).

Ainda que muitas dessas comunidades tivessem sua localização conhecida, do mesmo modo que reuniam muita gente em trânsito, os riscos que os quilombos representavam para a ordem escravista não eram poucos. Nas áreas mineradoras, por exemplo, eles traziam instabilidade numa região onde a grande circulação de riquezas tinha a segurança como principal preocupação. Por estarem organizados e refugiados nas montanhas, de onde avistavam os movimentos dos inimigos, os quilombolas exploravam minas, cultivavam alimentos, da mesma forma que podiam ameaçar viajantes, roubar comboios transportando ouro e até controlar a entrada e a saída de pessoas e mercadorias nas vilas (Albuquerque; Fraga Filho, 2006).

Por serem o comércio e a posse das pessoas escravizadas a base do sistema econômico dos períodos colonial e imperial, seu valor era muito alto, já que trabalhavam sem receber nenhum tipo de remuneração e com péssimas condições de vida. Por isso, era muito difícil e perigoso fugir, dependendo também da ajuda de outras pessoas, normalmente escravizados e libertos. Mas não era incomum haver pessoas brancas e livres envolvidas.

No entanto, ao contrário do que se imagina, “nunca houve um entrosamento mais profundo entre essas lutas e o movimento abolicionista. Pelo contrário, quilombolas e os insurretos urbanos nunca tiveram seu apoio” (Moura, 2022, p. 92). O aquilombamento, conforme já ressaltado, significava liberdade não só do ponto de vista físico ou econômico, mas, sobretudo, ideológico, emocional e político. “Fora do controle branco, podia o africano forjar sua própria identidade” (Funari, 1991, p. 67) e, por isso, os quilombolas não eram bem-vistos pelos abolicionistas que, apesar de comungarem do ideário libertário francês tão em voga no imaginário da juventude intelectual da época, não deixavam de ser brancos e acreditar na superioridade intelectual e cultural europeia.

O negro devia ser excluído, como agente histórico, pelos próprios abolicionistas. Essa atitude tem continuidade nos nossos dias, com o discurso liberal, que não aceita as lutas dos escravos como um fato político, mas como simples manifestação de homens que, 'mantidos até hoje ao nível de animais', jamais poderiam participar do processo de mudança social no qual eram os principais interessados (Moura, 2022, p. 93).

Essa relação ainda se perpetuava na segunda metade do século XX, com a defesa da democracia racial pelos intelectuais brasileiros, mesmo aqueles “mais situados politicamente à esquerda [...] reiteravam a integração racial como uma singularidade da sociedade brasileira” (Santos, 2005, p. 40). Rejeitavam, assim a democracia econômica preconizada pelos movimentos negros, que reivindicam inserção nas esferas de poder, por meio da educação, da participação política e da empregabilidade.

Na luta contra a escravidão, os abolicionistas radicais projetaram uma série de reformas que deveriam complementar o processo de abolição do cativeiro no Brasil. Uma em especial tinha como meta o acesso à terra como base da inserção dos ex-escravos como cidadãos. Tomando apenas esse indicador como referência, vemos que a realidade vivida pelos ex-escravos, seus filhos e netos, estava bem distante daqueles fundamentos pensados como a base definidora da condição de cidadania. (Fraga Filho, 2016, p. 365).

Em meio a tantas investidas para recuperar aquilombados/as, seja por meio de caças às pessoas fugidas ou por invasão aos quilombos, o Estado investia no aparelhamento das polícias, do mesmo modo que os senhores investiam e empoderavam pessoas capazes de desbravar as matas e encontrar os rastros deixados. Mesmo depois “[...] da abolição, os revoltosos, grupos de proprietários de terras e comerciantes inconformados com a libertação dos escravos, perseguiram os negros, impedindo-os, inclusive, de irem aos povoados comprar e vender comida” (Santana, 2019b, p. 7).

No período escravista, recorria-se a um tipo de violência sutil, a violência simbólica, que é uma forma de “coerção que se baseia em acordos não conscientes entre as estruturas objetivas e as estruturas mentais” (Bourdieu, 2012, p. 239) e que é exercida com a cumplicidade entre os executores e vítimas, na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer e sofrer.

Nesse caso, a coerção mais comum era a cooptação de negros escravizados - promovidos ao cargo de capitão-do-mato – ou de indígenas, profundos conhecedores dos caminhos e sinais. Tal “serviço” era acompanhado da troca de privilégios políticos e econômicos de curto prazo, que conferiam, a essas pessoas, certo destaque perante a comunidade, mas não promovia o tão almejado respeito dos brancos, assim como

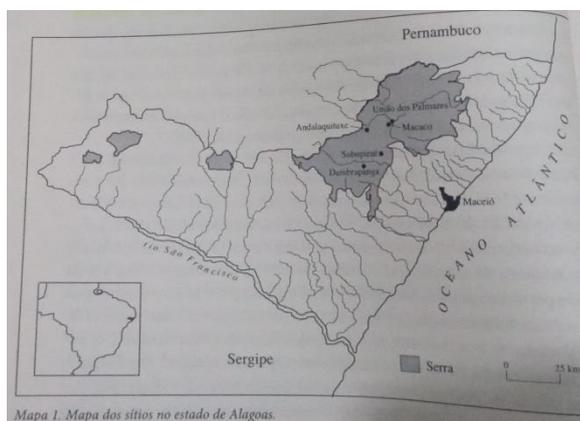
não diminuía o desprezo destes por esses sujeitos ou pelo seu povo. Assim, é importante lembrar que “foi uma força majoritariamente formada por índios que descobriu Palmares em 1694. Alguns grupos, como os cariris, formavam batalhões regulares com comandante, fardamento e armas, destinados a capturar quilombolas” (Albuquerque; Fraga Filho, 2006, p. 131).

Em meio a essa estrutura tão bem trançada para a opressão dos grupos organizados nas comunidades quilombolas, só restava ao quilombo “se defender constantemente da repressão dos senhores” (Moura, 2022, p. 54), seja por meio de confronto direto, seja por meio de estratégias sutis de infiltração dos ideais em meio aos escravos que gozavam de mais privilégios, que eram os escravos de ganho, a quem convenciam de proporcionar ajuda nas fugas e de quem recebiam informações privilegiadas para planejar ataques e defesas.

Na sociedade escravista, o escravo, pela sua posição no espaço social, para dinamizá-la, tem de negá-la, já que não oferecem possibilidades de ascensão capaz de modificá-la. Essa necessidade é que leva o escravo a se organizar em movimentos de negação ao sistema (Moura, 2022, p. 23).

Dentre as comunidades quilombolas, Palmares foi, sem dúvida, o maior símbolo de resistência e organização territorial, política, econômica e bélica. Ocupou o território da Serra da Barriga, no estado de Alagoas e chegou a abrigar 20 mil pessoas. Essa comunidade “surgiu de escravos fugidos que se estabeleceram na Zona da Mata, cerca de setenta quilômetros a oeste do litoral, no início do século XVII” (Funari, 2021 p. 34).

Figura 1 – Localização do Quilombo de Palmares



Fonte: FUNARI, 2021, p. 38.

Assim como na maioria das comunidades quilombolas, em Palmares também viviam “mestiços, índios, e até mesmo brancos, que para lá iam, inclusive pela fartura

reinante, em contraste com as povoações vizinhas onde, nos tempos de paz, os palmarinos vinham vender o excedente de sua produção” (Lopes, 2006, p. 163).

Por segurança, sua localização era de difícil acesso, acidentada, com terreno “coberto de espessa mata tropical que incluía a pindoba, um tipo de palmeira, daí o nome Palmares” (Albuquerque; Fraga Filho, 2006, p. 120). Tratava-se de uma confederação quilombola formada por uma junção de mocambos, pequenos assentamentos de escravos fugidos, construídos no espaço que hoje está a divisa entre os estados de Alagoas e Pernambuco, denominada pelos quilombolas de Angola Janga, ou Pequena Angola. Esse nome, tão forte quanto simbólico, mostrava a intenção dos quilombolas em fundar, em território americano, um reino com valores e modo de vida semelhante àqueles do Continente Africano.

A arqueologia de Palmares pode fornecer, portanto, um conjunto de evidências particularmente fértil para se estudar como os fugitivos, longe da África, foram capazes de forjar uma nova cultura no Brasil, tornando-a bem-sucedida por vários decênios. Considerando-se que as raízes de Palmares se encontram na resistência à escravidão, podemos aprender muito sobre como foram capazes de desafiar a ordem escravista (Funari, 2021 p. 41).

Seus principais líderes, Ganga Zumba e Zumbi, tiveram atuações diversas, já que o primeiro chegou a acordar com o governo da Capitania de Pernambuco um desmonte da comunidade, sob termos que desagradaram principalmente aos fugitivos não nascidos na comunidade (que seriam devolvidos a seus donos enquanto os nascidos em Palmares receberiam a carta de alforria). Esse acordo culminou com a divisão do quilombo e a morte de Ganga Zumba. Zumbi, o rei sucessor, optou por enfrentar a Coroa e, com isso, a luta se intensificou até a invasão e destruição do território, em 1694, e sua morte, em 1695.

O mais importante, porém, a registrar na história de Palmares é que se trata sem dúvida de uma confederação constituída em moldes organizacionais bantos e certamente liderada por negros bantos e seus descendentes. O étimo ‘quilombo’, para início de conversa, é originário do quimbundo significando ‘união’, ou ‘reunião de acampamentos’; o nome Ganga Zumba parece significar algo como ‘feiticeiro imortal’ (‘Zumba’ em quicongo significa ‘imortalidade’). Zumbi, por sua vez, é aportuguesamento da voz bunda Nzumbi (espírito) (Lopes, 2006, p. 163).

Essa afirmação mostra claramente como as comunidades quilombolas foram e são ainda guardiãs e responsáveis pela preservação da cultura do continente africano em terras brasileiras, no âmbito da diáspora. Nesse sentido, sabe-se que quatro grandes matrizes são marcantes na nossa identidade cultural. São elas “nagô/ iorubá; gêge/ fon ou ewê; banto/ bantu; malê/ haussá- árabe” (Machado, 2019, p. 148).

No Nordeste e, em especial, na Bahia, houve, desde as primeiras expatriações, a predominância de pessoas trazidas da região onde hoje estão localizados os reinos do Congo e Angola.

Em 1550, desembarcam em Salvador, Bahia, os primeiros *escravos* (grifo nosso) destinados ao trabalho nos engenhos de cana do nordeste. E com o desenvolvimento da lavoura açucareira, a partir da década de 70 desse século, o nordeste passa a receber cada vez mais escravos, oriundos principalmente do Reino do Congo, do Dongo e de Benguela” (Lopes, 2006, p. 159).

Aos poucos, com o predomínio da atuação colonizadora dos países europeus no continente africano, ampliou-se a diversidade das origens desses escravizados. O comércio de pessoas, com fins de expatriação para a América, tornou-se um rentável meio de vida para muitos comerciantes nativos de nações africanas, que “controlavam o volume total e a origem étnica dos cativos oferecidos aos europeus, vendendo os escravos a preços que eram, ao menos, capazes de manipular” (Funari, 2021 p. 31).

Desde a colonização e até o final da década de 1930, a cultura açucareira dominou o Recôncavo Baiano e todas as cidades eram muito ricas. Essa região vivia da cultura e comercialização da cana-de-açúcar e de seus derivados, dos quais o açúcar era o principal, assim como da produção de muitos outros itens, a exemplo do azeite de dendê, dos diversos tipos de pescados e da farinha de mandioca.

Os meios de transporte mais ágeis e comuns eram as embarcações que cruzavam a Baía de Todos os Santos para abastecer as cidades com os diversos produtos, assim como também levavam as pessoas como passageiros, inclusive pessoas escravizadas.

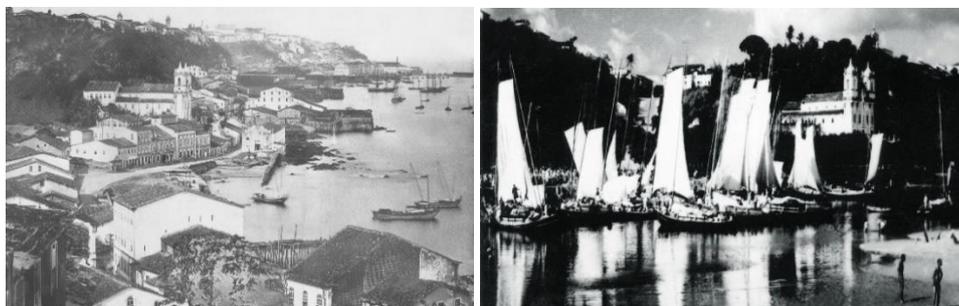
Figura 2 – Vapor Cachoeira, inaugurado em 1819.



Fonte: Acervo do IPHAN (2024).

Dentre essas embarcações, destacavam-se os saveiros, que cruzavam a Baía de Todos os Santos transportando diversas mercadorias, desde o século XIV.

Figura 3 – Porto de Água de Meninos em Salvador e Saveiros



Fonte: Site Salvador Antiga (2024).

Diversas também eram as embarcações utilizadas pelos aquilombados para fugir, pescar e transportar suas mercadorias pela Baía ou pelos rios. Como, na maioria das vezes, precisavam utilizar rotas alternativas para não serem descobertos ou denunciarem os caminhos para os quilombos, utilizavam canoas e jangadas, embarcações menores e que chamavam menos atenção.

O trem, chegado no século XIX, foi também importante meio de transporte de pessoas e escoamento de mercadorias e suas estações enfeitavam cidades, distritos e povoados.

Figura 4 – Estações de trem de Santo Amaro e Cachoeira, Bahia

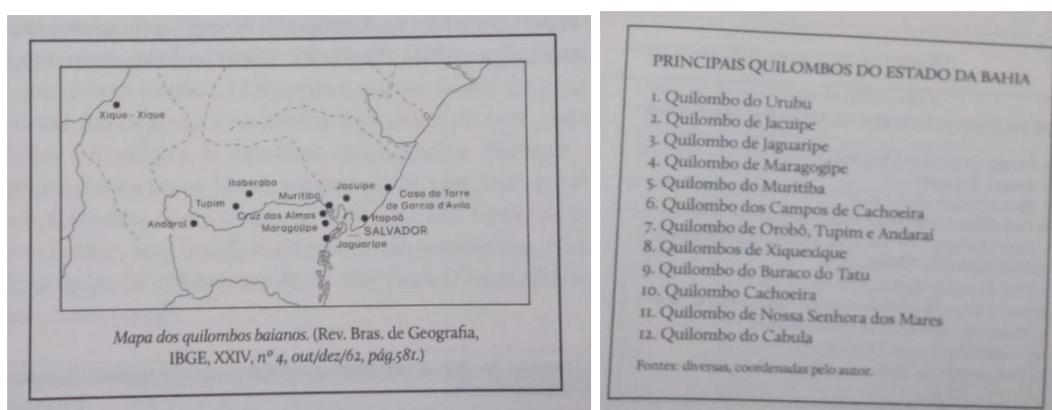


Fonte: Relatório RFFSA (2014).

Na Bahia, os principais quilombos se organizaram, predominantemente, no Recôncavo Baiano, nas regiões circundantes à rota açucareira e comercial, próximas à Baía de Todos os Santos e aos rios Paraguaçu e Subaé, mostrando que a resistência sempre houve e as fugas e organizações começaram junto com o processo de escravização.

Do mesmo modo, inúmeras são as contribuições dessas comunidades para o avanço de tecnologias que os povos africanos dominavam e que precisavam ser adequadas nessa região, cujo clima e vegetação eram tão próximos das suas regiões de origem. Dessa forma, pode-se afirmar que “os africanos e seus descendentes também são os responsáveis pela adequação, nos trópicos, da tecnologia pré-capitalista brasileira, como, por exemplo: a mineração, a medicina, a agricultura, a arquitetura e a construção” (Anjos, 2005, p. 173).

Figura 5 – Quilombos da Bahia nos períodos colonial e imperial



Fonte: Moura, 2022, p.114-115.

A religiosidade africana constitui um forte traço identitário das comunidades quilombolas. Extremamente combatida e perseguida nas senzalas e nas cidades, esses grupos encontraram no interior dos quilombos um espaço para que essas manifestações pudessem ser preservadas e cultuadas com maior liberdade e tranquilidade. Assim, o

[...] retorno às origens perpassa caminhos cada vez mais carregados de significados míticos, simbólicos, marcados pela tradição oral e pelos ancestrais, encantamento! Nos espaços de religiosidades africanas, valorizam-se as tradições das religiões dos ancestrais africanos que conservaram na oralidade um arquivo valioso da memória daqueles que aqui chegaram e lutaram por sua liberdade (Machado, 2019, p. 104).

No entanto, em raríssimas localidades essa religiosidade manteve-se ileso à influência dos costumes da religião católica portuguesa ou das religiões indígenas. Na maioria delas, predomina o sincretismo religioso, mesmo nos espaços eminentemente pertencentes ao candomblé. Esse sincretismo influenciou o surgimento de muitas Irmandades, associações de pessoas negras libertas, com poder econômico e político, organizadas com o intuito de comprar a liberdade de pessoas, escolarizar as

crianças e se perpetuar nas diversas esferas de poder. Tais Irmandades foram responsáveis também por auxiliar nas fugas de escravos para os quilombos e pela manutenção dessas localidades enquanto se organizavam economicamente.

Sabe-se que foram as irmandades, principais formas de organização negra durante o período escravagista, que primeiro tiveram uma preocupação com a escolarização do nosso povo, concebendo a educação como um importante fio condutor para a construção das teias de mudanças da realidade social à qual o povo negro era (e continua sendo) submetida. Lutavam, então, por escolarizar, e esse povo lutava por manter vivas as culturas africanas em terras brasileiras (Machado, 2019, p. 62).

A principal Irmandade do Brasil, cuja fundação data do início do século XIX, em Salvador e foi aos poucos migrada para a cidade de Cachoeira, onde tem hoje sua sede, é a Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte. Fundada, composta e mantida exclusivamente por mulheres oriundas das religiões de matriz africana, tem o culto a Nossa Senhora da Boa Morte como maior fundamento. Para as suas integrantes, Nossa Senhora é Mãe e na Boa Morte ela é Nanã; na maternidade e na sua Glória é Oxum e Iemanjá, contemplando, assim, três orixás femininas principais do Candomblé e que têm, no sincretismo, representações de três santas católicas: Sant'Ana, Nossa Senhora da Luz e Nossa Senhora da Conceição.

Figura 6 – Negra do Partido Alto, integrante da Irmandade da Boa Morte, no Século XIX



Fonte: Acervo de Dimitri Ganzelevich.

Um importante traço das componentes da Irmandade da Boa Morte é a opulência das vestimentas e das joias que ostentavam e ainda ostentam nas festividades. A exemplo das Irmandades, nas comunidades quilombolas, os rituais religiosos são os espaços nos quais as pessoas costumam ostentar vestimentas

imponentes, com traços eminentemente africanos. Nesse sentido, salienta-se a importância de uma Arqueologia voltada para os quilombos, para que se possa realizar um estudo que vá para além de uma visão cristalizada dessas comunidades e no qual seja realizada uma análise crítica das representações, discursos e práticas das pessoas quilombolas, para que a disciplina seja capaz de reinterpretar o seu campo de relações simbólicas (Moraes, 2011), já que o quilombo, “como categoria documental arqueológica, representa a única via de acesso direto à cultura específica e autaquicarmemente afro” (Funari, 1991, p. 67).

Uma característica fundamental dos quilombos é a coletividade, que parece claramente nas famílias e suas tradições, assim como no modo de organização das casas, formas de habitação e festividades. Nessas comunidades, marcadas pela exclusão e pela pobreza, tais redes são fundamentais, porque contribuem para a continuidade do grupo, por meio da sobrevivência física e cultural. Assim, é importante compreender a necessidade da existência dessa “pluralidade de famílias dispostas a reconhecer que existem outros laços para além dos consanguíneos e que o processo natural de descendência só pode levar-se a cabo através do processo social da afinidade” (Lévi-Strauss, 1980, p. 34).

Nas comunidades rurais negras, é na festa que os valores vão sendo transmitidos, no desenvolvimento desse currículo invisível que ninguém descreveria em detalhes, mas em cujas marcas é possível detectar nas formas de participação das crianças e dos jovens. Ninguém parou para lhes dar aulas sobre o ritual envolvido em determinada celebração ou sobre os papéis a serem nele desempenhados, mas todos sabem muito bem o que têm a fazer, a hora que tem que fazer e como devem fazê-lo. Os papéis, bem como os valores e as tradições que por meio deles se encarnam, vão sendo definidos com o passar dos anos, e por isso a aprendizagem é constante (Moura, 2008, p. 69).

Nesse contexto, os saberes das pessoas idosas e sua relação com as novas gerações é fundamental para a preservação do patrimônio, como também é imprescindível nas articulações e discussões sobre as demandas locais e tomadas de decisões coletivas.

A relação das pessoas quilombolas com o meio-ambiente é outro fator a ser ressaltado, já que, como as comunidades, em sua imensa maioria, localizam-se nas zonas rurais e de difícil acesso, e por ser da natureza que eles tiram sua subsistência e sustento, por meio de agricultura familiar ou de atividades mercadológicas com os produtos cultivados e/ou produzidos na comunidade a partir de elementos naturais, que são comercializadas nas sedes dos municípios ou fora dele. Para os povos de

matrizes africanas, a Natureza é Sagrada, representa sua vida e é da Natureza que emergem suas simbologias e memórias. Sua relação com a paisagem local é fundamental.

Pensando nisso, espera-se que sejam estabelecidas relações entre “pessoas e o patrimônio arqueológico com vistas a propor ações que possam ir além da indução e/ou doutrinação, sob o argumento que estamos promovendo a valorização da identidade cultural dos grupos sociais com os quais trabalhamos” (Carneiro, 2014, p. 456). A ideia é trabalhar em horizontalidade com a comunidade, propondo ações de conhecimento e preservação do patrimônio que sejam, para além de instrutivas e pedagógicas, educativas e promotoras de múltiplos letramentos.

Atualmente, no Brasil, há, aproximadamente, 5.972 comunidades quilombolas. Segundo dados do IBGE, só na Região Nordeste, há 3.171 comunidades (Brasil, 2019). Dentre essas, estima-se que haja 827 quilombos na Bahia, estado que mais abriga tais localidades, sendo 688 reconhecidos pela FCP. No entanto, a grande maioria dessas comunidades não possui nem a titulação nem a posse das terras (Brasil, 2022). As comunidades que circundam a Baía de Todos os Santos, no Recôncavo Baiano, têm origens em tempos diferentes, mas são oriundas, principalmente, do período escravista, no qual os cativos fugiam para formar comunidades nas quais pudessem viver livremente, reviver e recriar o modo de vida de África.

A seguir, serão apresentados os municípios e as Comunidades Quilombolas escolhidos como campo desta pesquisa, assim como descritas suas características geopolíticas e culturais.

4 Comunidades quilombolas do Recôncavo Baiano como espaço de cultura africana e diaspórica

O Recôncavo Baiano, importante território de identidade do Estado da Bahia, constitui-se numa região geográfica em formato de arco que circunda a Baía de Todos os Santos, limítrofe ao norte com a capital, Salvador. Segundo Brandão (1998), a expressão Recôncavo da Bahia ou simplesmente recôncavo aparece nos documentos até meados do século XX, escrita com inicial minúscula para justamente fortalecer a ideia de que se referia às terras em torno da “Baía de Todos-os-Santos”.

Oficialmente, de acordo com dados da Secretaria da Cultura da Bahia, esse território é formado por 20 municípios: Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragojipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Salinas da Margarida, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, Sapeaçu, Saubara, Varzedo (Bahia, 2018).

No entanto, antigamente, pela centralidade da produção na cana-de-açúcar em toda a região da Baía de Todos os Santos e em todo o Rio Paraguaçu, para atender as demandas das fazendas e usinas, atingindo o que hoje é a Região Metropolitana de Salvador (RMS), de acordo com Brandão (1998, p.32), “havia o Recôncavo da cana, do fumo, da subsistência e dos materiais de construção, da lenha, e da pecuária, que subia até Pojuca, Catu, Mata de São João e mesmo Alagoinhas”.

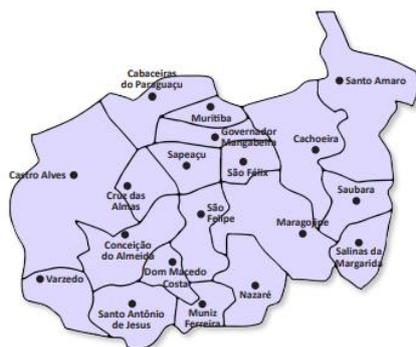
Com uma densidade demográfica de 110,39 hab/km², ocupando uma área de 4.570 km² (IBGE, 2013), o que corresponde a aproximadamente 0,8% do território estadual, o Território de Identidade Recôncavo abrange 20 municípios. Segundo dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE), a população regional totalizava 579.628 habitantes, correspondendo a 4,13% da população do Estado (Bahia, 2018).

Desse modo, pela tradição cultural, alguns municípios que pertencem oficialmente ao território da RMS, como São Francisco do Conde (SFC), Itaparica, Vera Cruz, Candeias, Madre de Deus e até os bairros do Subúrbio Ferroviário e da Cidade Baixa, em Salvador, são também considerados Recôncavo, pela sua localização, em torno da Baía.

A via férrea passa ao longo dessa zona, cruzando a Enseada dos Cabritos sobre a ponte São João, seguindo toda a estreita encosta litorânea, margeia a Baía de Aratu, cruzando-a pela ponte de Mapele e depois inflexiona na

altura da Passagem dos Teixeiras, seguindo para Candeias, Santo Amaro, Cachoeira e depois para o sul. Essa, sem dúvida, é a zona mais populosa da Baía de Todos-os-Santos e a que talvez acumule uma nanoeconomia informal importante a ser considerada em qualquer programa de desenvolvimento. Os bairros mais ao norte como Coutos e Periperi são superpopulosos, talvez os de maior densidade do litoral, equiparando-se à do Miolo (Brito, 2016, p. 1).

Figura 7 – Mapas do Recôncavo, incluindo o Subúrbio Ferroviário, RMS e a Ilha de Itaparica



Mapa 01 - Fonte: Souza, Cristiane S. Trajetória de migrantes e seus descendentes: transformações urbanas, memória e inserção na metrópole baiana, UNICAMP-SP, tese de doutorado, 2013.

Fontes: Bahia (2018) e Souza (2013).

Batizada pelos povos originários que a habitavam até a chegada do colonizador, no século XIV, de Kirimurê (que significa, no idioma tupi, Grande Mar Interior), a Baía de Todos os Santos é

[...] uma reentrância na costa do litoral do Estado da Bahia. É a segunda maior baía do mundo e primeira do Brasil. Além de suas margens continentais, a paisagem é adornada por uma vegetação tropical com exuberantes trechos de mata atlântica e de vastas áreas de manguezais (Souza, 2013. p. 53).

Por isso, concentra um grande potencial econômico, desde o período colonial, pela distribuição de riquezas e passageiros via navegação. Possui grande riqueza e diversidade de vida marinha e, a partir dos rios que a circundam e com ela se misturam, tem potencial turístico e de exploração do petróleo.

O Recôncavo está situado em um ponto estratégico da Bahia, em uma região que se fizera importante polo econômico para a cidade fundada por Tomé de Sousa, em 1549, a Cidade de São Salvador. Zona da *plantation*, ou seja, do açúcar (nos solos de massapê), do fumo (nas áreas mais recuadas do litoral), da agricultura de subsistência, da pesca e, muito tempo depois, do petróleo. Constante era o diálogo mantido com a capital da Bahia, que fora também do Brasil, através da Baía de Todos os Santos. Uma ligação duradoura, e até de dependência, foi mantida por longos anos (Barbosa, 2021, p. 38).

Sua geografia natural possui uma infinidade de paisagens, formadas por “enranças de terra, contornadas por mar e rios, lagoas, cachoeiras, manguezais, estuários etc., onde existem ‘comunidades’ que ocupam estas áreas há muitos

séculos (indígenas, ribeirinhas, pesqueiras, religiosas, quilombos, dentre outras)” (Souza, 2013, p. 58).

O Recôncavo teve e ainda tem, ademais, um papel central na construção das expressões afro-baianas na cidade de Salvador: atuando como um tipo de retaguarda cultural, o lugar de onde provêm as tradições do samba-de-roda, a culinária afro-baiana e boa parte do artesanato comumente tido como (afro-baiano) (Sansone, 2016, p. 238).

Nesse sentido, as comunidades negras tradicionais exercem papel cultural fundamental na preservação das tradições e do patrimônio.

E quando trago o termo cultura à tona, compreendo-a de forma ampla, complexa e dinâmica, transcendendo a mera compreensão de que se refere apenas aos folguedos, aos artesanatos, as alegorias de um determinado lugar, mas sim, aos diferentes conhecimentos e modos de vida de um povo, de uma comunidade, de um território (Celestino, 2020, p. 50).

É importante salientar que são inúmeras as comunidades quilombolas no Recôncavo e, em especial, em torno da Baía de Todos os Santos. Trata-se de um fenômeno decorrente da navegação, que predominou como meio de transporte nesse território durante mais de quatro séculos e foi a responsável, também, pelo tráfico de escravizados que chegavam nos navios negreiros oriundos de diversos países africanos e eram comercializados em toda a região.

Por conta desta grande presença de negros africanos e de seus descendentes, também foi grande a formação de comunidades quilombolas, nas cidades no entorno do seu mais importante meio de comunicação com as águas da Baía: o Rio Paraguaçu. Cidades como Cachoeira, Maragojipe e São Félix situam-se ao redor deste curso de água. O Rio Subaé, por sua vez, é o elo da Baía com as cidades de Santo Amaro e São Francisco do Conde.

Figura 8 – Vista da Baía de Todos os Santos em frente à Igreja de Nossa Senhora do Monte, no Quilombo Monte Recôncavo, em São Francisco do Conde



Fontes: Acervo pessoal (2024).

A Tabela 1, a seguir, mostra a distribuição dos quilombos da região, por município:

Tabela 1 – Comunidades quilombolas do Recôncavo

Município	Nº de comunidades quilombolas (reconhecidas pela FCP)
Cachoeira	28
Candeias	2
Cruz das Almas	1
Maragojipe	15
Salvador	16
Santo Amaro	7
Santo Antônio de Jesus	3
São Félix	5
São Francisco do Conde	3
Vera Cruz	1
Total	65

Fonte: Fundação Cultural Palmares (2022).

Para entendimento do contexto do campo deste trabalho, será aprofundado, a seguir, o contexto geográfico, histórico, econômico e cultural dos três municípios nos quais estão localizadas as três comunidades quilombolas lócus dessa pesquisa: Cachoeira, Santo Amaro e São Francisco do Conde.

4.1 O município de Cachoeira, seu protagonismo político e cultural e a Rota da Liberdade dos quilombos

A cidade de Cachoeira, mais importante do Recôncavo Baiano, surge com o nome de Vila de Nossa Senhora do Rosário do Porto de Cachoeira, no ano de 1531, quando uma expedição liderada por Martins de Souza adentrou a Baía de Todos os Santos e o Rio Paraguaçu, com a finalidade de colonizar o território e iniciar ali o plantio de cana-de-açúcar, com a fundação de engenhos. Esse território foi escolhido pela sua localização estratégica para embarcações que poderiam transportar pessoas e produtos, ligando o Recôncavo às demais regiões do Estado, sobretudo o Sertão, onde hoje está localizada a cidade de Feira de Santana.

Figura 9 – Cidade de Cachoeira no século XIX



Fonte: Guia Geográfico- Bahia (2024).

Além da cana de açúcar, o tabaco também foi um produto que colaborou com o desenvolvimento da região, tornando-a um polo exportador da matéria-prima e de produtos como charutos e rapé.

Uma das mais importantes cidades do Brasil Império, pelas suas riquezas, foi pioneira na luta pela Independência, sendo o largo defronte ao prédio de Câmara e Cadeia testemunha das manifestações do povo pela permanência de D. Pedro I no Brasil. Por conta disso, seus cidadãos receberam como resposta a eminente carta de D. Pedro I, na qual este afirmava que ficava no Brasil, conhecida como “Fico”. Uma cópia desta carta está exposta no prédio onde funcionava Câmara e Cadeia e onde hoje está situada a Câmara de Vereadores e um Memorial, assim como outros documentos da época.

Figura 10 – Documentos de 1822 que mostram primeiros momentos da luta por Independência, em Cachoeira



Fonte: Arquivo Público de Cachoeira (2024).

O município também teve muita influência nas lutas pela Independência do Brasil na Bahia, com a expulsão dos portugueses pelos baianos, em 1823. Foi em

Cachoeira que os soteropolitanos se refugiaram quando as tropas portuguesas sitiaram Salvador e, de lá, partiram a maior parte dos recursos e decisões para as batalhas travadas.

Santiago do Iguape, seu quilombo mais populoso, está distante 39 km da sede do município e integra a região denominada de Bacia do Iguape, composta por onze comunidades quilombolas. Dentre as quais se destaca por ser maior em território e antiguidade, a chamada Rota da Liberdade.

Figura 11 – Placas orientadora para turistas que visitam a Rota da Liberdade



Fonte: Facebook (2024).

Surgiu ainda no século XVI, como Vila, quando aí foram fundados inúmeros engenhos, o que a fazia ser conhecida como uma das freguesias mais ricas e produtivas da Bahia. Segundo Santos Filho (2013), seu nome era Villa de Santa Maria, mas após um padre espanhol presentear ao proprietário das terras com uma imagem de Santo Tiago, muito cultuado naquele país europeu, passou a receber a alcunha de Santiago do Iguape, em uma junção entre o nome do padroeiro católico ao nome já atribuído pelos indígenas da etnia tupinambá, que se referiam àquela estância como YGUAPE (Y=água, GUA=SEIO, PE=em), significando “lugar onde há água em abundância” ou “lugar existente no seio da água”.

Figura 12 – Santiago do Iguape no final do século XIX



Fonte: Portal do Iguape (2022).

Sua importância econômica era tanta na região que chegou a registrar, ao final do século XVIII, mais de 7000 habitantes, sendo que a maioria era composta de pessoas escravizadas, de ambos os sexos, que trabalhavam na lavoura e nos engenhos.

