

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ARIOSTO MOURA DA SILVA**

**EDUCAÇÃO SOCIAL E ESCOLAR, ALÉM DA LUTA PELA TERRA:  
O Quilombo do Sítio Velho, Piauí**

Teresina (PI)  
2017

**ARIOSTO MOURA DA SILVA**

**EDUCAÇÃO SOCIAL E ESCOLAR, ALÉM DA LUTA PELA TERRA:  
O Quilombo do Sítio Velho**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Formação Docente e Prática Educativa

**Orientador:** Prof. Dr. Francis Musa Boakari

Teresina (PI)  
2017

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação  
Serviço de Processamento Técnico

S586e Silva, Ariosto Moura da  
Educação social e escolar, além da luta pela terra: o  
Quilombo do Sítio Velho, Piauí / Ariosto Moura da Silva. –  
2017.  
273 f. : il.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal  
do Piauí, Teresina, 2017.

Orientação: Prof. Dr. Francis Musa Boakari.

1. Prática Educativa. 2. Educação Escolar. 3. Práticas  
Sociais. 4. Quilombo. I. Título.

CDD: 370.71

**ARIOSTO MOURA DA SILVA**

**EDUCAÇÃO SOCIAL E ESCOLAR, ALÉM DA LUTA PELA TERRA:  
O Quilombo do Sítio Velho, Piauí**

Teresina, 26 de setembro de 2017

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Francis Musa Boakari (UFPI)  
**Presidente/Orientador**

Prof. Dr. Elio Ferreira de Souza (UESPI)  
**Examinador Titular Externo**

Prof. Dr. José da Cruz Bispo de Miranda (UESPI)  
**Examinador Titular Externo**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shara Jane Holanda Costa Adad (UFPI)  
**Examinadora Titular Interna**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bárbara Maria Macêdo Mendes (UFPI)  
**Examinadora Titular Interna**

Prof. Dr. Robson Carlos da Silva (UESPI)  
**Examinador Suplente Externo**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Antônia Edna Brito (UFPI)  
**Examinadora Suplente Interna**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao universo e às forças da natureza pela minha existência;

Ao meu pai, que, mesmo partindo cedo, deixou seu legado;

À minha mãe, que fez todo esforço para me educar como gente;

Ao meu Professor-Orientador, Francis Musa Boakari, pela sua presença, pelo apoio e pela amizade;

Aos companheiros da Roda Griô;

Aos colegas da Educação do Campo;

Aos griôs e aos professores do Quilombo do Sítio Velho – Assunção do Piauí;

À minha família, a quem homenageio neste trabalho;

A todas e a todos que me deram força com suas energias vitais.

## ENTRELINHAS

A existência está nas entrelinhas, na invenção do devir. Linhas entrelaçadas, misturadas, que une paradoxos, começo ou fim depende para onde se quer olhar.

Linhas convergentes, divergentes, justapostas, paralelas, interdependentes. Turbulência/calmaria, ódio/amor tecidos. Teias de vida tecidas fio a fio, diluída, esvaziada e ressurgida nas entrelinhas da existência.

Imagens, espectros, representações, preconceitos, tradições e traições. Antropofagias do próprio medo que insistem a devorar a si mesmo.

Nas entrelinhas, a existência se faz. Teias que a própria vida refaz e sobre as quais se inventa. Se de tudo a existência fingir, a realidade não nos nega, que o esvaziar-se é preciso, porque a vida se faz breve.

Porém, tudo acontece nas entrelinhas da existência.

(Ariosto Moura na aula da Sociopoética, em 31/05/2016)

## RESUMO

O presente trabalho desenvolvido no município de Assunção do Piauí tem como espaço delimitado a comunidade remanescente de quilombo Sítio Velho. A tese da pesquisa demonstra que os processos de educação social e escolar, desenvolvidos na/pela/para a comunidade, utilizam vários tipos de mediação, linguagens, práticas culturais, estratégias pedagógicas e recursos didáticos para consolidar o pertencimento racial como forma de potencializar a coesão interna da comunidade. O pesquisador investigou como as políticas educacionais baseadas nos elementos raciais contribuem para a compreensão dos processos de educação social e escolar como forma de potencializar a coesão interna da comunidade quilombola para além da narrativa comum da luta pela posse da terra. Especificamente, através desta pesquisa, o pesquisador buscou identificar as políticas educacionais na perspectiva da diversidade racial desenvolvida na comunidade remanescente de quilombo do Sítio Velho; caracterizar os aspectos teóricos utilizados na/pela educação escolar e social na referida comunidade quilombola e descrever os procedimentos metodológicos utilizados pelos agentes educativos da comunidade nas práticas educativas. A base teórico-metodológica da investigação está ancorada nas leituras de Moura (1989;1988;2014), Gorender, (1990;1993), Gomes (1996;2015), Brandão (1999), Lima (2005;2009;2015), Mott (1985), Boakari (2005,2013;2015;2016), Almeida (1996, 2011), Arruti (1998;2008,2009;2010) O'Dwyer (2007), Leite (1990, 1999, 2000, 2002), Moura (1998; 2005;2007;2011), Nunes (2006), Freire (1987, 1985;1991;2005;2006), Candau (2006; 2010; 2011), Santos (2004; 2010; 2013), Quijano (1997; 2005; 2010), Bhabha (1998), Lander (2005), Meneses (1992) e outras/os pesquisadoras/es. Os resultados obtidos no trabalho de campo por meio das observações, entrevistas e aplicação de questionário demonstram que a educação escolar trabalha numa perspectiva colonizadora de formas excludentes e normativas; de proximidades e distanciamentos entre práticas educativas e os conteúdos do currículo escolar. A pesquisa reforça a necessidade do quilombo continuar contando e recontando suas histórias das mais variadas formas possíveis; transformar as práticas docentes limitadas ao domínio de métodos e técnicas de ensino em práticas emancipadoras e transformadoras como a atitude de rompimento com os silenciamentos da escola sobre o racismo.

**Palavras-chave:** Práticas sociais. Educação social. Educação escolar. Práticas educativas. Coesão social. Quilombo.

## ABSTRACT

The present work developed in the municipality of Asunção of Piauí has as delimited space the remaining community of quilombo Sítio Velho. The thesis of the research supports the demonstration that the processes of social and school education developed in / for the community use various types of mediation, languages, cultural practices, pedagogical strategies and didactic resources to consolidate racial belonging as a way of empowering the internal cohesion of the community. The researcher investigated how educational policies based on racial elements contribute to the understanding of social and school education processes as a way to enhance the internal cohesion of the quilombola community beyond the common narrative of the struggle for land tenure. Specifically, through this research, the researcher sought to identify educational policies from the perspective of racial diversity developed in the quilombo remnant community of Sítio Velho; characterize the theoretical aspects used in / by school and social education in the quilombola community and describe the methodological procedures used by community educational agents in educational practices. The theoretical-methodological basis of the research is anchored in the readings of Moura (1989;1988;2014), Gorender, (1990;1993), Gomes (1996;2015), Brandão (1999), Lima (2005;2009;2015), Mott (1985), Boakari (2005,2013;2015;2016), Almeida (1996, 2011), Arruti (1998;2008,2009;2010) O'Dwyer (2007), Leite (1990, 1999, 2000, 2002), Moura (1998; 2005;2007;2011), Nunes (2006), Freire (1987, 1985;1991;2005;2006), Candau (2006; 2010; 2011), Santos (2004; 2010; 2013), Quijano (1997; 2005; 2010), Bhabha (1998), Lander (2005), Meneses (1992) and other researchers (s). The results obtained in the field work demonstrate that school education works in a colonizing perspective of exclusionary and normative forms; of closeness and distance between educational practices and the contents of the school curriculum. It reinforces the need for the quilombo to continue counting and recounting its stories in the most varied possible forms; transforming teaching practices limited to the mastery of teaching methods and techniques into transformative and emancipatory practices as an attitude of disruption with the school's silencing of racism.

Keywords: Social practices. Social education. Schooling. Educational practices. Social cohesion. Quilombo.

## RESUMEN

El presente trabajo desarrollado en el municipio de Asunción del Piauí tiene como espacio delimitado la comunidad remanente de quilombo Sitio Viejo. La tesis de la investigación sostiene demostrar que los procesos de educación social y escolar, desarrollados en la / a / para la comunidad, utilizan varios tipos de mediación, lenguajes, prácticas culturales, estrategias pedagógicas y recursos didácticos para consolidar la pertenencia racial como forma de potenciar la cohesión interna de la comunidad. El investigador investigó cómo las políticas educativas basadas en los elementos raciales contribuyen a la comprensión de los procesos de educación social y escolar como forma de potenciar la cohesión interna de la comunidad quilombola más allá de la narrativa común de la lucha por la posesión de la tierra. Específicamente, a través de esta investigación, el investigador buscó identificar las políticas educativas en la perspectiva de la diversidad racial desarrollada en la comunidad remanente de quilombo del Sitio Viejo; caracterizar los aspectos teóricos utilizados en la educación escolar y social en la referida comunidad quilombola y describir los procedimientos metodológicos utilizados por los agentes educativos de la comunidad en las prácticas educativas. La base teórico-metodológica de la investigación está anclada en las lecturas de Moura (1989;1988;2014), Gorender, (1990;1993), Gomes (1996;2015), Brandão (1999), Lima (2005;2009;2015), Mott (1985), Boakari (2005,2013;2015;2016), Almeida (1996, 2011), Arruti (1998;2008,2009;2010) O'Dwyer (2007), Leite (1990, 1999, 2000, 2002), Moura (1998; 2005;2007;2011), Nunes (2006), Freire (1987, 1985;1991;2005;2006), Candau (2006; 2010; 2011), Santos (2004; 2010; 2013), Quijano (1997; 2005; 2010), Bhabha (1998), Lander (2005), Meneses (1992) y otras / las investigadoras / es. Los resultados obtenidos en el trabajo de campo demuestran que la educación escolar trabaja en una perspectiva colonizadora de formas excluyentes y normativas; de cerca y distanciamientos entre prácticas educativas y los contenidos del currículo escolar. Refuerza la necesidad del quilombo continuar contando y recontando sus historias de las más variadas formas posibles; transformar las prácticas docentes limitadas al dominio de métodos y técnicas de enseñanza en prácticas transformadoras y emancipadoras como actitud de ruptura con los silencios de la escuela sobre el racismo.