Tabela 2 – Dados do censo realizado no início do século XVIII

Paróquia	Fundação	Homens Livres	Mulheres Livres	Criados	Escravos	Total	Engenhos
Santiago de Iguape	1563	362	430	39	2212	3043	16

Fonte: Adaptado de Reis, 1996, *apud* Pereira, 2020.

Após a decadência dos engenhos, no início do século XIX e a gradual transferência do comércio e lavouras para outras regiões do Estado, Santiago do Iguape passou a ter seus engenhos esvaziados e sua população passou a ser constituída somente de pessoas negras e indígenas, sendo, principalmente, habitado por ex-escravizados/as (seja por libertação ou fuga) oriundos de várias regiões. Nesse sentido, pode-se afirmar que essa comunidade pode ser, a partir de então, denominada de território “subsistencial”, que se constitui de

[...] uma ecologia múltipla. Sub no senso de perto de algo, imediatamente em torno de algo, às vezes escondido, escondido detrás de algo [...] subsistente no senso de algo insistente, persistente, oferecendo resistência; subsistencial no senso de aquilo que devém [...] nunca coninado na existência individual. O território é o 'emmeio' [milieu], no qual pessoas, coisas e socialidades não existem através do sangue, o solo ou a propriedade, a lei e a individualidade, mas subsistem por meio de sua subsistência singular. O território é subsistencial porque mina as fortalezas e as estrias de todo aparelho de Estado, sua lógica de propriedade, lei e individualidade; e ao mesmo tempo mina qualquer clausura totalizadora em comunidades estáveis (Raunig, 2018, *apud* Estèvez, 2021, p. 5).

Entretanto, ainda que marcada por grande influência da cultura negra, a presença do colonizador branco e, sobretudo espanhol, configurou-se como elemento que dificultou a articulação comunitária no tocante ao processo de identificação e reconhecimento do território como quilombola.

Figura 13 – Vista aérea de Santiago do Iguape



Fonte: Portal do Iguape (2021).

A imponente matriz de São Tiago e a presença contumaz e ortodoxa da Arquidiocese, fortalecida pela influência cultural e econômica da colônia espanhola na Bahia, torna esse um território majoritariamente branco, no campo religioso, e confunde, até os dias atuais, os moradores, dos quais muitos se negam a assumir a identidade quilombola. Podemos tomar como exemplo a manutenção de uma tradição secular dos membros dessa colônia que consiste na reprodução do Caminho de Santiago de Compostela em todos os dias 25 de julho, quando percorrem, a pé, os aproximados 117 km que distanciam a sua sede em Salvador e o quilombo do Iguape.

Nesse sentido, a presença de profissionais da antropologia e demais pesquisadores/as da Universidade Federal da Bahia (UFBA) foi um importante agente para o reconhecimento dos elementos de herança africana e afro-brasileira da comunidade. Tais pesquisadores/as auxiliaram no processo de construção do laudo escrito para iniciar o movimento de identificação e reconhecimento da comunidade como território remanescente de quilombos.

Somente a partir do entendimento da complexidade histórica que compõe a formação da comunidade, além da convivência em seu seio eles foram capazes de compreender as nuances culturais e políticas inerentes à sua particularidade e auxiliar nos debates, de modo a fazer com que a comunidade entendesse seu modo de vida e pudesse apontar e reconhecer seus elementos culturais fora da hegemonia branca e colonizadora, a exemplo das figuras abaixo, que retratam as festas de São Pedro e Iemanjá realizadas no povoado, repletas de elementos que remontam à ancestralidade africana, sobretudo nas vestimentas e rituais.

Figura 14 – Festejos de São Pedro e Iemanjá em Santiago do Iguape



Fonte: Portal do Iguape (2021).

Para tanto, foi de importância crucial a fundação, em setembro de 2002, do Centro de Educação e Cultura do Vale do Iguape. Com sede em Santiago, tem por finalidade organizar e sistematizar, em âmbito jurídico e cultural, as diversas comunidades localizadas na Bacia do Iguape em associações próprias, mobilizando-as em busca do reconhecimento, assim como criando o Conselho Quilombola da Bacia e Vale do Iguape, sendo esse último responsável por inúmeras ações que tiveram como pontapé inicial o levantamento socioeconômico diagnóstico para a estruturação dos relatórios enviados, por cada uma, à Fundação Palmares e ao Inbra.

Figura 15 – Cais de Santiago do Iguape, Rio Paraguaçu, Iemanjá e armadilhas de pesca de camarão



Fonte: Portal do Iguape (2021).

Graças à ação dessas entidades, auxiliadas por pesquisadores/as da Universidade, hoje Santiago do Iguape é comunidade certificada desde o ano de 2006, sob o registro na Fundação Cultural Palmares número 01420.000205/2006-19. A conquista dessa certificação foi um marco importante para o alcance de serviços essenciais pois antes a localidade vivia praticamente isolada e sua população precisava se deslocar de barco, montaria ou transportes públicos precários e

escassos para as mais diversas finalidades, tais como o registro de nascimentos e ajuda médica. A partir desse movimento, mudanças foram alcançadas, a exemplo do asfaltamento da estrada, posto de saúde, cartório, subprefeitura, abastecimento de água regular, melhoria do saneamento básico, ampliação da rede elétrica, assim como da oferta de escolarização, hoje atendendo da educação infantil ao ensino médio.

Infelizmente, ainda não foi conquistado o tão sonhado título de propriedade das terras pelos quilombolas, mas a atuação das entidades representativas continua, por meio não só de reivindicações junto ao Incra, como também por meio de articulações políticas com diversas entidades e instituições, em busca de colaboração para tal intento junto a esse órgão governamental.

Em Santiago, a conquista do certificado e o direito à posse da terra teve como consequência a conquista de elementos importantes para a preservação do patrimônio. Um exemplo disso é a educação escolar quilombola realizada nas duas escolas públicas localizadas na comunidade.

Crianças e jovens nascidos naquele lugar, assim como aqueles oriundos das outras dez comunidades quilombolas da Rota da Liberdade frequentam essas unidades. Os currículos escolares foram construídos com a participação das lideranças e famílias, tendo como preocupação a abordagem dos elementos culturais locais como ponto de partida para novas aprendizagens e ampliação dos saberes de estudantes, pelo confronto entre sua realidade e as realidades de outras populações.

Nesse sentido, é possível vivenciar o processo educativo inerente ao trabalho patrimonial, já que o “conhecimento do passado tem uma clara função social, que faz parte das ideologias que configuram nosso mundo e nossa identidade” (Alfonso, 2012, p. 51).

Figura 16 – Estudantes, Igreja de São Tiago e Escola Quilombola



Fonte: Portal do Iguape, 2021.

A educação escolar recebida por crianças e jovens nessas escolas tem auxiliado no processo de entendimento cultural e, conseqüentemente, na construção e no fortalecimento da identidade dos jovens quilombolas dessa região, proporcionando uma perspectiva diferente do passado, no qual as pessoas saíam das comunidades muito cedo, em busca de estudos e trabalho, sem o devido preparo ideológico para enfrentar os obstáculos impostos pelo racismo estrutural que caracteriza a nossa sociedade, e que acabava por enfraquecer seus laços com as localidades.

4.2 Santo Amaro, sua riqueza artística e a tradição cultural afro-brasileira do Recôncavo

Santo Amaro, segundo município lócus desta pesquisa, é conhecido como pólo artístico do Recôncavo, sobretudo pela influência de filhos seus com notoriedade nacional, especialmente da música: Tia Ciata (tida como a precursora do samba no Rio de Janeiro), Assis Valente, Roberto Mendes, Caetano Veloso, sua irmã Maria Bethânia e Jorge Portugal.

Fundado em 1557, com o nome de Nossa Senhora da Purificação e Santo Amaro, às margens do Rio Taripe, próximo ao mar. Foi habitado, a princípio, pelos colonizadores portugueses oriundos das famílias Araújo e Dias Adorno. Nesse período, eram frequentes os conflitos com os indígenas tupinambás, povos originários locais, que habitavam as margens dos rios Subaé e do seu afluente, o rio Sergi-Mirim.

Por conta disso, foi importante a atuação dos padres jesuítas, que aí fundaram o Colégio de Santo Antão de Lisboa e a Capela de Nossa Senhora do Rosário, responsável pela catequização dos indígenas (e conseqüente diminuição dos conflitos) e pelo crescimento do povoado em seu entorno (Pinto, 2023).

Figura 17 – Ruínas da Igreja de Nossa Senhora do Rosário, em Santo Amaro



Fonte: Bangüê (2023).

Sua localização é estratégica pela proximidade com a margem leste do rio Sergi-mirim e, principalmente, com o rio Subaé que, em seus 55 km, liga o Recôncavo ao Sertão, pelo norte, à região que abrange hoje o município de Feira de Santana. Por essas razões, foi escolhido para ser importante via de escoamento de mercadorias para o interior do Estado.

Foi elevado à categoria de vila em 1727, com o nome de Nossa Senhora da Purificação e Santo Amaro, o que possibilitou a criação das inúmeras Sesmarias, a partir do século XVIII, intensificando o cultivo de cana-de-açúcar e multiplicando a quantidade de engenhos, nos quais trabalhavam, em média, 200 escravos cada (Pinto, 2023). Assim, transformando o Porto de Santo Amaro no mais importante porto açucareiro da região, já que, no século XIX, a já então Leal Cidade de Santo Amaro (elevada a essa categoria em 1837) servia como entroncamento terrestre de mercadorias e interligação com o restante do Brasil e os sertões, especificamente por Minas Gerais e pelo Maranhão, além de ligação fluvial por meio das águas do Rio Subaé para o restante do Recôncavo e o interior.

Figura 18 – Sede de antigo engenho de cana-de-açúcar, no início do século XX



Fonte: Cardoso (2013).

Vale a pena abrir um parêntese para falar da importância desse rio para a cidade de Santo Amaro, principalmente pela sua capacidade de ligação deste município com a Baía de Todos os Santos e o interior, conforme já dito.

Figura 19 – Rio Subaé, em 1904



Fonte: Santo Amaro Histórico (2023).

Atualmente, devido ao enorme despejo de chumbo, zinco e cádmio, consequente da instalação de uma unidade de processamento da extinta Companhia Brasileira de Chumbo (Cobrac), grande parte do curso deste rio encontra-se poluído, como também a região da Baía próxima à sua barra, o que é motivo de lamento para toda a comunidade, já que ver

[...] um rio que foi o grande condutor da riqueza para, e, de Santo Amaro, até o início do século XX, transformado em um esgoto de águas fétidas e mortas, até muito a jusante da cidade. Saveiros adentravam o rio e atracavam no cais durante as marés cheias, produtos eram trocados com Salvador, a cidade, nas sextas e sábados, ficava enfeitada com a floresta de mastros (Brito, 2016).

Santo Amaro, para além de sua importância econômica, também exerceu protagonismo político durante os períodos colonial e imperial. Por meio da organização estratégica e do fornecimento de suprimentos e voluntários para os batalhões, teve participação em eventos cruciais da história da Bahia e do Brasil, tais como a Revolução dos Alfaiates, Guerra do Paraguai e Independência da Bahia.

Figura 20 – Casa de Câmara e Cadeia, atual sede da Prefeitura de Santo Amaro



Fonte: Jornal Grande Bahia (2021).

No século XX, foram instaladas indústrias metalúrgicas, açucareiras e de óleos vegetais, principalmente do dendê, que não chegaram a ser consolidadas. O cultivo do dendê e a produção do azeite continua a ser artesanal e de subsistência.

Figura 21 – Igreja Matriz de Nossa Senhora da Purificação, Santo Amaro, nos anos 1970



Fonte: Cardoso (2013).

Atualmente, de acordo com Pinto (2023), é constituído, na esfera administrativa, por quatro territórios: Sede, Pedras, Oliveira dos Campinhos e Acupe. O turismo é a principal atividade do município, provocado pelas inúmeras manifestações culturais que atraem milhares de visitantes, tais como a Lavagem das escadarias da Matriz de Nossa Senhora da Purificação, o Bembé do Mercado e os festejos da comunidade quilombola de Acupe (Pinto, 2023).

Realizada sempre entre o final de janeiro e início de fevereiro, a festa em homenagem a Nossa Senhora da Purificação é a mais importante celebração religiosa da região e um evento cujo sincretismo admira a todos, pois festeja, ao mesmo tempo, a entidade católica Nossa Senhora, em sua representação local, e a Orixá Oxum, mãe das águas doces dos rios e cachoeiras que enfeitam e enchem a cidade de riquezas.

A primeira parte desse evento é chefiado pela Igreja Católica, que organiza o novenário em homenagem à Nossa Senhora da Purificação, no interior da Igreja Matriz, procissão e missas. A segunda parte é a chamada “festa pagã”, na qual a população se une aos fiéis das religiões de matriz africana de toda a região para, em cortejo pelas ruas da cidade, levar potes com flores e água de cheiro que servirão para benzer as pessoas e lavar as escadarias da Igreja Matriz, em sinal de reverência à Orixá.

Figura 22 – Cortejo de baianas da Lavagem da Purificação 2020 e Programação da Festa em 2024



Fontes: Catu Acontece (2020) e Arquidiocese de Santo Amaro (2024).

O **Bembé do Mercado** é uma festa do Candomblé, originalmente criada em 13 de maio de 1889, em comemoração à abolição da escravidão. Trata-se de uma grande celebração, com vários rituais da religião de matriz africana, na qual adeptos de todas as regiões comparecem, a cada ano, realizando o que hoje é considerada a maior festa de matriz africana em espaço público no mundo.

A celebração afro-brasileira **Bembé do Mercado**, que comemora o fim da escravidão e reforça a resistência dos povos negros é o mais novo Patrimônio Cultural do Brasil.

A festa pela liberdade que acontece em Santo Amaro (BA) foi avaliada e aprovada pelo Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural, nesta quinta-feira, 13 de junho. Os conselheiros reunidos na sede do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), em Brasília, avaliaram a candidatura da celebração afro-brasileira **Bembé do Mercado**, que teve início em 1889, um ano após a abolição da escravidão (Brasil, 2019a, grifos no original).

Relatos da tradição oral contam que um africano malê alforriado, chamado João Obá, ocupou as ruas centrais da cidade, num barracão de palha, tocando atabaques e oferecendo flores e frutos aos encantados durante três dias seguidos. Por fim, em gratidão às Orixás das águas, lançou ao mar, junto com outras pessoas, uma grande oferenda coletiva. Essa iniciativa foi divulgada e atrai, desde então, nessa data, milhares de devotos que dançam em torno de figuras sagradas e em rodas de capoeira, comem e festejam, em busca de força para as lutas diárias e em forma de resistência.

Os rituais realizados durante o **Bembé do Mercado**, com o passar dos tempos, passaram a significar,

[...] para além da materialidade e da estética que os caracteriza, foram tratados ritualmente e 'sacralizados' e agora carregam uma força sagrada: o axé. Esses artefatos são mediadores das subjetividades das divindades, contêm suas energias que, embora de forma desencarnada, difusa e um tanto

elusiva para os leigos, participam efetivamente do evento (Bassi; Cunha; Barata, 2020, p. 330).

Figura 23 – Bembé do Mercado



Fonte: Guia Negro (2022).

A comunidade quilombola de Alto do Cruzeiro/Acupe, conforme já dito, é um dos distritos do município de Santo Amaro. Reconhecida por meio do Processo 01420.000009/2010-12 e pela Portaria 135/2010, foi habitada originalmente por indígenas tupinambás, por isso seu nome, que significa “Terra Quente”.

Esse território fez parte, durante o período colonial, de uma sesmaria que tinha Mem de Sá, terceiro governador-geral do Brasil, como proprietário e abrigou, posteriormente, três grandes engenhos: Murundu, São Gonçalo e Acupe.

Durante os períodos colonial e imperial, servia de abrigo para indígenas e negros fugitivos do cativeiro em sua parte mais alta, denominada Alto do Cruzeiro, de difícil acesso e onde há uma ligação ou atalho para os quilombos Santiago do Iguape e São Francisco do Paraguaçu, em Cachoeira, que era utilizada como rota de fuga e comunicação entre eles.

Após o declínio da cana-de-açúcar, a parte que fica à beira-mar passou a ser habitada quase que exclusivamente pela população quilombola e indígena, que se sentiu mais à vontade de ocupar o espaço à beira da Baía de Todos os Santos. Nessa região teve início uma tradição de atividade pesqueira e de mariscagem.

Figura 24 – Cais do Acupe, em Santo Amaro



Fonte: Blastingnews (2024).

O Distrito de Acupe, inserido nesta região e na APA da Baía de Todos os Santos, possui uma das comunidades pesqueiras mais importantes da Bahia (BahiaPesca, 1994) e dispõe de uma vasta área de manguezal em bom estado de conservação, onde a captura de caranguejo se destaca entre as principais atividades (Souto, 2007, p. 70).

Apesar de sua riqueza patrimonial incalculável, que atrai turistas e pesquisadores de todo o mundo, essa é uma comunidade que ainda sofre com a negligência do Estado no tocante aos serviços essenciais. A população não tem acesso a serviços de saúde e educação com a dignidade adequadas.

Possui três escolas públicas, que atendem à educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, séries finais do ensino fundamental e ensino médio, sendo essas últimas duas etapas da educação básica ofertadas em uma escola cívico-militar, cuja proposta educativa passa longe daquela considerada apropriada a uma comunidade negra tradicional. Há também uma pequena escola privada, que atende a uma minoria da população, notadamente mais abastada, formada por funcionários públicos e pequenos comerciantes.

Também conta com um Posto de Saúde da Família (PSF), que presta serviços básicos como consultas, acompanhamentos e vacinação. Entretanto, os atendimentos de maior complexidade precisam ser feitos em Santo Amaro (sede) ou até mesmo em Salvador.

A comunidade, possui, de acordo com dados não-oficiais, mais de 10.000 habitantes, pois muitas são as pessoas que lá habitam de forma sazonal. No entanto,

[...] de acordo com o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, possui 7.451 mil habitantes. A principal atividade econômica é a pesca artesanal e a mariscagem (siri, ostra, caranguejo entre outros) essa última que é realizada nas áreas de manguezal e no seu entorno. Porém há alguns pescadores que desenvolvem as atividades da agricultura e do extrativismo vegetal como forma e complementar a renda familiar (Rios; Germani, 2011).

As atividades pesqueiras tradicionais correspondem a principal fonte econômica da região. A pesca de arrasto e a mariscagem são desenvolvidas pela maior parte da população e pagam muito pouco, sendo a segunda delas sustento da maioria das mulheres que proporciona, em média, meio salário-mínimo, por mês, a cada uma delas (Correio da Bahia, 2020).

Esses peixes e mariscos são subsistência de proteínas para as famílias dos trabalhadores, assim como são vendidos em todo o território Recôncavo, abastecendo feiras, mercados livres e restaurantes.

Figura 25 – Mariscos, em Acupe, Santo Amaro



Fonte: Correio da Bahia (2020).

Há também alguns poucos empreendedores que se dedicam ao cultivo do camarão que, além de ser pescado e vendido nos mercados, feiras e restaurantes, também são matéria-prima para a defumagem artesanal, tornando o camarão defumado a principal base para a culinária da região: a comida de azeite do Recôncavo da Bahia - de iguarias apreciadas como acarajé, abará, caruru, vatapá, moquecas, caldos e xinxim de galinha - e comercializado em lojas especializadas de todo o Recôncavo, assim como em mercados e feiras, como a de São Joaquim, em Salvador, onde é muito procurada para abastecer residências, restaurantes e todo o pessoal que trabalha com gastronomia típica.

Figura 26 – Produção artesanal de camarão defumado, em Acupe



Fonte: ONG RODA BAIANA – Projeto Saberes Quilombolas (2023).

O comércio de pessoas escravizadas, oriundas de África, deu origem também à expatriação e à importação de diversos elementos da cultura daquele continente, tais como instrumentos musicais, artefatos, objetos de artes e espécies de plantas diversas, que se adaptaram bem ao clima brasileiro. A principal delas foi a cana-de-açúcar, fonte maior de renda do Recôncavo Baiano, durante séculos. Mas vieram também outras espécies, tais como melancia, espécies de coco e o dendê.

O fruto do dendezeiro, desde o período colonial, é matéria-prima para o azeite artesanal feito no pilão, puro ou a partir da mistura com ervas diversas (alfavaquinha, hortelã grosso ou kioiô). Famoso pela qualidade gastronômica e tido, por especialistas, como único no mundo, é usado nas muitas receitas de origem e/ou inspiração africana do Recôncavo Baiano: acarajé, moqueca, vatapá, mariscada, abará, caruru, quiabada, xinxim e tantas outras.

No Acupe, ainda é realizada a fabricação de azeite de dendê por esse método tradicional, seja sob encomenda ou para comercialização em mercados do Recôncavo.

Figura 27 – Fabrico de azeite no pilão e o azeite de dendê artesanal de pilão



Fonte: Showfood Brasil (2023).

As manifestações culturais e artísticas do Acupe são famosas e atraem visitantes, turistas e pesquisadores de todo o mundo, conforme já dito. As comemorações do mês de julho são as mais importantes para a comunidade e levam às ruas as diversas tradições locais: o Nego Fugido, as Caretas do Acupe, a Burrinha, o Samba de Roda, dentre outras.

A principal e mais famosa delas é o Nego Fugido, ópera teatral a céu aberto, apresentada pelas ruas da comunidade nas tardes dos domingos do mês de julho e que representa a luta pela liberdade dos ex-escravizados daquele quilombo.

Tendo como “artistas” o pessoal do Projeto Nego Fugido e da comunidade em geral, se apresenta, além das festividades de julho, também em eventos culturais de

Santo Amaro e em outras cidades e estados brasileiros, podendo também se apresentar em outras partes do mundo, caso seja convidado e patrocinado.

Figura 28 – Personagens do Nego Fugido



Fonte: Acervo pessoal (2022).

O Nego Fugido, a exemplo do teatro didático, é um “espetáculo” da luta diária dos moradores de Acupe que, sem qualquer rodeio, escancara os dramas sociais da comunidade, dividindo opiniões e gerando conhecimento coletivo e individual. O grupo não é considerado um manifesto político, não há por parte dos participantes consciência sobre seu ativismo político e social. São pescadores, marisqueiras e seus filhos que encenam, de forma peculiar, por meio de rememoração e celebração, o processo de aquisição da liberdade dos negros escravizados no Brasil (Pinto, 2017, p. 161).

Com o intuito de atuar junto à comunidade do Acupe, de Santo Amaro, do Recôncavo e de todo o Estado, assim como aos visitantes advindos de todas as partes do mundo, foi fundada a Casa do Nego Fugido. A Instituição tem caráter patrimonial e educativo e promove, em seu Projeto, aulas de teatro, dança e capoeira, assim como funciona como sede da Ópera e Memorial, bastante visitado.

Figura 29 – Sede Casa do Nego Fugido e panfleto virtual do Projeto Nego Fugido



Fonte: Facebook (2023).

As caretas do Acupe também constituem patrimônio desta comunidade. Assim como o Nego Fugido, é durante os dias de domingo de julho que crianças, adultos e

até idosos se fantasiam de caretas e saem pelas ruas do quilombo, sozinhos ou em bandos, para brincar ou assustar os moradores e visitantes. Surgiram ainda no período escravista, nos tempos dos engenhos e as fantasias serviam para que as pessoas negras pudessem participar dos folguedos sem sofrer discriminação nem represálias ou até para fugir do cativoiro.

Figura 30 – Caretas de Acupe



Fonte: Carla (2021).

De acordo com Mestre Dodô, responsável por organizar esses mascarados há mais de quatro décadas, elas “surgiram em 1850, quando em Acupe existia engenho. Um senhor de engenho fez uma festa para alegrar o povoado, quando, de repente surgiu um negro disfarçado. Todos da festa gostaram, mas ninguém sabia quem era aquele homem” (Carla, 2021). Quando o senhor percebeu que o mascarado seria um homem negro, deu ordem para que fossem recolhidos os escravizados para contagem e, como era de se esperar, deram falta de um. “Era justamente aquele que estava na festa. Ele se disfarçou e brincou com as pessoas, mas o plano dele era fugir. E enquanto todos estavam distraídos, ele conseguiu fugir. Foi assim que nasceu o grupo Caretas de Acupe” (Carla, 2021).

As caretas aparecem no Acupe também durante os dias de carnaval, onde representam, além da luta pela liberdade, folguedos e festas para toda a comunidade, com seus grupos de fantasiados-mascarados mirins. As crianças correm atrás umas das outras, sejam fazendo urros ou com varinhas de madeira, afugentando e ameaçando bater.

A Burrinha é também manifestação cultural do Acupe e se apresenta em diversas festas locais: no carnaval, no São João e nos folguedos de julho. Trata-se de um patrimônio comum em todo o Recôncavo, pois representa as burrinhas que

cruzavam as difíceis estradas transportando mercadorias durante séculos, desde a colonização até o aparecimento do transporte rodoviário.

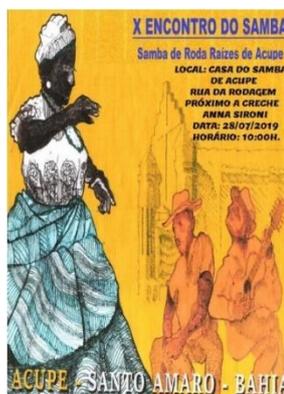
Figura 31 – Burrinha de Acupe



Fonte: Arnaldo Ramos (2012).

O samba de roda é um patrimônio do Recôncavo e do Acupe, reconhecido e tombado, que surgiu na Bahia, no século XVII. Inspirado no *semba*, estilo musical africano - trazido pelos escravizados angolanos - e influenciado pela música do colonizador português, por contar na sua execução com a presença da viola.

Figura 32 – Panfleto convite para Encontro do Samba do Acupe 2019



Fonte: Facebook (2019).

O território quilombola por hora relatado, Acupe de Santo Amaro, representa também minhas origens, pois foi nele que em 23 de fevereiro de 1927, minha avó Amélia Ramos do Nascimento trazia à luz seu filho primogênito, meu pai, Arivaldo Sales do Nascimento, apelidado de Vavá e fruto de seu casamento com o alagoano Manoel Salles do Nascimento, o famoso índio Mané Salles, capataz de Pedro Gordilho, o Delegado-Geral da Cidade da Bahia, lembrado pela perseguição aos

Terreiros de Candomblé da cidade e alcunhado de Pedrito Gordo pela população, à qual era pouco simpático.

Meu avô, a despeito de toda sua rudeza e dureza, encantou-se com a beleza da mulher santamarense, que vivia com parte da família no bairro soteropolitano Engenho Velho de Brotas e casou-se com ela, no ano de 1926, na igreja de Nossa Senhora Soledade, no Acupe.

Minha avó, filha de dona Izaura Ramos e natural desta comunidade, pariu lá mais três filhos: tios Arlindo, Almerindo e Aderlindo. A quinta filha, tia Alaíde, nascida em 28 de fevereiro de 1936, é natural de Salvador, onde veio à luz numa maternidade, que também foi o local de morte de sua mãe, vítima de hemorragia pós-parto.

Sempre ouvi histórias sobre o nascimento de minha tia e morte de minha avó por meu pai, que as descrevia de forma tão minuciosa e com tanta dor, que me foi impossível esquecer inclusive a entonação que empregava e os rictos que tomavam sua expressão facial.

Mas foi somente após ter-me tornado adulta e estudiosa dos modos de vida dos quilombos, de seus moradores e seus descendentes, que se tornou possível a mim entender todo o contexto: todas as vezes que estava perto de parir, minha avó viajava com os filhos para o Acupe, onde era acolhida e amparada nos pré-parto, parto e puerpério pelas mulheres da comunidade, retornando à residência somente após os noventa dias de resguardo e o batizado do bebê, na Igreja de Nossa Senhora de Soledade.

Figura 33 – Igreja de Nossa Senhora da Soledade, Acupe, Santo Amaro



Fonte: Alan Cardoso (2024).

Na última gestação, pareceu muito trabalhoso levar os quatro pequenos e mais as duas meninas (minha avó criava as pré-adolescentes tia Dulce, filha de meu avô com a primeira esposa, Aydil - que houvera falecido, e tia Elza, afilhada do casal) em

uma viagem tão desgastante, mesmo contando com a ajuda das irmãs. Então, resolveu ficar.

Só não imaginava ela que, nos hospitais dos brancos, pessoas negras e indígenas (ainda nos dias de hoje) não recebem o tratamento adequado. Desse modo, recebeu a negligência da equipe, que não lhe deu a devida importância e prolongou demais seu sofrimento no parto, tornando-a mais uma vítima fatal do racismo: a criança sobreviveu, mas ficou órfã, junto com seus irmãos, e foi criada por uma das tias, até o pai novamente se casar e reunir parte dos filhos.

Meu pai conseguiu manter relações com a família materna (moradora do Engenho Velho de Brotas) até falecer, em 2003, e frequentou o Acupe, de onde nutria profundo orgulho, até minha primeira infância, no final dos anos de 1970, quando vendeu um casebre que lá possuía e mantinha alugado, como forma de conservar ligação com sua terra, após a mudança definitiva para Salvador da única tia que ainda lá residia e cuidava da casa e do recebimento da pequena quantia proveniente do aluguel.

Figura 34 – Painel do artista plástico Zek, localizado no Cais do Acupe



Foto: Acervo pessoal (2022).

A despeito de ter sido criado em Salvador, meu pai foi profundamente influenciado pela cultura e pelo modo de vida de seu quilombo: com ele, aprendi a comer farofa de pititinga seca ao sol ou de fígado doido (fígado bovino salgado e seco à moda portuguesa, para permanecer conservado fora da geladeira), moqueca de qualquer coisa que exista no mundo, assim como a dançar o samba de roda (miudinho, dançado para os lados e com os pés arrastando).

Figura 35 – Eu e meu pai, em 1986 e 1997



Foto: Acervo pessoal (1986 e 1997).

Eu, por minha vez e infelizmente, tive deste lugar somente influências e recordações pelas histórias de meu pai ou minhas reminiscências infantis distantes, até pouco tempo.

Figura 36 – Roda de secagem de pititinga



Foto: Acervo pessoal de Louise Alfonso (2022).

Após isso, tenho retornado, após a adultez e como consequência do meu trabalho de pesquisadora, o que me tem rendido extremas reflexões, descobertas e alegrias.

4.3 O município de São Francisco do Conde e suas contradições de riqueza e pobreza

São Francisco do Conde (SFC) é o terceiro município escolhido como lócus dessa pesquisa, que, oficialmente, pertence ao Território de Identidade Região Metropolitana de Salvador mas, no entanto, do ponto de vista da geografia e da

tradição cultural, integra o Recôncavo. Atualmente, sua população está em torno de 40.664 habitantes (Brasil, 2021).

Seu território integrou as terras de Salvador, primeira capital do país, até o ano de 1697 quando, após a morte de Mem de Sá, seus herdeiros receberam as terras como parte do espólio. Assim, ele foi “elevado à categoria de vila, com a denominação de São Francisco da Barra de Sergipe do Conde”, mas somente em 1931 (Brasil, 2024) foi emancipado e recebeu o título de município.

Figura 37 – Vista aérea da sede de São Francisco do Conde



Fonte: Silvana Amaral (2017).

Sua divisão territorial passou por inúmeras mudanças, com incorporações e emancipações de distritos. A divisão atual, que vigora desde 1960, apresenta o município com três distritos: São Francisco do Conde (sede), Mataripe e Monte Recôncavo (Brasil, 2024).

Sua economia foi, durante mais de quatro séculos, centralizada no cultivo de cana-de-açúcar, que era plantada e processada em seus majestosos engenhos, nos quais a mão-de-obra dos escravizados indígenas e africanos era largamente explorada.

Figura 38 – Engenho São Miguel das Almas, em São Francisco do Conde



Fonte: IPatrimônio (2024).

O cultivo do açúcar na região é tão antigo como a fundação da vila, e determina, durante mais de 400 anos, absolutamente todo o uso do espaço cultivável assim como as relações de trabalho, profundamente marcadas pela escravidão, a monocultura, a polaridade inconciliável entre interesses do latifúndio e do minifúndio, e a dependência dos preços do açúcar, que sempre foram muito ligados ao mercado internacional (Sansone, 2006, p. 240).

Nos anos 1940, após a descoberta dos campos de petróleo em Salvador e da instauração da província petrolífera no Recôncavo, as relações de trabalho mudaram na cidade e isso influenciou o declínio do ciclo da cana-de-açúcar, provocando uma transição da economia local que interferiu no perfil socioeconômico local, “atingindo a lavoura de subsistência e o que restou da agroindústria açucareira. A região do Recôncavo até 1960 configurou-se como única província petrolífera do Brasil, onde foram descobertos os campos de Lobato/Joanes, em 1939” (Dias, 2015, p. 51).

A chegada do ciclo do petróleo alterou profundamente a vida do município. Com a descoberta do campo na região do quilombo Dom João, em 1947 e a fundação da Refinaria Landulpho Alves (RLAM), em Mataripe, na região do Caípe, em 1950, grande parte da mão-de-obra agricultora não pôde ser aproveitada, por falta de qualificação técnica. Os funcionários da Petrobrás, oriundos das mais diversas cidades e estados, residiam, em sua esmagadora maioria, em Salvador, sendo transportados por via rodoviária nos diversos turnos de trabalho para a RLAM, o que tornou a vila próspera e rica em um bolsão de estagnação econômica, profunda desigualdade e pobreza (Pedrão, 1984).

A riqueza do município não significou, para a maior parte da população, uma melhoria das condições de vida. Atualmente, possui um elevado índice de desemprego, em função da inexistência de ações socioeconômicas que promovam o desenvolvimento sustentável na região. A não capacitação da mão-de-obra local, desde o período da implantação da Petrobrás e seus derivados, impediu o seu aproveitamento (Dias, 2015, p.53).

Figura 39 – Vista aérea da Refinaria Landulpho Alves, em Mataripe, São Francisco do Conde



Fonte: Jornal Grande Bahia (2023).

Nesse contexto, a elite que aí residia e era composta por famílias brancas e proprietárias de terras, usinas de cana-de-açúcar e demais meios de produção, migrou para Salvador ou São Paulo. Alguns pouquíssimos, que permaneceram, “modificaram-se bastante – morenizando-se e até enegrecendo-se (por efeito de casamentos com pessoas negras, sobretudo empregados da Petrobrás), como, no caso da família Bulcão, da qual o atual prefeito (negro) faz parte” (Sansone, 2006, p. 245).

Por conta disso, SFC é um município que, na contemporaneidade, conta com uma elite política e econômica negra, cujos membros ocupam cargos de prefeito e alto escalão na prefeitura há mais de 20 anos, assim como a Câmara dos Vereadores, que tem mais de noventa por cento de negros como seus adis, há muito mais tempo que isso, o que significa representatividade político-econômica e social.

Sua população, segundo dados do Censo (Brasil, 2021), é majoritariamente negra, formada por 92% de pessoas autodeclaradas pretas ou pardas. Essa representatividade da diáspora africana rendeu a inauguração do Campus dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), no ano de 2014. Essa instituição, mantida pela União, atende a estudantes do Recôncavo, interior do estado e mantém um programa de intercâmbio com instituições de países africanos de língua portuguesa, que enviam estudantes de países como Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe para estudar e residir, durante os cursos de graduação e pós-graduação.

Figura 40 – Campus dos malês da Unilab, em São Francisco do Conde



Fonte: Unilab (2024).

Entretanto, apesar de ser uma cidade extremamente rica, cujo PIB é um dos mais altos do Estado, devido aos *royalties* recebidos em consequência à extração petrolífera e à ocupação de muitas áreas consideradas de alta periculosidade decorrentes da atividade industrial, não conta com uma rede de comércio e serviços fortes e a população vive em situação de pobreza, dependendo de programas

assistencialistas do governo federal ou da própria prefeitura, que, a “partir dos anos de 1980, [...] se torna a mais importante empregadora – as atividades ligadas à extração do petróleo têm significado a mais importante arrecadação para os caixas do município” (Sansone, 2006, p. 239).

A maior parte dos cargos ocupados nas diversas secretarias da prefeitura são em vagas de empresas terceirizadas ou cargos de confiança rateados pelos vereadores e apoiadores do prefeito em vigor, o que torna a prefeitura um enorme cabide de emprego de cunho eleitoreiro. Os funcionários concursados, minoria esmagadora, preferem não residir nem votar na cidade, trocando a cidade por Madre de Deus, Candeias, Santo Amaro ou Salvador, por medo de represálias, devido à política local, extremamente fisiologista.

O município possui um imenso patrimônio arquitetônico, de natureza colonial, do qual podem ser citados como exemplos

[...] o magnífico Convento de Santo Antônio da Ordem Franciscana e a Igreja Matriz de São Gonçalo de Amarante, todos na sede municipal. A Capela de Nossa Senhora do Vencimento, do antigo Engenho Paramirim, em ruínas agora, e às margens da BA-522, do lado esquerdo, no sentido Candeias-São Francisco do Conde, com suas duas torres encimadas por cúpulas azulejadas e magníficas. No alto do Monte Recôncavo, logo após a capela descrita, em direção a São Francisco do Conde, está a Igreja de Nossa Senhora do Monte Recôncavo, guardiã há quase quatrocentos anos da Baía de Todos-os-Santos, assentada no monte e visualizando a quase totalidade da baía. Outro monumento que necessita de urgente restauração pela sua importância histórica como um exemplar da arquitetura do século XIX, e por ter sido um importante centro de pesquisas sobre agricultura é a Imperial Escola Agrícola da Bahia, no distrito de São Bento das Lajes, e que hoje, só restam as ruínas das fachadas (Brito, 2016).

A Ilha de Cajaíba, com seu imponente casarão e a antiga usina de cana-de-açúcar que compunha o engenho pertencente a Alexandre Gomes de Argolo Ferrão (1800-1870), Barão que ostentava a mesma alcunha, está localizada no encontro entre a Baía de Todos os Santos e o Rio Subaé, na sua parte ainda sadia.

Figura 41 – Convento de Santo Antônio da Ordem Franciscana e Ilha de Cajaíba, vista do Cais de São Francisco do Conde



Fonte: Acervo pessoal (2017 e 2021).

Conforme já dito, alguns desses monumentos estão em estado de ruínas e se constituem sítios arqueológicos, pouco valorizados e visitados pelo poder público e pela comunidade, sendo alguns exemplos a antiga Capela de Nossa Senhora do Vencimento e a Imperial Escola Agrícola da Bahia, primeira do tipo em território nacional, inaugurada pelo imperador D. Pedro II no século XIX.

Figura 42 – Ruínas da Imperial Escola Agrícola da Bahia e da Capela de Nossa Senhora do Vencimento



Fonte: Bahia WS (2018) e acervo pessoal de Manoel Lordelo (2023).

As manifestações do patrimônio são inúmeras, como em todo o Recôncavo. Festas religiosas, tradições e grupos de diversas linguagens artísticas representam a cultura do povo franciscano, que alia a tradição católica ao legado dos povos originários indígenas e, principalmente, da diáspora africana.

Um exemplo de manifestação de fé e sincretismo religioso do município é a festa da padroeira Nossa Senhora da Conceição da Praia, cuja igreja foi construída por pescadores por volta da metade do século XVIII. De cunho religioso católico e de matriz africana, acontece sempre no mês de dezembro, quando, no primeiro domingo, é realizada o cortejo de baianas (ogãs de religiões de matriz africana) pelas ruas da cidade até a sua porta, onde acontece a Lavagem do pátio com água de cheiro, em homenagem à Orixá Oxum.

Também é composta por novena, quermesse, apresentações de grupos culturais, shows e pela festividade católica, que tem seu ponto alto no dia 08 de dezembro, quando é realizada missa e procissão pelas ruas do centro da cidade.

Figura 43 – Lavagem e Igreja de Nossa Senhora da Conceição da Praia



Fonte: Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde (2024a).

As Paparutas são um grupo de mulheres oriundas da Ilha do Paty, comunidade quilombola do município que, vestidas a caráter, tem como missão preservar a tradição do feitiço de comidas típicas afro-brasileiras. “O nome ‘Paparutas’ vem do nome ‘Paparoca’, que significa comida. Era assim que as pessoas da comunidade da Ilha do Paty, chamavam as Paparutas. Daí manteve-se o nome de ‘Paparutas Boas’, que quer dizer: ‘Comidas Boas’” (Costa, 2017, p. 13).

Assim, sua apresentação começa com o preparo de comidas como caruru, vatapá, moqueca, acarajé, dentre outras e culmina com o seu desfile pelas ruas, onde são acompanhadas por tambores e outros instrumentos musicais, cantando e dançando, com os tachos na cabeça, para a admiração e deleite do povo, que as acompanha, dançando também.

Figura 44 – Paparutas e a Ilha do Paty



Fonte: G1Bahia (2022).

O Mandú é uma figura também muito expressiva da cultura desse município. Segundo a Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde (2024b, s/p), trata-se de “uma figura ilustrativa do tradicional carnaval de SFC, ao lado dos capabodes, menino-de-lama, bumba-meu-boi, manifestações culturais do nosso povo que compõem nossa rica diversidade cultural”.

Figura 45 – Mandús (em primeiro plano) e Capa-bodes (ao fundo) no carnaval de SFC



Fonte: Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde (2023).

O Bumba-meu-boi, assim como a Burrinha, são também personagens presentes no carnaval local e representam os meios de transporte que cruzavam as estradas do recôncavo antes da rodovia, levando as diversas mercadorias produzidas e trazendo outras tantas.

Figura 46 – Bumba-meu-boi e Burrinha no carnaval de SFC



Fonte: Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde (2023).

A comunidade quilombola Monte Recôncavo, lócus principal desta pesquisa, já que foi em seu seio que foram realizados os experimentos com a Poteca, localiza-se a uma distância de 6km da sede do município de SFC. Conforme já citado, é um dos três distritos que compõem o território municipal e é formado por sete povoados, que são: Almas, Madrugá, Monte Recôncavo, Vencimento, São José/Engenho do Meio, Paramirim e Coroadó (SFC, 2006).

O Monte Recôncavo era um lugar de difícil acesso, onde existiam várias trilhas que davam acesso a outros povoados como Madrugá, Vencimento e Paramirim, aspecto que pode ter favorecido a fuga e, conseqüentemente, o abrigo de alguns negros e negras escravizadas que trabalhavam nos engenhos mais próximos (Celestino, 2020, p. 51).

O povoado surgiu por meio da construção da Igreja de Nossa Senhora do Monte, no século XVI, que originou a formação de uma freguesia com o mesmo nome.

Figura 47 – Vista aérea do Monte Recôncavo



Fonte: Dias (2015).

Para Costa (2007), esta igreja erguida no Monte Tamarari, ponto mais alto da região, acabava por ter também a função agregadora da população, durante os períodos colonial e imperial, que se reunia durante as atividades religiosas e, após estas, para confraternizar e se comunicar.

Figura 48 – Igreja de Nossa Senhora do Monte



Fonte: Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde (2024b).

De acordo com Dias, (2015, p.67), as “festas religiosas se revestiam de um caráter social, nas quais participavam todos os segmentos da sociedade, desde os representantes da nobreza até os escravos”. No entanto,

[...]é relevante lembrar que embora o Monte Recôncavo, outrora denominado Monte de Tamarari, tenha sido um epicentro do domínio português por essas bandas territoriais através da construção da Igreja e de outros órgãos oficiais (cadeia, cartório, etc.), nada esgota a certeza da remanescência quilombola autodeclarada por seus habitantes, os quais sempre deram os seus contornos comunitários através da lavoura e da pesca, pois com o declínio da cultura da cana de açúcar a Igreja perdeu a sua função primária – dominar pela fé e controlar/monitorar os espaços terrestre e marítimo, devido a sua excelente localização acima da Baía de Todos os Santos, já que paulatinamente os engenhos foram perdendo força, surgindo à necessidade de um novo modelo de produção (Celestino, 2020, p. 51).

No período colonial, a economia deste distrito era predominante voltada para a cultura da cana-de-açúcar, do cacau e de seus engenhos, assim como da cultura da mandioca e do fabrico da farinha, ambos com mão-de-obra escravizada. Atualmente, segundo Celestino (2020), sua população tem como principais meios de sobrevivência a pesca, a caça e a agricultura familiar, além de contar com um grupo pequeno que tem cargos comissionados ou em empresas terceirizadas em uma das três escolas municipais ou no PSF que funcionam na localidade.

Há muitas histórias nesta comunidade para serem contadas, o que será feito adiante, no capítulo que relatará o experimento.

5 Aspectos metodológicos: a Literateca como fio condutor de culturas, identidades e inovação na relação entre Arqueologia e comunidades

“Se não encontrarmos respostas adequadas a todas as questões sobre educação, continuaremos a forjar almas de escravos em nossos filhos”.

(Célestin Freinet)

5.1 A pesquisa científica nas Ciências Sociais e a Pesquisa-ação em comunidades quilombolas

A pesquisa científica nas Ciências Humanas enfrenta, nesse momento de mudanças paradigmáticas pós-pandemia, desafios imensos de ordem ética e social. Não obstante, para contemplar tal demanda, é importante reconhecer que o “débito social da ciência é algo fundamental que, em nenhum momento, obscurece a marca da competência formal, mas que coloca a relevância da vida concreta, de carne e osso, onde o cientista é ator político” (Demo, 1980, p. 31).

Nesse contexto, a cultura é uma categoria extremamente relevante, pois dela imergem valores, ritos e acordos sociais. Assim, pensar na implicação do sujeito que pesquisa com seu objeto e vice-versa é fundamental, porque num tipo de pesquisa que enfatiza a vida humana e seu patrimônio,

o caráter do trabalho do pesquisador tem uma dimensão social, o que confere o seu sentido político. Esta exigência de uma significação política englobante implica que, antes de buscar-se um objetivo de pesquisa [...] já deve ter pensado no mundo, indagando-se criticamente a respeito de sua situação, bem como da situação de seu projeto e de seu trabalho, nas tramas políticas da realidade social. Trata-se de saber bem, o mais explicitamente possível, o que se quer, o que se pretende no mundo dos homens (Severino, 2001, p. 146).

A pesquisa de caráter qualitativo, empregada nesse estudo, é considerada a mais adequada nos estudos culturais. Por sua natureza flexível e, ao mesmo tempo, extremamente preocupada com as diversas perspectivas que podem estar envolvidas em um determinado problema ou categoria, pode contribuir, deste modo, para a ampliação de visões ou abordagens e contribuindo, de alguma maneira, com a realidade estudada.

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas

variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (Richardson *et al*, 1999, p. 80).

Do ponto de vista metodológico, esse trabalho pode ser definido como Pesquisa-ação, que ocorre, de acordo com Thiollent (2011), a partir do alcance de três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência e a produção de conhecimento.

Para o autor, essa pesquisa consiste em

[...] um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p.15).

Kincheloe (1997), ao considerar o caráter crítico da pesquisa-ação, rejeita as noções estritamente positivistas de racionalidade, objetividade e verdade existentes nas pesquisas diretas e pressupõe a relação entre valores pessoais e práticos nessa abordagem. A condição para sua realização é uma imersão na práxis do grupo social em estudo, na qual poderá observar as perspectivas latentes, aspectos implícitos nas práticas, sendo que sua ação poderá gerar mudanças, mediante negociação coletiva e horizontal, com o que concorda Mailhiot (1970). Assim, a pessoa pesquisadora assume, nesse modelo de pesquisa, dois papéis complementares, que são o de pesquisadora e o de participante do grupo (Lewin, 1982).

Concordando com essa premissa, Barbier (2003, p. 59) considera a pesquisa-ação como “a ciência da práxis, exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social”.

Em sua perspectiva, como proposta por Lewin (1982), a pesquisa-ação seria responsável por realizar investigações contributivas para o avanço científico e a transformação social, sendo também a “é a revolta contra a separação dos fatos e dos valores [...] é um protesto contra a separação de pensamento e da ação, que é uma herança do 'laissez-faire' do século 19” (Lewin, 1987, p. 136 *apud* Barbier, 2003).

Atendendo a essa expectativa, a metodologia aqui apresentada tem como elemento central propor uma inovação no trabalho educativo realizado pela Arqueologia, com vistas ao aprimoramento do modo como interage com as

comunidades negras tradicionais, os quilombos. Entende-se, deste modo, que qualquer trabalho pedagógico a ser realizado junto a tais comunidades tem caráter dialógico, por possibilitar que o procedimento científico seja, "ao mesmo tempo, aquisição de um saber, aperfeiçoamento de uma metodologia, elaboração de uma norma" (Minayo, 2001, p. 16).

A pesquisa em Ciências Humanas, sobretudo na Arqueologia, está impregnada da cultura do sujeito que a realiza, assim como "todo olhar é culturalmente plantado, mas diminui se apenas conseguir ver dentro de seu contexto cultural. Não há futuro sem passado, porém o futuro precisa ser mais que o passado" (Demo, 2001, p. 38).

Nesse sentido, proposições que consistam em declarações afirmativas sobre fenômenos e/ou processos devem apresentar três características principais: a) serem capazes de sugerir questões reais; b) serem inteligíveis; e c) representarem relações abstratas entre coisas, fatos, fenômenos e/ou processos. No entanto, para alguns autores, a proposição é uma hipótese comprovada (Minayo, 2001).

Para tanto, é imperativo que sejam empregados procedimentos que ponderem as variáveis inesperadas e desconsideradas no momento de elaboração das hipóteses, imaginando que, primeiramente, "a observação, quando adequadamente conduzida, pode revelar inesperados e surpreendentes resultados que, possivelmente, não seriam examinados em estudos que utilizassem técnicas diretivas" (Richardson *et al*, 1999, p. 81). Para tanto, é essencial que a pessoa pesquisadora esteja de fato comprometida com o processo, pois "os fenômenos sociais não podem ser observados do exterior, do mesmo modo que não podem ser observados em laboratório, de modo estático" (Milhiot, 1970, p. 46).

Desse modo, apresento, nas próximas seções, a proposta de abordagem metodológica pensada para o trabalho com Arqueologia Pública no âmbito das comunidades quilombolas, cujo caráter inovador e ideologicamente alinhado com os princípios do quilombamento pretende contribuir com pesquisas e abordagens posteriores.

5.2 A “Literateca” como método de inovação da Educação Patrimonial

A proposta metodológica para a Educação Patrimonial voltada para as comunidades quilombolas aqui apresentada e por mim denominada “Literateca” possui caráter interdisciplinar e tem como base epistemológica a Pedagogia de Projetos, cujo pressuposto básico é o entendimento de que introduzir e praticar a interdisciplinaridade no currículo consiste na atitude ousada da busca por intermináveis perguntas, pois “no projeto interdisciplinar, não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se” (Fazenda, 1993, p.17).

Nesse sentido, o currículo é entendido como espaço de representação simbólica, de transgressão, de jogos de poder multicultural, do mesmo modo que é espaço de escolhas, exclusões e inclusões (Berticelli,1999). Assim, projetos formulados são instrumentos de intervenção na realidade onde se atua. Na ótica de Arroyo (2013), o currículo é um território em disputa, por se tratar de “área contestada, uma arena política” como consideram Moreira e Silva (1995), pois não consiste em

[...] um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais e particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 1995, p. 22).

Neste sentido, para entender a importância da escolha pela pedagogia interdisciplinar e por projetos nesta abordagem arqueológica e da Educação Patrimonial, é importante estabelecer uma lógica relação entre currículo e modo de produção do sistema capitalista, entendendo, desse modo, a escola como “aparelho ideológico do Estado” (Althusser *apud* Silva, 2010b, p. 31), que tende a reproduzir, em suas esferas de poder, que são a gestão e o currículo, as mazelas e satisfações presentes nas sociedades que a sustentam.

Para Saviani (2013), o currículo remete ao conteúdo da educação e da sua organização, no sentido da distribuição no tempo e no espaço no qual é formulado e realizado. Nesse contexto, a concepção histórico-crítica do trabalho educativo sugere a produção direta e intencional, em cada indivíduo (que é singular), a humanidade elaborada, historicamente, pelas diversas culturas. Para este autor, o indivíduo não nasce humanizado, mas humaniza-se por meio da apropriação cultural.

A concepção histórico-crítica da educação, de base progressista e marxista, tem, como pressuposto principal, a priorização do domínio dos conteúdos científicos pela classe proletária. Possibilitando uma maneira de construir sua consciência crítica a partir do estudo de seu contexto social em confronto com os saberes clássicos, essa concepção valoriza o trabalho educativo e a figura do educador, desse modo entendendo-o como condutor do processo formativo e de sua instrumentalização acadêmica, que vai permitir, em conjunto as demais características desse “modelo aos educandos alcançarem e compreenderem a sociedade de forma consciente e segura” (Saviani, 2013).

Segundo Libâneo (2009), é objetivo da ciência educacional, a pedagogia, estudar as práticas educativas para explicitar metas, objetivos sociopolíticos e formas de intervenção pedagógica para as ações didáticas. É na intencionalidade e no direcionamento da ação pedagógica que se manifesta o ato pedagógico da ação educativa, ato esse cujo cunho rigorosamente ideológico revela os princípios e as finalidades dos educadores no tocante ao tipo de cidadão que se queira formar.

A interdisciplinaridade, expressão consagrada na cidade francesa de Nice, no ano de 1969, tem como origem a crise de legitimação do capitalismo no contexto do currículo. Isso ocorreu em substituição ao modelo anterior fragmentado, baseado no modo de produção fordista/taylorista. Montado a partir de um formato de grade, era reproduzido pela abordagem disciplinar que “reflete o modelo da racionalidade científica, que fragmentou a ciência na busca de respostas a questões cada vez mais específicas, constituindo a especialização” (Anastasiou; Alves, 2004, p. 51) e que, atualmente, muito pouco dialoga com os estudantes, por não estabelecer relação com o seu contexto sociocultural e econômico (Hernández, 1998).

No entanto, de acordo com Morin (2000), até o século XIX, as diversas ciências que compunham os currículos não eram vistas como partes distintas, mas como saberes complementares e inter-relacionados. Essa separação em disciplinas, tal como conhecemos atualmente, ocorreu com o advento do positivismo, no século XIX e fortaleceu-se com a consolidação do modelo fordista/taylorista no modo de produção industrial. De acordo com Fazenda (2010, p.03), a disciplinaridade não atende aos anseios contemporâneos da sociedade porque suas categorizações

podem apenas nos auxiliar na elucidação de aspectos generalizadores e superficiais. Se aí permanecermos, corremos o risco de perder a riqueza dos detalhes singulares que podem nos conduzir a uma compreensão mais

apurada de aspectos importantes que nem sempre a generalização contempla (Fazenda, 2010, p. 03).

No século XX, com a evolução das ciências e o surgimento de uma abordagem mais diversa e ampla do conhecimento, surge o modelo multidisciplinar. Essa nova configuração, de algum modo, tenta unir as disciplinas por meio de uma justaposição delas, que nem sempre possuem relação aparente, o que acontece por meio do estudo de um objeto específico, a partir de diversos ângulos, mas sem que haja, necessariamente, acordo ou rompimento de fronteiras entre as diversas áreas do conhecimento.

Com o tempo, no entanto, as diferenças foram-se aprofundando, não só pela quantidade de informação e especialização que cada uma requeria como principalmente pela diferença de estilos cognitivos e modelos intelectuais típicos das "duas culturas" do conhecimento. De um lado, uma cultura baseada no uso extenso de várias línguas e na familiaridade com tradições literárias extensas e sutis; do outro, o uso do raciocínio abstrato e dedutivo, a organização sistemática das informações, o uso cada vez maior de instrumentos e a manipulação direta da natureza (Schwartzman, 1997, p. 60).

Trata-se de uma abordagem muito apropriada para a área de saúde, pois o estudo e as intervenções realizadas em cada paciente, por cada profissional que compõe as equipes, são complementares, mas não são relacionadas ou inerentes entre si. No entanto, todas trabalham em prol desse sujeito.

Nesse modelo de abordagem curricular, "o grande problema é encontrar a difícil via da interarticulação entre as ciências, que têm, cada uma delas, não apenas sua linguagem própria, mas também conceitos fundamentais que não podem ser transferidos de uma linguagem à outra" (Morin, 2000, p. 113). Ou seja, o modelo multidisciplinar também reproduz a fragmentação do saber, apesar de apresentar menor grau de especialização que o modelo disciplinar.

Após o final da Segunda Guerra Mundial, as demandas econômicas foram alteradas pelas crises que se estabelecem nas diversas nações, especialmente naquelas devastadas pela violência do confronto em seu território. Nesse contexto, fortalecem-se as instituições financeiras e organizações internacionais que favorecem aos Estados Unidos (EUA), grandes vencedores, em termos políticos, econômicos e bélicos, dessa Guerra.

Como consequência disso, na tentativa de reconstrução de seus territórios, as nações aliadas a eles, buscam entender e reproduzir seus modos de produção em suas realidades, assim como abrem espaços para instalação de empresas

multinacionais em seu seio, como forma de promover a empregabilidade de seus cidadãos.

Assim, o engenheiro Eiji Toyoda, designado pelo governo japonês, realiza uma incursão pela fábrica da Ford, em Detroit (EUA), durante alguns meses e, comparando a realidade observada e a de seu país, conclui que não seria possível criar um modelo de produção similar, por incompatibilidade em diversas condições, sendo as principais: a) o espaço mínimo do território japonês, que impossibilitava a produção de estoques; e b) a quantidade exorbitante no número de funcionários, altamente especializados (Santana, 2006).

Com seu retorno ao país de origem, estabeleceu parceria com o engenheiro de produção Taichi Ohno e juntos construíram o modo de produção Toyotista, cujo nome é uma junção dos sobrenomes de seus criadores e cuja abordagem na gestão enxuta de espaço, recursos financeiros e profissionais multifacetados reunidos em times de trabalho tornou-se o modelo de produção industrial implementado em todo o planeta.

Desse modo, a alteração do modo de produção tornou-se imperiosa à mudança também na forma de abordar o conhecimento para a formação dos futuros profissionais que iriam atuar nas empresas e fábricas. Em relação a isso, Saviani (1984) salienta que existe uma dialética presente na relação entre escola e sociedade e que confere a essa relação um alto grau de condicionalidade recíproca, o que torna, muitas vezes, refém das demandas do mercado e impotente para lutar contra as desigualdades impostas por ele.

O Toyotismo demandou a construção de currículos escolares mais totalizantes, cujo foco fosse a formação de pessoas capazes de desempenhar diversas funções no campo profissional e com maior proatividade. A interdisciplinaridade surge, assim, como uma tecnologia didática, que prevê o trabalho pedagógico por meio de um processo no qual prevalece

a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (Lück, 2013, p.64).

Ainda que entenda, conforme já dito, o papel das instituições educativas e, conseqüentemente, do currículo como esferas de atuação da classe dominante, defendo que pensar em sua construção deva ter como pressuposto básico a

consideração do currículo como ato (Macedo, 2013), que, nada mais é que a instituição “em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação de crianças e jovens” (Saviani, 2016, p.55).

Nesse contexto, o educador é visto como um promotor de transformações, sobretudo quanto atua junto às populações negligenciadas, que demandam melhores condições de vida, podendo romper com a perspectiva tradicional do currículo e propor o trabalho por meio dos projetos interdisciplinares, que têm, como matéria-prima, os problemas reais, baseados na vida dos estudantes (Hernández, 1998).

Na realidade educativa brasileira e de outros países, a interdisciplinaridade ocorre mediante a abordagem do conhecimento por meio de **temas geradores**, baseada na proposta problematizadora de Paulo Freire (1993). Sua inovação teórica é a radicalidade dialógico-intersubjetiva que desconstrói a hierarquia entre cultura popular e erudita, rompendo com o que ele chama de *educação bancária* e proporcionando experiências que motivam a construção pessoal e coletiva, além da troca de saberes, respeitando as diferenças individuais, a partir da superação da visão de mundo ingênua para o alcance da consciência crítica.

Enquanto na concepção 'bancária'(...)o educador vai 'enchendo' os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos; na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com eles não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (Freire, 1993, p. 71).

Os temas geradores exercem uma função clara nesse processo: tornar o conhecimento significativo, provocando uma tensão entre o saber já construído por cada sujeito com o que está em construção. De acordo com Ausubel (1968), aprender consiste em organizar e integrar o conhecimento novo na estrutura cognitiva e ressignificar sua visão de mundo. Nesse sentido, concebe estrutura cognitiva como o “[...] conteúdo total de ideias de certo indivíduo e sua organização; ou conteúdo e organização de suas ideias em uma área particular de conhecimento” (Ausubel, 1968, p. 37-38), na qual estão contidas construções e saberes relativos a todas as esferas do saber e do conhecimento.

Concordando com essa premissa e aproximando-a das experiências afetivas dos sujeitos, Vigotski (2001, p.479) afirma que “por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar resposta ao último porquê na análise do

pensamento”. Desse modo, para ser significativo, o conhecimento deve, sobretudo, falar ao coração das pessoas, lhes ser caro.

Nesta proposta de Arqueologia Pública e Educação Patrimonial direcionada às comunidades quilombolas, a afetividade está presente em todos os âmbitos, já que, no seio dessas localidades, as relações familiares e comunitárias são extremamente importantes e intensas, desde as crianças até as pessoas mais velhas.

Então, partindo da ideia do uso das materialidades como temas geradores, entendo que “aprendizagem pode se desenvolver através de qualquer tipo de objeto” (Elazari, 2000, p. 352) e que esses objetos devem ser aqueles próprios da realidade das comunidades. Essa realidade, para ser entendida, precisa ter o sentido de seus objetos compreendidos no contexto cultural, que denota uma implicação vivencial e que rompa com o real aparente, que é o caráter meramente externo dos objetos (Marx, 1983), com o que concorda Vigotski, nesses termos:

[...] se o objeto não se revela verdadeiramente na vivência direta, mas sim em toda a diversidade de nexos e relações que determinam seu lugar no mundo e sua conexão com o restante da realidade, o conceito é mais profundo, mais adequado à realidade [...] (Vigotski, 1997, p. 230).

Por meio da introdução dos livros de literatura negra quilombola, proponho que os diversos tipos de conteúdos sejam tratados a partir de uma abordagem concreta, partindo do objeto que liga os sujeitos da pesquisa ao objeto deste estudo, que é a cultura quilombola do Recôncavo Baiano: a Poteca.

Inaugurar caminhos para se pensar um fazer pedagógico em comunidades quilombolas passa pelo momento da reflexão e da ação, não dicotomizados, formadores da unidade que se chama práxis. Práxis, no sentido conferido por Freire (1987), é uma teoria do fazer e, nesse momento, precisamos exatamente isto: ousar fazer um caminho, na forma de diretriz, sem querer, de forma alguma, que este seja o caminho absoluto. (Nunes, 2006, p. 140).

Neste caso, a Poteca, utilizada como elemento gerador de discussões e problematizações, será motivadora de coleta de novas informações sobre a comunidade e seus moradores, buscando alcançar a consciência humana, somente possível por meio da união entre pensamento e linguagem (Vigotski, 2001, p. 485). Essa consciência, representada nesta tese como os letramentos racial, comunitário e quilombola, são frutos da problematização de diversos tipos de conteúdo, sobretudo aqueles classificados por Zabala (2010) como procedimentais e atitudinais.

De acordo com Zabala (2010), os conteúdos podem ser classificados como:

- a) **Factuais:** são aqueles que abordam os “fatos, acontecimentos situações, dados e fenômenos concretos e singulares” (Zabala, 2010, p, 41), muitas vezes arbitrários e aprendidos por meio de cópia ou mera memorização;
- b) **Conceituais:** “são termos abstratos. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação” (Zabala, 2010, p.42);
- c) **Procedimentais:** são conjuntos de “ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar, etc.” (Zabala, 2010, p.43); e
- d) **Atitudinais:** que “engloba valores, normas e atitudes” (Zabala, 2010, p.43).

A ideia do experimento consiste em, em meio à realização de procedimentos solicitados durante as sessões da Poteca, tal como os relatos das histórias, a redação do Livro da Vida (Freinet, 1996) e a construção das suas ilustrações, sejam reveladas, trocadas e ressignificadas experiências e conhecimentos que possam suscitar a construção de atitudes, por meio da mobilização das múltiplas inteligências dos participantes.

Nesse sentido, esta atividade deve proporcionar aos estudantes uma experiência na qual possamos verificar como os projetos educacionais interdisciplinares podem “prestar um efetivo serviço à população e saber que conteúdos respondem às exigências [...] políticas e culturais postas por uma sociedade que ainda não alcançou a democracia plena” (Libâneo, 2011, p. 227), por meio da motivação de uma situação-problema e da realização de atividades que os levem a compreender o conhecimento de modo mais significativo e completo que se seguiram as premissas das atividades.

5.3 A arte de contar histórias como fio condutor de letramentos, culturas, patrimônios e identidades

A contação de histórias é a forma mais antiga de transmissão de conhecimento utilizada pela humanidade. Trata-se, principalmente, de uma ação educativa pois,

durante a sua realização, “a criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia seu vocabulário e principalmente aprende a procurar nos livros novas histórias para o seu entretenimento” (Coelho, 2001, p. 26).

É uma das formas de comunicação mais importantes ainda em dias atuais nas comunidades quilombolas, nas quais são transmitidos os conhecimentos ancestrais para as gerações mais novas. De acordo com Abramovich (2004, p. 17), é durante o processo de ouvir histórias

que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente o que as narrativas provocam em quem as ouve (Abramovich, 2004, p. 17).

Nessa perspectiva, pode-se conceber que ouvir uma história que conte a origem das comunidades quilombolas de uma região inteira é também pensar na reconstrução da visão das crianças aí nascidas acerca de suas identidades e, sobretudo, respeitar suas culturas, sua capacidade de construir, sistematicamente, modos de significação do mundo e de ação, distintos dos modos dos adultos (Sarmiento, 2014), livres de estereótipos e, assim, ressignificar sua visão de mundo acerca de si e da comunidade, proporcionando uma mudança na tradição de negar a existência desses povos em narrativas e contextos das ciências em geral e, em especial, da Arqueologia, já que “africanos e afro-americanos podem ser, com frequência, ‘invisíveis’ na História escrita, mas através da pesquisa arqueológica levada a cabo cuidadosamente, não precisam continuar a sê-lo” (Brown; Cooper *apud* Funari, 1991, p. 64). De fato,

geralmente, quando personagens negros entram nas histórias, aparecem vinculados à escravidão. As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor, as histórias tristes são mantenedoras da marca da condição pela qual a humanidade negra passou. Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica. Reproduzi-la intensamente marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada (Lima, 2008, p. 99).

No contexto aqui apresentado, a descrição de uma trajetória de vida também é parte do processo de afirmação de identidade de quem escreve (no caso a pesquisadora, mulher quilombola cuja família tem origem na comunidade Acupe, município de Santo Amaro, também no Recôncavo e que faz divisa com Santiago do Iguape), pois, consiste na tentativa de “reforçar ou constituir um sentimento de

pertinência a um grupo, classe ou categoria que participa de um passado comum” (Catani *et al*, 2003, p.23).

Do mesmo modo, trata-se da possibilidade de realizar um

[...] relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global (Queiroz, 1988, p. 20).

Nesse sentido, a narrativa se torna uma ação afetiva, cujo resultado é aproximar a memória do coração, já que a pessoa contadora pode ser atriz e/ou personagem das histórias (Bussato, 2013).

O intento de aproximar-se com a comunidade por meio da distribuição dos livros “Maria e a Sereia” (Santana, 2022) e “Tuca, Cacá e o Lobisomem” (Santana, 2023), assim como da contação dessas histórias é uma premissa inspirada nas ideias contemporâneas de Arqueologia Pública, cujo ideário defende a representatividade como elemento central do trabalho realizado com as comunidades (Carneiro, 2014).

5.4 A Poteca como ferramenta arqueológica educativa

A Poteca é um legado, produto da imaginação amorosa e implicada de Clarissa Braga, comunicóloga e professora universitária falecida em 2016 e que era imensamente preocupada com infâncias, amores e identidades. Ela dedicou seus últimos anos a eles, por meio de seu projeto de pesquisa e extensão denominado “Canto do Conto”, que era ligado ao Programa de Pós-graduação em Cultura (Pós-Cult) do Instituto de Humanidades da Universidade Federal da Bahia.