Palabras clave: Prácticas sociales. Educación social. Educación escolar. Prácticas educativas. Cohesión social. Quilombo.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Situando o município de Assunção do Piauí. _____	123
Foto 1: Baixão do Sítio Velho. ....	124
Foto 2: Acesso terrestre à comunidade do Sítio Velho. ....	125
Foto 3: Mulheres buscam água na fonte. ....	126
Foto 4: Matriarca da comunidade. ....	156
Foto 5: Liderança Comunitária. ....	159
Foto 6: Disposição original das casas no Sítio Velho. ....	160
Foto 7: Nova disposição das casas. ....	161
Foto 8: Liderança quilombola. ....	163
Foto 9: Liderança comunitária. ....	164
Foto 10: Liderança comunitária. ....	167
Foto 11: Mesa de pedra da farinhada no Sítio Velho. ....	168
Foto 12: Liderança comunitária. ....	169
Foto 13: Imagem da Santa e a rezadeira do Sítio Velho. ....	174
Foto 14: Bar do Mocó. ....	177
Foto 15: Liderança quilombola. ....	179
Foto 16: Concurso de dança na festa das crianças. ....	181
Foto 17: Festa da consciência de ser brasileiro. ....	186
Foto 18: Culto evangélico na abertura da festa do quilombo. ....	189
Foto 19: Matriarca benzendo criança. ....	193
Foto 20: Primeiro prédio da escola no Sítio Velho. ....	196
Foto 21: Novo prédio da escola no padrão FNDE. ....	196

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Teses e dissertações defendidas no PPGEd UFPI: 2000-2015 .....	104
Tabela 2 – Instituições escolares em área remanescente de quilombos .....	117
Tabela 3 – Estabelecimentos de Ensino nos Quilombolas do NE (2013) .....	117

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Algumas concepções de quilombo no Brasil.....	34
Quadro 2 – Títulos Expedidos para as Comunidades Quilombolas. ....	64
Quadro 3 – Princípios presentes nas práticas educativas quilombolas.....	68
Quadro 4 – Territórios quilombolas no Piauí.....	75
Quadro 5 – Algumas legislações de políticas educacionais para afrodescendentes .....	85
Quadro 6 – Etapas e elementos na Educação Escolar Quilombola .....	114
Quadro 7 – Participantes da primeira roda de conversa .....	135
Quadro 8 – Participantes da segunda roda de conversa.....	139
Quadro 9 – Quilombola/ Lideranças participantes da pesquisa .....	147
Quadro 10 – Profissionais da educação participantes da pesquisa.....	148
Quadro 11 – Características centrais da EEQ.....	200
Quadro 12 – Conteúdos trabalhados na Escola Antônio Nazário .....	229
Quadro 13 – Prática docente - Lei 10.639/2003 e Diretrizes da Educação Quilombola. ....	232
Quadro 14 – Conexões entre as práticas educativas e o currículo escolar .....	235
Quadro 15 – Fechamento de escolas do campo no Brasil 2003-2012.....	238

## LISTA DE SIGLAS

- ABA:** Associação Brasileira de Antropologia
- ADCT:** Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
- ADI:** Ação Direta de Inconstitucionalidade
- AIE:** Aparelho Ideológico do Estado
- CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CC/PR:** Casa Civil da Presidência da República
- CEB:** Comunidade Eclesial de Base.
- CECOQ:** Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas.
- CNE:** Conselho Nacional de Educação
- CPT:** Comissão Pastoral da Terra
- EEQ:** Educação Escolar Quilombola
- EFA:** Escola Família Agrícola.
- FCP:** Fundação Cultural Palmares.
- FNDE:** Fundo Nacional da Educação
- FUNASA:** Fundação Nacional de Saúde
- INCRA:** Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPHAN:** Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
- MDA:** Ministério do Desenvolvimento Agrário
- MDS:** Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
- MEC:** Ministério da Educação
- MINC:** Ministério da Cultura
- MS:** Ministério da Saúde
- OIT:** Organização Internacional do Trabalho
- ONU:** Organizações das Nações Unidas
- PPGED:** Programa de Pós-Graduação em Educação
- PRONERA:** Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- RTDI:** Relatório Técnico de Delimitação e Identificação
- SEPPIR:** Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
- UFBA:** Universidade Federal da Bahia

**UFF:** Universidade Federal Fluminense

**UFMT:** Universidade Federal de Mato Grosso

**UFPA:** Universidade Federal do Pará.

**UFPI:** Universidade Federal do Piauí

**UFPR:** Universidade Federal do Paraná

**FRGS:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**FRJ:** Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UnB:** Universidade de Brasília

**UNEB:** Universidade Estadual da Bahia

**UNICAMP:** Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>O dispositivo do mosaico na construção da tese .....</b>	<b>16</b>
<b>A insustentável leveza do afrodescendente que não fui e o devir-educador.....</b>	<b>19</b>
<b>Delimitação do objeto estudo, problema, objetivos e tese.....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO I - QUILOMBOS DE ONTEM E DE HOJE .....</b>	<b>28</b>
<b>1.1. A palavra constrói subjetividades e produz significados políticos.....</b>	<b>28</b>
<b>1.2. Algumas ressemantizações do quilombo na perspectiva da História .....</b>	<b>35</b>
1.2.1. Quilombo como expressão de resistência.....	36
1.2.2. Quilombo como desgaste do sistema escravista.....	39
1.2.3. Quilombos como comunidades rurais afrodescendentes.....	42
<b>1.3. Algumas ressemantizações do quilombo para a Antropologia crítica .....</b>	<b>47</b>
1.3.1. Autoatribuição como elemento constitutivo do quilombo .....	48
1.3.2. Revisionismo empírico/conceitual do quilombo .....	51
1.3.3. Parâmetro científico na invenção do quilombo .....	54
1.3.4. Quilombo como luta política .....	56
<b>1.4. Entre gados e fazendas: o Piauí também tem quilombos. ....</b>	<b>58</b>
<b>CAPÍTULO II - PRÁTICAS EDUCATIVAS E ESCOLARIZAÇÃO.....</b>	<b>65</b>
<b>2.1. O que é invisível para uns é escola de vida para outros.....</b>	<b>65</b>
<b>2.2. Terra, território e tradição. ....</b>	<b>70</b>
<b>2.3. As teias das palavras nas políticas públicas para a diversidade .....</b>	<b>78</b>
<b>2.4. Experimentações e registros de educação quilombola.....</b>	<b>95</b>
<b>2.5. Cenários do direito à educação escolar quilombola .....</b>	<b>104</b>
<b>CAPÍTULO III - O PERCUSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>120</b>
<b>3.1. Delineamento da natureza da pesquisa .....</b>	<b>120</b>
<b>3.2. O cenário da pesquisa: comunidade quilombola Sítio Velho .....</b>	<b>122</b>
<b>3.3. Lentes epistemológicas para olhar as realidades do lugar .....</b>	<b>127</b>
<b>3.4. As aproximações e inserção no trabalho de campo.....</b>	<b>131</b>
3.4.1. Rodas de conversa no campo de pesquisa.....	133
3.4.1.1 Primeira roda de conversa: quando ver significa ser visto .....	135
3.4.1.2 Segunda roda de conversa: construindo alianças .....	139
<b>3.5. As visitas à comunidade quilombola Sítio Velho .....</b>	<b>142</b>
<b>3.6. O caminho para acessar informações/dados da pesquisa .....</b>	<b>143</b>
3.6.1. Observação participante na comunidade remanescente de quilombo .....	143
3.6.2. Entrevistas com participantes da pesquisa .....	146
3.6.3. Questionários.....	149
<b>3.7. Agenciamento coletivo na pesquisa: Roda Griô e CONGEAfro.....</b>	<b>150</b>
<b>CAPÍTULO IV - PRÁTICAS EDUCATIVAS: NARRATIVAS E METÁFORAS .....</b>	<b>152</b>
<b>4.1. As palavras dos anciãos ligam mundos e guardam o passado.....</b>	<b>152</b>
<b>4.2. As festas como práticas educativas no quilombo.....</b>	<b>171</b>
4.2.1. Festa religiosa católica de Nossa Senhora da Imaculada Conceição .....	173
4.2.2. Festas não religiosas .....	176
4.2.2.1. Os bailes .....	177
4.2.2.2 A festa das crianças: a infância que nos escapa .....	178
4.2.2.3 A festa da consciência de ser brasileiro – Dia da Consciência Negra.....	184

<b>4.3. Benzedoiras: mulheres que curam e cultivam por meio de ervas e das rezas. .</b>	<b>191</b>
<b>4.4. De qual escola estamos falando? .....</b>	<b>195</b>
<b>4.5. Sobre os professores da escola no quilombo .....</b>	<b>200</b>
4.5.1. O ensino a partir do lugar pelo professor Yerodin .....	202
4.5.2. A releitura crítica do social a partir da vivência da professora Talib.....	207
4.5.3. A construção de saberes entre alunos e professores para Dakarai .....	211
4.5.4. O tempo para aprender na visão da professora Kaweria. ....	213
4.5.5. Os saberes e os fazeres cotidianos não se separam nas reflexões de Rafiki.....	214
4.5.6. A articulação dos saberes locais e o currículo oficial segundo Johari .....	216
4.5.7. Para Yafeu, a escola é o caminho de acesso aos conhecimentos científicos....	220
4.5.8. A estética também é política, para Minkah .....	222
<b>4.6. As possíveis conexões entre saberes locais e o currículo real .....</b>	<b>225</b>
<b>CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR O DIÁLOGO .....</b>	<b>237</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>243</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>264</b>

## INTRODUÇÃO

Cada um de nós é uma península, metade ligada à terra firme, metade contemplando o oceano. Uma metade conectada à família, à cultura, ao país. A outra metade que deixem só contemplando o oceano. [...] A condição de península é a própria condição humana [...], em toda conexão humana, o que realmente temos é uma relação entre uma série de penínsulas. Nenhum deles [de nós] é uma ilha, assim como nenhum deles [de nós] pode fundir-se completamente com o outro. (OZ, 2002, p. 40).

O trabalho é um relato crítico de uma pesquisa realizada por meio de experimentações, vivências e afetações, a partir do encontro em que as pessoas estão sempre em movimento, interagindo umas com as outras, de maneira que esses encontros as atravessam, afetam mutuamente quem participa desses encontros. Estamos o tempo inteiro nos modificando. Esses encontros são múltiplos; bem como a possibilidade de construção de novas relações e de novas composições, como por exemplo, a revisitação da minha história no contexto de outras histórias, especificamente, da história da comunidade afrodescendente rural do Sítio Velho, em Assunção do Piauí.

Cada um de nós é uma multidão. Somos constituídos por afetos, histórias, crenças, desejos, pensamentos, memórias, dentre outras conexões humanas. São elas que nos possibilitam existir, sentir e conhecer de vários modos. Melhor dizendo, essas conexões nos tornam um devir-humano que arrasta coisas, promove encontros e desencontros, cria possibilidades de mudanças, multiplicidades e mobilização, não do que já somos, mas do que podemos nos tornar. Por meio desse devir-humano, construímos, a partir das margens, das brechas, das fissuras, outras formas de organização da vida e escapamos da mesmice, do habitual, da cosmovisão ocidental europeia, pretensamente universal e fundamentada em uma visão essencialista, excludente e individualista.