Consiste, basicamente, numa “biblioteca para histórias orais”, formada por potes e objetos, cuja finalidade é estimular a criação infantil, tendo, como base, suas referências culturais (Souza, 2019).

Sabemos que a oralidade é uma das características fundamentais da cultura africana, especialmente nas sociedades tradicionais, é um modo de ser, de estar no mundo. Podemos considerá-la, na atualidade, como um importante instrumento metodológico para reconstituição e continuidade da história local, da história africana em terras brasileiras. Ela é imprescindível para a conservação da tradição, dos mitos, das lendas, das epistemologias dos seus diferentes povos e é por meio dela que a palavra faz-se elemento produtor da história, formador da comunidade, da pessoa e de tudo o que existe. É com a palavra que se educa (Machado, 2019, p. 96).

Inicialmente experimentada e defendida pela própria Clarissa, no âmbito da Creche da UFBA, por meio de histórias de vida contadas por crianças aí matriculadas, obteve seu apogeu acadêmico por meio da defesa e publicação da tese de doutoramento “*Potes que guardam vidas, vidas que viram histórias: a Poteca como ação interativa nas narrativas de crianças e adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, BA*”, de autoria da professora Leila Damiana de Souza, em 2019, quando esta utilizou essa metodologia para ouvir e catalogar histórias de vida de educadores e estudantes num assentamento de trabalhadores rurais.

A diferença entre as versões de Clarissa e da professora Leila com a Literateca, que está sendo aqui proposta, é que as Potecas são formadas por potes individuais para cada participante, enquanto a proposta da Literateca é apresentada com um cunho mais coletivo e comunitário, inspirada na comunicação estabelecida nas comunidades negras, com um único pote.

Figura 49 – Poteca no Assentamento Rose – Santa Luz, BA



Fonte: Souza (2019).

Durante a realização da Poteca, a comunicação foi intensa entre participantes e a mediadora, assim como entre o grupo. A significância das narrativas, cuja realidade atinge a todas as pessoas, pela representatividade, facilitou a construção de habilidades básicas da contação de histórias, como falar, ouvir, ter atenção e respeito ao inferir na fala do outro.

As histórias das crianças têm como característica principal a liberdade narrativa. O fio inicial da peça a ser tecida é apenas o objeto gerador de narrativas. As trocas entre as crianças sempre são bem aceitas, contudo, existe um respeito entre elas com o desencadeamento das narrativas. Ou seja, raramente os diálogos provocam interrupções no fluxo narrativo. Esse é um cuidado que o adulto que conduz a ação interativa precisa ter nesse

momento que é de produção e socialização das narrativas (Souza, 2019, p. 33).

Na presente pesquisa, sua aplicação foi realizada no âmbito de um quilombo, com viés arqueológico. Nesse sentido, a ideia foi pensar no procedimento como tecnologia de coleta de dados em comunidades, alinhando os princípios originalmente pensados para a Poteca aos valores que permeiam as culturas africana e afro-brasileira, estabelecendo relações “entre as pessoas e o patrimônio arqueológico com vistas a propor ações que possam ir além da indução e/ou doutrinação, sob o argumento que estamos promovendo a valorização da identidade cultural dos grupos sociais com os quais trabalhamos” (Carneiro, 2014, p. 456) e promovendo, deste modo, a discussões acerca das comunidades na contemporaneidade, já que estas comumente “não têm reconhecidos os sistemas cognitivos, simbólicos e políticos por eles estruturados ao longo da história remota e recente” (Carneiro, p. 457).

Pensando no simbolismo de utilizar potes de barro como instrumento de coletas de dados em comunidades tradicionais, é importante refletir que os potes são, nesses espaços, comumente, utilizados como repositórios de alimentos e água, elementos essenciais para a manutenção da vida dos seus membros, como um corpo de mãe que gera. As mães, por sua vez, são figuras presentes e fortes nos quilombos que, mantendo a tradição africana, os tornam localidades com fortes características matriarcais e femininas.

O feminino é o útero do mundo, potência da vida comunitária, coletiva, pautada pela justiça e pelo *bem* viver. Carregamos toda uma ancestralidade que nos permite ser, existir, resistir, re-existir, assim, somos ancestrais, nossos corpos são ancestrais, portanto, sagrados. Desse modo, nossa existência só é possível em contato, devemos voltarmos à terra, pois ela é o centro da vida. Voltarmos ao centro da terra é ouvirmos nossa ancestralidade, encantarmo-nos com essa escuta, uma escuta sensível que tece nosso *sertão*. É a escuta de nosso útero (Machado, 2020, p. 03).

Nas famílias oriundas dos quilombos brasileiros, é possível perceber um traço forte do matriarcado, fenômeno consequente da tradição africana, assim como, também, dos resquícios da escravização dos africanos e seus descendentes, que é o abandono paterno praticado secularmente pelos homens em relação às crianças negras. Nesse sentido, essas famílias ganham formatos diversos, inclusive contando com membros que não possuem laços consanguíneos, mas de afinidade e, por isso, formam uma rede de

[...] ajuda mútua. Tornam-se membros pertinentes dessa rede familiar não somente pais, mas irmãos, tios, primos, ex-sogros, compadres e até amigos.

Assim, é comum encontrar na casa de uma mulher, além dela e dos filhos, uma diversidade de indivíduos: um primo, recém-chegado do interior para procurar trabalho, dormindo no sofá, um sobrinho, cujos pais acabam de se separar, comendo na mesa da cozinha, etc. A dona de casa vai ajudar essas pessoas, por carinho, mas sobretudo porque eles a ajudaram ou a ajudarão. A família aqui se estende horizontalmente, numa partilha constante, nem sempre pacífica, de recursos (Fonseca, 2005, p. 52).

Nessa perspectiva, o afeto é algo que se torna inerente a essas comunidades, pela proximidade e manutenção do sentido de coletividade, tornando histórias advindas dessas populações, “mesmo aquelas marcadas por um envolvimento coletivo com outras pessoas do lugar, [...] processos singulares que não podem se render ao chamado analfabetismo afetivo” (Souza, 2019, p. 37).

Nessa pesquisa, a implicação identitária e política da pesquisadora pôde auxiliar a coleta, tratamento e análise dos dados, já que considerar o pesquisador como um ser histórico (e, portanto, socialmente condicionado) se caracteriza pela sua participação e interferência no contexto pesquisado (Thiollent, 2011), porque, nesse processo, é imprescindível ouvir as pessoas, de forma individual e coletiva, conversar com elas, ter acesso às histórias de famílias, histórias locais, fotos, documentos. Assim, concordando com Hampâté Bâ (2010, p 167), podemos afirmar que “nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos”.

Os quilombos do Recôncavo Baiano possuem características culturais muito próximas às do continente africano e de sua diáspora, inclusive nas materialidades e na forma de divisão de trabalho, no qual todo “o universo material do quilombo, das habitações e sua forma, aos objetos de uso cotidiano, tais como garrafas vasilhas e cachimbos, arqueologicamente recuperáveis, permitem resgatar a especificidade da cultura afro” (Funari, 1991, p. 68).

A ideia é utilizar a Poteca como “desencadeadora das narrativas, [...] lançar mão de algo que desperte a imersão do narrador na sua própria história, na história do seu lugar, bem como uma maior interação com a investigadora” (Souza, 2019, p. 33), o que já foi comprovado pela pesquisa, tornando-a um excepcional instrumento de reflexão acerca de histórias, identidades, culturas, proporcionando aos sujeitos assumirem o protagonismo na narração (Souza, 2019, p. 35), pois

outros procedimentos e técnicas para obtenção de dados que se valem da oralidade apresentam um roteiro para delinear as narrativas; já a Poteca, com sua dimensão criativa, proporciona uma liberdade para oralidade que faz fluir

a poética, mas também as agruras vividas pelos participantes (Souza, 2019, p. 35).

Do mesmo modo, pensar na Poteca como

instrumento de promoção de oralidades, torna-se uma via de empoderamento da cultura individual e coletiva, se direcionado à busca de identidades. Construída por meio de materiais próprios da localidade, como argila e outros recursos extraídos da natureza, torna-se viável financeiramente, por seu baixo custo (Santana; Braga, 2020, p. 199).

Conforme já dito, a coletividade e a horizontalidade são traços inerentes das comunidades negras tradicionais. Na figura 50, vemos uma reunião da comunidade na associação de pescadores. O modo de distribuição das cadeiras, em formato circular, é característica de comunidades africanas e indígenas, nas quais a participação é fundamental nos processos de transmissão de saberes, nas celebrações religiosas, no compartilhamento de informações, assim como nas tomadas de decisões, nas danças e nas festividades.

Figura 50 – Organização comunitária em Santiago do Iguape



Fonte: Portal do Iguape (2021).

No que tange à aparência dos potes produzidos, utilizados e comercializados no Recôncavo Baiano, pode-se afirmar que estes também são objeto de estudo arqueológico.

Na pesquisa desenvolvida por Gordenstein (2018, p. 266-267), ele percebeu que, ainda que o seu padrão decorativo tenha sido imposto pelo modelo colonizador, dentro das religiões, ele foi modificado e “a influência portuguesa nas escolhas de padrões decorativos pintados [...] padrões desenhados por motivações estéticas puderam ser ressignificados, e seu uso transformado para fins simbólicos”.

Figura 51 – Cerâmicas produzidas em Maragojipinho, Aratuípe, no Recôncavo Baiano



Fonte: Portal do Recôncavo, 2021.

O alimento, fonte sagrada de vida e meio de sustento nas comunidades que circundam a Baía de Todos os Santos, no Recôncavo Baiano, foi fonte de inspiração para a escolha do tipo de pote a ser utilizado para a realização da coleta dos dados, durante as realizações de sessões de Poteca.

Existe, na região, a tradição pesqueira e marisqueira que, além de possibilitar às famílias a devida subsistência, também amplia esse raio de ação por meio da sobrevivência econômica, que ocorre mediante a comercialização dos diversos tipos de pescados e mariscos extraídos do Rio Paraguaçu e na Baía de Todos os Santos, assim como a venda de moquecas e petiscos produzidos nas casas, restaurantes e feiras, destinados aos visitantes e turistas. Assim, as panelas de barro ocupam um papel simbólico fundamental nesse cenário, por serem sinônimos de saciedade, conforto, acolhimento e prazer.

A produção dessas panelas é feita, tradicionalmente, na região da Bacia do Iguape, principalmente no distrito de Coqueiros, localizado na margem oposta do rio ao já citado quilombo Santiago do Iguape. Sua protagonista, a secular Dona Cadu (*in memoriam*), de 103 anos à época da visita, no ano de 2023, produzia, ainda, as panelas e fogareiros que abastecem restaurantes do Recôncavo, assim como são também comercializadas para outras cidades e, até, em Salvador. Infelizmente, Dona Cadu faleceu, aos 104 anos, em maio de 2024.

O forno no qual esses potes são assados consiste em uma grande pilha de brasas e madeiras em chamas, a céu aberto, no qual são empilhadas também as panelas e potes a serem processados. Esse “forno” está localizado às margens do Rio Paraguaçu, quase defronte à casa de Dona Cadu, mas é utilizado por todos os

ceramistas locais. Atualmente, quem cuida desse processo é um rapaz, aprendiz da anciã.

Figura 52 – Dona Cadu e o forno a céu aberto em Coqueiros



Fonte: Blog do Silva Lima (2016).

Segundo a ela, existem dois tipos de panelas produzidas em seu ateliê: as foscas e as brilhantes. A primeira tipologia é feita com o barro peneirado, extraído das margens do Rio Paraguaçu. As brilhantes, por sua vez, são feitas a partir do mesmo princípio, mas pintadas com uma tinta produzida através da mistura de água com tauá, espécie de barro muito refinado, somente extraído em local de difícil acesso do rio e que ela compra de uma outra pessoa. Esse processo encarece muito o produto, sendo as panelas com esse acabamento adquiridas pelos restaurantes mais refinados.

Figura 53 – Tauá em sua forma original



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Dona Cadu relatou que a arte de produzir as panelas lhe foi ensinada quando ainda era criança, aos sete anos de idade, na cidade de São Félix, onde nasceu. O começo, ainda rudimentar da arte, foi substituído pelo seu aprimoramento, a ponto de

superar sua mestra, uma parenta advinda da região do Sertão Produtivo, que se mudara para sua cidade.

A mudança de residência para Coqueiros foi consequência de seu casamento, que durou mais de cinco décadas e do qual é viúva. Conta ela que conheceu o finado marido nas festas promovidas pela Casa de religião de Matriz Africana de Coqueiros, que frequentava regularmente em companhia de suas primas e amigas, ainda no início do século XX.

Figura 54 - Dona Cadu e as panelas em produção



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Desse modo, comprova-se que dona Cadu é a responsável por instituir a tradição da produção de panelas e potes de barro em Coqueiros. Além de ainda produzir as cerâmicas, ela também ensinou e ensina a tradição aos mais novos dessa comunidade.

Neste trabalho, a Poteca acontecerá a partir da disposição de um único grande pote em formato de panela e de seu fogareiro no centro do círculo de pessoas, para, então, serem depositadas as materialidades representativas das narrativas que serão contadas para o grupo, por meio da proposição de temas.

Figura 55 - Fogareiro e panelas de barro de Coqueiros



Fonte: ArteSol (2009).

A ideia de utilização da panela e do fogareiro no experimento aconteceu durante a visita de campo à Casa de Dona Cadu, em Coqueiros, Maragogipe, em 2023, onde esses objetos foram adquiridos, e por sua sugestão. A ideia inicial era utilizar um pote grande, dos que são usados para armazenar água. No entanto, após ouvir o relato do propósito da compra e encantada com a Poteca, ela disse: “*não vou fazer pote de água pra você, não. Você vai levar uma panela e um fogareiro, porque as histórias serão ainda feitas, tudo misturado, como uma grande mariscada*”.

Figura 56 – Mariscada feita em panela de barro



Fonte: Bahia Noite e Dia (2023).

Conforme pode ser visto na imagem acima, a mariscada, um prato típico do Recôncavo Baiano, é feito a partir da mistura de diversos mariscos e crustáceos, que podem ser pescados e extraídos da Baía de Todos os Santos e do leito dos rios que a cercam, como o Paraguaçu. Camarões, siris, lagostas, mariscos e ostras diversas são temperados com tomate, cebola, pimentão, alho, coentro, pimenta de cheiro e cozidos no leite de coco e no azeite de dendê.

Essa diversidade de elementos que compõem esse prato demonstra a sensibilidade de Dona Cadu ao relacionar a Poteca com a diversidade de narrativas que devam surgir em cada experimento, tornando-a contextualizada, interdisciplinar e, conseqüentemente, legítima perante a comunidade.

Assim, inspirada pela simbologia de materialidades como alimentos extraídos do rio e da panela como útero para a gestação de histórias orais, foram pensados em três momentos de coleta, a partir dos seguintes temas específicos:

- a) Primeiro momento, um prato a ser eleito com os sujeitos: origem da comunidade, na qual as crianças trariam histórias e materialidades nas quais seriam relatadas histórias antigas da comunidade, suas mitologias e nomes de pessoas importantes para a localidade;

- b) Segundo momento, um outro prato a ser eleito com os sujeitos: histórias das famílias, no qual as crianças trouxessem elementos pertencentes à história de cada família, tais como objetos, documentos, fotografias; e
- c) Terceiro momento, um prato a ser eleito com os sujeitos: histórias pessoais, na qual cada criança relataria elementos de sua origem pessoal, como inspiração para seu nome, objetos representativos, relatos de seu nascimento e de sua vida pessoal, preferências pessoais e peculiaridades.

Não faz a oralidade nascer a escrita, tanto no decorrer dos séculos como no próprio indivíduo? Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou no estúdio mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo o narra (Hampâté Bâ, 2010, p. 168).

A proposição de tais abordagens levou a momentos de narração, escuta, intervenção, reflexão, ressignificação por parte dos participantes sobre sua cultura e identidades, por meio de um intenso diálogo entre os seus participantes. Nesse sentido, é importante considerar a natureza democrática e horizontal da Arqueologia Pública, o que a torna mais adequada para o trabalho nas comunidades quilombolas, onde se procura “superar a velha epistemologia colonialista da ciência neutra, pautada em linhas teóricas hegemônicas e generalistas (Almeida; Freitas, 2022, p. 318).

A vida por natureza é dialógica. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo, o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal (Bakhtin, 1992, p. 112).

Após a realização de cada etapa, foi proposto aos participantes a construção de um desenho e da escrita de um pequeno texto sobre ele, para que, ao final das Potecas, possa ser composto um livro sobre a vida da comunidade e de seus habitantes.

5.5 O livro da vida da comunidade: registro das narrativas, materialidades e da vida quilombola

A terceira etapa da Literateca, metodologia proposta neste estudo, foi a Construção de Livro da Vida (Freinet, 1996), que se constituiu no registro livre, por

meio de desenhos, escritas, colagens e outros, das histórias contadas na Poteca pelos sujeitos. Nesse sentido, a ideia foi fazer com que as crianças, ao ouvirem as narrativas contando histórias do quilombo, pudessem estabelecer relação com a sua própria e, a partir disso, construir suas narrativas pessoais, registradas individualmente.

Cèlestin Freinet (1896-1966), educador progressista francês, é o precursor da Escola Moderna que, de acordo com Libâneo (2011), é uma perspectiva pedagógica integrante da Tendência denominada Libertária, que consiste numa pedagogia de liberdade no sistema escolar, na qual o indivíduo é visto como produto social. Os conteúdos estão sempre à disposição dos alunos para que estes obtenham conhecimentos a partir de experimentos, entendendo o conhecimento de forma complexa, tanto de suas necessidades no âmbito cognitivo quanto nos âmbitos pessoal e social.

A partir da proposição de procedimentos didáticos que visavam a liberdade de pensamento, expressão e ação dos estudantes, Freinet revoluciona a maneira de ensinar. Atividades como aula passeio, conferência, hora da conversa, texto livre, desenho livre, imprensa escolar, correspondência interescolar, fichas de trabalho, biblioteca de trabalho e o Livro da Vida foram e são, ainda nos dias atuais, instrumentos de construção de conhecimentos valiosos, que preparam os sujeitos não só em âmbito acadêmico, mas, principalmente, para a vida social e comunitária, por se tratar de atividades horizontais, realizadas em um clima democrático, o que torna a escola ativa e aproxima os educandos dos seus interesses, contribuindo para sua formação social e histórica.

Figura 57 – Cèlestin Freinet e seus alunos numa aula passeio



Fonte: Blog Sete educadores (2011).

O autor vislumbrou uma educação para além das paredes e muros das escolas e considerou a comunidade como seu espaço mais adequado, questionando o autoritarismo vigente nos espaços educativos.

Lamento os educadores que são apenas tratadores e pretendem tratar metódica e cientificamente os alunos, encerrados em salas onde, felizmente, permanecem apenas algumas horas por dia. A sua grande preocupação é fazer engolir a massa de conhecimentos que irá encher cabeças ingurgitadas até a indigestão e a náusea. A arte deles é a de empanturramento e condicionamento, e também da medicação suscetível de tornar assimiláveis as noções ingeridas (Freinet, 2004, p. 39).

Desse modo, Freinet afirma que, para que ocorra tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem de uma pessoa, o meio no qual o sujeito vive exerce papel essencial, tanto no âmbito de sua existência pessoal quanto nas relações nele estabelecidas. Para este autor,

desde que as condições exteriores sejam favoráveis à germinação, há uma força que desperta, cresce, agita o pão de trigo, que começa a escala para o esplendor do seu devir. Nasce uma raiz, depois outras; multiplicam-se, diferenciam-se, para ocupar as partículas da terra, enquanto o caule começa a sua ascensão para o ar livre. Também ele tem que crescer, subir cada vez mais alto. Se tentam impedi-lo, alonga-se desmesuradamente sob os obstáculos encontrados, e, por um caminho insidioso, procura ansiosamente uma passagem (Freinet, 1976a, p. 18).

O Livro da Vida, técnica freinetiana de cunho estético e literário, consiste na construção de um registro de momentos e especificidades da vida de uma pessoa ou grupo social. Nesse livro, de forma processual, as crianças são estimuladas a escrever e desenhar aspectos de sua vida, tais como a história de seu nome, de seu nascimento, a profissão de seus pais, a sua vida na comunidade, seus melhores amigos, dentre outras coisas que podem ser solicitadas pelo mediador, conforme o objetivo da ação.

Figura 58 – Livro da Vida produzidos por alunos de uma escola em Fortaleza - CE



Fonte: Blog Educação Freinet (2009).

Semelhante à Poteca, o Livro da Vida prioriza a expressão livre da criança durante a sua criação, que consiste na narração de fatos de sua vida e identidade,

sempre ilustrados (Freinet, 1977). Nesse processo, é aplicada também a técnica freinetiana do desenho livre, que valoriza a estética do traçado infantil.

A principal finalidade dessa construção é o registro de fatos significativos inerentes a um indivíduo ou grupo e que, durante sua produção, provoca reflexões e discussões em cada um e com todos, por meio da partilha dos resultados. Apesar de ter sido pensada para aplicação junto a crianças, esta técnica pode ser aplicada a pessoas de todas as idades. Nesta pesquisa, em específico, os sujeitos serão crianças em processo de letramento e construção da leitura e da escrita, com idades entre 8 e 12 anos.

Esse procedimento foi escolhido pela dificuldade de muitas pessoas em assumirem a identidade quilombola, em consequência ao do racismo estrutural e institucional praticado pelo Estado e pelo imaginário popular, fenômeno que contribui para a construção da imagem negativa do conceito de quilombo e a consequente autorrejeição dessas populações acerca de sua própria identidade.

A pretensão que se desejou alcançar nesse experimento é que o ato de narrar, discutir, refletir e registrar sua história e cultura no Livro da Vida pudesse promover o *enleituramento* (Oliveira, 2019), necessário à implicação dessas crianças no processo, sendo, portanto, fio condutor de construções transdisciplinares, reflexões identitárias e culturais próprias dos letramentos social, cultural, racial e quilombola, necessários ao fortalecimento de sua autoestima e personalidade. Para essa autora, todo texto, por ser transdisciplinar, “precisa dialogar com o mundo no qual circula para provocar sentidos nos sujeitos envolvidos na leitura” (Oliveira, 2019, p. 82).

Nesse sentido, escrever os Livros da Vida numa proposta de intervenção em Arqueologia Pública é, acima de tudo, promover reparação histórica acerca dos patrimônios dos quilombos e de seus habitantes, oprimidos durante séculos pelo racismo, pelos estereótipos e pela exclusão, recontando “as histórias que foram usadas para espoliar e caluniar [...] para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (Adichie, 2019, p. 32). Também, para que ocorra essa reparação, é imprescindível que as ações pedagógicas de uma proposta de Arqueologia Quilombola tenham como premissa principal “colocar o afrodescendente como agente da história, uma vez que, nos últimos 500 anos, eles estiveram à margem da história social, cultural, econômica e religiosa, no mundo ocidental, tornando-se, assim, um dos princípios básicos da teoria e da prática afrocêntricas” (Silva, 2022).

A realização de observação sistemática (Minayo, 2001) e registro de todo o processo, em diário de campo, fotografias e filmagens e com consentimento prévio dos sujeitos, é de fundamental importância para arquivar elementos detalhados da coleta, que podem ser consultados muitas vezes e confrontados depoimentos de pessoas diferentes para entender os mesmos fenômenos, já que, “em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade” (Santos, 2015, p. 82). Nesse sentido, foi possível vivenciar o processo educativo inerente ao trabalho patrimonial, entendendo que o “conhecimento do passado tem uma clara função social, que faz parte das ideologias que configuram nosso mundo e nossa identidade” (Alfonso, 2012, p. 51).

Empoderar e dotar as pessoas do quilombo de protagonismo é o sentido dessa proposta em Arqueologia Pública e Educação Patrimonial Quilombola. Isso faz lembrar Paulo Freire, em seu livro “À sombra de uma mangueira”, quando ele afirma que

antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir do meu quintal, no bairro de Casa Amarela....Meu primeiro mundo foi o quintal de casa, com suas mangueiras, cajueiros de fronde quase ajoelhando-se no chão sombreado, jaqueiras e barrigudeiras. Árvores, cores, cheiros, frutas, que, atraindo passarinhos vários, a eles se davam como espaço de seus cantares. ... Aquele quintal foi a minha imediata objetividade. Foi o meu primeiro não-eu geográfico, pois os meus não-eus pessoais foram meus pais, minha irmã, meus irmãos, minha avó, minhas tias e Dada, uma bem-amada mãe negra que, menina ainda, se juntou à família nos fins do século passado. Foi com esses diferentes não-eus que eu me constituí como eu. Eu fazedor de coisas, eu pensante, eu falante (Freire, 2013).

Assim, embasada nessa premissa, defendo que, para que o sujeito se fortaleça e possa caminhar pelo mundo e com o mundo, necessário se faz que, primeiro, ele beba de sua própria fonte, sua cultura e forme sua identidade, para que somente depois disso possa levar seu “eu pote de água sagrada” para qualquer lugar que queira e consiga ir.

A metodologia é uma parte fundamental no trabalho arqueológico, sobretudo quando se trata de Arqueologia junto às comunidades. Nesse sentido, propor inovações metodológicas que contribuam com a disciplina, do mesmo modo que tornem as estratégias de Educação Patrimonial mais significativas e constitutivas dos

sujeitos torna-se uma atitude política, implicada ideologicamente com as populações tradicionais negras.

A prática etnográfica é uma possibilidade para os arqueólogos aprenderem sobre um entendimento mais amplo dos significados da materialidade e, desta forma, transformar a arqueologia em uma ciência sobre o presente e não apenas sobre o passado (Almeida; Freitas, 2022, p. 319).

A literatura quilombola, escrita por mim a partir da escuta narrativa de pessoas em diversas partes do Recôncavo, assim como a Poteca, biblioteca de potes idealizada por Clarissa Braga, ganham então, contornos de sabores e cores da culinária do Recôncavo. Igualmente, o Livro da Vida de Cèlestin Freinet ganha cores carregadas de tons fortes, frutos das lutas dos povos quilombolas do Iguape e da Baía de Todos os Santos por cidadania e protagonismo.

6 Aproximação com o campo: contação de histórias quilombolas como elemento de representatividade

“Quanto mais a gente ensina mais aprende o que ensinou”.
(Jorge Portugal)

A Educação Patrimonial realizada tradicionalmente na Arqueologia tem como “principal forma de ação educacional a elaboração das famosas cartilhas e/ou a realização de palestras – meios pelos quais o conteúdo arqueológico pode ser divulgado” (Carneiro, 2014, p. 448).

Conforme já dito, a pretensão aqui é contribuir com a Arqueologia realizada no âmbito das comunidades negras tradicionais, por meio da proposição da Literateca, uma metodologia cuja abordagem interdisciplinar une Literatura Negra, Poteca e Livro da Vida, tornando o trabalho com o patrimônio representativo e significativo para as crianças.

Nesse sentido, iniciei a aplicação desse método por meio da realização de experiências prévias de contação de histórias para lançamento do livro “Maria e a Sereia”. Essas atividades aconteceram entre os meses de outubro e novembro de 2022, em quatro comunidades quilombolas, três no território de identidade Recôncavo Baiano e uma no território de identidade no Baixo Sul.

A intenção desse processo foi realizar atividades próximas às ações tradicionais de Educação Patrimonial, implementadas pelos profissionais de Arqueologia que atuam junto às comunidades, ou seja, a partir de uma palestra ou conversa prévia e distribuição do material impresso.

Nas comunidades negras tradicionais, comumente, e a exemplo das demais comunidades rurais, a presença do Estado se faz por meio, principalmente, dos prédios escolares destinados à alfabetização das crianças. Em algumas, há também um posto de saúde. Mas, em sua imensa maioria, são as escolas que predominam, muitas inclusive servindo de espaço para as reuniões dos movimentos sociais comunitários e ações de saúde coletiva, como campanhas de vacinação.

Por esse motivo, para o primeiro momento do experimento, foram selecionadas três escolas que atendem crianças em fase de alfabetização e letramento, nas séries iniciais do ensino fundamental. As instituições eram localizadas nos quilombos

escolhidos e tinham propostas pedagógicas sem plena sintonia com os ditames ideológicos propostos pelos teóricos da Educação Quilombola, ou seja, nelas não havia uma explícita “tentativa de resgate e valorização da cultura e da história dessas comunidades [...] ou daquelas que atendem os seus moradores” (Santana; Braga, 2020, p. 193).

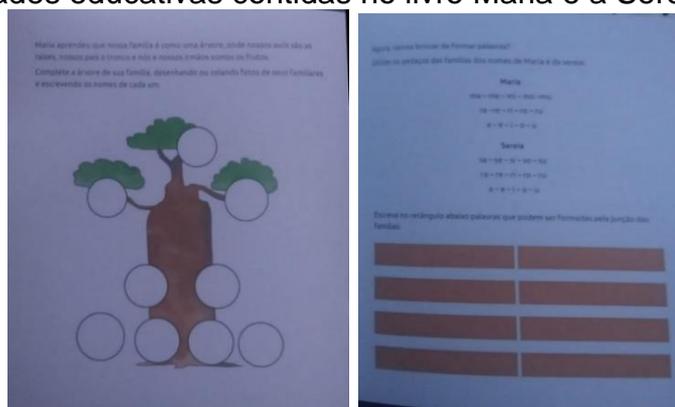
A exceção ocorreu na organização não-governamental localizada no quilombo Santiago do Iguape, em Cachoeira, cuja proposta é totalmente alinhada ideológica e pedagogicamente com a comunidade e a epistemologia dos estudos quilombolas.

É importante frisar que, ainda que as escolas fiquem localizadas no interior de comunidades quilombolas, reconhecidas pela Fundação Palmares, muitas delas não são geridas por profissionais delas oriundos ou comprometidos com suas causas. Desse modo, as propostas pedagógicas, na maioria das vezes, estão muito afastadas do ideário quilombola e se tornam reproduções dos currículos urbanos, brancos e de elite, claros exemplos de “quando os currículos são pobres em experiências sociais seus conhecimentos se tornam pobres em significados sociais, políticos, econômicos e culturais para a sociedade” (Arroyo, 2013, p. 119).

A partir da publicação do processo de reconhecimento das comunidades, algumas escolas localizadas no seio dos quilombos têm buscado aproximar sua proposta pedagógica do ideário local. Assim, narrarei nesse capítulo as experiências de aproximação com quatro comunidades quilombolas escolhidas para receber exemplares gratuitos do livro “Maria e a Sereia” e que se encaixam nesse perfil de busca pelo alinhamento do Projeto Político Pedagógico à cultura de cada comunidade.

A pretensão desta primeira experiência foi suscitar, nas ações pedagógicas futuras sem a minha presença, que os docentes pudessem retomar a história e realizar discussões e intervenções com vistas ao conteúdo patrimonial do material, que, em sua versão impressa, não possui somente a literatura, mas, também atividades pedagógicas contextualizadas no enredo, direcionadas às crianças em fase de alfabetização e letramento.

Figura 59 – Atividades educativas contidas no livro Maria e a Sereia



Fonte: Santana (2022).

As atividades acima expostas têm fundamento na Pedagogia Afrocentrada e decolonial e na filosofia de Paulo Freire e se baseiam em

[...] um modelo em que se valorize mais as *identidades narrativas*, que se vinculam a modos de aprendizagem mais dinâmicos, mas sem que isso represente mera transferência de um modelo, necessitando-se, portanto, graduar essa transferência por meio de noções como as de hibridização cultural (que articula modelos externos e diferentes tradições, interrompendo hierarquias estabelecidas) e de cosmopolitismo (que pressupõe uma pluralidade de culturas, marcada pela diversidade, evitando a homogeneização) (Moreira, 2009, *apud* Silva, 2022).

A proposição dessas atividades ao final do livro tornou a comunicação com as crianças mais fluida, já que eles as perceberam como brincadeiras, joguinhos e não como deveres escolares pesados de conteúdos e, assim, portanto, um brinde.

Dessa forma, foi possível abordar os temas patrimoniais que transpassam o livro de modo crítico, provocando discussões que tratem da cultura local e que consistam em atos de letramento.

6.1 Santiago do Iguape, em Cachoeira

A primeira experiência de coleta de dados se deu por meio da aproximação da pesquisadora com as comunidades durante o lançamento do livro Maria e a Sereia, de sua autoria, no ano de 2022. A história da obra foi escrita mediante inspiração durante atividades de campo do curso de doutorado, mais especificamente da disciplina Família e Parentesco, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt).

A personagem principal, Maria, representa a infância de Maria Adriana, presidente do Instituto Mãe Lalu, uma organização não-governamental. Durante visitas ao quilombo Santiago do Iguape, localizado no município de Cachoeira e entrevistas realizadas junto a integrantes dessa família, Maria narrou sua infância no quilombo, sua relação com sua bisavó, que inspira o Instituto que preside e sua relação com a religião Umbanda, da qual é iniciada.

Nesses relatos, é revelada a relação afetiva entre Maria e Janaína, uma entidade de sua religião, da qual revelou ser protegida:

-“Janaína é lemanjá criança e vive no Rio Paraguaçu que passa no fundo do sítio”.

-“Com esse nome, essa sereia é meio ‘indiarada’, não é?”

-“Sim!”

Desse modo surgiu o enredo da história, que conta a aventura vivida por Maria, menina protegida demais pelos pais e proibida de brincar nas ruas e no rio do quilombo. Certo dia, a menina foge e conhece a sereia Janaína, da qual fica amiga e por quem é convidada a conhecer o fundo do Rio Paraguaçu, especificamente um navio afundado há séculos na entrada da cidade de Cachoeira.

Nesse local, Maria conhece os destroços do navio que lemanjá, mãe de Janaína, seguindo um determinado navio negreiro advindo da Nigéria e carregado de pessoas escravizadas, transformou uma baleia agonizante em pedra, provocando o naufrágio e facilitando a fuga das pessoas, que fundaram os primeiros quilombos da região.

Trata-se da mistura literária de um mito fundante local (A Pedra da Baleia) com o imaginário de Maria, menina quilombola que realiza, atualmente um importante trabalho social em sua comunidade, junto com toda a família.

A história da Pedra da Baleia me foi contada por uma senhora idosa, líder religiosa do Candomblé, que mora em Cachoeira. O enredo trata da chegada de lemanjá no Brasil, quando esta, atendendo aos clamores do povo escravizado na Nigéria, resolve seguir o navio para saber para onde estavam levando seus filhos. No trajeto, a Orixá recolhia as almas dos que morriam e levava para seu reino, assim como consolava os que choravam.

Contam os mais velhos da religião que lemanjá, ao chegar na entrada da cidade de Cachoeira, deparou-se com uma enorme baleia enalhada e doente, a quem

transformou em pedra e provocou um naufrágio. Assim, as pessoas puderam fugir e fundar os primeiros quilombos da região.

Outra versão fala que a própria entidade é a pedra que se encontra no leito do rio, transformada em baleia para ajudar seus filhos. No entanto, para o enredo do livro, foi escolhida a primeira.

Atualmente, essa pedra pode ser facilmente identificada por nela estar instalado um farol, que, ironicamente, serve de guia aos navegantes, livrando-os de encalhar pela degradação provocada pelo assoreamento do Rio.

Figura 60 – Pedra da Baleia no Rio Paraguaçu, em Cachoeira - BA



Fonte: IPHAN (2023).

Anualmente, a Pedra da Baleia é ovacionada durante os festejos a Iemanjá da cidade de Cachoeira, que ocorrem sempre no primeiro domingo do mês de fevereiro após o 02 de fevereiro, para fugir da na qual ocorre a Festa do Rio Vermelho, em homenagem à Orixá, em Salvador.

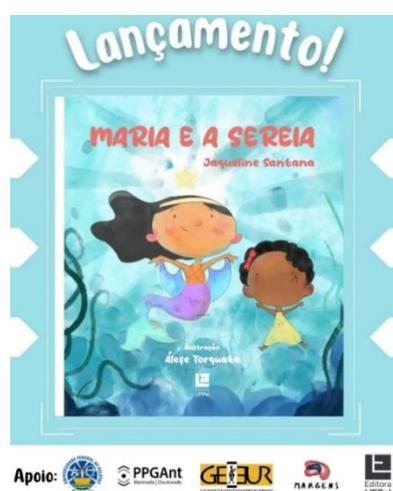
Figura 61 – Banner da festa de Iemanjá de 2018



Fonte: Prefeitura Municipal de Cachoeira (2018).

A publicação desse livro, em outubro de 2022, foi possibilitada pelo financiamento da verba do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que atendeu aos anseios de beneficiar as crianças quilombolas com literatura representativa. Essa obra, pertencente ao acervo da Editora da UFPel (EDUFPel), foi lançada em duas versões: a) Impressa, num quantitativo de 240 unidades, que foram distribuídas para estudantes de comunidades quilombolas; e b) Versão digital, disponibilizada no site da editora, com *download* gratuito¹.

Figura 62 – Banner do livro "Maria e a Sereia"



Fonte: EdUFPel (2022).

A distribuição dos livros, nesse espaço, ocorreu durante as festividades de inauguração do Instituto Mãe Lalu, em outubro de 2022. Nesse momento, após realização da mística em roda coletiva, as crianças foram destinadas a diversas tendas, para participar de oficinas lúdicas e artísticas com educadores.

¹ Disponível em: <https://doi.org/10.15210/ISBN9788560696130>

Figura 63 – Mística da inauguração do Instituto Mãe Lalu



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Cada turma de crianças integrantes do projeto foi direcionada a uma tenda e, nos intervalos, todas eram direcionadas ao Espaço Mundo Mágico da Literatura, onde realizavam breve conversa com a autora sobre a história. Após isso, recebiam, cada uma, um exemplar do livro autografado.

Figura 64 – Contação da história e distribuição dos livros com Maria Adriana



Fonte: Acervo pessoal (2022).

No total, foram distribuídos 62 (sessenta e dois) exemplares de Maria e a Sereia nesse dia, pois nem todas as crianças beneficiadas pelo Instituto compareceram à inauguração.

6.2 Acupe, em Santo Amaro

O lançamento do livro “Maria e a Sereia” no meu quilombo ocorreu na Escola Municipal de Acupe (EMAC) e contou com a participação de toda a comunidade escolar. Para tal atividade, a diretora, “pró Maria”, convidou não só as crianças de toda

a escola, como também algumas famílias e membros da Secretaria Municipal de Educação.

Figura 65 – Fachada da Escola Municipal de Acupe (EMAC), com obra do artista plástico Zek, que representam elementos da cultura local, como as baianas, a capoeira e o Nego Fugido



Fonte: Acervo Pessoal (2022).

A aproximação com a unidade ocorreu mediante intermédio de uma ex-colega de trabalho que, a meu pedido, contactou a diretora, falando da minha intenção de distribuir o material patrimonial aos alunos. Após isso, a diretora iniciou uma aproximação e, a partir de então, foram feitos muitos contatos entre nós para acordos de datas, horários e do formato da atividade.

Esta escola atende às crianças matriculadas nas séries iniciais do ensino fundamental, em cinco turmas, que funcionam nos turnos matutino e vespertino. As idades das crianças estão entre 5 anos e meio até 11 anos.

O prédio da escola é antigo e adaptado, o que significa que conta com espaços pequenos para as atividades pedagógicas, muito pouco arejado e sem área aberta, como um parque, que seria um adequado local para atividades lúdicas nas horas de recreio ou atividades ao ar livre.

A atividade de lançamento foi, para a escola, um dia festivo, onde todas as crianças foram reunidas no pátio coberto, que estava decorado com cartazes do livro, balões coloridos e cartazes referentes à importância da leitura.

Confesso que fiquei surpresa com tamanho cuidado por parte da gestão escolar com a recepção. Minha intenção seria somente distribuir a literatura nas turmas, após uma breve contação, o que ficou impossível acontecer devido à quantidade de crianças na assistência e ao calor escaldante das dez e meia da manhã.

Figura 66 – Atividade de lançamento do livro “Maria e a Sereia” na EMAC



Fonte: Acervo Pessoal (2022).

A atividade começou com uma explanação da diretora escolar e da coordenadora pedagógica acerca da importância da literatura e da leitura. Também foi feita uma apresentação das convidadas, já que, nesse dia, Maria Adriana, inspiração para o enredo da história, fez questão de comparecer e levar doces para as crianças do quilombo vizinho ao seu.

Figura 67 – Colega que intermediou o contato com a diretora e seu filho



Fonte: Acervo Pessoal (2022).

Após o pronunciamento da gestora, foi minha vez de falar, me apresentando como quilombola e conterrânea (é importante ressaltar a importância dessa apresentação como quilombola pois, infelizmente, no Acupe há um processo de negação da remanescência de quilombos, por conta do racismo estrutural). Nesse momento, li a dedicatória do livro, na qual homenageio meu pai e todas as crianças da comunidade.

Figura 68 – Dedicatória do livro “Maria e a Sereia”



Fonte: Santana (2022).

Também fiz uma breve descrição do enredo da história, utilizando-a como deixa para apresentar Maria Adriana. Ela foi ovacionada pela criançada, pois nenhum deles/delas imaginava que a jovem que estava comigo era a pessoa que inspirou a escrita, cujo livro foi dedicado a todos eles.

Após isso, eles/elas foram organizados/as, pelas professoras, em filas, por turma, em ordem crescente, para receber os livros, que foram autografados na hora, assim como abraçar a mim e a Maria, momentos que foram devidamente registrados pelas professoras. Nesta comunidade, foram distribuídos 54 (cinquenta e quatro) livros.

Figura 69 – Momento de autógrafo do livro "Maria e a Sereia", na EMAC



Fonte: Acervo Pessoal (2022).

Após receberem os livros, as crianças foram levadas às suas respectivas salas de aulas, onde houve a distribuição do lanche, composto por cachorro-quente, suco e pipoca doce.

Eu e Maria também fizemos questão de contribuir com esse lanche, ela com bombons de chocolate, que foram dados a cada criança no momento do autógrafa do livro, e eu com um bolo temático, que encomendei junto a uma doceira local e que serviu de sobremesa ao lanche distribuído pela escola.

Confesso que nossa intenção ao levar as guloseimas foi de surpreender as crianças, pois imaginamos que não seria essa uma atividade organizada com tanto esmero pela gestão. Mas a intenção acabou se alinhando com o realizado pela escola, proporcionando uma manhã diferente e lúdica para as crianças.

Figura 70 – Bolo temático do livro "Maria e a Sereia", na Emac



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Não sei expressar devidamente em palavras o que significou esse momento para mim: estar na comunidade onde nasceram meus antepassados, contando uma história tão representativa e distribuindo, de presente, livros para as crianças.

Lembrei, obviamente, de todas as crianças do Acupe que nunca tiveram a oportunidade de estudar, de ter um livro para si, que pudesse ler antes de dormir. Meu pai e meus tios foram as crianças mais lembradas, assim como as lutas que cada um teve que travar na vida para sobreviver e lograr um espaço num mundo tão racista e cruel.

Também lembrei de mim mesma, quando criança e jovem que, ainda que tenha sido leitora ávida, desde quando aprendi a ler, aos 4 anos, nunca pude ter acesso a livros contassem histórias do meu povo, como também os personagens não se pareciam comigo nem com minha família.

Assim, senti-me grata por ter a oportunidade de resgate e reparação de uma violência tão grande praticada contra os povos que resistiram à escravidão e fundaram comunidades alternativas, os quilombos tão amados.

6.3 Monte Recôncavo, em São Francisco do Conde

No Monte Recôncavo, a aproximação com a Escola Duque de Caxias ocorreu mediante intermediação do professor Rubens Celestino, que lá leciona e me forneceu o número de telefone da gestora, com a qual iniciei contato via ligação e aplicativo de mensagens. Ao contrário da EMAC, nessa escola a diretora limitou-se a marcar dia e hora para minha ida. Inclusive, recusou minha oferta do bolo para o complemento do lanche das crianças.

Ficou acertado que o trabalho seria realizado somente na turma do primeiro ano do turno vespertino, devido à quantidade limitada de livros e da necessidade de avaliar o comportamento de uma turma com poucos alunos e na faixa etária que se destina o livro. Nas duas experiências anteriores não foi possível contar a história e conversar sobre ela com as crianças, razão pela qual a ação teve uma configuração diferente.

Essa escola tem uma estrutura totalmente diferente da anterior: construída em um grande terreno arborizado, conta com salas específicas, amplas e arejadas para gestão escolar, coordenação pedagógica, depósito, cozinha, refeitório, secretaria, parque e quadra de esportes, com salas climatizadas e mobiliário novo e moderno.

Ao chegar na unidade, surpreendi-me com a informação de que a gestora não se encontrava e fui direcionada para a sala da turma do primeiro ano, onde as crianças estavam sozinhas, já que a professora havia faltado, por motivo de doença.

Antes disso, fui cercada por muitas crianças, dessa e de outras turmas, que, curiosas, queriam saber o que fazíamos ali e que livros eram aqueles. Assim, fiz uma apresentação do enredo para eles/elas, no pátio em frente à sala de aula mesmo.

Figura 71 – Interação com as crianças da escola Duque de Caxias, no Monte Recôncavo



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Nessa experiência tive a oportunidade de realizar as atividades com maior autonomia, pois fiquei na sala somente com a ajudante da professora e a orientadora desta pesquisa, Dra. Louise Alfonso, que estava em Salvador para realização estágio pós-doutorado e fez questão de conhecer a comunidade.

Essa turma atende às crianças com 6 anos de idade, em fase de alfabetização e que tinham tido estudos anteriores na pré-escola localizada na comunidade. Assim, essas crianças tinham a construção de habilidades adequadas para a série de alfabetização, tais como comunicação fluida, entendimento dos rudimentos de conhecimentos matemáticos, tais como números e operações, tratamento de informação e medidas, como também da língua portuguesa, como o alfabeto, seus sons e funções.

Chamou-me a atenção um detalhe muito importante: a despreocupação da professora em decorar a sala, ocupada por crianças pequenas, nos dois turnos. Nessa faixa etária, ainda considerada educação infantil, é importante que a sala esteja decorada com motivos infantis e que remontem à construção da leitura e da escrita, de forma lúdica e alegre. No entanto, encontramos somente um alfabeto colado na parede próximo ao quadro como adorno da sala.

Como eu precisei assumir a regência da turma, para além da mera atividade de lançamento, tive que improvisar várias atividades até a hora do lanche, quando eles seriam liberados. Assim, fiz uma pequena dinâmica de apresentação, onde cada um falava seu nome para a turma, inclusive eu. A cada nome que era dito, eu escrevia no quadro, e depois, fomos organizando segundo a ordem alfabética.

A intenção dessa atividade era fazer um registro que organizasse a ordem de distribuição dos livros. Depois disso, iniciei a contação da história.

Figura 72 – Interação com as crianças da escola Duque de Caxias, no Monte Recôncavo



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Durante a narrativa, as crianças ficaram muito atentas e fizeram muitos comentários, a partir de provocações minhas, tais como:

Jaqueline: *“Maria era uma menina que não podia nem ficar na porta de casa brincando com as outras crianças...com vocês acontece o mesmo?”*

Menina: *“Eu posso brincar, mas só na porta de casa. Quando escurece, minha mãe me chama para entrar”*

Menino: *“Eu posso brincar até nas outras ruas, mas de noite eu não posso ficar na rua, não”* (Trecho do diálogo registrado no Caderno de Campo).

Figura 73 – Contaçãõ da história na Escola Duque de Caxias, no Monte Recôncavo

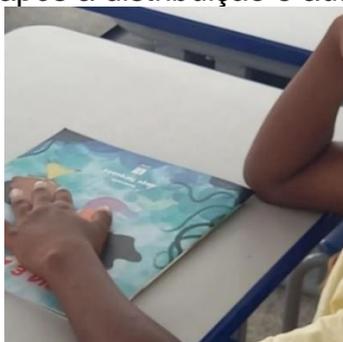


Fonte: Acervo pessoal (2022).

A narrativa e as intervenções aconteceram de forma bastante satisfatória, sendo que houve uma identificação imediata com a personagem principal, cuja idade que era similar a deles/as, assim como sua identidade quilombola e as profissões dos pais dela, que eram as mesmas dos pais e avós de muitos estudantes.

Após a contaçãõ, foi organizada uma chamada, tendo como referência o registro dos nomes deles pela ordem alfabética. Após isso, houve a distribuiçãõ dos livros autografados e um mimo nosso para eles: um saquinho recheado de doces, tais como balas, chicletes e pirulitos.

Figura 74 – Criança com livro após a distribuiçãõ e autógrafo, no Monte Recôncavo



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Ao final da distribuição dos livros, que todos ficaram surpresos ao saber que era presente e que poderiam levar para casa, encerrei a atividade e retornamos a Salvador.

O retorno se configurou como um momento de reflexão sobre a importância de políticas públicas patrimoniais e educativas que financiem a distribuição gratuita e individual de material literário representativo nas comunidades quilombolas, já que as escolas até possuem livros aos quais as crianças e a comunidade têm acesso, mas, no processo de letramento, que dura toda a vida, é importante a posse e o contato com as diversas modalidades textuais em momentos diversos, inclusive a literatura, sem a conotação pedagógica.

Infelizmente, livros, jornais, revistas e outros tipos de literatura são caros em nosso país, o que torna o acesso dos moradores dos quilombos a eles quase impossível se não for pela via da escola ou de parco acervo que associações de moradores possam amealhar. No entanto, esse acesso é geralmente destinado ao uso durante as aulas, relegando a formação dos leitores ao momento das aulas ou de pesquisas escolares. Pessoas interessadas na leitura como lazer são muito raras, não só nos quilombos, mas em todas as comunidades camponesas por consequência desse fato.

6.4 Um parêntese: a experiência de lançamento do livro “Maria e a Sereia” no quilombo Monte Alegre-Boipeba, Território de Identidade Baixo-sul, município de Cairu, Bahia

Minha atividade de escritora de livros infantis quilombolas tem me levado a muitos espaços fora da academia, tais como centros culturais, bibliotecas, escolas de educação infantil e ensino fundamental. Dentre todos esses, as experiências que certamente mais me agradam são as feiras literárias pelas diversas cidades do Estado, tanto em Salvador e como no interior, nas quais tenho a oportunidade de conhecer novos lugares, culturas e pessoas.

Por conta da realização de uma dessas feiras, na Ilha de Boipeba, quilombo localizado no município arquipélago de Cairu, que fica no Território de Identidade Baixo-Sul, no seio da Baía de Maraú, na barra do Rio do Inferno, tive a oportunidade

de visitar esse lugar deslumbrante e tão rico de patrimônio, por indicação de uma amiga que lá reside e é proprietária e *chef* em uma cantina.

Figura 75 – Barra do Rio do Inferno e encontro com o mar da Baía de Maraú, em Boipeba



Fonte: Acervo pessoal (2015).

A primeira Festa Literária de Boipeba (Flipeba) foi realizada entre os dias 22 e 24 do mês de setembro de 2022, a partir da iniciativa de lideranças artísticas e literárias, associadas aos docentes das escolas da Ilha. Financiada com recursos amealhados junto à comunidade, em forma de cessão de diárias nas pousadas e refeições nos restaurantes para os convidados/atrações, assim como com recursos da prefeitura de Cairu, que forneceu o transporte para os convidados/atrações e a montagem de um palco.

Os demais recursos foram arrecadados por meio de *Vakinhas*, organizadas *online*, venda de livros e rifas e do trabalho voluntário de artistas e escritores. Em troca de um final de semana na Ilha, com as despesas pagas, as pessoas envolvidas ofertaram sua força de trabalho gratuitamente, em mesas redondas, lançamentos de livros, palestras, rodas de conversa e shows diversos.

Nessa edição da Festa, minha participação aconteceu em duas atividades: roda de conversa sobre literatura infantil e uma mesa redonda que abordou a literatura negra e quilombola, sendo que uma aconteceu na tarde do dia 22 de setembro e a outra no anoitecer do dia 23 de setembro.

Figura 76 – Atividades que participei na Festa Literária de Boipeba



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Nessas ocasiões, tive a oportunidade de divulgar os livros que havia publicado até então, sendo todos eles da modalidade literatura infanto-juvenil e infantil quilombolas, disponíveis para a venda ao público:

- a) A “Coleção Histórias de Quilombo do Alto Sertão da Bahia” (Portuário Atelier Editorial, 2019) é formada por uma caixa, onde estão alocados três livros que narram histórias, cultura e patrimônio de três comunidades quilombolas do Alto Sertão da Bahia. Fruto de uma pesquisa junto às comunidades, na qual contei com o auxílio de estudantes quilombolas, bolsistas do Campus VI da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), localizado em Caetité. A obra é destinada ao público infanto-juvenil;
- b) “Os Olhos falantes de Mageli” (Portuário Atelier Editorial, 2020) é dedicado às crianças na primeira infância, ou seja, até os 7 anos. Conta a história de uma menina quilombola de olhos expressivos e que vive uma experiência fora da comunidade, quando é levada, pela sua avó, para conhecer a cidade grande e o mar;
- c) “O Mistério da Mula sem Cabeça” (Segundo Selo, 2021) é um livro também dedicado ao público infantil, que conta a história de Aretha, menina curiosa que quer saber por que a Mula sem Cabeça, mesmo não tendo cabeça, não se bate nas coisas quando corre. Essa pergunta, fruto de sua extrema inteligência, faz com que a vovó Arlinda lhe presenteie com um pó mágico, que permite sua viagem por vários locais. Esse livro foi o primeiro no qual incluí atividades pedagógicas ao final, ação que inspirou que repetisse na versão impressa de “Maria e a Sereia”, que foi o meu primeiro livro financiado com recursos públicos e distribuído gratuitamente nas comunidades quilombolas.

Figura 77 – Livros de minha autoria publicados para o público infanto-juvenil e infantil



Fonte: Acervo pessoal (2023) e Folha de São Paulo (2023).

A Flípeba aconteceu em uma ilha onde estão localizadas três comunidades remanescentes de quilombo, que são Velha Boipeba, Moreré e Monte Alegre, essa última sendo a única certificada pela FCP à época, sob o Processo nº 01420.000204/2006-66. As demais comunidades receberam seus títulos somente no ano de 2023.

Em uma das mesas, que tratava da literatura infantil, tive a oportunidade de falar sobre “Maria e a Sereia”, que seria lançado no mês de outubro. Tal fato despertou o interesse dos docentes presentes em relação à uma possível distribuição dos livros na comunidade Monte Alegre, cuja certificação já existia, desde 2006, conforme já dito. Assim, por iniciativa desses professores, fui apresentada à professora Alessandra, docente das crianças em séries de alfabetização na escolinha quilombola.

Após articulação da professora Alessandra junto à Secretaria de Educação de Cairu, que proporcionou transporte, alimentação e estadia para mim e meu esposo, retornei a Boipeba, no mês de novembro de 2022, especialmente para realizar o lançamento do livro junto à comunidade.

Nas conversas prévias com a professora, soube que se tratava de uma turma multisseriada dos anos de alfabetização, cujos alunos estavam matriculados nas três primeiras séries do ensino fundamental e tinham entre 6 e 8 anos. Assim, organizamos um lanche, que consegui mediante doações, com bolo e doces. A escola ficou de organizar o cachorro-quente e o suco, com recursos da merenda escolar, assim como foi no Acupe.

Chegamos na ilha numa sexta-feira à tarde e fomos acomodados numa pousada de propriedade de uma das vice-diretoras da escola que oferta as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, mais uma evidência da solidariedade que é traço dessa comunidade. No dia seguinte, um sábado letivo, pegamos o “ônibus trator”, transporte que nos levou ao quilombo. Esse transporte é responsável pela locomoção dos profissionais para as escolas de Moreré e Monte Alegre.

A gestora da escola, que não pôde comparecer, por estar com uma filha doente, fez questão de nos recepcionar no ponto do trator e justificar sua ausência, assim como recomendar à professora que nos acolhesse bem.

Após os percalços de um lindo caminho sem asfalto e em ladeiras íngremes de areia, chegamos finalmente à florida comunidade. Maravilhada com o prédio escolar que, apesar de pequeno, é encantador, muito bem construído, em meio a árvores frondosas, com duas salas apenas, quis conhecer todas os cômodos: a sala da

professora Alessandra e a outra, que nesse dia não tinha atividade, pois é frequentada por crianças da educação infantil, que tem calendário escolar diferenciado.

Figura 78 – Escola localizada na comunidade Monte Alegre, Boipeba



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Fomos recepcionados pela vice-diretora e uma funcionária que, muito simpáticas, nos direcionaram à sala de aula da professora Alessandra. Para minha surpresa, a sala estava lindamente ornada, muito colorida e com cartazes apropriados para a aquisição da leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, além de expor os trabalhos das crianças. O bônus da decoração foi a reprodução da capa do livro “Maria e a Sereia” na lousa, feita em E.V.A., especialmente para esse dia.

Os alunos foram chegando aos poucos e, para minha alegria, todos leram o título do livro, escrito no cartaz da lousa, o que evidenciou o comprometimento da professora com a formação básica das crianças quilombolas. Após a professora organizar a classe e nos apresentar, iniciei a contação da história, que foi feita de maneira participativa, podendo as crianças interferir com perguntas e comentários.

Figura 79 – Contação da história na Escola Municipal Santo Antônio, Monte Alegre, Boipeba



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Quatro momentos foram marcantes durante essa atividade:

- a) A identificação dos estudantes com a personagem principal, que foi imediata, tanto pela idade quanto pela aparência, além da preocupação dos pais em protegê-la. Nessa comunidade, por se tratar de rota turística da Ilha, há um movimento grande de quadriciclos transportando pessoas, a todo momento, fato esse apontado por eles como risco de atropelamento;
- b) A representatividade da personagem junto a eles, pois quando falei sobre as profissões dos pais e perguntei quantos deles eram filhos de pescadores e doceiras, todos levantaram as mãos, desse modo revelando que nessa localidade as atividades econômicas giram em torno da subsistência e da vocação para o turismo;
- c) A afirmação da existência de sereias. Esse foi um ponto crucial para entender o imaginário da comunidade, cuja vida gira em torno do mar. Em nenhum momento as crianças duvidaram que a menina conversou com uma sereia ou que a mãe de Janaína veio de África atrás de um navio negreiro para libertar os escravizados. Inclusive, algumas delas relataram histórias contadas pelos mais velhos do local, nas quais as sereias aparecem como protagonistas, seja ajudando ou querendo encantar os pescadores;
- d) O relato da existência de navios naufragados no entorno da Ilha. Muitas crianças tinham conhecimento de navios naufragados e cujos cascos serviam de moradia para os animais marinhos. Relataram também a transformação destes em corais e da atividade de mergulho de alguns turistas para conhecê-los.

Após a contação da história, repeti a dinâmica de escrita dos nomes em ordem alfabética na lousa, sendo que, nessa comunidade, as crianças que indicavam a ordem, o que evidenciou mais essa habilidade construída: a ordem alfabética. Em seguida, fizemos a chamada individual, pela ordem dos nomes na lousa, para o autógrafo nos livros.

Figura 80 – Sessão de autógrafos após contação de história, em Monte Alegre, Boipeba



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Novamente, fiquei emocionada com a surpresa das crianças ao serem informadas da propriedade dos livros, o que mostrou a falta de acesso deles a materiais literários no cotidiano familiar.

Ao mostrar as atividades ao final do livro, a presença da professora ocasionou uma reação interessante: ela pediu a mim licença para recolher todos os exemplares ao final da atividade, para que pudesse conduzir a realização dessas “brincadeiras”, em sala de aula. Combinamos, então, que eles deixariam os livros na escola e que no final da semana seguinte, após terem feito todas as atividades sob a orientação docente, eles finalmente levariam os livros para casa.

Figura 81 – Professora Alessandra e alunos da escola Municipal Santo Antônio, Monte Alegre, Boipeba



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Logo em seguida, houve a distribuição do lanche, do bolo, dos doces e reunimos em frente à escola para a foto coletiva, com os livros.

A experiência no Monte Alegre mostrou o potencial do material literário quilombola e patrimonial junto às comunidades negras para suscitar representatividade e fortalecer identidades, do mesmo modo que ratifica a importância do trabalho arqueológico alinhado com a proposta pedagógica local.

No entanto, não considerando esse trabalho suficiente, proponho, por meio da introdução da Poteca, uma abordagem mais participativa, na qual os membros da comunidade possam ser ouvidos e compartilhem com o profissional de Arqueologia suas histórias de forma horizontal e recíproca.

7 A Literateca como metodologia arqueológica: contribuições para a Educação Patrimonial em Arqueologia

*“Eu não sei dizer
Nada por dizer
Então eu escuto
Se você disser
Tudo o que quiser
Então eu escuto
Fala
Se eu não entender
Não vou responder
Então eu escuto
Eu só vou falar
Na hora de falar
Então eu escuto
Fala...”*
(João Ricardo / Luli)

7.1 Os sujeitos da pesquisa

A experiência Literateca foi realizada na comunidade quilombola Monte Recôncavo, entre os meses de dezembro de 2023 e março de 2024.

A princípio, a ideia era ter como espaço de aplicação a Associação de Moradores, para direcionar a experiência dentro de um contexto de educação informal, distanciando da escola local, que está submissa à Prefeitura, cuja gestão tem características extremamente cooptadora e assistencialista.

O Monte Recôncavo é apenas um foco de resistência da população negra de São Francisco do Conde, haja vista, que aqui houve escravidão, bem como houve resistência a esse tipo de opressão. Em síntese, por essas bandas houve outros quilombos, os quais precisam ser reconhecidos por seus próprios moradores, já que a nossa história não foi e com certeza não será construída apenas por “barões”, como está posto na história oficial dessa cidade (Celestino, 2020, p. 55).

Entretanto, a partir da observação da realidade local e de diálogos com o líder da Associação, que também é professor efetivo da escola que oferta séries iniciais do ensino fundamental, foi possível perceber que a instituição goza da autonomia acadêmica necessária à realização do trabalho escolar sem ingerências que comprometam tais conquistas, pois seu corpo profissional decidiu, em comum acordo com a comunidade, “atuar de modo a transformar uma realidade, [...] [assumindo] tal

compromisso com vistas à construção do protagonismo de sua proposta curricular, realizando ‘atos de currículo’”(Macedo, 2013).

Assim, a escola passou a ser nosso lócus, mas sem perder de vista a atuação da Associação, da qual é parceira.

Essa Associação tem um caráter muito específico, sobretudo pela atuação de seu presidente, Rubens Celestino. Na comunidade, ele exerce a função de liderança legítima, seja como presidente da associação, seja como líder da Companhia Cultural Mont’Art, seja como pedagogo concursado da rede municipal, seja como liderança religiosa, pois também é Babalorixá - guia espiritual do terreiro de candomblé local, onde é conhecido pela alcunha religiosa de BabaMean.

Figura 82 – Associação de Moradores e Cia Mont’Art, BabaMean com os filhos e filhas de santo e santinho da campanha para vereador em 2020



Fonte: Acervo pessoal de Rubens Celestino (2023).

Passei, então, a observar mais amiúde o trabalho pedagógico realizado pelo professor Rubens, na turma do 4º ano do ensino fundamental, no ano de 2023.

Esse professor é por mim conhecido desde o ano 2006, quando fui sua professora na graduação em Pedagogia, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), contratada pela Prefeitura Municipal, pela via de convênio, para ofertar, em caráter especial, formação para 100 professores municipais que não possuíam graduação. Àquela época, sua sagacidade chamou-me a atenção, além de que este sempre destacou-se em relação aos demais colegas, no sentido da aplicação nos estudos.

Deste modo, não foi surpresa para mim, em 2017, quando prestei concurso para coordenadora pedagógica da rede municipal de SFC, encontrar, entre os aprovados como docentes pedagogos, o nome de Rubens, entre os primeiros colocados.

Fomos trabalhar na mesma comunidade, o Monte Recôncavo, mas em escolas diferentes, pois assumi meu cargo na Centro Educacional Claudionor Batista (CECBA), que oferta as séries finais do ensino fundamental e ele foi lotado na Escola Duque de Caxias, onde atua nas turmas de séries iniciais e Educação de Jovens e Adultos.

Figura 83 – Atividade de campo e aula com a participação das mães dos alunos



Fonte: Acervo pessoal de Rubens Celestino (2023).

O professor Rubens, como pedagogo, realiza um trabalho muito comprometido com a cultura local. Esse comprometimento se revela no investimento dele na formação básica e letramento das crianças e adultos das turmas que tem lecionado, pois, segundo ele, em alguns diálogos travados, revelou ter consciência e concordar com Brandão (1993, p. 16) quando esta afirma que, quando um povo atinge “um estágio complexo de organização da sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão do saber”.

Por esses motivos, essa turma foi considerada a ideal para o experimento educativo a ser realizado.

7.2 Aproximação com a turma: lançamento do livro “Tuca, Cacá e o Lobisomem”

A primeira experiência de realização da Literateca ocorreu no mês de dezembro de 2023, quando fui à Escola Duque de Caxias (cujo nome está sendo mudado para Escola Municipal Quilombola do Monte Recôncavo, a pedido da Associação de Moradores, mediante consulta à comunidade) para realizar a primeira abordagem dos sujeitos.

A escola está localizada na parte superior da comunidade, conhecida como Monte de Cima, onde fica a maioria das casas e diversos outros serviços: Escola de

Educação Infantil, Unidade Básica de Saúde (UBS), Cemitério, Sede da Associação de Moradores, Casa de Farinha, mercadinho e templos religiosos católico, protestante e de matriz africana.

Esta unidade escolar possui uma excelente infraestrutura, pois foi recentemente reformada, em atendimento ao padrão estabelecido pelo MEC: salas amplas, climatizadas, forradas e com bastante luminosidade natural, espaço para refeições tendo em vista a implementação do tempo integral, área verde, parque infantil, refeitório, quadra de esportes e áreas administrativas e pedagógicas, além de instalações sanitárias de boa qualidade para todos.

Figura 84 – Obra da reforma da Escola Duque de Caxias



Fonte: Site oficial da Prefeitura de SFC (2022).

Uma das muitas evidências, acerca do comprometimento do trabalho pedagógico realizado nesta escola com a Educação Patrimonial e Quilombola, está presente nas próprias paredes das salas de aulas. Nelas são expostas atividades construídas pelas crianças e que apresentam recortes, desenhos e redações que contam as histórias locais e que falam do patrimônio da cidade de SFC e do Recôncavo, a exemplo das Paparutas.

Figura 85 – Atividades de educação patrimonial produzidas pelos estudantes, expostas em sala de aula



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Esta iniciativa, de cunho político imprescindível, representa uma articulação entre o trabalho educativo e a identidade negra, cuja relação complexa expressa

[...] dois processos que apresentam aproximações e distanciamentos, semelhanças e diferenças, avanços e recuos. Processos desenvolvidos pelo homem e pela mulher negra nos diferentes contextos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais” (Gomes, 2002, p. 38).

Em uma comunidade negra, estas articulações são instrumentos de resistência e de apropriação de sua própria cultura como ferramenta de resgate e construção de identidades.

Nesse sentido e fortalecida por essa base, tive como elemento motivador que inaugurou a pesquisa de campo deste trabalho e cuja finalidade é a utilização da Poteca em ações futuras: o lançamento de “Tuca, Cacá e o Lobisomem”. O livro, de minha autoria, tem como enredo uma aventura de dois amigos que vivem na cidade, e que visitam o Quilombo do Monte numa Semana Santa, onde conhecem as histórias que são contadas ali sobre o terrível Lobisomem que vive na comunidade.

Figura 86 – Banner do livro Tuca, Cacá e o Lobisomem



Fonte: Editora da UFPel (2023).

Essa história foi inspirada em um mito fundante do Monte Recôncavo, que me foi relatado por Jean Gomes, nativo local que estudou no Centro Educacional Caludionor Batista (CECBA), onde fui coordenadora pedagógica durante alguns anos, e por sua avó. Este mito fala sobre um morador local que, nas noites de lua cheia, transforma-se em Lobisomem e assombra o Monte, com seus uivos.

Também tem como impulso as histórias da infância do Prof. Carlos Alves (meu marido, que inspirou o personagem Cacá) e que sempre relata, em âmbito familiar, as aventuras que viveu na infância ao lado de seu inseparável amigo Edmilson, o Tuca. Esses personagens nunca foram juntos a um quilombo durante a infância ou qualquer

período da vida, mas os relatos sobre sua amizade, sua vida simples na infância, seu esforço para ocupar espaços de poder por meio dos estudos (ambos estudaram Engenharia Civil na UFBA e hoje são professores do ensino superior), tornaram-se uma inspiração para contar uma história quilombola antirracista e inclusiva, que contribuísse “para a autoestima das crianças negras, bem como para a sensibilização das não-negras” (Sousa, 2001, p. 196).