A investigação que realizamos tem por base o devir-humano, entendido como um desejo de contar outras histórias, diferentes do relato único contado pelo colonizador, primeiramente, sobre o alijamento dos africanos e de seus descendentes das terras de origem e, posteriormente, a desqualificação de suas terras de ocupação. Essa história, contada de uma única forma, produz realidades de negação ontológica dos africanos e seus descendentes como seres humanos e desqualifica as culturas deles como atrasadas, animistas, folclóricas, bárbaras, primitivas e exótica, dentre outras qualificações. Por isso, desejamos falar de outras formas de contar as histórias dos africanos e seus descendentes e de suas outras educações,

alargando nossas visões e sentidos sobre nós mesmos, experimentando outras maneiras de viver, pensar e sentir dentro das relações de poder.

Nesta introdução, vou escrever na primeira pessoa do singular, uma vez que, na minha condição autoral, meu esforço é falar da minha história dentro de outras histórias, de um contexto que emerge do cotidiano, da memória do meu passado e tem como base, processos desenvolvidos por mulheres e homens afrodescendentes em diferentes contextos, especialmente o da educação. Portanto, seria um equívoco falar de tudo isso sem do ensino no Brasil, sem tratar das educações dos africanos. É como tentar entender a realidade social brasileira sem compreender a realidade racial do país.

### **O dispositivo do mosaico na construção da tese**

Para falar da minha história dentro de outras histórias, utilizo o dispositivo do mosaico. Esse recurso é compreendido aqui como uma linha de força (DELEUZE, 1990, pp. 155-161), uma arte de colar fragmentos artesanais. Cada uma das peças do mosaico é vista como algo que não se reduz ao outro, que não é superado por outro, mas respeitado na sua unidade. Dessa maneira, cada fragmento só possui sentido relacionado ao todo do mosaico. É nessa direção que compreendo a escrita desta tese, como uma história dentro de várias outras.

Seguindo esse pensamento, entendendo que a vivência do processo de construção de uma tese é, antes de tudo, uma arte (FREITAS, 2012). Nesse caso, vivencio esse processo juntando fragmentos da história pessoal, relacionando significados a um tempo e a um território, anexando lembranças, ligando sentimentos e olhando para o passado, mas com um olhar de renovação para dar sentido ao mosaico existencial.

Todos os fragmentos do mosaico estão impregnados de experiência, no sentido atribuído por Larrosa: “[...] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece [...]” (LARROSA, 2011, p. 8). Para juntar esses pedaços, foi necessário um pensamento mais vagaroso, um olhar mais atento e uma escuta mais silenciosa. Demoro um pouco mais nos detalhes, cultivo com mais tempo a atenção e a delicadeza, abro os olhos e os ouvidos para dar mais tempo e espaço ao devir de transformação interior.

Reforço esse entendimento sobre a experiência com o ensinamento de Freire (1985, p. 9), quando diz que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Assim, minha leitura de mundo teve início em um pequeno contexto pessoal e profissional que foi se ampliando e seguindo outras visões que sequer sabia que existissem. Essa leitura de mundo

me fez reverenciar minhas memórias como uma “[...] história de vida”: Uma série de posições, sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) em um espaço por ele próprio em devir e submetido a possíveis transformações incessantes [...]” (BOURDIEU, 1996, p. 81).

Na escrita desta tese, senti-me afetado em relação à minha condição de estar no mundo. A escrita deste trabalho foi impulsionada por paradoxos que me fizeram reviver lembranças, algumas delas pessoais e outras que deixaram de ser, uma vez que não mais as considerava relatos cronológicos, deixados para trás, mas uma escrita manufaturada no presente, irreduzivelmente, presa a uma época (FANON, 2008); uma potência, uma força redentora, no sentido de libertação das dimensões subjetivas da alienação colonial (FANON, 2008); um devir histórico, como afirma Agamben (2009):

[...] a origem não está situada apenas no passado cronológico: ele é contemporâneo ao devir histórico e não cessa de operar neste, como o embrião continua a agir nos tecidos do organismo maduro e a criança na vida psíquica do adulto. A distância – e, ao mesmo tempo, a proximidade – que define a contemporaneidade tem seu fundamento nessa proximidade com a origem, que em nenhum ponto pulsa com mais força do que no presente. (AGAMBEN, 2009, p. 69)

Concordo com o autor quando afirma que a maior força da história é o presente. O passado não pode se impor ao presente; não pode querer silenciá-lo; não pode servir de amarras para impedir que o presente se expanda. Percebi isso quando acessei minhas memórias e me deparei com zonas de não conhecimento, regiões em que forças conjugadas, porém opostas, partiam em direções contrárias, como um campo de tensões no qual convivem, entrecruzam-se e se separam, sem poder, porém, se emancipar integralmente uma da outra, nem mesmo se identificar perfeitamente (AGAMBEN, 2007, p. 15). São os meus paradoxos. Passei dias pensando sobre o que escrever a meu respeito? Qual é o “melhor” testemunho a ser dado sobre a minha pessoa? Escrever para quem? E por que deveria escrever? Entendi que minha escrita não é resultado de nenhum narcisismo tardio, tampouco de uma cognição da alteridade, mas da necessidade de compreender minhas emoções, assim como minhas contradições, minha existência. Relatar essa experiência implica, portanto, em assumir uma condição autoral e em suportar o peso de um modo de existir no mundo, como afirma Fanon (2008, p. 33), “Falar é estar em condições de empregar certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é, sobretudo, assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização”.

No decurso da escrita, diversos sentimentos me atravessaram: alegria/tristeza; negação/afirmação; medo/esperança. Senti as contrações do meu corpo, às vezes externadas, outras vezes silenciadas, produzidas pelas lembranças evocadas, despertadas, cada uma delas, à sua própria maneira e ao seu tempo, impulsionando meu corpo a agir ou a reagir, ou, ao mesmo tempo, autorizando-me a esperar ou a nada fazer.

Lembrei-me do relato da escritora africana Adichie (2009), uma das mais importantes jovens autoras nigerianas, sobre o que ela chamou do “perigo da história única”. Ao fazer referência a essa escritora, evoco um contexto muito diferente. Ainda assim, apesar da substancial diferença, contar minha história tem um sentido próprio, singular. Dessa forma, minha trajetória individual não é apenas pessoal, mas de todos que estão presentes ou ausentes na minha vida.

O esforço empreendido no registro dessas memórias produziu, simultaneamente, aspectos de transposição e de manutenção da minha subjetividade: transposição porque fiz das minhas experiências e das minhas memórias um ponto de partida para compreender minha trajetória até os dias atuais; e manutenção porque entendi que, ao escrever sobre minhas experiências, percebo os sentidos e os significados particulares, quase sempre ligados às escolhas feitas pela leveza que apresentam, porém, algumas dessas decisões acabaram assumindo um peso insustentável. Nesse sentido, cada pessoa experimenta, à sua maneira, o peso insustentável da sua própria existência. Essa foi a experiência que tive ao acessar minhas memórias, especialmente aquelas sobre a escola, como primeiro espaço público de diferenciação de tudo o que conheci. Na escola, encontrei ferramentas que aprendi a usar – lápis, borracha e cadernos –, mas encontrei, também, o racismo institucional.

Recordo a maneira como os professores apresentavam, em sala de aula, os africanos escravizados: sem família, sem teto, sem escolaridade, sem beleza estética, sem inteligência e sem modos refinados – em síntese, negados na sua humanidade. Essas imagens apresentadas, quase sempre, acompanhadas de olhares e de comentários que, de maneira velada ou não, buscavam identificar, na sala de aula, aqueles alunos que não tinham a aparência eurocêntrica, ou seja, que possuíam um corpo indígena ou afrodescendente.

Em geral, o ser humano usa o corpo como uma forma de se comunicar, tanto na sociedade em geral como na escola. O corpo diz muito sobre a condição de estar no mundo. Talvez seja por isso que a instituição escolar tem uma especial atenção para com o seu disciplinamento associando-o a disciplina da mente. Com relação ao corpo afrodescendente, esse condicionamento está associado às representações de coisificação do escravizado, ou seja, à forma como os colonizadores trataram o corpo dos escravizados, por exemplo, por

meio de: castigos, açoites, marcas a ferro, mutilação, abusos sexuais. Corpos coisificados, tornados objeto, portanto, uma realidade objetiva, sem qualquer subjetividade, uma coisa.

### **A insustentável leveza do afrodescendente que não fui e o devir-educador**

Utilizo o paradoxo da insustentável leveza do ser como uma metáfora à luz da reflexão filosófica sobre a existência, a liberdade, a individualidade, enfim, sobre o processo de reconhecimento das minhas memórias que me fizeram pensar sobre o meu processo identitário, sobre o meu corpo. Nos espaços que eu frequento (casa, universidade, supermercado, dentre outros), nas minhas percepções, sou facilmente reconhecido como mestiço, mulato ou moreno. As pessoas com as quais me relaciono não me reconhecem como afrodescendente, talvez pelo fato de não apresentar sinais (como nariz, boca, cor da pele e tipo de cabelo) muito semelhantes aos que são atribuídos aos africanos e seus descendentes. Isso revela o quanto o racismo brasileiro é epidérmico e se baseia, também, em estereótipos sutis e acidentais que se reproduzem nas estruturas de privilégios que atingem não somente afrodescendentes, mas, também, indígenas, homossexuais, mulheres, nordestinos, dentre outros grupos considerados diferentes e assim percebidos como não sendo pessoas.

O não reconhecimento como afrodescendente não significa que sou reconhecido como eurodescendente. Dessa forma, vivi no, meu corpo, o dilema existencial: entre encarnar os ideais do sujeito eurocêntrico ou recusar, negar a presença de um corpo afrodescendente. Essas provocações identitárias se acentuaram no doutorado, quando revisitei minhas memórias e identifiquei uma variedade de sentidos, dentre os quais o de autoidentificação. Compreendi que a condição de estar no mundo não é algo dado *a priori*, mas uma construção social e individual, negociável e revogável, uma experimentação infundável de reconhecimento. Entendi que nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante toda a vida, por meio de relações dialógicas estabelecidas com os outros (GOMES, 2002).

Foi assim na minha juventude, quando pensava em ir para a universidade. Queria me formar, ter uma profissão. Na década de 1980, as condições socioeconômicas não eram favoráveis, e entrar para o ensino superior era algo que estava longe das minhas possibilidades. A universidade era para “privilegiados economicamente” e inacessível aos que faziam parte do percentual elevado da população afrodescendente economicamente empobrecida. Dessa maneira, trabalhar para ajudar no sustento da família parecia e, em alguns casos ainda continua sendo, o fardo de crianças e jovens afrodescendentes. Frente a essa

situação, a regra comum era reproduzir, na sucessão das gerações e ao longo do ciclo de vida individual, o confinamento aos escalões inferiores da estrutura social por intermédio de discriminações de ordens distintas, explícitas, veladas ou institucionais acumuladas em desvantagens. No entanto, conheci algumas poucas pessoas afrodescendentes que conseguiram romper com o ciclo da exclusão, entraram na universidade e se formaram. Porém, elas tiveram de mudar de cidade para concluir seus estudos.