Figura 87 – Fotos atuais das pessoas que inspiraram os personagens Tuca (esquerda) e Cacá (direita)



Fonte: Acervo pessoal (2023).

O livro possui 52 páginas, ricamente ilustradas e com imagens inspiradas na paisagem real da localidade, o que ajudou muito a motivar a turma durante a narrativa da história, realizada após as apresentações feitas pelo professor Rubens.

Figura 88 – Momentos de apresentação da escritora e de contação da história



Fonte: Acervo pessoal (2023).

As ilustrações desta obra foram feitas pelo professor Manoel Lordelo, licenciado em Artes Plásticas e Mestre em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, que atua como docente de Artes e Informática no CECBA e na Escola Duque de Caxias (também conhecido como Juca Lordelo, no meio das Artes). É importante salientar que a parceria com o referido professor já havia acontecido no livro “O Mistério da Mula-sem-cabeça”, cujo lançamento aconteceu no ano de 2021.

A atuação desse docente na comunidade, desde o ano de 2017, é marcada pela imersão na cultura local e pela busca de fortalecimento dos estudantes. A

atuação do professor ocorre tanto no âmbito cultural, artístico e patrimonial, quanto no âmbito acadêmico, pois a qualidade do trabalho realizado já conquistou, para além dos conteúdos em sala de aula, uma premiação com medalha de bronze na Maratona Tech, no de ano 2022. A participação no concurso, de âmbito nacional, coloca em evidência o potencial dos jovens do quilombo e das comunidades do entorno.

Figura 89 – Professor Manoel Lordelo, ilustrador do livro e docente na comunidade com a diretora do CECBA e os estudantes ganhadores do terceiro lugar durante a premiação da Maratona Tech 2022



Fonte: Acervo pessoal de Manoel Lordelo (2022).

Voltando à experiência, a narrativa foi realizada mediante leitura intercalada de exposição das imagens, que eram admiradas pelas crianças com surpresa, já que estas reconheciam nestas as paisagens da sua comunidade, algo que tornou maior a curiosidade pelo desenrolar da história.

Figura 90 – Ilustração que mostra paisagem do Monte Recôncavo no livro Tuca, Cacá e o Lobisomem e foto do local



Fonte: Santana (2023).

Nesse sentido, é importante refletir sobre o conceito de representatividade que, nesse contexto tornou-se fundamental, pois ele fala sobre

[...] reunir os traços ou características que se consideram comuns de um conjunto de coisas ou pessoas, ou que definem um grupo ou uma série de coisas ou pessoas. Trata-se do alto grau de coincidência entre como nos representamos mentalmente ou imaginariamente algo e a realização dessa imaginação em um objeto, situação ou pessoa (Sánchez, 2017, p. 62).

A representatividade atua, no imaginário dos indivíduos, segundo o autor, em forma de imaginação mental acerca de si mesmo, cujas características principais são encontradas em outros sujeitos, tornando-os representativos de si. Por exemplo, um grupo que se sente representado por um artista pelo seu fenótipo, tornando esse conceito não só estético, mas também legal e político, por sua representatividade sociológica que, segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), comunica “[...] mais sobre o efeito de conjunto do que sobre o papel de cada representante. Ele concebe o organismo representativo como um microcosmos que fielmente reproduz as características do corpo político” (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1998, p.1102).

A figura dos meninos brincando em frente à Igreja de Nossa Senhora do Monte, onde há um Cruzeiro que, nos períodos colonial e imperial, serviam como norte para os navegantes que adentravam a Baía de Todos os Santos causou um certo burburinho entre a turma, que ficou pensando na possibilidade de a bola ser chutada com mais força e cair na ribanceira que fica além da mureta. Nesse caso, a discussão foi quem iria se aventurar entre os arbustos para tentar recuperar o brinquedo. Esse dado foi imprescindível para o entendimento que a abordagem interdisciplinar a partir de narrativas quilombolas de fato contribui de fato para a promoção de *enleituramento* (Oliveira, 2019), que consiste no envolvimento profundo do sujeito na história, de modo a entrar no universo que está sendo exposto.

Figura 91 – Ilustração que mostra o Cruzeiro defronte à Igreja do Monte Recôncavo no livro Tuca, Cacá e o Lobisomem e a foto do local



Fonte: Santana (2023).

Durante toda a narrativa do livro houve intervenções e comentários das crianças, o que evidenciou também sua vivência no âmbito da cultura local. Uma cena que mostra Tuca e Cacá na cozinha observando os utensílios, inclusive, deu origem a uma pequena contenda entre duas meninas, que discutiram, entre si, a diferença entre os termos “pilão” e “machucador”.

Figura 92 – Ilustração inspirada numa cozinha de uma casa do Monte Recôncavo, no livro Tuca, Cacá e o Lobisomem



Fonte: Santana (2023).

Nesta cena, a avó de Tuca mói temperos para o preparo da refeição num pilão pequeno, formado por “uma cumбуquinha e um machucador feitos de madeira do qual se extraía o pó do cominho, além de outros temperos” (Santana, 2023, p. 21). O texto, escrito por mim, tem a intenção de elucidar ao leitor (normalmente infantil e de todas as origens e etnias) a composição do artefato pilão, comum em tantas culturas, definido desse modo pelo Dicionário Aurélio: “peça, geralmente de madeira, de extremidade arredondada, que serve para pilar, socar, esmagar ou triturar (café, milho, amendoim); vaso de madeira dura usado para descascar e triturar arroz”. Observa-se, nesse caso, que, na primeira definição, o autor refere-se como pilão ao bastão comprido que esmaga os alimentos. Já na segunda, ele refere-se ao vaso onde são depositados os alimentos que serão moídos com a ajuda do bastão.

No entanto, a contenda gerada em nossa atividade refere-se à definição africana, na qual se considera o pilão como um utensílio essencial para a culinária, normalmente feito de madeira escavada, mas muito maior, composto pelo vaso e pelo bastão de madeira esculpida que faz o trabalho de moer e triturar.

Os conhecimentos associados às tecnologias africanas e afrodescendentes foram transmitidos durante o escravismo e na formação dos quilombos. Tiveram papel importante nos processos de resistência ao escravismo e estiveram na gênese de tecnologias africanas e afrodescendentes presentes na metalurgia, mineração, agricultura, construção civil, carpintaria, produção têxtil, navegação, fabricação de instrumentos musicais, medicina, engenharia e outras áreas (Silva; Dias, 2020, p. 4).

Figura 93 – Pilões de diversos tamanhos



Fonte: Domínio público.

No Recôncavo Baiano, o termo machucador é utilizado tanto para designar o bastão de madeira utilizado para moer e triturar (no pilão) quanto para tratar do conjunto formado por uma cumbuca de madeira em formato de bacia, de tamanho pequeno, e um bastão curto, utilizado para moer os temperos que servirão para colocar nos alimentos, sejam eles grãos, como o cominho, ou sejam misturas, tais como o composto formado por alho, sal e cebola, por exemplo.

É necessário compreender o patrimônio de uma forma crítica e não apenas contemplativa. Cabe, portanto, ao educador patrimonial, criar possibilidades para uma construção coletiva do que é patrimônio cultural, a partir do diálogo e da negociação, sabendo que, nesse processo, necessariamente pode haver consensos, dissensos, dilemas e conflitos (Tolentino, 2016, p. 45).

Figura 94 – Machucador utilizado no Recôncavo Baiano para preparo de temperos



Fonte: Domínio público.

Após minha intervenção na discussão, explicando o porquê do uso do termo “pilão” no livro para falar sobre o que comumente chamamos de “machucador”, prosseguimos a narrativa, chegando ao almoço do dia de Sexta-feira Santa, dia no qual, ao contrário do que acontece na maior parte das culturas de tradição católica – onde são praticados o jejum e a abstinência de alimentos pesados, as famílias do Recôncavo Baiano reúnem-se em volta da mesa fartamente composta por alimentos

da culinária afrobrasileira, tais como moquecas de peixe, de camarão, de mariscos, caruru, vatapá e feijão fradinho e conversam, animadamente, muitas vezes após meses afastados, por conta das distâncias e diversos compromissos. No Monte Recôncavo, essa realidade não é diferente e as crianças puderam listar quais alimentos são os servidos nas ceias de cada família, assim como apontar seus pratos preferidos.

Figura 95 – Mesa de comidas da Semana Santa, no livro Tuca, Cacá e o Lobisomem



Fonte: Santana (2023).

Este aspecto das reuniões familiares nos dias de Paixão de Cristo revelam uma configuração muito particular da cultura do Recôncavo Baiano, herdada de antepassados africanos: a celebração nas reuniões familiares com muita comida nas casas dos mais velhos, no campo, ainda que muitos de seus membros sejam obrigados a migrar para as cidades em busca de trabalho e estudo. Essa atitude revela, também, a resistência dessa população, sobretudo nas comunidades quilombolas, a um movimento de enfraquecimento das tradições do qual trata Arroyo (2013), nos seguintes termos:

Com o culto às cidades se decreta o desaparecimento do campo. Com o culto à industrialização, se decreta o desaparecimento de outras formas de produção como ultrapassadas. Com o culto ao progresso científico e ao futuro se decreta o desaparecimento dos saberes ancestrais, da tradição e se apagam as vivências do passado e do presente. O mais grave é que estão atolados nas vivências do presente e em formas de produção da existência supostamente pertencentes ao passado (Arroyo, 2013. p. 263).

Nesta narrativa, após falar sobre a tradição da ceia da Sexta-Feira Santa, eu levo os personagens a vivenciarem as experiências religiosas locais, referentes ao catolicismo, com a Procissão do Senhor Morto e da Missa Solene, assim como a uma outra tradição das comunidades rurais negras: a reunião nas portas das casas, após o jantar, para conversas amenas, cantoria e contação de causos e histórias.

Nesse momento, aparece, por intermédio da personagem vovó Amélia (com a qual homenageio minha avó paterna, nascida no quilombo Acupe) o personagem que representa o mito fundante local mais famoso, que é o temido Lobisomem.

Figura 96 – Lobisomem, no livro Tuca, Cacá e o Lobisomem



Fonte: Santana (2023).

O aparecimento desse personagem causou um verdadeiro furor na turma, já que todos possuem uma história particular para contar sobre ele. No entanto, o que mais chamou a atenção foi a veemência com a qual todos e todas afirmaram sua existência. Do mesmo modo, não tiveram a menor cerimônia em revelar sua verdadeira identidade ou apontar a direção de sua residência, já que, no livro, por motivos éticos, eu utilizei um pseudônimo para denominar o “suposto” Lobisomem do Monte.

Assim como no final do livro, os sujeitos da pesquisa mostraram-se empáticos com a figura do sofrido Lobisomem, pela maldição com a qual vive preso e pela discriminação que sofre por sua condição de “assombração”. Alguns afirmaram não realizar nenhum tipo de discriminação com a pessoa em voga, tampouco disseram se importar com a ideia de ele ser um lobisomem.

Figura 97 – Amizade entre meninos e o Lobisomem, no livro Tuca, Cacá e o Lobisomem



Fonte: Santana (2023).

Ouvir a história desse mito fundante, criar um enredo para registrar esse patrimônio em forma de Literatura Quilombola e socializar com outras culturas foi um importante passo para meu entendimento como arqueóloga que atua junto a comunidades quilombolas, espaços esses sempre tão habitados por encantados de toda espécie, treinando os ouvidos para entender essa realidade sem, entretanto, mexer ou alterar as realidades encontradas.

Compreender que existem lugares de histórias habitadas por seres encantados, os quais não permitem expor ou retirar objetos, faz parte do processo de aprendizagem de que o significado das coisas envolve relações permeadas por humanos e não humanos e seguir suas demandas é uma forma de preservação do patrimônio (Almeida; Freitas, 2022, p. 337).

Após finalizar a narrativa, encerramos a manhã com uma socialização, na qual as crianças foram convidadas a participar de brincadeiras, tanto na sala de aula quanto na área externa.

Figura 98 – Atividades lúdicas realizadas após a contação da história e discussão do enredo



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Ao final, eles receberam, como forma de agradecimento, doces, e se dirigiram ao portão, pois já havia chegado o horário de ir para casa, mas com a certeza de que nos veríamos novamente, no retorno das aulas, em março de 2024.

7.3 Projeto “Comidas do Recôncavo Baiano”: a Poteca em ação

7.3.1 Mitos fundantes e tradições locais em formato de “Mariscada”

O segundo dia de coleta de dados, ocorrido em março de 2024, foi marcado pela apresentação do Tema Gerador “Comidas do Recôncavo”, além da realização da primeira coleta utilizando a “Poteca” e o “Livro da Vida”.

A princípio, fizemos uma recapitulação do enredo do livro “Tuca, Cacá e o Lobisomem”, com o depoimento do Prof. Carlos Alves, que inspirou o personagem Cacá. O procedimento utilizado foi o reconto oral da história, onde as crianças puderam lembrar da narrativa do livro.

Saliento que, após o primeiro encontro, todos tiveram acesso ao livro, que se encontra disponível em domínio público, no formato de e-book, no site da Editora da UFPel e puderam baixar o arquivo deste para ler quando quisessem.

Desse modo e motivados pela temática do texto, que fala sobre muitos aspectos de sua cultura local e da vida do quilombo, as crianças contaram com entusiasmo a história, ressaltando sua admiração pela figura do vizinho que se transforma em Lobisomem, mostrando que, nesse território, existe um movimento de preservação legítimo do patrimônio, que é passado de geração a geração, pela oralidade.

Esse *feedback* mostrou a importância da escuta, por parte do pesquisador em comunidades tradicionais, para construção de uma relação de confiança e troca recíproca, denotando o “[...] caráter humano que abrange o trato com pessoas que, mais que objetos de pesquisa, são protagonistas de suas trajetórias” (Hattori, 2015, p. 45).

Após o reconto, houve o depoimento do Prof. Carlos, que ressaltou aspectos importantes de sua infância ao lado de seu amigo Edmilson, o Tuca, assim como listou as brincadeiras que costumavam brincar, surpreendendo as crianças, que conhecem muitas.

Figura 99 – Depoimento e diálogo do Prof. Carlos Alves com a turma



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Esse diálogo com o citado professor, uma pessoa branca, cuja amizade com um negro quilombola é retratada no livro de forma natural, antirracista e inclusiva foi

importante para que as crianças pudessem expressar suas expectativas e receios no tocante à vida fora do quilombo e dos perigos que podem enfrentar, como o racismo, tão conhecido por todos. Segundo Vigotski (1998), é na relação com os demais humanos que nos constituímos seres culturais, pelo uso de signos, assim como da atribuição de significados a estes. E é a linguagem o grande signo, responsável por promover a interação social que, nessa experiência, foi importante para que o depoente pudesse se manifestar como uma pessoa adepta ao antirracismo, motivando as crianças a buscarem seus objetivos de vida, possíveis a todos, como foi possível a seu amigo Tuca.

Em seguida a essa etapa, foi apresentado o Tema Gerador do Projeto, denominado “Comidas Típicas do Recôncavo”, cuja escolha teve inspiração na recomendação de Dona Cadu, quando esta sugere que as histórias a serem contadas no processo de pesquisa ainda estavam para ser construídas, todas misturadas, “como uma mariscada”.

Esta escolha também foi fundamentada na discussão prévia, realizada em dezembro de 2023, sobre o livro “Tuca, Cacá e o Lobisomem”, quando a comida e os artefatos usados em sua confecção foram elemento de discussão e interesse das crianças, mostrando o envolvimento destas com a cultura local, sobretudo com os alimentos.

Figura 100 – Apresentação do Tema Gerador do Projeto



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

De fato, uma das representações culturais mais marcantes do Recôncavo é sua comida. Não só pelos ingredientes e pelo modo de fazer, mas pela importância histórica e cultural, que demonstram aspectos fortes da herança indígena e, sobretudo, africana, com suas matrizes originárias, ao utilizar ingredientes tais como

[...] azeite de dendê, juntamente com inhames, bananas, pimentas, feijões, entre outras delícias, como quiabos e camarões, [...] o que torna o Brasil um enorme caldeirão, convivendo e misturando-se com diferentes e saborosas contribuições gastronômicas (Miranda, 2003, p. 70 *apud* Yamaguchi; Sales, 2020, p. 6-7).

Tais aspectos são sinais da resistência dos povos escravizados e organizados em comunidades quilombolas, reveladas em muitas expressões culturais em nosso território e, mesmo que seja relativamente pouco o conhecimento geral acerca da “cultura material diaspórica no Brasil, [...] é sabido que os africanos e seus descendentes usaram de estratégias para manter e reproduzir elementos de identificação com suas culturas originais” (Carvalho, 2018, p. 36), ainda que, em nosso território, assim como nos demais continentes, durante o processo de colonização europeia,

povos foram colonizados enquanto a missão cultural tornava-se global baseada nos princípios do universalismo. Ancorada no argumento de que países desenvolvidos eram perfeitos e deveriam ser copiados como uma fórmula mágica, a missão proselitista objetivava salvar os homens “selvagens” da “barbárie”, homogeneizando o mundo (Bauman, 2013).

No entanto, no Recôncavo Baiano, a arte de cozinhar, pelas mulheres negras, tornou-se instrumento de perpetuação de

[...] tradições culinárias repassadas de geração em geração no interior das casas nas quais trabalhavam, utilizando, segundo Batalha e Silva (2015), os restos e sobras, pois não havia reservas suficientes para eles. Assim as práticas culinárias, que foram desenvolvidas no Novo Mundo, são respostas culturais adaptadas a uma nova situação à imagem do destino do africano trazido para o sertão que, ao comer, tenta reencontrar um gosto que lembra sua terra natal (Yamaguchi; Sales, 2020, p. 8).

Após a apresentação do tema, dos artefatos componentes da Poteca - fogareiro e panela de barro -, foi realizado o combinado para o calendário das atividades da coleta dos dados, utilizando de metáforas, onde cada etapa seria a confecção de uma comida do Recôncavo, no qual ficou assim estabelecido, por meio de sugestão e votação das crianças:

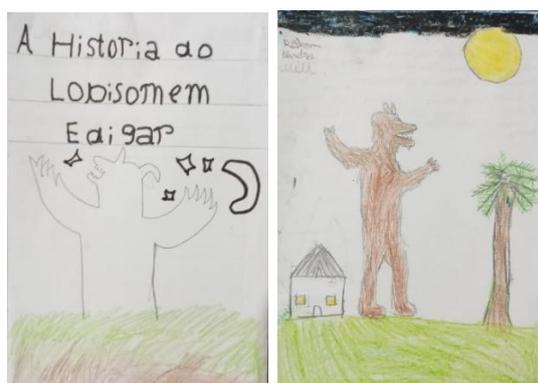
- a) Primeira comida, a ser realizada naquele mesmo dia: “Mariscada”;
- b) Segunda comida, a ser realizada na primeira semana seguinte: “Vatapá”;
- c) Terceira comida, a ser realizada na segunda semana seguinte: “Caruru”.

Assim estabelecido, retirei a tampa da panela e solicitei que eles, após dividirem-se em duplas, conversassem entre si sobre manifestações culturais e mitos

da cultura do Monte, dizendo que cada grupo contribuiria com um ingrediente para fazer a mariscada e, assim, cada dupla escolheu um ingrediente como seu: camarão, ostras, mariscos, siri catado, lagosta, temperos, azeite de dendê, leite de coco.

Então, após a breve discussão, os grupos expressaram seu interesse pelas manifestações, sendo que mais de um deles quis falar sobre o famoso Lobisomem, o que mostra como o imaginário local está permeado por essa figura, tão emblemática.

Figura 101 – Desenhos e escritas das crianças representando o Lobisomem



Fonte: Acervo pessoal (2024).

Esse arroubo coletivo pela figura do Lobisomem, inclusive, foi o que me chamou a atenção por este mito fundante, em especial no processo de oitiva e coleta para a escrita do livro, pelo encantamento e orgulho de todos da comunidade em relação ao vizinho encantado. O que me fez, desde então, pensar nesse livro como um ótimo elemento motivador para o experimento associado à Poteca, que já estava definido a acontecer nessa comunidade.

Tal intento teve por finalidade entender “a especificidade do lugar e pensar a educação a partir dele requer que se entre na complexidade do que significa defini-lo e, por isso, surgem dúvidas: a partir do quê? A partir de quem? A partir de qual concepção?” (Nunes, 2006, p. 144), assim como, também, perceber de que forma utilizar elementos locais, de forma contextualizada, me aproximaria dos sujeitos e os aproximaria do processo educativo patrimonial.

Um primeiro dado digno de destaque foi a presença, na turma, de alguns pré-adolescentes, estudantes repetentes, que não haviam participado da atividade anterior, no mês de dezembro de 2023. Esses meninos, pois são todos do sexo masculino, possuem idades entre 11 e 13 anos e se diferenciam pelo maior

desenvolvimento físico em relação aos demais, todos em idade infantil, com idades entre 9 e 10 anos.

Nesse sentido, a idade consistiu um obstáculo a mais - para além da falta de conhecimento anterior e da ausência da liderança sensível e engajada do professor Rubens (licenciado para cursar o doutorado) - para a participação destes meninos na atividade, que julgaram “boba”, por ser, a princípio, uma apresentação do projeto e do combinado.

No entanto, após os combinados, o relato da história “Tuca, Cacá e o Lobisomem” e a entrevista do Professor Carlos os trouxeram totalmente para a atividade, já que a figura do Lobisomem pareceu exercer, entre esses meninos mais velhos, um maior fascínio. Tanto sim, que as duas duplas formadas por eles fizeram, no momento da Poteca, questão de contar histórias sobre o personagem mais famoso do Monte: “*Tia, teve uma vez que o Lobisomem daqui do Monte lutou contra o Lobisomem de Paramirim...foi uma luta danada, que a gente ouvia os uivos daqui... mas o nosso venceu!*”, contou um deles, orgulhoso, entusiasmado e fazendo gestos largos com os braços.

Uma das coisas que observei após a produção gráfica e escrita das histórias, foi o atraso no processo de escrita formal de uma das duplas de meninos mais velhos. Algo que não significa, em nenhuma maneira, que estes sejam destituídos de letramento social e cultural, apesar de que, na escola liberal tradicional, “crianças que não se enquadram nesse modelo são consideradas carentes, atrasadas, preguiçosas” (Libâneo, 1994, p.41).

Também é importante considerar, nesse contexto, a grande presença do racismo estrutural que permeia, obviamente, a forma como as instituições educativas tradicionais enxergam e concebem as crianças negras e quilombolas, já que

a escrita escolar, da mesma forma que algumas práticas letradas, mais próximas da concepção e modelo europeus, ganharam mais visibilidade e legitimidade em detrimento da oralidade e saberes autogerados e vernaculares das populações indígenas e negras de ascendência africana (Souza, 2021a, p. 38).

Nesse caso, em específico, ficou claro não só o letramento, como também, o *enleituramento* dos sujeitos. Para além de relatar oralmente aspectos da sua convivência com o Lobisomem, eles ainda conseguiram inseri-lo na história do livro

que foi contado, nestas palavras: “Era uma vez dois amigos que se chamava Tuca e Cacá e onde eles moravam tinha uma lenda de um Lobisomem que se chama ediga”.

Figura 102 – Desenho e escrita representando o Lobisomem



Fonte: Acervo pessoal (2024).

Uma outra figura relatada e retratada pelas crianças é uma Cobra gigante, de cor verde cristal, que protege seus ovos e a natureza contra as pessoas, assombrando a todos. Ao ser acolhida por um homem bom, esse ser mítico transformou suas terras em um oásis de prosperidade e riqueza. Esse mito é contado na comunidade pelos mais velhos, mas não representa, especificamente, a ninguém com quem eles convivam.

Figura 103 – Desenho e escrita representando a Cobra

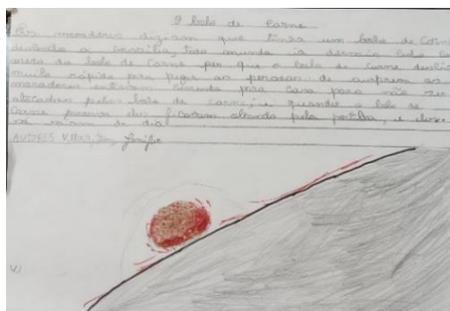


Fonte: Acervo pessoal (2024).

O Bolo de Carne consiste num mito presente em vários locais do Recôncavo, em especial em Cachoeira e São Francisco do Conde, cidades cortadas por muitas ladeiras. Segundo as crianças, trata-se de uma bola de carne “que sobe e desce a ladeira da Brasília atropelando as pessoas que passam nela de noite. Todo mundo

aqui tem muito cuidado depois que escurece, pois ele derruba qualquer um, não considera nem as pessoas mais velhas”.

Figura 104 – Desenho e escrita representando o Bolo de Carne



Fonte: Acervo pessoal (2024).

Pensar nas pessoas em comunidades quilombolas observando, pelas portinholas das portas das casas, uma bola de carne subindo e descendo uma ladeira, derrubando as pessoas desavisadas ou sem alternativas que circulam por esse local após escurecer pode ser risível para a maioria das pessoas.

Entretanto, aos pesquisadores, sobretudo arqueólogos que estudam tais localidades e suas respectivas culturas, é importante entender “desde a relação dos quilombolas com os objetos para a compreensão do modo de fazer e entender questões relacionadas a sua cultura material, até interpretar a formação da paisagem e o significado dos elementos que nela são inseridos” (Almeida; Freitas, 2022, p. 319), a exemplo da imensa e íngreme ladeira que dá acesso ao Monte de Cima.

No caso do Monte Recôncavo, os mitos vivem no imaginário das pessoas e impregnam de forma definitiva o modo de vida da população, sendo balizadores do cotidiano e das relações, fato evidenciado pelo depoimento, desenho e escrita de um grupo de meninas, que declarou morrer de medo das assombrações do quilombo e amar as festas familiares, sobretudo o São João que, segundo elas, “*é a melhor festa, onde fica tudo bonito, as comidas são deliciosas e fica todo mundo feliz, soltando fogos, dançando e podendo ficar na rua brincando até tarde*”, ou seja, livres e libertas das figuras assustadoras que habitam a comunidade nos demais dias do ano.

Essa fala retrata, para além do patrimônio, também a importância da vida cotidiana, que promove interação social e cultural aos moradores dos quilombos, elementos essenciais para a educação informal das pessoas e seu consequente letramento, por meio da genuína educação quilombola, construída como “atividade complexa de adequar uma cultura às necessidades de seus membros e de adequar

seus membros e suas formas de saber às necessidades de uma cultura” (Bruner, 2001, p. 46) e que constitui uma evidente “linha mestra da maioria das coletividades negras, [...] ocorre a todo o tempo e se aplica nos mais diversos espaços” (Cavalleiro, 2006, p. 14), não somente nas escolas.

Figura 105 – Desenho e escrita representando a Festa de São João



Fonte: Acervo pessoal (2024).

Aprendemos nas mais diferentes esferas sociais, porém, é a escola que se coloca em evidência como o lócus privilegiado de aprendizagem e, o que é um problema, o que mais sustenta um modelo de letramento que, via de regra, exclui outras práticas sem conseguir considerar diversos modos de usar a linguagem modos que fazem sentido, que caracterizam as histórias e trajetórias de letramento dos diferentes grupos em sociedade (Souza, 2014, p.39).

Após os relatos e registros gráficos e escritos de cada grupo, as crianças depositaram as produções no pote, formando o primeiro prato típico do Recôncavo, a “Mariscada”.

Figura 106 – “Mariscada” das histórias de cultura local contadas pelas crianças



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Após a Mariscada ficar pronta, demos início à distribuição dos livros, quando chamei as crianças pela ordem da lista de presença da caderneta do Professor

Fernando (regente da classe). Nesse momento, eles/elas declaravam se queriam ou não receber seu exemplar autografado, o que foi assentido pela maioria, com exceção dos três adolescentes, que ficaram constrangidos em receber, em seu nome, um livro “de criança”.

Figura 107 – Autógrafos e distribuição dos livros “Tuca, Cacá e o LobisOMEM”



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Apesar de minha insistência em afirmar que não existe faixa etária para livros, alguns estudantes não pareceram estar confortáveis. Minha insistência partiu do pressuposto que

[...] literatura infantil, é antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte, fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização (Coelho, 2000, p. 27).

Entretanto, ficou evidente o desconforto destes ao vivenciar o processo de distorção idade x série, tão comum aos moradores das comunidades periféricas e que atinge, principalmente, as pessoas negras, ao esconder seus rostos na foto coletiva.

Figura 108 – Crianças após a distribuição dos livros



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

No entanto, grande foi meu contentamento em perceber, quando vislumbrei a foto citada algo surpreendente: dois deles, ao contrário de outras crianças, não se esconderam e aparecem, nitidamente na imagem, sorridentes e portando o livro que conta a história de seu grande herói, o Lobisomem Edgar, morador ilustre e famoso do Monte Recôncavo.

7.3.2 Um Vatapá feito com deliciosas histórias familiares

O segundo dia de realização Literateca foi marcado, como já anunciado, pela feitura do “Vatapá”, alimento esse de origem africana muito consumido no Recôncavo Baiano e apreciadíssimo pelas crianças participantes dessa pesquisa.

Trata-se de uma comida típica, que teve sua origem respeitada, mas que também recebeu e vem ainda recebendo elementos locais e toques pessoais de chefes e territorialidades, tornando seu preparo diverso, por esses motivos. Sua base, formada por amendoim, castanha, camarão seco, cebola, azeite de dendê e farinha, ganha, no Recôncavo Baiano, contornos locais como a presença forte do gengibre, do coentro e da variação de possibilidades de massa: farinha de guerra, farinha de trigo, pão e fruta-pão.

Na Nigéria não há prato especificamente idêntico ao vatapá. O leite de coco não possui lá a presença que usufruí no Brasil. [...] O mistério da origem do vatapá não exclui a pátria africana ocidental, banto ou sudanesa. [...] Lógico é sugerir que o pitêu teve desenvolvimento e características na Bahia, vindo em forma mais simples da pátria negra. [...] O vatapá continua evoluindo, complicando-se na elaboração culinária pela adição e substituição dos componentes (Cascudo, 2004, p. 883 *apud* Yamaguchi; Sales, 2020, p. 7).

Figura 109 – Vatapá



Fonte: Receitas do Cheff (2024).

Para esse dia, foi solicitado, previamente, que as crianças trouxessem, de maneira voluntária, histórias, fotos ou documentos que contassem histórias familiares.

Assim, coloquei novamente o fogareiro e a panela no centro da sala e organizamos a ordem de fala das crianças que haviam trazido os depoimentos.

Figura 110 – Oitiva no segundo dia de realização do experimento com a Poteca

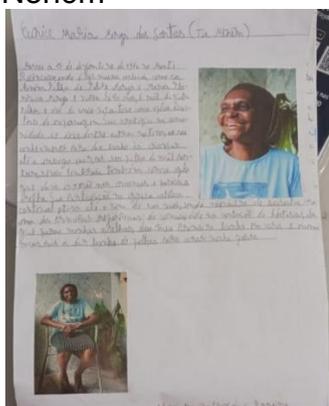


Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Ao contrário do dia anterior, no qual as crianças fizeram os relatos de forma improvisada, nesse dia, decerto por terem sido prevenidas, elas trouxeram os relatos prontos, de forma escrita e ilustrados com fotos. Fizeram questão de lê-los em voz alta para os demais.

Um desses relatos trouxe a história de Eunice Maria Nerys dos Santos, conhecida na comunidade como Dona Neném, liderança comunitária que contribuiu muito com a saúde de crianças de muitas gerações, pois, por ser filha de mãe parteira, aprendeu e exerceu o ofício de auxiliar de enfermagem e era especialista em cuidar de crianças recém-nascidas. Ela auxiliava em banhos nos primeiros dias, quando as mães estavam acamadas em resguardo, furando as orelhas das meninas e fazendo os curativos nos umbigos de todos até que estes caíssem, tudo de forma gratuita.

Figura 111 – História de Dona Neném



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Esta senhora também foi muito conhecida pelos seus grandes conhecimentos na arte de lidar com as ervas para tratar uma imensidão de mazelas, assim como pela sua atuação na Igreja Católica, como membro do Templo de Nossa Senhora do Monte.

O relato orgulhoso de sua sobrinha-neta, Ana Beatriz, revela um traço muito comum na vida dos quilombos: a resistência cultural, por meio da representatividade. Nesse caso, Dona Neném, uma pessoa simples, mas com profundos conhecimentos ancestrais, exerceu papel de grande importância na comunidade, por representar, às mães com filhos pequenos e dificuldades em acessar os serviços de saúde públicos ou privados, a esperança de tratamento e cura de diversas mazelas, constituindo-se numa autêntica Mestra Griô. Ressalto, desse modo, a importância de o “arqueólogo treinar seus olhos para identificar a resistência nos aspectos materiais e imateriais” (Carvalho, 2018, p. 37), pois só assim poderá entender a vida das comunidades quilombolas contemporâneas e sua relação com o passado.

O segundo relato, de autoria de Eliziane, conta sobre a vida de Dona Casmira Pereira dos Santos, sua avó, que revela ter sido contada por sua mãe e retrata a vida de uma mãe de doze filhos, dos quais somente sete sobreviveram e que

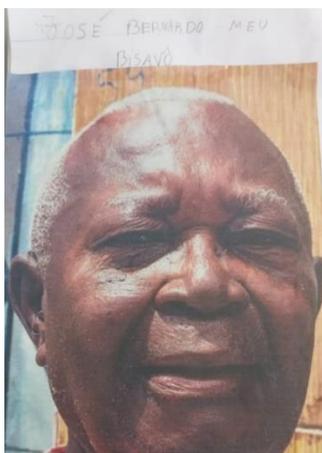
lutou para criar seus filhos através de tudo que ela conseguia com dificuldade: carregava fochos de lenha, fazia farinha de mandioca, lavava roupa de ganho e fazia azeite para vender, trabalhou em casas de família, foi gari e por último se tornou merendeira de uma escolada nossa comunidade (Relato de Eliziane, 2024).