Ingressei na vida eclesiástica e, de imediato, experimentei um estranhamento com relação ao rígido modo de vida sacerdotal, a disciplina imposta aos corpos e às mentes e uma profunda postura de resignação contemplativa. O tempo parecia desacelerado, linear, homogêneo, tornado essencial e plastificado. Durante anos de formação, acreditei na existência de uma “história única”, cheia de identidades fixas, essencializadas, cada uma delas previamente definidas. Naquela época, não percebi que, aos poucos, minha individualidade se dissolvia em uma subjetividade descontextualizada e abstrata (SANTOS, 2013). Tive a “cabeça feita” pela metafísica, uma espécie de iniciação nas realidades das essenciais que reproduziram em mim uma subjetividade ímpar, uniforme e universal. Essa metáfora da “cabeça feita” equivale ao sentido utilizado no ritual das religiões de matriz africana, especialmente o candomblé, na qual a expressão fazer a cabeça equivale “fazer o santo”, ou seja, uma iniciação por meio da qual a mãe ou o pai de santo põe a mão na cabeça, mostra os segredos do culto e introduz o neófito nos elementos necessários para que construa sua relação com os espíritos que irá incorporar.

Após desistir dos estudos eclesiásticos, em 1993, encontrei-me diante de bifurcações que se apresentaram como caminhos divergentes aos que foram previamente estabelecidos. As experiências como educador me possibilitaram rever que minhas representações do belo, do bom, do justo e do verdadeiro tinham sido internalizadas a partir das presenças outro lado do atlântico.

Minha primeira experiência como educador aconteceu no espaço da rua. Nunca tinha pensado ou desejado ser educador profissional, mas as circunstâncias me levaram a ser. Ingressei no trabalho social de rua no final da década de 1980, na Pastoral do Menor da Arquidiocese de Teresina. Este trabalho me fez ficar imerso na luta pelas causas populares. O fato de ter sido seminarista me ajudou nesse processo de imersão.

A educação de rua surgiu entre os anos de 1980 e de 1990, como uma prática social construída a partir da visibilidade da problemática de crianças e adolescentes marginalizados no cenário das políticas públicas. Esse modo de fazer educação tinha sua base empírica no espaço da rua e tentava transmitir outra concepção de infância e adolescência baseada na ideia

de pessoa humana em fase de desenvolvimento e de sujeitos históricos de direito, o que foi reforçado pela vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069, de 13 jul. 1990). Nesse aspecto, o referencial epistemológico dessa perspectiva de ensino estava centrado na teoria da educação como uma prática social de engajamento político e de luta pela transformação da sociedade (FREIRE, 1985; 1987). Essa vivência foi um acontecimento no sentido deleuziano (DELEUZE, 1974), ou seja, algo fora da relação espaço-temporal, mas produtor de sentidos, como afirma o autor:

Em todo acontecimento, há de fato o momento presente da efetuação, aquele em que o acontecimento se encarna em um estado de coisas, um indivíduo, uma pessoa, aquele que é designado quando se diz: pronto, chegou a hora; e o futuro e o passado do acontecimento só são julgados em função desse presente definitivo, do ponto de vista daquele que o encarna. Mas há, por outro lado, o futuro e o passado do acontecimento tomado em si mesmo, que esquiva todo presente porque está livre das limitações de um estado de coisas, sendo impessoal e pré-individual, neutro, nem geral nem particular, *eventum tantum*...; ou antes que não tem outro presente senão o do instante móvel que o representa, sempre desdobrado em passado-futuro, formando o que convém chamar de contra efetuação. Em um dos casos, é minha vida que me parece frágil demais para mim, que escapa num ponto tornado presente numa relação determinável comigo. No outro caso, sou eu que sou fraco demais para a vida, a vida é grande demais para mim, lançando por toda a parte suas singularidades, sem relação comigo nem com um momento determinável como presente, salvo com o instante impessoal que se desdobra em ainda-futuro e já-passado (DELEUZE, 1974, p. 183)

Como educador social, vivenciei o paradoxo das ruas: um espaço que parecia hostil e violento, mas, ao mesmo tempo, um lugar onde se construía relações afetuosas. Ir à rua implicava em se defrontar com um espaço de sobrevivência onde quase tudo podia acontecer. Ao mesmo tempo, era um espaço impessoal, de desordem e com muitas impossibilidades e possibilidade de viver. Na rua, podia-se transitar de um espaço para outro, obter coisas que o mundo de casa não permitia. Era um território que rompia com a dimensão do tempo, forçando os limites entre possível e impossível, como ainda hoje é um território de aventuras e de riscos.

Nessa época – refiro-me à década de 1990 –, havia muito hostilidade contra os moradores de rua. Os meios de comunicação veiculavam notícias de verdadeiros extermínios dessa população. Cito, por exemplo, a chacina da Candelária, no Rio de Janeiro-RJ. Vale ressaltar que a própria rua tem sua forma de classificação. Na recongnição dessas lembranças, entendo que o protocolo do trabalho social ocultava o racismo sob a égide da pobreza e das carências sociais. Nessa formalidade, havia uma impiedosa necessidade de negar as identidades raciais impondo à população de rua outra identidade: a de pessoas carentes.

Revisitando essas memórias, percebo um “silenciamento racial” nas minhas práticas de educador social de rua. Talvez essa lacuna tenha ocorrido em razão do trato empírico que eu fazia a partir do conceito de classe como explicação predominante das desigualdades sociais. Agora, vejo que se tratava de uma negação compulsória e brutal das identidades raciais desses meninos e das meninas de rua, escondidas sob os escombros das representações da pobreza e da marginalização. Aliás, me pergunto como foi possível transpassar o fosso entre a identificação racial e o ideário de imagens de embranquecimento, sem, contudo, comprometer meu equilíbrio psíquico e o daquelas crianças e daqueles adolescentes? Como foi possível, sendo produto de uma sociedade que não se assume, não perceber o racismo camuflado sob os condicionantes socioeconômicos? Por que não conseguia problematizar a condição existencial daqueles jovens de rua? Certamente, porque, naquela época, acreditava-se que a desigualdade de classe era o principal fator de discriminação dos afrodescendentes. Somente agora a “ficha caiu” e continua caindo!

É possível também que o “silenciamento racial” tenha acontecido em consequência do fetiche do embranquecimento difundido nos modelos educativos da época e, também, presentes nos dias atuais. Tais padrões dificultam a aspiração de uma existência concreta e histórica não alinhada pelos contornos normativos dos espaços socioeducativos. Provavelmente, no meu íntimo, desconfiava de que a rebeldia e a transgressão daquelas crianças e daqueles adolescentes nada mais eram do que uma reação contra a violência racial e histórica sofrida. Antes mesmo de serem percebidos pela geografia dos seus corpos, eles eram descobertos como classe social (CHAVES, 2015). Dessa forma, o discurso dominante era o da afirmação socioeconômica sobre a admissão da existência de situações raciais. Afinal, eram apenas crianças e jovens carentes, pobres e excluídos.

Após a experiência como educador social de rua, ingressei como docente do Ensino Médio na rede pública estadual. Ao visitar esse fragmento da minha memória, vejo tramas e texturas que ganharam um significado vivencial, emocional e afetivo a partir da minha constituição como professor de escola pública da periferia. Nos meus primeiros anos de magistério, lecionei no Ensino Médio noturno. Às vezes, tinha a aula subitamente interrompida pelos alaridos provocados pelos encontros de “tribos rivais”, que se confrontavam no espaço da rua. Em meio a um processo silencioso de naturalização desses eventos, no que pese o desconforto do cenário, via crescer nos alicerces da escola, explicações de naturalização das relações entre afrodescendentes/delinquentes/pobres e violência. Nessa escola aceitava-se, quando reconhecidos, esses embates como algo normal, decorrente da

banalização do humano. Não aguentei muito tempo. Solicitei transferência para outra instituição de ensino.

A mudança de instituição de ensino possibilitou um deslocamento para a zona rural de Teresina. Passei a trabalhar com a Escola Família Agrícola (EFA) do Soinho, na qual se desenvolve uma proposta de escolarização voltada para as populações do campo, conhecida como pedagogia da alternância. Essa perspectiva de ensino foi implementada no Piauí a partir da década de 1980, pelo sacerdote jesuíta Humberto Pietrogrande, (falecido em 5 ago. 2015). Esse trabalho pedagógico consiste em integrar a escola, o meio social e o profissional e a família do aluno e da aluna. A partir do trabalho nessa instituição, aproximei-me das comunidades rurais afrodescendentes.

Na interação com os alunos da Escola do Soinho, transformei o que era um projeto de trabalho pedagógico no meu trabalho de pesquisa para o mestrado acadêmico na Universidade Federal do Piauí (UFPI) (2003-2005). Após a conclusão dessa fase na pós-graduação, passei a colaborar com a criação da Associação das Escolas Família Agrícola do Piauí (AEFAPI), fundada em 2004, entidade que agrupa as EFA's do estado. Dessa forma, ampliei minha aproximação com as comunidades rurais afrodescendentes no Estado.

Segundo Silva (2006, p. 202), o processo de criação e de implantação das Escolas Família Agrícolas no Piauí ocorreu a partir da década de 1980, como uma experiência de escolarização das pessoas do campo fora do sistema oficial de ensino. Essa perspectiva de ensino busca a integração entre a prática e a teoria, entre a agricultura familiar e a escola, entre o meio socioprofissional dos educandos e o escolar. Posteriormente, a partir da década de 1990, as EFA's se multiplicaram, passando a integrar as redes de ensino municipal (Ensino Fundamental) e estadual (Ensino Médio técnico e profissionalizante) e totalizando, até março de 2017, a quantidade de 16 Escolas no Piauí desde a fundação da primeira no estado, em Montes Claros, na zona rural do município de Aroazes, Piauí.

Após a experiência como professor do Ensino Médio, ingressei na educação superior. Esse deslocamento causou um processo recognitivo do meu pertencimento racial. Ao ministrar a disciplina relações étnico-raciais, gênero e diversidade no curso de Pedagogia, fiz um esforço intelectual para transcender o exercício da simples cognição centrada na representação de imagens plastificadas e essencializadas sobre os afrodescendentes. Com os alunos e as alunas, realizei experimentações coletivas que me ajudaram a pensar e a falar novamente sobre meu pertencimento racial.

No entanto, foi como professor do curso de educação do campo que me aproximei efetivamente das comunidades rurais quilombolas. Ao ministrar curso de formação

continuada para educadores desses espaços, inclusive de assentamentos quilombolas, percebi que os participantes tinham dificuldades de falar, sem medo, sem receio, sem preconceito e, acima de tudo, sem discriminação, sobre as diferenças humanas. Não é simples para alguns professores do meio rural perceber a discriminação racial no contexto escolar, por exemplo.

Essa experiência despertou meu interesse para estudar a questão racial no ambiente escolar, em especial nas escolas localizadas em áreas quilombolas. Sendo o racismo um código ideológico que toma atributos biológicos como valores e significados sociais, muitas vezes, ele cria processos delicados e tensos que passam despercebidos pela instituição escolar e pelos profissionais da educação e que, não raramente, são incluídos nos debates e nas discussões desenvolvidas nos cursos de formação de professores.

No arremate dessas experiências como um devir-humano, as memórias acessadas pela iconografia da sensibilidade e pela consciência do inacabamento do ser humano (FREIRE, 2007) me fizeram (re)encontrar uma africanidade, individual e coletiva, submersa e colonizada por representações do conhecimento, da política, da historiografia e da cultura como forma de um poder/saber eurocêntrico ocidental. A partir dessa consciência, compreendi que as pessoas estão sempre em um devir, numa espécie de movimento biocêntrico, isto é, numa reorganização ou reformulação dos seus valores culturais a partir do referencial do respeito a vida, o que faz com que estejam, o tempo inteiro, modificando-se, e, nesse movimento biocêntrico, não se busca uma explicação do mundo, mas uma invenção de novas formas de olhar para ele e de vivenciá-lo.

### **Delimitação do objeto estudo, problema, objetivos e tese**

No que tange à delimitação do objeto de estudo desta pesquisa, ele está circunscrito às práticas educativas incluindo o processo de escolarização da comunidade rural quilombola do Sítio Velho. No entanto, ressalta que o objeto de estudo pode ser delimitado como algo puro, isolada no tempo e no espaço, mas a partir das relações e das ligações que estabelecem com os processos social, econômico, político e cultural. Sendo assim, as práticas educativas são vistas, neste trabalho, como práticas sociais que trazem uma porosidade de tramas, de enredos e de sentidos existenciais e culturais presentes no fazer cotidiano e que tentam influenciar e organizar, de maneira dinâmica e histórica, no contexto sociocultural da comunidade. Assim também, considero o processo de escolarização como uma construção social como pretensões universais que se realizam em uma instituição denominada de escola e que exercem um papel fundamental na difusão e na consolidação de uma cultura

homogeneizadora de base eurocêntrica e, no caso do Brasil, num contexto de uma economia de mercado capitalista.

A relevância teórico-prática deste trabalho aponta para a perspectiva de percebermos os quilombos como parte substantiva da história do Brasil. Nesse sentido, o recorte que fiz como problema de pesquisa consiste em saber: como os processos educativos social e escolar, a partir dos elementos racial, contribuem para ampliar a coesão interna da comunidade remanescente de quilombo do Sítio Velho para além da narrativa comum da luta pela posse de terra?

Diante da amplitude e da diversidade de definições semânticas do termo quilombo, faz-se necessário, também nos perguntarmos: o que foram, o que representaram e o que são hoje os quilombos? Que imagens e significados foram e porque estão sendo permanentemente ressignificados? O quilombo seria apenas uma representação do passado com atribuição de novos significados?

Com base no que os quilombolas atuais têm a nos dizer e a nos ensinar sobre educação formulei como objetivo geral desta pesquisa: como as políticas educacionais baseados nos elementos raciais contribuem para a compreensão dos processos de educação social e escolar como forma de potencializar a coesão interna da comunidade quilombola para além da narrativa comum da luta pela posse de terra.

Tendo como referência esse propósito geral, redigi os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar as políticas educacionais na perspectiva da diversidade racial desenvolvida na comunidade remanescente de quilombo do Sítio Velho;
2. Caracterizar os aspectos teóricos utilizados na/pela educação escolar e social na referida comunidade quilombola;
3. Descrever os procedimentos metodológicos utilizados pelos agentes educativos da comunidade nas práticas educativas.

Considerando o problema e os objetivos da pesquisa, parto do pressuposto de que as práticas educativas desenvolvidas na comunidade remanescente de quilombo Sítio Velho, veiculam valores, saberes, concepções, representações, tácitas ou expressas, que, provavelmente, influenciam os marcadores identitários e provocam deslocamentos das identidades locais. Tais mudanças possibilitam negociações, linhas de fuga, resistências, disputas, tensões, contradições e negociações, aspectos que são entendidos como estratégias de relações de poder.

Diante do que foi exposto, defendo a tese de que os processos de educação social e escolar, desenvolvidos na/pela/para a comunidade, utilizam vários tipos de mediação, linguagens, práticas culturais, estratégias pedagógicas e recursos didáticos para consolidar o pertencimento racial como forma de potencializar a coesão interna da comunidade.

Para dar sustentação à tese anunciada, optei por desenvolver uma investigação de natureza qualitativa, sem, contudo, negligenciar os dados quantitativos. Dessa forma, considero que a abordagem qualitativa dar ênfase à historicidade dos sujeitos, cujas relações são constituídas a partir de crenças e de valores próprios do espaço em que estão inseridos, além de tentar decifrar, em sua profundidade, por meio de procedimentos e de técnicas, os aspectos subliminares que se apresentam nas tessituras dessas relações, enfatizando o diálogo como valor ético e condutor da pesquisa.

A base teórico-metodológica deste trabalho está centrada em um arco de leituras historiográficas como Moura (1989;1988;2014), Gorender, (1990;1993), Gomes (1996;2015), Brandão (1999), Lima (2005;2009;2015), Mott (1985), Boakari (2005,2013;2015;2016.); antropológicas como Almeida (1996, 2011), Arruti (1998;2008,2009;2010) O'Dwyer (2007), Leite (1990, 1999, 2000, 2002), conhecimentos da área da educação Moura (1998; 2005;2007;2011), Nunes (2006), Freire (1987, 1985;1991;2005;2006), Candau (2006; 2010; 2011), dentre outras. Com relação às ferramentas teóricas estabelecidas para a efetivação da pesquisa, utilizo autores que se inserem em uma vertente pós-colonial como Santos (2004; 2010; 2013), Quijano (1997; 2005; 2010), Bhabha (1998), Lander (2005), Meneses (1992). Inicialmente, informo que a maneira como estruturei o presente trabalho não é única. Reconheço a existência de uma variedade de formas na escrita acadêmica, como, por exemplo, aquela que procura orientar o leitor de maneira direta. Entretanto, optamos por estruturar o texto de modo que as inferências e as interpretações decorrentes da leitura sejam amplas e abertas, para que, ao final da análise do trabalho, o leitor possa chegar às suas próprias conclusões, sem o risco da indução do autor. Para tanto, organizamos a tese da seguinte maneira:

Na Introdução, contextualizo a pesquisa, as motivações, a delimitação do objeto, o problema de pesquisa, os objetivos, o aporte teórico e a tese defendida.

No Capítulo I – QUILOMBOS DE ONTEM E DE HOJE, introduzo uma discussão teórica sobre o processo de construção do conceito de quilombo por meio de uma incursão na geografia semântica e por intermédio das múltiplas formas e lugares da existência dos quilombos.

O Capítulo II – PRÁTICAS EDUCATIVAS E ESCOLARIZAÇÃO, estabeleço significados construídos, negociados, tecidos e entrelaçados entre as práticas educativas, as políticas educacionais e a prática pedagógica.

Em seguida, no Capítulo III – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA, apresento o percurso da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados, esclarecendo que a ida ao campo, a dinâmica da investigação e o acesso às informações e aos dados da pesquisa ocorreram em uma dinâmica não linear, mas complexa, sendo, assim, a organização, a interpretação e a sistematização das informações e dos dados da pesquisa construídos a partir de um olhar de quem é de fora.

O Capítulo IV - PRÁTICAS EDUCATIVAS: NARRATIVAS E METAFORAS, apresento as análises das informações transformadas em dados e acessadas durante a inserção na comunidade do Sítio Velho. Discuto como se dão os conteúdos dos saberes e as práticas que representam os processos educativos da comunidade na interação com a escola por meio de possíveis conexões curriculares.

Nas considerações finais, que chamamos de considerações para continuar o diálogo, não coloco um ponto final no trabalho, mas suspendo, temporariamente, nosso horizonte epistemológico para que as provocações suscitadas pela pesquisa abram outras possibilidades de investigação. Nesse sentido, para continuar o diálogo, insiro as reflexões construídas a partir da experiência vivenciada prazerosamente nesta investigação para serem ampliadas no diálogo com outras experiências.

A importância desta investigação reside na contribuição que ela pode dar em nível local, no sentido de provocar novos debates e a construção de uma proposta pedagógica que valorize as realidades social, histórica e cultural da comunidade quilombola, em conformidade com o disposto nas Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012), tendo em vista que a proposição de uma política educacional diferenciada para a população quilombola é entendida, aqui, como uma ação afirmativa, cuja finalidade precípua é a reparação de uma lacuna produzida historicamente entre a negação de oportunidades e a luta dessa população pela inserção nas estruturas sociais, como a escola e a universidade. A efetividade dessa política, desde a sua nascente aos meandros que se formam durante o seu percurso, apresenta estreita relação com a implementação da Lei nº. 10.639/2003 (BRASIL, 2003), uma ação afirmativa que, ainda hoje, mais de uma década depois de sua promulgação, no âmbito das salas de aula, encontra barreiras ainda não ultrapassadas para se concretizar.

## CAPÍTULO I

### QUILOMBOS DE ONTEM E DE HOJE

O rio que fazia uma volta  
atrás da nossa casa  
era a imagem de um vidro mole...  
Passou um homem e disse:  
Essa volta que o rio faz...  
se chama enseada...  
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro  
que fazia uma volta atrás da casa.  
Era uma enseada.  
Acho que o nome empobreceu a imagem.  
(BARROS, 2011).

A imagem transgressora de uma criança que não tem a preocupação de saber o verdadeiro nome da curva que o rio faz por trás da sua casa, uma vez que o mais interessante para ela é poder criar e lidar com sua capacidade inventiva, remete-nos às imagens construídas e atribuídas aos quilombos. Nossa incursão pelo território da História e da Antropologia nos levou a uma identificação geográfica e complexa de uma semântica do termo, além de uma multiplicidade de lugares de existência dos quilombos. Não queremos desencorajar a imaginação dos leitores. Por isso, mais do que definir ou explicar o que seja o quilombo, nossa intenção é problematizar alguns dos agenciamentos teórico-conceituais que revelam uma polissemia, uma disputa de sentidos e de representações envoltos a uma dinâmica conceitual que não consegue expressar a completa realidade dos quilombos.