Ela declara, em seu depoimento, que sua avó deixou de herança “o legado de mulher guerreira que lutou e batalhou para nos dar o de melhor [...] e nos ensinou a ser pessoas de bem”, evidenciando grande amor e carinho pela figura da matriarca da família. Dada a natureza do relato materno, fica clara a que a educação dessa família tem como pressuposto básico também a representatividade, o que decerto influenciará seus membros a cultuar sua memória e seguir seu exemplo de garra e retidão de caráter.

Enquanto dois processos densos, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais, a educação e a identidade negra estão imersas na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, e são incorporadas, ao mesmo tempo em que incorporam, à dinâmica do particular e do universal (Gomes, 2002, p. 39).

O terceiro relato conta a história do Sr. José Bernardo, importante figura na cultura e história de São Francisco do Conde, de autoria de sua bisneta Maria.

Figura 112 – Sr. José Bernardo



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Sr. José Bernardo foi operário da usina petrolífera instalada na cidade, a partir da segunda metade do século XX e destacou-se como figura importante na comunidade, não só pela posição profissional e econômica que alcançou, mas, sobretudo, pelos profundos conhecimentos acerca da vida e da cultura do Monte Recôncavo. Por essa razão, era sempre convidado a participar de diversos eventos, assim como foi homenageado na Câmara de Vereadores, com uma fotografia em um painel que retrata personalidades ilustres do município de SFC.

Infelizmente, de acordo com Santos e Guerola (2021), este senhor foi mais uma das milhões de vítimas do Covid-19, no ano de 2021, comprovando o evidente descaso do governo brasileiro de então, no tocante à saúde da população em geral, sobretudo com as pessoas idosas e quilombolas, que representam as bibliotecas vivas, cujos conhecimentos não podem ser mensurados.

Figura 113 – “Vatapá” feito com os relatos das histórias familiares



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Após a finalização do “Vatapá” de histórias familiares, iniciei a intervenção didática do dia, que consistiu na construção das árvores genealógicas das famílias. Esse modelo de árvore, afrocentrado, é diferente do tradicional apresentado nas escolas (onde todos aparecem na copa) e começa pela raiz, representada pelos avós e bisavós. O tronco representa os pais e as crianças são os frutos.

Trata-se de uma atividade de extrema importância para o entendimento da identidade dos sujeitos, a partir de sua ancestralidade, que é muito maior que a árvore constatada e construída, pois ela “se firma na coexistência e se torna uma forma respeitosa de honrar, relembrar e saudar os nossos antepassados [...] a nossa vida só é possível pelo trabalho de uma comunidade que nos antecede” (Ribeiro, 2022).

Minha intenção, ao realizar esse procedimento didático foi, para além de proporcionar às crianças a oportunidade de rememorar a formação das famílias da comunidade, fazê-las refletir sobre a inter-relação passado-presente-futuro e vislumbrar possibilidades para interligar a construção atual com a coleta de dados da semana seguinte, o “Caruru”, que iria tratar de identidade e projetos de vida, pois o

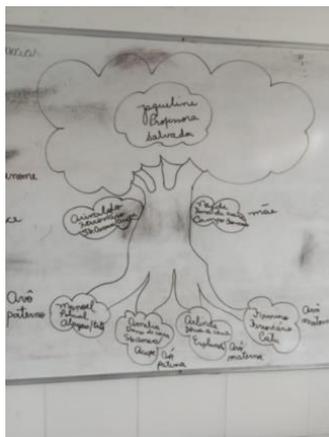
[...] campo do patrimônio, como sabemos, é um campo de conflitos e de construção social e, ao adentrar nele, não se pode ser ingênuo. Por isso, a educação patrimonial, para que possa ser efetiva, implica ir além do conhecer para preservar; é necessário que se propicie a reflexão crítica. E, a partir dessa reflexão, buscar a transformação da realidade (Tolentino, 2016, p. 46).

Assim, além das simples informações sobre os nomes dos avós maternos e paternos dos estudantes, solicitei também, sua origem territorial e as profissões. Com o intuito de provocar um cruzamento de dados e a consequente reflexão sobre eles, pensando no objetivo da educação formal proposto por Gramsci (1968, *apud* Saviani, 2003), quando este afirma que a instituição educacional

fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. É este o fundamento da escola elementar (GRAMSCI, 1968, p. 130-131 *apud* SAVIANI, 2003).

Como a maioria dos sujeitos apresentou dúvidas em relação ao termo “árvore genealógica”, primeiro, fiz uma explicação conceitual para, em seguida, desenhar no quadro um exemplo, utilizando a mim mesma e a meus pais e avós como personagens.

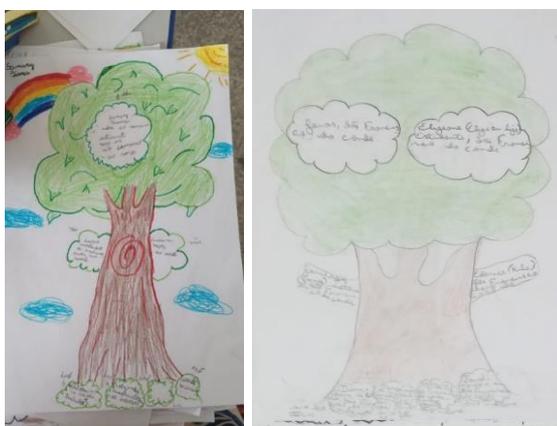
Figura 114 – Árvore genealógica da minha família, desenhada como exemplo



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Após isso, foi realizada a distribuição do material, que consistiu em papel ofício e material de desenho e pintura (lápis de cor, hidrocor e giz de cera), para que cada criança pudesse realizar a construção de sua árvore.

Figura 115 – Árvores genealógicas das crianças



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Essa atividade causou certo rebuliço e alguma decepção em muitas crianças, que revelaram, na hora da construção de suas respectivas árvores, desconhecer os nomes de alguns de seus avós, seja por afastamento por motivo de óbito ou de distância física. Outros conheciam e até conviviam de forma próxima com eles, mas não sabiam seus nomes, por estarem habituados a chamá-los por apelidos ou títulos, tais como *voinho*, *vovó*, *pinho* ou *mainha*.

O questionamento de todos foi o que fazer diante desse impasse. Eu os tranquilizei, deixando a tarefa de deixar o espaço em branco para quando chegassem

em casa buscassem informações junto aos pais e, até, consultarem as certidões de nascimento e/ou documentos de identidade dos pais, como forma de estimular a alfabetização e o letramento deles.

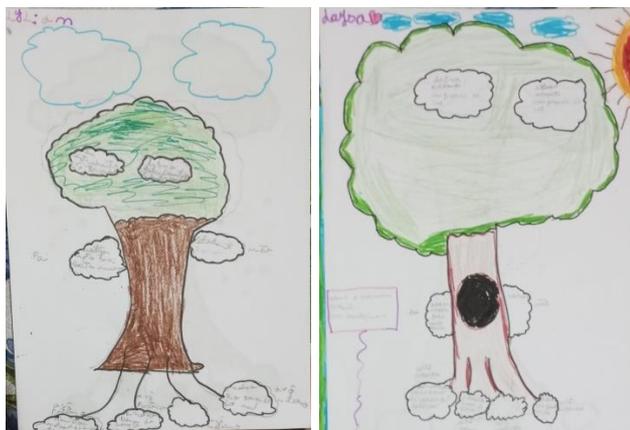
Figura 116 – Árvore genealógica de crianças onde faltava o nome de um ou mais avós



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Nesta turma, há duas meninas, que são irmãs gêmeas e poderiam trabalhar juntas na construção da mesma árvore, mas resolveram fazer cada uma a sua, alegando motivos estéticos: “*vamos ver qual vai ficar mais bonita*”, disse uma delas, sorrindo para a irmã. No entanto, no processo de produção perceberam ambas que também ignoravam nome, origem territorial e profissão do avô materno, por ser a família oriunda do sul do país e não terem tido contato com esse familiar, já falecido.

Figura 117 – Árvores genealógicas das irmãs gêmeas, ambas sem o nome de um dos avós



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Essa atividade, de extrema importância para o auto entendimento dos sujeitos, em sua identidade, provocou muitas reflexões nas crianças, comprovando a eficácia

de ações de educação patrimonial contextualizadas e significativas, pois “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (Vigotski, 1998, p. 118).

Também evidenciou o papel do profissional de Arqueologia que trabalha com comunidades e atuam não só avaliando interpretações, mas que também devem contribuir com a “[...] construção de histórias significativas para as comunidades, para lutar por uma verdadeira colaboração com as comunidades e desafiar [...] as heranças do colonialismo e as lutas de classe onipresentes no mundo moderno” (Hattori, 2015, p. 41), desse modo, realizando o papel político da Arqueologia junto às comunidades negligenciadas.

7.3.3 Muitos “meninos” fazendo um “Caruru” repleto de projetos de vida e identidade

O último experimento com a Literateca, realizado em março de 2024, foi o que mais teve relação direta com o público participante: o “Caruru”.

Na Bahia e, em especial, no Recôncavo Baiano, a expressão “Caruru” não se refere somente ao prato típico feito com quiabos, camarão e azeite de dendê, cuja origem africana o liga às religiões Candomblé e Umbanda. Ampliando a palavra a um conceito, ela recebe uma conotação generalizada que define uma tradição secular de homenagear aos erês (crianças) e ibejis (gêmeos) das religiões de matrizes africanas, na qual também são homenageados, como consequência do sincretismo religioso, os santos gêmeos católicos Cosme e Damião. Esse fenômeno cultural acontece devido ao fato de a

[...] religião, aspecto fundamental da cultura humana, é emblemática no caso dos(as) negros(as) africanos(as) em terras brasileiras. Por meio desse ímpeto criativo de sobrevivência, pode-se dizer que a população negra promoveu um processo de africanização de religiões cristãs (LUZ, 2000) e de recriação das religiões de matriz africana (Cavalleiro, 2006, p. 20).

Nessas festas, realizadas sempre no mês de setembro, em especial no dia 27, que é dedicado aos erês do candomblé, acontece a distribuição de “comida de santo” (primeiramente ofertada aos pés da imagem dos santos Cosme e Damião acompanhados de balas de mel), formada por vários pratos: caruru, vatapá, feijão fradinho, milho branco, feijão fradinho, feijão preto, farofa de azeite, farofa de mel, acarajé, abará, inhame, cana de açúcar, rapadura, xinxim de galinha, banana da terra frita, abóbora cozida e a flor (pipoca sem sal).

Figura 118 – “Caruru” de oferenda aos Ibejis



Fonte: Domínio público.

Essa distribuição é sempre precedida de um ritual religioso que pode ser, em poucos casos, uma reza católica ou, na maioria deles, entoação de cantigas de tradição afro-brasileira, em ritmos regionais, como o samba de roda. Após isso, a comida é servida primeiramente às crianças em uma enorme gamela de barro ou bacia de alumínio (chamada de “balbúrdia”). Elas, sentadas em círculo em esteiras estendidas no chão, representam os erês e ibejis. Enquanto isso, os adultos observam e cantam:

*“É Cosme, é Cosme
Damião mandou chamar
Que viesse nas carreiras
Para brincar com lemanjá*

*São Cosme mandou fazer
Duas camisinha azul
No dia da festa dele
São Cosme quer caruru
vadeia Cosme, vadeia
Tô vadiando na areia*

*Cosme e Damião
Ô cadê Doum?
Cosme e Damião
Vem comer seu caruru*

*Vadeia Dois-Dois
Vadeia no mar
A casa é sua Dois-Dois
Eu quero ver vadiar*

*Vamos levantar
o Cruzeiro de Jesus
Pro céu, pro céu
Pro céu da Santa Cruz” (Tradição oral).*

Figura 119 – Balbúrdia de “Caruru” de São Cosme e São Damião nos anos 1950 e na contemporaneidade



Fonte: Bahia.ba (2024) e Nascimento (2016b).

Nesse ritual, a

"comida baiana" (i.e., caruru, vatapá, feijão fradinho, xinxim de galinha etc.) é acompanhada por refrigerantes e doces. Enquanto as crianças comem à mão, os adultos - que estão de pé ao redor delas - cantam várias sambas de São Cosme e Damião, geralmente acompanhados apenas de palmas (Ex. 1). Depois que as crianças comem, os adultos - ainda cantando - trazem uma bacia d'água (ou levam elas para outro lugar) para que as crianças lavem as mãos. Em seguida, os adultos tiram os pratos da sala. Após a sala arrumada, os adultos começam a rezar. A partir desse momento a reza de São Cosme e Damião segue no esquema já descrito: reza e depois samba. E comida - para os adultos (Iyanaga, 2010, p.128).

Normalmente, quem promove essas festas as realiza em consequência de "obrigação" religiosa de matriz africana, como pagamento a alguma graça alcançada ou por ter sido contemplado, no prato de "caruru de preceito", com um quiabo inteiro no seu prato, o que o torna obrigado a ofertar um outro caruru, no ano seguinte.

Antigamente, era muito comum essa tradição na maioria das famílias do Recôncavo. No entanto, na atualidade, devido à mudança de tradição nas sucessões geracionais, assim como pela crescente conversão do povo às religiões protestantes, essa prática tem diminuído, em todas as cidades do território.

Por exemplo, no município de Cachoeira, estes eventos são lembrados com saudade pelos moradores, que presenciavam, durante "toda a noite [...] uma imensa fartura, muita gente circulando pela casa, sambas e bebidas. Era um momento de socialização, de apelos políticos, de encontrar amigos, de "fazer uma fezinha", de ganhar a imagem do santo" (Nascimento, 2017, p.14).

Assim como nas demais regiões do país, os festejos de Cosme e Damião privilegiam as crianças com a distribuição de guloseimas. Mas, na tradição popular baiana, o "Caruru de Sete Meninos" se caracteriza pela forte influência africana, tanto pela fartura dos pratos de azeite de dendê, quanto pela distribuição de doces e brinquedos, jogados das sacadas das casas ou doados em saquinhos decorados com a imagem dos santos.

Figura 120 – Saquinho de doces e brinquedinhos de Cosme e Damião



Fonte: Folha Vitória (2024).

Por este motivo, a ideia de fazer um “Caruru” foi sugerida e tão bem recebida pelas crianças no momento de escolha dos pratos tradicionais do Recôncavo em nosso Projeto. Nesta comunidade, ainda existe fortemente a tradição de “dar Caruru”, por isso as crianças (mesmo aquelas oriundas de famílias protestantes) recebem a ideia dessa tradição com alegria e boas lembranças.

A ideia de território quilombola, para alguns, traz subjacente a imagem de segregação e isolamento. Todavia, em comunidades quilombolas a terra avança este caráter, não se constituindo apenas condição de fixação, sendo, sobretudo, condição para existência do grupo e de continuidade das referências simbólicas (Nunes, 2006, p. 145).

Neste dia, a atividade foi iniciada por meio da retomada da temática anterior, o “vatapá”, quando as crianças falaram da experiência de buscar nomes, origens geográficas e profissões dos avós que desconheciam. Após isso, coloquei o fogareiro e a panela destampada no meio da sala e perguntei se eles lembravam que comida do Recôncavo seria feita naquele dia. Fui prontamente atendida, de forma alegre, por todos, que fizeram questão de relatar suas experiências com a festa dos santos gêmeos.

A maioria associou, naturalmente, o “Caruru” à figura do professor Rubens, babalorixá local e liderança comunitária, que promove e participa de todas as festividades religiosas e tradicionais da comunidade. Do mesmo modo, lembraram com carinho dos sabores relacionados a esta festa, da “balbúrdia”, dos doces e das cantorias na hora da comida. Muitos revelaram gostar do “Caruru”, mas não comer, no cotidiano, todas as iguarias do prato, como a abóbora. No entanto, é “proibido” deixar comida nos “Carurus” de promessa e/ou obrigação, o que faz com que muitos “disfarcem” o sabor do que não gostam, misturando com o que gostam mais, para não descumprir um dogma tão temido.

Esse dado fala muito profundamente sobre o peso dos mitos no imaginário dessa comunidade e de como nós arqueólogos que atuamos na educação precisamos “aprender a ler’ os objetos e assim os teremos como um estimulante material didático” (Elazari, 2000, 351). Nesse caso, as comidas que compõem o prato do “Caruru” são uma importante via de entendimento acerca do modo de vida local e de todo o Recôncavo, principalmente de como as religiões de matrizes africanas constituem um valor fundante para a vida local. Nesse sentido, pensar na Educação Patrimonial que valorize essas tradições é imperativo, independente da orientação religiosa das famílias das crianças.

Nessa comunidade, em especial, o respeito à diversidade é um aspecto muito evidente, pois a boa convivência entre os profissionais da escola (a diretora protestante, o professor Rubens babalorixá, sua Mãe Pequena que também trabalha na escola, dentre outros) e destes com as crianças e suas famílias mostra que a tão falada união das comunidades quilombolas não foi perdida no Monte Recôncavo. Situações-limite, tais como o racismo e a exclusão social, tão conhecidas pelos povos tradicionais, são apontadas por Paulo Freire como fronteiras para tomadas de decisões entre ser e não ser e, por conta disso, “começamos a atuar de maneira mais e mais crítica para alcançar o possível não experimentado contido nesta percepção” (Freire, 1980, p. 30). Deste modo, o sofrimento vivenciado por nós, quilombolas, ao longo dos séculos, desde o período colonial, nos ensinou que a solidariedade e o respeito são as únicas alternativas de sobrevivência em grupo.

Após esses relatos, propus que eles escrevessem um texto falando sobre si mesmos, contando coisas muito pessoais. Alguns desses elementos tratavam sobre sua identidade, seus gostos e seus planos futuros, onde cada um seria um prato típico dentro da festa de “Caruru”.

Nesse momento, houve um impasse na turma: a maioria relutou em escrever, por insegurança e por, claramente, ter dificuldade em produzir um texto completo, com coesão e coerência, recorrendo a mim, de certo modo constrangidos pelas suas dúvidas em relação à construção do que chamaram de “redação”. Infelizmente, essa reação dos sujeitos da pesquisa é um reflexo da ação da escola liberal tradicional (cujos pressupostos ainda vigoram com força nas práticas docentes) no imaginário social, associada ao papel da avaliação escolar na autoestima dos indivíduos.

Na escola tradicional liberal, a aprendizagem é receptiva e mecânica e o conteúdo é visto como instrumento de preparo intelectual e moral para assunção do papel dos sujeitos na sociedade, sem contestar as classes e/ou espaços ocupados por cada pessoa, de acordo com sua classe social, gênero e etnia (Libâneo, 2011). Nesse modelo pedagógico, a avaliação é classificatória, punitiva, utilizada para excluir (Dubet, 2004), pois

[...]durante muito tempo, o mérito desempenhava um papel apenas marginal para os filhos dos trabalhadores e os “dotados” que podiam, graças ao sistema de bolsas, ter acesso ao antigo ginásio e, para uma minoria deles, chegar ao colegial. Mas, basicamente, cada categoria social estava vinculada a um determinado tipo de público escolar. Na verdade, a questão não era tanto criar um reino de igualdade de oportunidades, e sim permitir uma certa

mobilidade social graças à escola para as classes médias e uma minoria do povo (Dubet, 2004, p. 541).

A perspectiva progressista da educação brasileira, na contramão dessas ideias liberais, parte de uma análise crítica das realidades sociais, sustentando as finalidades sócio-políticas da educação e sendo um instrumento na luta dos professores, ao lado de outras práticas sociais, contra as injustiças, numa sociedade capitalista (Libâneo, 2011).

Howard Gardner, ao formular sua Teoria das Inteligências Múltiplas, conforme já dito, questionou o conceito de inteligência tradicional e o relacionou à capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos (Gardner, 1995) em uma determinada comunidade ou cultura. Deste modo, invalida o conceito de capacidade cognitiva praticado pelas escolas à época, vinculando-o à cultura e às vivências pessoais e coletivas dos sujeitos, atribuindo às experiências e oportunidades a que cada um tem acesso a responsabilidade pela sua composição cognitiva e não ao próprio indivíduo pois, apesar de dotado de capacidades intelectuais em sua composição biológica, o ser humano necessita que estas sejam estimuladas e conduzidas de forma planejada para forjar sua formação integral.

A partir da publicação de sua tese e dos estudos subsequentes, instituições educativas passaram a refletir sobre as metodologias didáticas e métodos de avaliação a partir da perspectiva do sujeito enquanto detentor de múltiplas inteligências, não somente da linguística e lógico-matemática (valorizadas pela escola tradicional). Assim, passaram encarar a interdisciplinaridade como um fator preponderante no processo de formação intelectual e socioemocional dos sujeitos, considerando cada um deles como único.

Referenciada por essa concepção e diante das inseguranças das crianças, na intenção de promover conforto na sua construção, improvisei um texto padrão, com um roteiro e espaços para que cada um pudesse preencher com suas informações pessoais, com a certeza que, enquanto sujeitos letrados nos campos racial, cultural e comunitário, seriam totalmente capazes de desenvolver composições a partir de suas vivências e valores.

Figura 121 – Texto padrão para escrita da atividade do “Caruru”

Meu nome é _____.
Sou uma pessoa da etnia _____.
Nasci no dia _____, na cidade de _____.
Moro em _____ com _____.
Meu nome foi escolhido por _____ porque _____.
Sou uma pessoa (personalidade) _____ que gosta de _____ (atividades, lazer, etc.) _____.
A religião da minha família é _____ e eu sou _____.
Meu sonho é _____ porque _____.

Fonte: Adaptado do original feito no quadro de giz (2024).

Assim, as produções começaram, de forma individual, mas colaborativa, já que os materiais utilizados para a ilustração dos trabalhos foram distribuídos por entre os grupos. Do mesmo modo, alguns recorreram aos colegas e amigos para tirar dúvidas sobre a escrita correta de palavras, no que eram prontamente atendidos, de forma afetuosa.

Figura 122 – Produção da atividade do “Caruru”



Fonte: Acervo pessoal (2024).

Essa atitude solidária me levou à reflexão sobre a natureza do papel da instituição educativa e a concluir que uma educação “menos ligada à formação de castas de excelência e um pouco menos estigmatizante para os alunos *fracos* teria sem dúvida efeitos sociais menos injustos” (Dubet, 2004, p. 551, grifo meu), pontuando que a preocupação com o desempenho seria substituída pelo empenho na formação cidadã e integral.

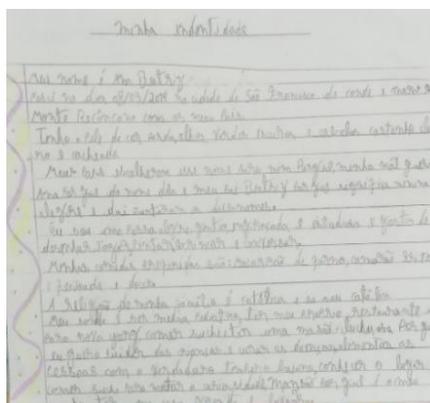
Para mim, a inquietação com a formação cidadã das pessoas deve ser também o ponto de partida para a ação do/a arqueólogo/a que realiza o trabalho patrimonial em comunidades quilombolas, pois a leitura arqueológica pode favorecer o “reconhecimento das populações pelos seus direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais, a partir do patrimônio” (Hattori, 2015, p. 23).

Concordando com isso, Freinet (1996) afirma que o ato educativo, seja onde for, nunca é neutro e aconselha a adoção, por parte dos educadores, do embasamento na consciência política, que recuse a manipulação do sujeito. Nesse sentido, a conscientização torna-se a tomada de consciência crítica que ultrapassa “a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (Freire 1980, p. 26).

As produções das crianças apresentaram, conforme esperado, a fidelidade ao texto padrão sugerido por mim, mas externaram, de forma bem clara, aspectos pessoais de cada um, por meio de suas preferências e gostos, inclusive as meninas gêmeas. Quando perguntado que título seria dado aos textos que estavam sendo escritos e ilustrados, houve uma unanimidade em sugerir que fosse “Minha identidade”, o que justificaram pela pessoalidade das informações neles contidas. De fato, segundo Maheirie (2002, p. 35), o eu, a identidade “ou a especificidade do sujeito, aparece como produto das relações do corpo e da consciência com o mundo, consequência da relação dialética entre objetividade e subjetividade no contexto social”.

No texto de Ana Beatriz, por exemplo, ela declara “*ter a pele de cor parda e olhos verdes escuros e cabelos castanhos claros cacheados*” e que seu nome foi escolhido porque sua mãe se chama Ana e o pai escolheu Beatriz como complemento porque significa “menina alegre”. Também declarou ter como sonhos “*ser médica pediatra, ter o próprio restaurante, conhecer Nova York e ter uma mansão*”.

Figura 123 – Texto de Ana Beatriz



Fonte: Acervo pessoal (2024).

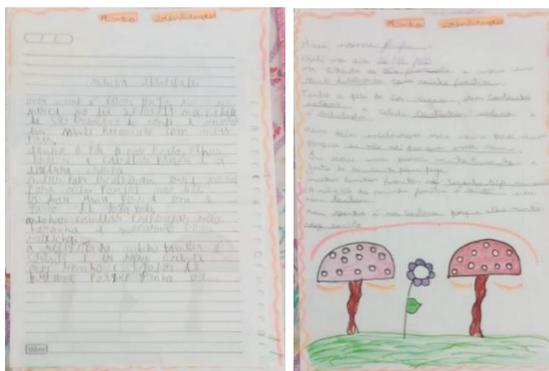
Esses desejos, tão comuns na infância e adolescência, podem, a uma pessoa distraída, surpreender devido ao contexto em que se encontra a autora, uma menina quilombola e, portanto, considerada (pelo imaginário coletivo) alguém excluído da dinâmica social atual. No entanto, devemos lembrar que ela faz parte de uma geração de sujeitos “[...] nativos digitais, conectados, móveis, não viram o mundo sem internet e tem como características serem hiper cognitivos, capazes de viverem múltiplas realidades, tanto presenciais quanto digitais” (Santos; Gontijo, 2020, p. 21), assim como também por conhecerem, via essas formas de interação, realidades culturais e econômicas externas, que lhes suscitem ampliar sua visão de mundo, espriar seus desejos, confirmando a teoria que a identidade é a “forma em como cada sujeito e cada grupo se define no mundo, seu lugar, sua posição, seu papel no conjunto de relações sociais das quais forma parte; relações sociais, diga-se de passagem, que são sempre relações de poder” (Arguedas, 2014, p. 4).

Os adolescentes de escola pública associaram o projeto a necessidade de inclusão social e melhoria de vida, sendo a inclusão associada à ascensão social via escolarização. Nessa visão meritocrática “ser alguém” dependerá do esforço pessoal despendido nos estudos (Santos; Gontijo, 2020, p.24).

Assim, pensar na Educação Patrimonial como fonte de formação dos sujeitos para a vida e o preparo destes para a vida no mundo é também pensar de que modo esses sujeitos pensam na educação como mecanismo de construção das condições para enfrentar o porvir.

Os textos de Vitor e Jenifer, por exemplo, demonstram que sonhos adolescentes, tais como “*ser jogador de futebol porque ganha bem*” (Vitor) ou “*ser cantora porque acho minha voz bonita*” (Jenifer) são possíveis para eles, pois são resultado da luta e resistência ancestral - resgatados no dia do “Vatapá”, já que tais possibilidades só puderam ser vislumbradas como realizáveis porque seus “mais velhos” lutaram por conquistas e quebras de paradigmas de exclusão.

Figura 124 – Textos de Vitor e Jenifer

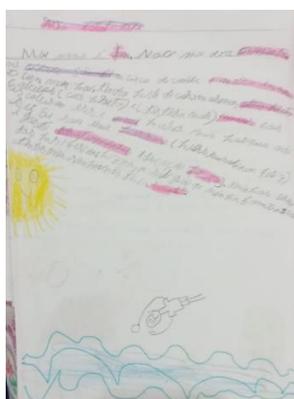


Fonte: Acervo pessoal (2024).

Arguedas (2014) ressalta que as identidades são forjadas em situações de vida cotidianas, concretas e específicas, com localização histórica e geográficas claras, ou seja, isso “significa que as identidades não são meros componentes acessórios, fixos e passivos de uma cultura, imagens ou símbolos representativos ou “folclóricos”, como uma visão ainda muito arraigada defende” (Arguedas, 2014, p. 4), mas construídas a partir de relações comunitárias e sociais, que são também de poder e assimétricas e contraditórias entre si.

No caso de Ian, percebi que em seus planos a preocupação com a inclusão no mercado de trabalho ou formação acadêmica ainda não existem, ao contrário dos demais. Para ele, que afirmou “*ser uma pessoa feliz e não ter sonho ainda*”, viver na comunidade é viver sua infância, disfrutando da natureza, experiência que revelou a partir da ilustração do texto, onde retrata a si mesmo mergulhando nas águas límpidas e mornas da Baía de Todos os Santos.

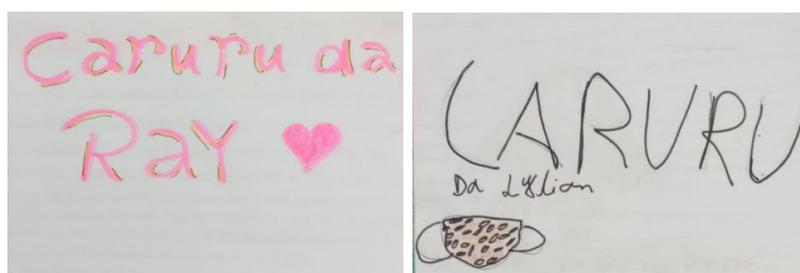
Figura 125 – Texto de Ian



Fonte: Acervo pessoal (2024).

A empolgação em fazer um “Caruru” extrapolou os limites do texto, levando algumas crianças a construírem capas para os seus textos, inclusive ilustrando-os com peças de cerâmica, as painéis de barro do Recôncavo, tão presentes nas cozinhas das casas das comunidades quilombolas desse Território de Identidade.

Figura 126 – Capas do “Caruru”



Fonte: Acervo pessoal (2024).

Panelas essas aqui representadas pelas figuras imponentes do fogareiro e do recipiente confeccionados pelas habilidosas e únicas mãos de Dona Cadu que foram colocados ao centro do semicírculo formado pelas carteiras, disposição usada comumente em todas as salas desta escola, para proporcionar condições de diálogo e horizontalidade, tão necessárias na educação freiriana, que defende a conscientização - um compromisso histórico com o mundo e com nossa própria história (Freire, 1980).

Figura 127 – Ingredientes do “Caruru” sendo colocados na panela, disposta no centro do semicírculo de carteiras



Fonte: Acervo pessoal (2024).

A experiência realizada nesta pesquisa demonstrou a importância do entendimento, por parte do/a arqueólogo/a que, para realizar Arqueologia Pública e/ou Educação Patrimonial nas comunidades quilombolas, é preciso incorporar os valores destes povos, compreendendo seus modos de vida - e que isso não é realizado somente com aplicação de procedimentos e técnicas (geralmente descontextualizados).

Isso implica, sobretudo, em uma mudança de concepção de mundo e profunda inserção, pela via da convivência, na cultura da comunidade na qual se pretende trabalhar, para que, desse modo, o trabalho patrimonial realizado reflita tais elementos e possa de fato ser significativo para os sujeitos que dele participam, suscitando aspectos de identidade e pertencimento para ampliar sua perspectiva e contribuir, de fato, para a sua formação como cidadãos/cidadãs.

8 Considerações finais

"A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa".

(Paulo Freire)

A Arqueologia, como ciência interdisciplinar, contribui e recebe contribuições de muitas áreas do conhecimento, sendo uma delas a educação.

Vivenciar, cuidar, resgatar o patrimônio é papel da comunidade, desde os primeiros anos das crianças e, nesse sentido, a Arqueologia Pública e, mais especificamente, a Educação Patrimonial exercem uma função imprescindível de mobilização e execução de ações educativas junto à sociedade.

No que tange às comunidades quilombolas, pela sua especificidade cultural e étnica, esse trabalho precisa demonstrar um grau de comprometimento com seus valores, assim como em relação às lutas por liberdade travadas por esses povos, na contemporaneidade, por entender que, a inclusão de seus nativos e moradores/as na estrutura de modo equânime também depende do entendimento de que, “contrariando o senso comum de isolamento, também são afetadas pelas lógicas da modernidade e do sonho de se transpor de uma condição aparentemente ‘arcaica’ para uma ‘condição’ moderna” (Nunes, 2006, p. 145).

Deste modo, propus, nesta pesquisa, uma metodologia de conhecimento e preservação do patrimônio quilombola baseada na literatura negra quilombola, para promover representatividade e, dessa forma, atividades educativas que valorizassem os conhecimentos prévios dos sujeitos e que também pudessem suscitar novas formas de abordagem do conhecimento para oportunizar novas formas de construção de letramentos cultural, racial e quilombola.

Nesse sentido, é imprescindível salientar a importância da valorização da oralidade desses povos, já que suas histórias encontram-se em diversas modalidades textuais presentes nas localidades, nas muitas memórias e patrimônios. No entanto, quando se fala em textos, muitas pessoas concluem que “nem toda produção oral é um texto, mas somente aquelas que revelam traços literários. Essa atitude nega uma das realidades linguísticas mais notáveis, uma vez que as línguas só existem porque as pessoas produzem textos quando falam” (Cagliari, 1999, p. 201).

Nesta pesquisa, a oralidade foi valorizada por meio da escuta e do registro dos elementos patrimoniais, os mitos fundantes, em forma de literatura negra quilombola, materializados por meio da publicação dos livros “Maria e a Sereia” e “Tuca, Cacá e o Lobisomem”.

As histórias dos livros foram inspiradas em narrativas contadas pelo povo das comunidades quilombolas de Cachoeira e São Francisco do Conde, respectivamente, e trabalhadas por meio da estratégia interdisciplinar, na Literateca, uma metodologia construída a partir da articulação entre literatura negra quilombola, “Poteca” e “Livro da Vida”.

As atividades realizadas por essa abordagem foram extremamente significativas para as crianças, sujeitos da pesquisa, pois a relação estabelecida entre o conjunto de artefatos fogareiro e panela de barro, confeccionados por Dona Cadu, conferiu significância ao projeto que estava sendo realizado, por meio do tema gerador “Comidas do Recôncavo”.