#### **1.1. A palavra constrói subjetividades e produz significados políticos**

Cada um de nós, afrodescendente na América, especificamente no Brasil, representa os africanos que vieram como escravizados. No entanto, nossa história não começa com a escravidão, como querem a narrativa única dos colonizadores, da mesma forma como o racismo não terminou com a chamada abolição da escravatura que sustentou o modelo econômico vigente no país por mais de três séculos. Desse modo, entendemos que toda a sociedade colonial americana, do século XVI aos dias de hoje, foi e continua sendo beneficiada pelo sistema de servidão compulsória, tanto de nativos como de africanos. Esse foi um sistema desumano estabelecido como algo natural e considerado como necessário à

construção da nação à custa do genocídio dos povos indígenas e africanos e do epistemicídio dos seus conhecimentos, dos seus saberes e da sua cultura.

Para compreender a complexidade semântica e política do termo quilombo, fizemos uma incursão pelo território da História e da Antropologia. Esses espaços epistêmicos nos levam a uma identificação geográfica complexa do termo analisado e a uma multiplicidade de lugares de sua existência. Muito mais do que apresentar uma definição do que seja o quilombo, procuramos problematizar o conceito socioantropológico e suas atuais implicações teóricas e políticas, principalmente no que diz respeito ao quadro atual de exclusão social no Brasil no que se refere às comunidades remanescentes de quilombos e ao processo de implementação do acesso e da posse de suas terras, no intuito de fugir das artimanhas e das estratégias impostas pela colonialidade do poder/saber das instâncias político-administrativas, assim como da folclorização de sua cultura e dos estereótipos atribuídos à identidade afrodescendente.

Para compreender o campo semântico do termo “quilombo”, que surge da ideia de refúgio de escravizados fugitivos e vai até a prática de resistência nos dias atuais, é preciso traçar o percurso histórico conceitual, que se impõe contra toda forma de discriminação racial e de dominação cultural.

No Brasil, assim como em todo o continente americano, existem várias denominações para se referir às pessoas que vieram escravizadas e que serviram de mão de obra no período colonial no Brasil: preto, negro, mulato, mestiço, afrodescendente, afro-brasileiro, dentre outras. Partimos do princípio de que nomear significa muito mais do que atribuir um nome, no sentido referencial em que se pensa a relação entre nome e pessoa ou objeto existente no mundo. A nosso ver, nomear produz um significado político e de construção de subjetividade. A enunciação do nome vincula um passado a uma história ou a um silenciamento em razão do lugar social de quem enuncia.

Neste trabalho, optamos por utilizar a expressão afrodescendente. Quando mencionamos esse termo, estamos nos referimos, também, aos descendentes daqueles que vieram do continente africano. Não nos restringimos às singularidades fenotípicas, considerando que, além dessas características físicas, existem outras amplas e complexas condições culturais, sociais, econômicas e políticas que vinculam a história do Brasil a um passado africano. Dessa forma, a utilização da referida expressão é uma forma de provocação política no sentido de ampliar o debate sobre nossa identidade – afinal, a definição de identidade tem sempre um caráter político (CUNHA JR., 2005, p. 258), como explicam melhor os autores Boakari, Machado e Silva:

Usamos os termos afrodescendentes e afrodescendência para referirmos aos chamados “negros/negras”. Recusamos utilização destes últimos termos por causa de sua negatividade, de acordo com seus referenciais que desumanizam africanas/os e seus descendentes. É uma referência que historicamente inferioriza povos (e suas culturas), ideologiza suas contribuições universais, invisibiliza suas marcas presenciais, naturaliza a escravização de alguns de suas/seus e negativa a sua humanidade. Como instrumento para compreensão social, a afrodescendência se encontra num ambiente de diversas possibilidades analíticas e uma transversalidade que contextualiza, com uma criticidade apurada e histórica, as realidades africanas. Preferimos este termo devido às suas potencialidades como conceito mais descritivo que ideológico, que enfatiza a historicidade dos povos do continente africano, enquanto provoca problematização de sua (s) história (s), a História de toda a humanidade (BOAKARI; MACHADO; SILVA, 2013, p. 3)

A incorporação, nesta pesquisa, do termo afrodescendente é uma opção política e epistemológica. Não se trata de ser o melhor termo ou o mais adequado para se referir à definição racial, mas por ele oferecer uma maior potencialidade descritiva do que analítica sobre a historicidade dos povos do continente africano e sobre quem somos e de onde viemos, ou seja, a expressão provoca mais problematizações com relação às nossas histórias e à trajetória de toda a humanidade do que justificativas.

Acreditamos que o termo afrodescendente não esteja totalmente isento de pureza racial ou desvinculado de qualquer referência a uma condição desumana, subjugada e imposta no passado. Essa palavra não está fora do jogo de preconceitos raciais, de discriminações e/ou de quaisquer outras perdas sociais – pensar isso seria uma ingenuidade. Porém, ela possibilita vivenciar, todos os dias, uma diáspora, uma complexa relação de poder/saber que ainda insiste na negação do direito de que esses sujeitos sejam reconhecidos como seres humanos e de que possuam outra história que não seja aquela contada pelos colonizadores.

Respeitamos as pessoas que pensam o contrário e preferem utilizar outros termos correlatos. Certamente, esses termos também têm uma história e uma memória no contexto dos acontecimentos e dos espaços enunciativos. No nosso entendimento, o termo negro e os seus correlatos carregam consigo ideários que remetem a atitudes desumanas da escravização. Essa expressão, geralmente, está impregnada de um sentido pejorativo que remete a um tempo histórico que transformava pessoas em coisas, objetos ou propriedades de outras pessoas e está imbuída de argumentos ilógicos, com conteúdos negativos e perspectivas negadoras da humanidade (BOAKARI, 2015, p. 22). Feitas essas considerações, podemos dizer que as ideologias da cultura brasileira forjadas pela colonialidade, quando empregam o termo negro, tendem a colocar tais sujeitos no campo do exótico, do precário ou do incompleto, estabelecendo como marco histórico o período da colonização e da escravidão, de modo que

desconhecem ou negam a história que precedeu essa época e os diferentes lugares da África de onde vieram essas pessoas.

Quase que de forma semelhante, o termo quilombo também é colocado no campo do exótico, do precário ou do incompleto. É muito comum ouvirmos, em salas de aula, em debates acadêmicos e em outros espaços, denominações de quilombo como acampamentos de luta utilizados por escravizados fugidos. Essa denominação não se distancia do seu sentido original, forjado no contexto do século XVII, em muitas partes da África subsaariana, sendo associada aos guerreiros imbangalas (Jagas), aos seus rituais de iniciação ou a práticas de erguer choupanas nos acampamentos feitas de pau de fieira, tipo de suportes com forquilhas, para receber os iniciantes guerreiros (GOMES, 2015; MUNANGA, 1996; SCHWARTZ, 2001).

Na língua vernácula, português do Brasil, o dicionário apresenta a seguinte definição de quilombo: esconderijo, aldeia ou conjunto de povoações em que se abrigavam escravizados fugidos (FERREIRA, 1999, p. 1686). Como podemos observar, a compreensão do sentido original e o entendimento comum são muito próximos, tornando-se muito usual, tanto na literatura escolar como nas representações populares. Ao falarmos de quilombo, surge, quase que espontaneamente, a ideia de que ele seja uma consequência natural do elemento fuga, estabelecendo-se uma associação entre o quilombo e os escravizados fugidos. A fuga passou a ser o fator de referência nessa definição. Porém, o quilombo representa somente um refúgio para os cativos fugitivos. Mas, além disso, ele também foi um movimento de resistência contra a escravidão: onde houve escravidão houve resistência e, conseqüentemente, quilombo. O sistema escravagista, portanto, nunca foi algo pacífico.

Para Munanga (1996), no contexto brasileiro, o termo quilombo tinha relação com alguns grupos dos povos bantu, por exemplo, os grupos lunda, ovimbundu, mbundu, kongo, imbangala, escravizados no Brasil, cujos territórios se dividiam entre Angola e Zaire. Embora o termo quilombo (*kilombo*) seja uma palavra de língua de umbundu, seu conteúdo como instituição sociopolítica e militar foi resultado de uma longa história envolvendo regiões e povos africanos nos séculos XVI e XVII (Angola e Zaire), que incluía conflitos pelo poder, cisão dos grupos, migrações em busca de novos territórios e alianças políticas entre grupos de fora. Dessa maneira, é provável que os quilombos no Brasil, reconstruídos pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravista, guardassem semelhanças com os quilombos africanos.

Segundo Schwartz (2001), os imbangalas (ou Jaga), em decorrência de sua condição guerreira, com constantes deslocamentos, adotaram o *kilombo* (sociedade de iniciação ou campo de circuncisão Umbundu) e o adaptaram aos seus propósitos, pois tinham necessidade

de dar coesão aos elementos étnicos díspares que compunham seus agrupamentos. Dessa forma, o *kilombo* tornou-se para eles uma “sociedade militar na qual qualquer homem podia pertencer por meio de treinamento e iniciação” (SCHWARTZ, 2001, p. 258).

De maneira preliminar, pressupomos o quilombo como um lugar onde os escravizados poderiam viver longe do açoite, do tronco, da tortura; no qual o trabalho coletivo na agricultura e sua organização social eram reconstruídos nos moldes do seu lugar de origem – África. O sentido de lugar, não é apenas geográfico, físico, mas também imaginário, desejável, simbólico. Assim, o quilombo não é um lugar fechado, homogêneo, somente de africanos ou de afrodescendentes fugitivos. Pelo contrário, ele foi, talvez, uma experiência intercultural, multilinguística, de organização social e política, como proposta alternativa de sociedade no período da colonização (FREITAS, 1971).

Munanga (1996) chama atenção para o aspecto da diversidade étnica e cultural, ou para a composição “trans-étnica” e “transcultural” do quilombo. Provavelmente, esse era um dos traços mais marcantes na construção de identidades brasileiras africanizadas e na luta contra um sistema desumano atravessado por processos de conflitos, de negociações e de diálogos que pressupunham a não exclusão daqueles que também foram excluídos da ordem colonial: todos os que eram acusados de ser desertores, criminosos, bandidos, fujões, pagãos, judeus, mouros, heréticos, sodomitas ou bruxos. Longe de serem homogêneos, há suposições de que os quilombos apresentavam contrariedades internas, como hierarquias sociais, conflitos internos e elite privilegiada (MOURA, 1988; REIS, 1995).

O Quilombo dos Palmares foi um exemplo de sociedade multiétnica que acolheu indígenas, camponeses sem-terra, desertores e afrodescendentes fugidos ou libertos. Esse grupo se tornou uma referência histórica da insurgência por meio da luta armada contra o sistema colonial escravista. Sua forma de organização passou a ser um importante arquétipo para estudiosos, ativistas e pessoas comuns que, na reinterpretação do passado brasileiro, chegaram a propor o modelo do quilombo de Palmares, como protótipo de um Estado Nacional quilombola antirracista, livre, justo e soberano, cuja finalidade básica seria promover a felicidade do ser humano e a projeção de Zumbi como um herói nacional (SANTOS, 1991).

Nesse aspecto, entendemos que o conceito de quilombo é uma construção histórica, fruto de discursos e de práticas sociais que estabeleceram relações de poder e de contra poder. Dessa forma, quando nos referimos ao termo, fazemos isso na perspectiva de um “*dis-cursus*” entendido como ação de idas e vindas, de tramas, de retramas, de redes de imagens e de falas tecidas nas relações sociais (ALBUQUERQUE JR., 2001, p. 23). Por isso, encontramos, no

seu interior, as tramas históricas das narrativas e algumas semelhanças com o quilombo africano. É possível que essas similaridades tenham como referência principal o Quilombo de Palmares. Segundo Munanga (1996), tais semelhanças ocorreram em épocas relativamente próximas (séculos XVI e XVII) e se deveram ao projeto dos escravizados em terras brasileiras de se opor à estrutura escravista e de, além disso, edificar outra estrutura social em que fosse possível vivenciar um modo de vida mais humanitário, em uma perspectiva do socialismo tradicional histórico.

Mas além do experimento na forma de organização social multiétnica, resultado da fusão e da assimilação de vários segmentos da sociedade colonial, os quilombos apresentavam uma estrutura pluralista com pouca diferenciação na cultura material, com uma crescente distinção de elite em parte do assentamento, uma vez que seus habitantes tinham consciência de que estavam em um estado de confronto, o que resultava em uma solidariedade em decorrência dos ataques coloniais durante todo o século XVII. Nesse contexto, os inúmeros escravizados no Brasil construíram estratégias de resistência contra o sistema escravista, como movimentos de subversão nos quais, possivelmente, a instituição sociopolítica e militar que teve maior destaque (SCHWARTZ, 2001; MUNANGA, 1996; GOMES, 2015). Para Munanga (1996), o quilombo foi uma experiência de sociedade plural. O autor afirma:

A palavra quilombo tem a conotação de uma associação de homens, aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem, na qual os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação que os retiravam do âmbito protetor de suas linhagens e os integravam como co-guerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas de inimigos. O quilombo amadurecido é uma instituição transcultural que recebeu contribuições de diversas culturas: lunda, imbangala, mbundu, kongo, wovimbundu, dentre outras. Os ovimbundu contribuíram com a estrutura centralizada de seus campos de iniciação, campos esses que ainda se encontram hoje entre os bundu e cokwe de Angola central e ocidental (MUNANGA, 1996, p. 58).

O quilombo – originário tanto das fugas das senzalas ou como das plantações – e os seus posteriores desdobramentos realizaram a ocupação de porções de territórios ainda despovoados, possibilitando a construção de uma espécie de campo de iniciação à resistência à escravização (MUNANGA, 1995), além de ser um lugar de acolhimento para índios, para brancos pobres e, também, para escravizados libertos. Mesmo sob ameaça de violência e na luta pela liberdade, houve quilombos de vários tipos e modos, organizados em diferentes lugares, que se destacaram pela sua forma de liderança e pela sua estratégia de resistência contra a escravidão ou que procuravam, além de não se esconder, manter um relacionamento com movimentos políticos a favor da abolição da escravidão.

Esses grupos que se destacaram pela atuação política tinham o apoio do “movimento abolicionista” e se consolidaram, predominantemente, no meio urbano, a partir da década de 1880. Tinham adeptos de variadas origens, condições e posições políticas, como parlamentares, intelectuais, jornalistas, professores, profissionais liberais, setores médios, militares, trabalhadores pobres, imigrantes, ex-escravizados e escravizados – uma espécie de frente ampla, bastante heterogênea, de pessoas de diversas camadas sociais que começaram a defender publicamente a emancipação dos cativos ou a abolição imediata da escravidão. Silva (2003) delinea a relação desses quilombos:

O quilombo de Petrópolis, o quilombo do Leblon ou o quilombo do Jabaquara são quilombos abolicionistas, isto é, fazem parte já do jogo político da transição. Para o modelo anterior, o quilombo rompimento, o melhor exemplo será sempre o de mocambos guerreiros como o mocambo heróico de Acotirene; o mocambo de Dambrabanga; o mocambo de Zumbi; o mocambo do Aquilume, sua mãe; o mocambo de Andalaquituche, seu irmão; a Cerca de Subupira; a Cerca Real do Macaco e toda a confederação a que chamamos Palmares. (SILVA, 2003, p. 1-6).

As tentativas de definição do quilombo são inúmeras. Cada uma delas acentua um lastro historiográfico que revela uma visão em um dado momento da história do Brasil. Em razão dessa diversidade, dessa extensão e dessa variação das noções de quilombo e a título exemplificativo, organizamos um quadro para ilustrar alguns das visões existentes nos diversos períodos da história nacional, sem desconhecer, contudo, que existem muitas outras, possivelmente mais ilustrativas e elucidativas do que estas. Recorremos a elas em razão dos objetivos da pesquisa.

**Quadro 1 – Algumas concepções de quilombo no Brasil**

Período	Autor	Visões do quilombo
Colônia	Gaspar Van Barléu (1584-1648)	Tratava os quilombos como algo nocivo à sociedade da época, uma volta aos costumes africanos, resultado da incapacidade de adaptação do negro aos costumes civilizados, e como lugar de cativos fujões, salteadores, latrocidias, rapinos e vagabundos.
	Agostinho Perdigão (1788-1860)	Defendia o quilombo como uma reunião de negros fugidos em razão da vida precária e cheia de privações. Justificou a rapinagem pelas necessidades de sobrevivência.
Império	Heinrich Handelmann (1827-1891)	Via o quilombo como uma vizinhança desagradável, um Estado negro, enclave para o regime escravista. Defendeu a imediata destruição de Palmares.
República	Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906)	Via a organização do quilombo como um Estado que era em tudo equivalente ao que se encontrava na África, rustica, selvagem e inculta, como um desejo do negro de voltar aos costumes africanos.
	Gilberto Freire (1900-1987)	Defensor da superioridade racial e cultural do colonizador, via no quilombo uma espécie de comunidade parassocialista.
	Roger Bastide (1898- 1974)	Via o quilombo como movimento de resistência cultural e de protesto contra a cristianização forçada e a assimilação aos valores dos brancos.

	Arthur Ramos (1903-1949)	O quilombo foi a primeira grande epopeia, uma tentativa negra de organização de Estado; um desejo de voltar às origens africanas; um fenômeno essencialmente africano e contra aculturativo.
	Edson Carneiro (1912- 1972)	Entendia o quilombo como uma experiência de organização social que incluía, além de negros fugidos e libertos, índios e brancos desertores.
	Delcio Freitas (1922- 2004)	Tratava o quilombo como reino negro e Zumbi como um herói.

Fonte: (Quadro elaborado a partir de FIABANI, 2012).

## 1.2. Algumas ressemantizações do quilombo na perspectiva da História

Após a incursão pelo termo quilombo passamos a analisar as discussões sobre as ressemantizações do termo “quilombo”, como processo de invenção de ontem e de hoje. Neste trabalho, utilizamos a expressão “invenção” para falar das ressemantizações no sentido utilizado por Kastrup (2007a), ou seja, de invenção como problematização, indeterminismo e inacabamento. Não se trata de afirmar que os quilombos tenham sido inventados, mas de uma cognição intrinsecamente inventiva – em suas condições de possibilidade, de transformação, de processualidade –, pois inventar é dar lugar a novas formas de sensibilidade, de pensamento, de desejo, de ação, isto é, uma invenção que resulta do processo de produção de subjetividades, de leituras e de releituras do mundo, de realidades produzidas socialmente que não imaginávamos existir (KASTRUP, 2007a). Por isso mesmo, entendemos que o quilombo é uma construção social, cultural e histórica; porém, sua interpretação é uma construção em disputa.

Inicialmente, recorreremos às interpretações de Moura (2014), de Gorender (1990) e de Gomes (2015), para compreender o fenômeno do quilombo como forma de resistência. Em um segundo momento, capturar as ressemantizações pelas quais o conceito de quilombo passou, como fenômeno histórico-político, e os seus desdobramentos atuais. Para isso, trazemos as contribuições de Almeida (1996, 2002, 2003, 2006, 2011), de Arruti (1998, 2008, 2009, 2010, 2011), de O’Dwyer (1995, 2002), de Leite (1990, 1996, 2000, 2002).

Partimos, então, da premissa de que a luta contra o escravismo, mesmo antes da chegada dos primeiros escravizados na sociedade colonial do século XVI ao XIX, teve contornos diversificados, tanto na América como na Europa e em todo o mundo. No caso do Brasil, consideramos que não houve uma esfera da sociedade brasileira que não tenha sido determinada pela escravidão na sociedade colonial e na imperial do país (MAESTRI, 2014) e que não tenha encontrado resistência implícita ou explícita.

Em geral, encontramos pessoas, tanto na academia como no meio popular, que admitem que colonizadores europeus eram os verdadeiros detentores das estruturas de poder e os impulsionadores da civilização e que, por isso, indígenas e afrodescendentes eram considerados bárbaros, pagãos, gentios, sem capacidade civilizadora. Em geral, essa compreensão reflete um racismo que se encontra latente na sociedade brasileira, podendo a qualquer momento emergir e justificar realidades de escravização, de subalternização, de violência e de discriminação, não só contra afrodescendentes, mas, também, contra indígenas, mulheres, homossexuais, nordestinos, dentre outros segmentos que, à luz da colonialidade, encontram-se, não no Norte, mas no Sul, na periferia global.

Para desconstruir essas falsas e impressões difusas no meio acadêmico e popular, apresentamos algumas interpretações sobre os quilombos, as quais têm em comum o fato de os reconhecerem como movimento de resistência e de identificarem o escravizado como agente subjetivo do processo de produção e de organização das comunidades rurais na ocupação de suas terras e na permanência nelas.

### **1.2.1. Quilombo como expressão de resistência**

Iniciamos as ressemantizações falando do quilombo como forma de resistência. Para expressar esse entendimento recorreremos ao pensamento de Moura (1925-2003) que fez uma análise crítica da interpretação paternalista e dócil dos senhores de escravizados. Na sua análise, procurou valorizar a resistência do escravizado e seu importante papel contra a condição de cativo. Para ele, a sociedade brasileira colonial dividia-se entre senhores e escravizados. Estes produziram os bens e as riquezas da nação; enquanto aqueles detinham a propriedade e os meios de produção. Para Moura (2014), o quilombo era uma forma de organização presente em todos os lugares onde ocorreu a escravidão.