A pesquisa interdisciplinar exige, portanto, a busca da marca pessoal de cada pesquisador- a busca de sua “marca registrada”. A pesquisa interdisciplinar distingue-se das demais por revelar na sua forma de abordagem a marca registrada do pesquisador. O exercício de buscar a marca registrada envolve uma viagem interior, um retrocesso no tempo, em que o autor ao tentar descrever a ação vivenciada em sua história de vida identifica-se com seu próprio modo de ser no mundo, no qual busca o encontro com sua metáfora interior (Fazenda, 2010, p. 05).

Nesse sentido, é imprescindível considerar o conhecimento prévio e vivencial das crianças com as quais se pretende atuar no processo de Educação Patrimonial. No caso das crianças quilombolas, é preciso pensar que estas são herdeiras dos “mecanismos de resistência da população negra ao longo da história (*o que*) exige também estudar a formação dos quilombos rurais e urbanos e das irmandades negras, entre tantas outras formas de organizações coletivas negras” (Cavalleiro, 2006, p. 20).

Dessa forma, narrar as histórias, conversar com as crianças durante a narração e ouvir suas opiniões sobre as temáticas discutidas (a vida do povo Quilombola do Recôncavo Baiano), sua identificação com os personagens e a representatividade que eles provocam, levou a uma série de reflexões em torno de sua identidade, da sua vida familiar e comunitária.

Em seguida, introduzir a “Poteca” como instrumento de coleta e discussão das questões sociais, culturais e patrimoniais locais, propiciou verificar as crianças como sujeitos da pesquisa, pois elas vivem dentro da comunidade em contato com muitos

elementos da cultura da comunidade, assim como sabem o valor destes e da importância da sua preservação.

A utilização da técnica freinetiana denominada “Livro da Vida”, para motivar o registro das histórias das crianças, de suas famílias e da comunidade contribuiu sobremaneira para o entendimento da emergência da adoção da abordagem interdisciplinar na Arqueologia, pela via dos projetos didáticos interdisciplinares, dentro da Educação Patrimonial. O enfoque mobilizou, inclusive, os meninos que não gostavam de realizar as tarefas escolares regulares e que se entusiasmaram a falar, escrever e desenhar sobre o Lobisomem que tanto admiram, seus antepassados e histórias familiares e sobre seus anseios, gostos pessoais e identidades.

O cotidiano quilombola, a exemplo de outros grupos étnico-raciais e sociais, é a emergência da práxis porque o pensar e o fazer se corporificam:

- na forma de visões (pensamentos, ideias) que orientam um portar-se diante do mundo;
- no modo de vida e mais especificamente na forma de trabalho como atividade prática que não isola o pensar do fazer, resultando em um manter-se no mundo;
- enfim, como processo educativo que confere aos sujeitos um localizar-se no mundo observando as suas especificidades de raça, gênero, faixa etária e classe social (Nunes, 2006, p. 141).

Nesse contexto, considero que a abordagem interdisciplinar denominada “Literateca” deve ser vista como uma inovação metodológica para a Arqueologia porque tem como referência precípua as oralidades e materialidades existentes nas comunidades quilombolas. A proposta, então, tem potencial de agir como transformadora de estratégias de Educação Patrimonial, por estar comprometida ideológica e politicamente com a população negra tradicional, seus valores e modos de vida.

Não se trata, pois, de “reinventar” a educação dentro da Arqueologia, mas de contribuir para sua qualificação, entendendo que “a educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita de algum modo, pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso, até oposto” (Brandão, 1993, p.99).

Nesse sentido, este trabalho buscou contribuir para os estudos educativos da Arqueologia realizada nas comunidades tradicionais negras, a partir da introdução de princípios da Pedagogia, ciência da qual sou oriunda e na qual atuo há 27 anos, com a intenção de tornar as ações da Educação Patrimonial mais significativas e contextualizadas, próximas das realidades locais e que, de fato, possam originar diversos letramentos nos sujeitos.

Do mesmo modo, pensar que o meu trabalho dentro dessas localidades, ouvindo as histórias que são contadas pelos seus moradores – sejam elas sobre pessoas, situações, encantados – são também instrumentos educativos que somam forças dentro da luta antirracista, tanto pela valorização da cultura quilombola (que promove autoestima pela via da representatividade) quanto pela difusão dessas histórias.

Essas narrativas foram negadas também aos povos não quilombolas, sejam eles negros, indígenas, orientais e, principalmente, aos brancos, que representam a mão opressora e, portanto, dominante e que precisam, paulatinamente, não somente receber punição pelo racismo estrutural que aparece nas ações cotidianas e pontuais mas, sobretudo, ser educados, num processo de desconstrução e reconstrução de concepções e imaginários, essa sim uma medida eficaz que diminuirá o racismo.

Figura 128 – Dedicatória do livro “Tuca, Cacá e o Lobisomem”



Fonte: Santana (2023).

Contar histórias sobre os mitos fundantes e personagens dos quilombos, relatando suas qualidades, descrevendo sua beleza e importância se tornou, em minha vida, uma missão pessoal, cuja finalidade é promover reparação histórica, pela via da conscientização sobre meu povo; povo esse que foi invisibilizado por significar transgressão e enfrentamento do racismo, da exclusão e do individualismo e que, por esses mesmos motivos, ainda hoje é vitimado por diversas formas de racismo e exclusão.

Portanto, pensar em uma abordagem patrimonial dentro da Arqueologia destinada especificamente aos quilombos é uma possibilidade de exercer essa função

política possuída pela disciplina, explorando um resgate de histórias e registro de memórias, patrimônio que nos foi negado e que necessita ser, urgentemente, restaurado.

Nesse sentido, considero que a proposta metodológica para Educação Patrimonial em Arqueologia denominada “Literoteca”, apresentada por meio desta tese à comunidade acadêmica, alcançou tal intento, ao promover nas atividades realizadas reconhecimento dos territórios, patrimônio e materialidades, assim como também propiciou o autorreconhecimento das pessoas enquanto quilombolas e a valorização da ancestralidade das novas gerações, contribuindo para o aumento de sua autoestima e para a construção de múltiplos letramentos, o que pode auxiliar a luta oficial por territórios dessas comunidades junto aos órgãos oficiais, a exemplo do Incra e da Fundação Cultural Palmares.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2004.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGIER, Michel. Do direito à cidade ao fazer-cidade: o antropólogo, a margem e centro, **Mana**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 483-498, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/wJfG33S5nmwwjb344NF3s8s/#>. Acesso em: 08 jul. 2024.

ALBUQUERQUE, Wlamira; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALFONSO, Louise Prado. **Arqueologia e Turismo: sustentabilidade e inclusão social**. 2012. Tese (Doutorado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALMEIDA, Fabio Guaraldo; FREITAS, Juliana. Experiências etnográficas para uma arqueologia quilombola: do Alto Sertão ao Litoral Baiano. **Revista Habitus - Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 317–344, 2022. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/12697>. Acesso em: 4 fev. 2024.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

AMARAL, Daniella Magri. **Loiça de barro do Agreste: um estudo etnoarqueológico de cerâmica história pernambucana**. 2012. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2004.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A África, a educação brasileira e a geografia. *In: Educação antirracista: caminhos para abertos pela Lei Federal nº 10639/03*. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

ARGUEDAS, Alberto Gutiérrez. Território e identidade quilombola: uma reflexão sobre a emergência de novos sujeitos sociais e políticos no Brasil. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 7.*, 2014, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: AGB, 2014. Disponível em: https://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404564825_ARQUIVO_Territorioidentidadequilombola,CBG.pdf. Acesso em: 08 jul. 2024.

- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology: a cognitive view**. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BAHIA. **Relatório de atividades anuais**. Secretaria da Cultura: Salvador, 2018. Disponível em <http://www.cultura.ba.gov.br/arquivos/File/01_divisao_territorial_2/21_reconcavo.pdf>. Acesso em 30 dez 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARAUSSE, Alberto; POSSAMAI, Zita Rosane. Museus de Educação: Histórias e Perspectivas Transnacionais. **Museologia e Interdisciplinaridade**, [s. l.], v. 8, n. 16, p. 12-15, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/28104>. Acesso em: 8 jul. 2024.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação** Brasília: Plano, 2003.
- BARBOSA, Magnair Santos. **Maragojipe e as Águas Encantadas**. Liceu: Recife, 2021.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entreter destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 2, n. 100 - Especial, p.1059-1083, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020>. Acesso em: 08 jul. 2024.
- BARRETO, Cristina. A construção de um passado pré-colonial: uma breve história da Arqueologia no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n.44, p. 32-51, 1999. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/30093>. Acesso em: 08 jul. 2024.
- BASSI, Francesca; CUNHA, Rubens da; BARATA, Danilo. A festa do Bembé do mercado: ancestralidade, 'oralituras' e presenças estéticas. **Revista Landa**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 328-366, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/218544/16-%20Rubens%20Francesca%20e%20Danillo-%20A%20festa%20do%20bemb%c3%a9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 jul. 2024.
- BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2013.
- BAZERMAN, Charles. **Teoria da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política I**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Mexico: Siglo Veinteuno, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Sur l'État**: Cours au Collège de France (1989-1992). Paris: Raisons d'Agir/Seuil, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRANDÃO, Maria de Azevedo. **Recôncavo da Bahia**: Sociedade e economia em transição. Bahia: Fundação Casa de Jorge Amado, 1998.

BRASIL. Bembé do Mercado (BA) ganha reconhecimento como Patrimônio Cultural do Brasil. IPHAN, 2019a.

BRASIL. **Censo 2018**. Brasília: IBGE, 2018.

BRASIL. **Censo 2019**. Brasília: IBGE, 2019b.

BRASIL. **Censo 2021**. Brasília: IBGE, 2022.

BRASIL. **Certificação quilombola**. Fundação Cultural Palmares. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551>. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto Federal nº 4.887**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Brasília: Casa Civil, 2003.

BRASIL. **Histórico de São Francisco do Conde**. Brasília: IBGE, 2024. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-francisco-do-conde/historico>>. Acesso em: 06 jan 2024.

BRITO, R. Percepções sobre o Recôncavo da Baía de Todos os Santos e suas identidades microrregionais. **Revista Eletrônica da Biblioteca Virtual Consuelo Pondé**, [s. l.], n. 3, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18707/1/Bahia%20com%20Hist%c3%b3ria.htm>. Acesso em: 01 jan 2024.

BRUNEAU, Philippe; BALUT, Pierre-Yves. Qu'est-ce que l'archéologie: le débarras du choix. In: BRUNEAU, Philippe; BALUT, Pierre-Yves. **Artistique et archéologie**. Paris: Presses de l'Université de ParisSorbonne, 1997. p. 35-45.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. Petrópolis: Vozes, 2013.

BUSATTO, Cléo. **Histórias da Cléo**. 3. ed. 2022. Disponível em: <https://cleobusatto.com.br/projeto/historias-da-cleo-pr002/#>. Acesso em: 15 jun 2023.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAMPELO, Álvaro. Uma antropologia entre estéticas de relação: a casa como vida. **ANTROPOLógicas**, [s. l.], n. 17, p. 1-3, 2021. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/antropologicas/article/view/23756>. Acesso em: 08 jul. 2024.

CAPINAM, Ubiraneila. **Quilombos na Bahia**: processos identitários após a Constituição Federal de 1988. Salvador: Segundo Selo, 2020.

CARDOSO, Tailane. **Blogspot Tailane Cardoso**. Disponível em: <https://tailanecardoso.blogspot.com/>. Acesso em 30 dez 2023.

CARLA, Erem. Caretas de Acupe: conheça a tradição que domina os domingos de julho em Santo Amaro. **Jornal Rolando na Orla**, [s. l.], 07 jul. de 2021. Disponível em: <https://rolandonaorla.com.br/noticia/4490/caretas-de-acupe-conheca-a-tradicao-que-domina-os-domingos-de-julho-em-santo-amaro>. Acesso em: 08 jul. 2024.

CARNEIRO, Carla Gilbertoni. Educação Patrimonial e Arqueologia: alguns aspectos dessa interface. **Amazônica – Revista de Antropologia**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 442-458, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/1876>. Acesso em: 08 jul. 2024.

CARVALHO, Aline Vieira; FUNARI, Pedro Paulo Abreu. “Arqueologia e patrimônio no século XXI”: as perspectivas abertas pela Arqueologia Pública. **Encontro de História da Arte**, Campinas, n. 3, p. 133-140, 2007. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/eventos/index.php/eha/article/view/3667>. Acesso em: 8 jul. 2024.

CARVALHO, Patrícia Marinho de. **Visibilidade do negro**: arqueologia do abandono na comunidade quilombola do Boqueirão - Vila Bela/MT. 2018. Tese (Doutorado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/71/71131/tde-20022019-154725/>. Acesso em: 04 fev. 2024.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Cynthia Pereira de; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Cynthia Pereira de; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de (Org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escritura editora, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC, 2006.

CELESTINO, Rubens dos Santos. **Texto, jogo e cena**: os desafios e encruzilhadas do ensino de teatro na formação étnico-racial do/a educando/a. 2020. Dissertação

(Mestrado Profissional em Artes) Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

CEZARINHO, Filipe Arnaldo. Uma proposta de educação patrimonial decolonial. **Revista Debates Insubmissos**, [s. l.], v. 6, n. 21, p. 297-324, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/debatesinsubmissos/article/view/257834>. Acesso em: 8 jul. 2024.

CHILDE, Gordon. **Social evolution**. London: Watts, 1951.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CORREIO DA BAHIA. O retorno das marisqueiras. Correio da Bahia, [s. l.], 30 out. 2021. Série Baía Mãe. Disponível em: <https://especiais.correio24horas.com.br/abaiamae/o-retorno-das-marisqueiras/>. Acesso em 05 jan. 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

COSTA, Ana de Lourdes Ribeiro da. A igreja católica e a configuração dos espaços físicos dos núcleos urbanos coloniais brasileiros. **Cadernos PPG-AU/FAUFBA**, [s. l.], v. 6, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/ppgau/article/view/2634>. Acesso em: 8 jul. 2024.

COSTA, Antonio Leandro de Santan Freire. **A cultura da Ilha do Paty: O grupo “As Paparutas”**. TCC [Graduação]. Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, São Francisco do Conde, 2017.

CUNHA, Úrsula Nascimento de. **Letramento escolar e cotidiano: Análise de experiências sobre práticas de letramento à luz da crítica cultural**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

DANIEL, Glyn Edmund. **História de la arqueología: de los anticuarios a V. Gordon Childe**. The origins of growth of the archeology. Madrid: Alianza, 1986.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1980.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas: Papius, 2001.

DIAS, Maria da Graça Andrade. **Memória e existências: Identidade e valores na representação social do patrimônio no Recôncavo da Bahia**. 2015. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015

DUARTE, Luiz Fernando Dias. Horizontes do indivíduo e da ética no crepúsculo da família. In: RIBEIRO, Ivete; TORRES, Ana Clara (org.). **Família e sociedade brasileira: desafios nos processos contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1994. p. 23-41.

DUBET, François O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

ELAZARI, Judith Mader. Recursos Pedagógicos de Museus: “Kits” de objetos arqueológicos e etnográficos. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, n. 10, p. 351-358, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revmae/article/view/109401>. Acesso em: 08 jul. 2024.

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

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A formação do professor pesquisador- 30 anos de pesquisa. **Revista Interdisciplinaridade**. São Paulo, v. 1, n. 0, p.01-83, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

FERREIRA, Aparecida de Jesus.; BARBOSA, Aline. Entrevista com Aparecida de Jesus Ferreira. **REVISTA X**, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 1-15, 2019.

FONSECA, Claudia. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e sociedade**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 50-59, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902005000200006>. Acesso em: 08 jul. 2024.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: CHAGAS, Mário; ABREU, Regina (org.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003.

FRAGA FILHO, Walter. Porque não eram escravos: trabalhadores rurais do Recôncavo Baiano no Pós Abolição (1888-1920). In: RIBEIRO, Gladys Sabina; FREIRE, Jonis; ABREU, Martha Campos; CHALHOUN, Sidney (org.). **Escravidão e cultura afro-brasileira: temas e problemas em torno da obra de Robert Slenes**. Campinas: Editora Unicamp, 2016. p. 343-370

FREINET, Celestin. **Ensaio de Psicologia Sensível I**. Lisboa: Editorial Presença, 1976.

FREINET, Celestin. **O Método Natural I - A aprendizagem da Língua**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

FREINET, Celestin. **Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala.** São Paulo: Global Editora, 2004.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Teoria e métodos na Arqueologia contemporânea: o contexto da u Arqueologia Histórica. **Mnemes-** Revista de Humanidades, [s. /], v. 6, n. 13, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/267/243>. Acesso em: 08 jul. 2024.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Arqueologia no Brasil e no mundo: origens, problemáticas e tendências. In: **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 65, n. 2, p. 23-25, 2013. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252013000200010. Acesso em 19 jul. 2023.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio Histórico e Cultural.** Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. A arqueologia de Palmares: sua contribuição para o conhecimento da história da cultura afro-americana. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. A arqueologia e a cultura africana nas Américas. **Estudos Ibero-americanos**, Porto Alegre, v. 2, n. 17, p. 61-71, 1991.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. A importância da teoria arqueológica internacional para arqueologia sul-americana: o caso brasileiro. **Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, Suplemento 3, p. 213-220, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revmaesupl/article/view/113469>. Acesso em: 08 jul. 2024.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Arqueologia.** São Paulo: Contexto, 2010.

GAMBLE, Clive. **Arqueologia básica.** Madri: Ariel, 1988.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOLDENSTEIN, S. Evidência arqueológica de ressignificação simbólica: a cerâmica de decoração espiralada de Maragogipinho, Bahia. **Especiaria - Caderno de Ciências Humanas**, [s. /], v.18, n. 33, 253-270, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/article/view/2567/1828>. Acesso em: 08 jul. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, Belo Horizonte, n. 9, p. 38–47, 2002.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GONZÁLEZ-RUIBAL, Alfredo. De la etnoarqueología a la arqueología del presente. In: BONET, Juan Salazar; SANZ, Inés Domingop; AZKÁRRAGA, José Maria; ROSADO, Helena Bonet. (org). **Mundos tribales**. Una visión etnoarqueológica. Museu de Prehistória de Valencia, Diputació de Valencia, 2008. p. 16-27.

GONZÁLEZ-RUIBAL, Alfredo. Hacia otra Arqueología. Diez propuestas. **Complutum**, [s. l.]. v. 23, n. 2, p. 103-116, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAMPÂTÉ BÃ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História da África I: Metodologia e pré-história da África**. Brasília: Unesco, 2010. p. 167-212.

HATTORI, Marcia Lika. **Arqueologia em áreas de conflito: Cemitérios, obras de desenvolvimento e comunidades**. 2015. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HODDER, Ian. La Arqueología Postprocessual. In: HODDER, Ian. **Interpretación en Arqueología: Corrientes Actuales**. Barcelona: Crítica, 1994. p. 166-202.

HODDER, Ian. Symbolism, Meaning and Context. In: HODDER, Ian. **Theory and Practice in Archaeology**. London; New York: Routledge., 1992. p. 11-23.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IPHAN. **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: Instituto do patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), 2014.

IYANAGA, Michael. O Samba de Caruru da Bahia: Tradição pouco conhecida. **ICTUS- Periódico do PPMUS-UFBA**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 120-150, 2010.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática de escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi. **O racismo e o negro no Brasil: questões para a Psicanálise**. São Paulo: Perspectivas, 2017.

LATOIR, Bruno. **Reagregando o Social**. Uma introdução à teoria do Ator-Rede. Salvador/Bauru: EdUFBA/EdUsc, 2012.

LEITE, Ilka Boaventura. O Projeto Político Quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. UFSC. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 965-977, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9951>. Acesso em: 02 jul. 2021.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, Lisboa, v. 4, n. 2, p. 333-354, 2000.

LEMOS, Caroline Murta. **Se me der licença, eu entro; se não der, eu vou embora: Patrimônio e Identidade na comunidade quilombola Chacrinha dos Pretos (Belo Vale/MG)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A família. In: LÉVI-STRAUSS, Claude; GOUGH, Kathleen; SPIRO, Melford (org.). **A família: origem e evolução**. Porto Alegre: Editorial Villa Martha, 1980. p. 7-45.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A família. In: SHAPIRO, Harry (org.). **Homem, cultura e sociedade**. Editora Fundo de Cultura. 1966.

LEWIN, Kurt. **Pesquisa-ação e problemas de minorias**. Bern: Huber, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 33ª imp. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Tânia Andrade. Cultura material: a dimensão concreta das relações sociais. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, Belém, v. 6, n. 1, p. 11-23, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/899PQPGsVV5WGxNyxXqzwhc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jul. 2024.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2008. p. 101-115.

LOPES, Nei. **Bantos, Malês e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LÜCK, Helóisa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos Teórico- Metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2013.

LUMBRERAS, Luis Guillermo. **La Arqueología como Ciencia Social**. Lima: Peisa, 1981.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 427-435. Disponível em: https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto_sidnei.pdf. Acesso em: 08 jul. 2024.

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia Africana e Saberes Ancestrais Femininos: útero do mundo. **Le mond**, [s. l.], 03 nov. 2020. Acervo Online. África. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/filosofia-africana-e-saberes-ancestrais-femininos-utero-do-mundo/>. Acesso: 08 jul. 2024.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Filosofia Africana: ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades**. Fortaleza: Gráfica e Editora IMPRECE, 2019.

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 31-44, jun. 2002. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072002000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 jul. 2024.

MAILHIOT, Gérald Bernard. **Dynamique et genèse des groupes**. Paris: Édition de l'Épi, 1970.

MALINOWSKI, Bronislaw. **A vida sexual dos selvagens**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política (Livro I – O Processo de Produção do Capital)**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTERROSO, Diego Vásquez. La dignidad del pasado: sobre la construcción de las realidades a través de la arqueología. *In*: TANTALEÁN, Henry; AGUILAR, Miguel (org.). **La arqueología social latinoamericana: De la teoría a la praxis**. Colombia: Universidad de los Andes, 2012. p. 141-164.

MORAES, Irislane Pereira de. **Do tempo dos pretos d'antes aos povos do Aproaga: patrimônio arqueológico e territorialidade quilombola no vale do rio Capim (PA)**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

MORAES, Irislane Pereira de. Novas centralidades do patrimônio na Amazônia? Arqueologia etnográfica entre povos quilombolas do Aproaga, São Domingos do Capim (PA). *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., 2011, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2011. s/p.

MOREIRA, Antonio Flavio Moreira; SILVA, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade** São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa crítica. **Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación**, [s. l.], n. 6, p. 83-101, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar e reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra.** São Paulo: Editora Dandara, 2022.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2008. P. 69-82.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2008.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2016a.

NASCIMENTO, Luisa Mahin. “No Dia Da Festa dele”: Culto doméstico a Cosme E Damião Em Cachoeira Bahia”. **Novos Debates**, [s. l.], v. 3, nº 1-2, p. 11-19, 2017. Disponível em: 10.48006/2358-0097-3102. Acesso em: 08 jul. 2024.

NAUAR, Ana Lúcia; BORGES, Marcos Trindade, MEDEIROS, Petrônio. O fazer antropológico na política de regularização de territórios de comunidades remanescentes de quilombos: desafios, estratégias e angústias. **Áltera Revista de Antropologia**, [s. l.], v. 1, n. 4, p. 121-140, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/altera/article/view/36961>. Acesso em: 08 jul. 2024.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: Triom, 2001.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Quilombola. In: BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

OLAVO, Antonio. **Projeto do documentário: “Quilombos da Bahia”.** Salvador: Portfolium, 2003.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. **Pedagogia da rebeldia e o enleituramento.** Curitiba: Appris Editora, 2019.

OSER JR, Charles; FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Arqueologia da Resistência Escrava. **Cadernos do LEPAARQ (UFPEL)**, [s. l.], v.1, n. 2, p. 11-25, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/lepaarq/article/view/809>. Acesso em: 08 jul. 2024.

PEDRÃO, Fernando Cardoso. **As raízes da Pobreza na Bahia.** Salvador: Centro de Estudos Baianos/UFBA, 1984.

PEREIRA, F. Bacia do Iguape/Cachoeira-Ba: Notas preparatórias aos professores para uma excursão às comunidades remanescentes quilombolas com estudantes do ensino médio da educação básica. In: **Revista Eletrônica Discente História.com**, Cachoeira, v. 7, n. 14, p. 206-221, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/historiacom/article/view/2576>. Acesso: 08 jul. 2024.

PINTO, F. História da Fundação do município de Santo Amaro. In: SANTO AMARO. **Site oficial da Prefeitura Municipal**. Disponível em: <https://santoamaro.ba.gov.br/historia/>. Acesso em 30 dez 2023.

PINTO, Monilson dos Santos. A dialética da máscara negra: Nego Fugido contra o Blackface. **Revista Aspás**, São Paulo, v. 7. n. 1, p. 153-164, 2017. Disponível em: <https://revistas.usp.br/aspas/article/viewFile/131464/133556>. Acesso em: 08 jul. 2024.

PROUS, André. **O Brasil antes dos brasileiros**. A pré-história de nosso país (2ª edição revisada). Rio de Janeiro: ZAHAR Jorge Zahar Editor, 2006.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indivizível” ao “dizível”. In: SIMPSON, Olga de Moraes Von (org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

REIS, João José Reis; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Katiúscia. Katiúscia Ribeiro explica ancestralidade e sua presença na cultura diaspórica | O Futuro é Ancestral. **Canal GNT**, Youtube, 7 de abril de 2022. 1 vídeo (6 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h03cAD1EKNw>. Acesso em: 26 de outubro de 2022.

RIOS, Kássia Aguiar Noberto; GERMANI, Guiomar Inez. Atividade pesqueira no distrito de Acupe (Bahia-Brasil) e as mudanças territoriais a partir da inserção da atividade da carcinicultura. **Revista Geográfica de América Central**, [s. l.], v. 2, n. 47E, p. 1-17, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2373>. Acesso em: 08 jul. 2024.

RODRÍGUEZ, Lidia Rodríguez. Cultura y etnicidad: algunos comentarios al interior de la cuestión étnico-nacional. In: TANTALEÁN, Henry; AGUILAR, Miguel (org.). **La arqueología social latinoamericana: De la teoría a la praxis**. Colombia: Universidad de los Andes, 2012. p. 195-204.

SÁNCHEZ, José Antonio. **Cuerpos ajenos**. Segovia: Ediciones La Una Rota, 2017.

SANSONE, Lívio. Desigualdades duráveis, relações raciais e modernidades no Recôncavo: o caso de São Francisco do Conde. **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 234-251, 2005-2006. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/13495>. Acesso em: 08 jul. 2024.

SANTANA, Jaqueline; BRAGA, Clarissa Bittencourt de Pinho e. Interfaces identitárias na educação quilombola: a “Poteca” como possibilidade didática interdisciplinar. In: MATOS, Edilene; SEVERINO, José Roberto (org.). **Oralidades entre costuras do tempo**. Salvador: EDUFBA, 2020.

SANTANA, Jaqueline. Aspectos políticos da educação quilombola: currículo e prática pedagógica em discussão. **Interfaces Científicas – Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 4, n. 2, p. 101-108, 2015. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/2506>. Acesso: 08 jul. 2024.

SANTANA, Jaqueline. **Gestão escolar, poder local e formação cidadã**: equação possível? 2006. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Salvador, Salvador, 2006.

SANTANA, Jaqueline. **Gurunga**. Coleção Histórias de Quilombo do Alto Sertão da Bahia. Cachoeira: Portuário Atelier Editorial, 2019a.

SANTANA, Jaqueline. Literatura infantil quilombola no Alto Sertão Baiano: caminhos de identidade e resistência. *In*: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA (ENECULT), 11., 2015, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2015b.

SANTANA, Jaqueline. **Malhada de Maniaçu**. Coleção Histórias de Quilombo do Alto Sertão da Bahia. Cachoeira: Portuário Atelier Editorial, 2019b.

SANTANA, Jaqueline. **Maria e a Sereia**. Pelotas: Editora da UFPel, 2022.

SANTANA, Jaqueline. **Tuca, Cacá e o Lobisomem**. Pelotas: Editora da UFPel, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **O poder da cultura e a cultura no poder**: a disputa simbólica da herança cultural negra no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2005.

SANTOS, Joel Rufino dos. **A questão do negro na sala de aula**. São Paulo: Global Editorial, 1990.

SANTOS, Kaliana Silva.; GONTIJO, Simone Ferreira. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 19–34, 2020. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/27>. Acesso em: 8 jul. 2024.

SANTOS, Maricélia Conceição dos; GUEROLA, Carlos Maroto. **A gente já nasceu quilombola e não sabia**: Histórias do Monte Recôncavo. Salvador: Editora dos Autores, 2021.

SANTOS, Tatiana de Lima Pedrosa. Memória e identidade: o que vem primeiro, Annette Laming Emperaire ou a Missão franco brasileira? **Revista Memorare**, Tubarão, v. 2, n. 2, p. 72-84, 2015. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/memorare_grupep/articloe/view/3031. Acesso em: 08 jul. 2024.

SÃO FRANCISCO DO CONDE. Site oficial da Câmara de Vereadores. Disponível em: <http://www.camarasaofranciscodoconde.ba.gov.br/noticias/647/oficina-de-mandus-e-bombachas-no-distrito-de-jabequara/?pg=587> . Acesso em 06 jan 2024a.

SÃO FRANCISCO DO CONDE. Site oficial. Disponível em: <http://www.saofranciscodoconde.ba.gov.br>. Acesso em 06 jan 2024b.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginários e culturas da Infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 21, p. 51-69, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/6119>. Acesso em: 08 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. **Movimento – Revista de Educação**, [s. l.], v.3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 08 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8º ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & Sociedade**, [s. l.], v. 5, n. 10, p. 129-136, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/3zsW4C3r6CFYcnx8sPSDrdk/#>. Acesso em: 08 jul. 2024.

SCHWARTZMAN, Simon. **ENSAIOS de cultura**. São Paulo: EDUSP, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21ª edição revista e ampliada. 3ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EdUFBA, 2004.

SILVA, D. J. **Educação Quilombola: um direito a ser efetivado**. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire; Instituto Sumaúma, 2010.

SILVA, Fabiola Andrea. Aula Magna: Arqueologia como tradução do passado no presente. **Amazônica - Revista de Antropologia**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 260-267, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/768/1036>. Acesso em: 08 jul. 2024.

SILVA, Lucas César Rodrigues da; DIAS, Rafael de Brito. As tecnologias derivadas da matriz africana no Brasil: um estudo exploratório. **Linhas Críticas**, [s. l.], v. 26, p. e28089, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/28089>. Acesso em: 8 jul. 2024.

SILVA, Maurício. Educação afrocentrada como pedagogia decolonial no contexto educacional brasileiro. **Revista Práxis Educativa**, [s. l.], v. 17, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19343>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SILVA, Paulo Ricardo Moura da. **Práticas escolares de letramento literário: sugestões para leitura literária e produção textual**. Petrópolis: Vozes, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010b.

SOMMER, Robert; AMICK, Terrence. **Pesquisa-Ação: Ligando Pesquisa à Mudança Organizacional**. Brasília: Laboratório de Psicologia Ambiental, UnB, 2003.

SOMMER, Robert. Action Research. In: STOKOLS, Daniel. (org.). **Perspectives on environment and behavior: Theory, research, and application**. New York: Plenum, 1977. p.195-203.

SOUSA, Andréia de. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na Educação- Repensando a nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 195-200.

SOUTO, Francisco José Bezerra. Uma abordagem etnoecológica da pesca do caranguejo, *Ucides cordatus*, Linnaeus, 1763 (Decapoda: Brachyura), no manguezal do Distrito de Acupe (Santo Amaro-BA). **Revista Biotemas**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 69-80, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/biotemas/article/view/20782>. Acesso em: 08 jul. 2024.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramento. In: SILVA, Cidinha da (org.). **Africanidades e relações raciais: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramento. In: SILVA, Cidinha da (org.). **Africanidades e relações raciais. Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. 1ª reimpressão. São Paulo: Parábola, 2021.

SOUZA, Ana Lucia Silva. Negritude, letramento e uso social da oralidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na Educação- Repensando a nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 179-194.

SOUZA, Cristiane Santos. **Trajetória de migrantes e seus descendentes: transformações urbanas, memória e inserção na metrópole baiana**. 2013. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA, Leila Damiana Almeida dos. **Potes que guardam vidas, vidas que viram histórias: a Poteca como ação interativa nas narrativas de crianças e adultos do**

Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, BA. 2019. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Salvador, 2019.

SOUZA, Rafael de Abreu e. Materialidades discriminatórias: racismo concretizado no cotidiano. **Tessituras**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 64-91, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/tessituras/article/view/1092>. Acesso em: 08 jul. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; 2011.

TOLENTINO, Átila. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre o seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila; BRAGA, Emanuel Oliveira (org.). **Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas**. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. p. 39-48.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas** (Tomo I). Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

YAMAGUCHI, Hudnilson Kendy de Lima; SALES, Tatiana dos Santos. Abará, Caruru e Vatapá: a influência da culinária africana na formação da identidade brasileira. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [s. l.], v. 6, n. 3, e1882, 2020. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1882>. Acesso em: 08 jul. 2024.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Artmed: Porto Alegre. Ed. 2010.

Apêndice 1- “Autorização do uso da imagem”



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DA IMAGEM

Eu, _____, portador da Cédula de Identidade nº _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente na Comunidade Remanescente de Quilombo Monte Recôncavo, município de São Francisco do Conde - BA, AUTORIZO o uso da minha imagem ou da imagem do(a) menor _____ (pelo (a) qual sou responsável) em fotos ou filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada na Pesquisa de Doutorado em Arqueologia intitulada **Arqueologia em Territórios Quilombolas**: Literateca como proposta metodológica interdisciplinar para a Educação Patrimonial, da doutoranda **Jaqueline Santana Nascimento Queirós**, que realizará experimentos voltados para a contação de histórias e ludicidade, com vistas à escuta de histórias da cultura local.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) trabalho acadêmico; (II) home page; (III) cartazes; (IV) divulgação em geral.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

São Francisco do Conde, janeiro de 2024.

Assinatura