A participação dos escravizados nos movimentos políticos que ocorreram durante a Colônia e o Império (Moura, 2014, p. 119), contrariam o pensamento comum que considerava os escravizados uma massa passiva sobre a qual seus possuidores interpretavam o seu drama histórico. Essa representação do escravizado como alguém acomodado foi uma interpretação equivocada. Na interpretação apresentada por Moura (2014) os escravizados nunca foram seres resignados. Ao contrário, eles protestaram e lutaram por liberdade e dignidade. O termo resistência passou a ter um significado de reação dos afrodescendentes contra a sociedade assentada na ordem mais brutal de exploração do ser humano, que foi a escravidão.

Seguindo esse raciocínio, Moura (2014) introduziu, na análise sociológica do seu tempo, diga-se, de natureza marxista, o componente racial. Ele argumentou que, na inserção social, devia-se pensar para além do âmbito econômico e da luta de classes. Era preciso pensar na questão racial, especificamente nos efeitos que o racismo produzia. Neste sentido, Moura passou a pensar o Brasil uma vez que se o excluído social no Brasil tinha melanina mais concentrada na pele, a luta do afrodescendente seria também uma luta de classes. A partir desta configuração.

Na sua vertente materialista, Moura (2014) percebeu o solapamento gradativo do sistema escravista em função da resistência dos escravizados. Entendeu o quilombo como um fenômeno permanentemente contra a escravidão. Para ele, tratava-se de uma quilombagem, termo utilizado para designar um processo permanente que se manifesta durante todo o período escravista, inserindo o papel dos quilombos numa análise não isolada, mas numa visão de conjunto. O autor define quilombagem como:

Um movimento de rebeldia permanente organizado e dirigido pelos próprios escravos que se verificou durante o escravismo brasileiro em todo o território Nacional. Movimento de mudança social provocado, ele foi uma força de desgaste significativa ao sistema escravista, solapou as suas bases em diversos níveis – Econômico, social e militar – e influiu poderosamente para que este tipo de trabalho entrasse em crise e fosse substituído pelo trabalho livre. (MOURA, 1989, p. 22).

No entanto, ressaltamos que, apesar da sua abordagem crítica e inovadora, ele não rompeu, necessariamente, com as interpretações tradicionais a respeito da inaptidão do indígena para o trabalho na agricultura, por exemplo. Moura admitiu que o afrodescendente estava mais afeito a essa atividade devido à sua vivência nas diversas tribos africanas e sua herança genética. Para ele, a introdução do elemento africano na economia nacional por meio do trabalho dos escravizados fez da monocultura um dos pilares estruturantes do sistema colonial português no Brasil.

Diante da historiografia tradicional que produziu uma visão passiva dos escravizados em face de sua própria condição, Moura enfatizou as características organizacionais e políticas dos Quilombos. Assim, como já mencionado, ele desenvolveu, como categoria principal da sua abordagem, o conceito de resistência que, contemporaneamente, ganhou o sentido de organização política (MOURA, 2014). A utilização do conceito de resistência como reflexo da inconformidade das pessoas livres transformadas em trabalhadores cativos, frente à violência imposta pela escravidão, era, portanto, algo inerente ao trabalho compulsório.

Nessa abordagem, as ações dos escravizados passaram a ser reconhecidas como tendo um sentido coordenado e politicamente orientado. Ao invés da massa disforme, sem vontade própria, os escravizados constituíram-se como uma força social e política, orientada por valores, práticas e sentidos, dentro das condições históricas e materiais da sociedade escravista, organizando-se de diversas formas, proporções e duração distintas.

Nesse sentido, Moura (2014) procurou desconstruir a ideia do africano e do afrodescendente submisso, aquele que não se importava com sua situação de cativo. A partir de então, reconhecemos que os verdadeiros sujeitos do processo abolicionista e libertário foram os próprios escravizados. Suas lutas, rebeliões e revoltas foram algo constante e não apenas algo episódico. Entendemos que a interpretação dos quilombos feita por Moura rompeu efetivamente com a visão culturalista do paternalismo do senhor e a docilidade do escravizado (FREYRE, 2004), desmistificando essa ideia e demonstrando que, em todos os lugares onde houve escravidão, houve resistência.

O quilombo foi incontestavelmente, a unidade básica de resistência do escravo. Pequeno ou grande, estável ou de vida precária, em qualquer região em que existisse a escravidão lá se encontrava ele como elemento de desgaste do regime servil. O fenômeno não era atomizado, circunscrito a determinada área geográfica, como a dizer que somente em determinados locais, por circunstâncias mesológicas favoráveis, ele podia afirmar-se. Não. O quilombo aparecia onde quer que a escravidão surgisse. Não era simples manifestação tópica [...]. (MOURA, 2014, p. 163).

O reconhecimento do protagonismo libertário dos escravizados não significou que Moura (2014) tenha desconhecido a contribuição do movimento político abolicionista durante a Colônia e o Império. Esse movimento serviu de referência para que os afrodescendentes participassem em outras lutas e levantes, como, por exemplo, a Inconfidência Mineira, (1789), a Revolta dos Alfaiates (1798) e a Revolta do Malês (1835) na Bahia. Na Europa estava em curso a Revolução Francesa (1789-1799) com sua proposta de igualdade, liberdade e fraternidade. Como afirma o autor: “[...] o abolicionismo deixa de ser um movimento confinado às ideias de meia dúzia de teóricos para ganhar a opinião pública” (MOURA, (2014, p. 97).

A singularidade da interpretação dos quilombos feita por Moura não pressupunha que existisse uma homogeneidade do quilombo. Cada quilombo tinha suas características próprias. No entanto, é possível que houvesse alguma semelhança entre uns e outros. Mas, nunca eram totalmente iguais.

Entre os quilombos havia uma boa articulação com o objetivo de conseguir armas, troca de gêneros, mas, sobretudo, informações. Possivelmente, essa articulação entre os escravizados fugidos e os escravizados das fazendas era o que mais atormentava os senhores dos escravizados, porque ela repassava uma imagem positiva do quilombo como uma forma de resistência, tanto para quem estava fora como para quem estava dentro das senzalas.

Em síntese, Moura (2014) viu no escravizado um agente social dinâmico, não por ter gerado riqueza econômica, como veremos com Gorender (1980) a seguir, mas por ter criado mecanismos de resistência e negação ao tipo de sociedade na qual estava inserido. Assim, os escravizados tornaram-se uma classe perturbadora, questionadora da ordem imposta e responsável pelas mudanças sociais ocorridas no processo de longa duração, que foi o sistema escravista no Brasil. O autor conclui que:

[...] o trabalho escravo estava em decomposição; os escravos na sua maioria já estavam convencidos de sua situação de explorados e, em maior ou menor grau, desobedeciam às ordens dos seus senhores formando grupos que não eram mais circunscritos aos quilombos, mas se manifestavam dentro das próprias senzalas. (MOURA, 2014, p. 98)

As interpretações realizadas dos períodos colonial e imperial brasileiros criaram imagens de uma escravidão marcada pela violência e pela coação social sofridas pelo escravizado. A interpretação feita por Gorender (1923-2013) sobre o escravismo colonial tenta colocar o cativo no centro do devir histórico antes de 1888 como trabalhadores que resistiram à coisificação social.

### **1.2.2. Quilombo como desgaste do sistema escravista**

A visão culturalista do paternalismo do senhor e a docilidade do escravizado também foi duramente criticada por Gorender (1923-2013), um dos mais proeminentes representantes brasileiros da historiografia marxista, que, ao rejeitar, veementemente, a interpretação culturalista de Gilberto Freyre, na obra “Casa Grande e Senzala”, de 1933, tornou-se uma referência entre as décadas de 1960 e 1970. Vinculado a uma corrente marxista estruturalista, ele formulou proposições que mostraram a escravidão como um sistema de extrema rigidez, no qual os escravizados, coisificados socialmente, não teriam margem alguma de autonomia e, portanto, não conseguiriam elaborar projetos próprios, tendo na negação total do escravismo sua única maneira de resistência.

A ideia de resistência, para Gorender (1990), tem uma conotação de luta parecida com a ideia defendida por Moura (2014). A explicação para isso se encontra no fato de que Gorender (1990) apresenta o escravizado como agente subjetivo do processo de trabalho, e não como máquinas ou outro bem de capital segundo a tradição economicista. Para o autor, a chave de interpretação do quilombo passa, necessariamente, pela recuperação do conceito de trabalhador escravizado. Essa ideia traz a possibilidade de interpretar que o cativo teve de aprender o que o próprio autor denominou de a “arte da sobrevivência” (GORENDER, 1990, p. 16). Certamente não se tratava de nenhuma adaptação resignada à escravidão. Ou seja, aqueles que não conseguiam fugir para os quilombos, por estarem sob ameaça constante de violência, só tinham como alternativa a adaptação ao trabalho imposto, como uma forma, também, de resistência.

No entanto, essa adaptação do trabalhador escravizado não significava a negação da violência do escravismo brasileiro, mais uma forma de resistência. Com isso, todos os cativos poderiam ser considerados sujeitos históricos ativos mesmo tendo sofrido com todas as privações impostas.

Na abordagem de Gorender (1990) fica evidente que a resistência do cativo aconteceu de formas variadas. Acreditamos que para ele, a adaptação à coação diária, à violência e à própria condição servil, também foi uma forma de resistência. Desse modo, o cativo impedia sua coisificação social, imposta pelo modo de produção e sua conversão em coisificação subjetiva.

É preciso sublinhar que, para Gorender, a interpretação histórica, sob o prisma de categorias sociológicas – e não mais cronológicas de acontecimentos políticos – abriu outras possibilidades para o Brasil dar os primeiros passos rumo a uma aparente reinterpretação da sociedade nacional após a abolição. Ou seja, a denominada extinção da escravatura institucional passou a representar um divisor de épocas. No entanto, ele criticou o fato do escravizado não ser uma categoria analítica central e explicativa da formação social extinta. No seu entendimento, o cativo sempre figurou no quadro geral da sociedade brasileira, mas nunca como categoria explicativa. Dessa maneira, por motivos ideológicos, a interpretação sociológica colocou a classe senhorial no centro das explicações da formação da sociedade colonial e, guiando-se por caracteres exteriores, modelou a história a partir de uma sociedade patriarcal e aristocrática (GORENDER, 1983).

Nessa ótica, a escravidão deveria ser analisada sob a lente das relações de produção e de suas leis específicas e não com base na teoria dos ciclos econômicos e dos produtos de exportação, ou seja, como uma estrutura exportadora da economia colonial que não revelava a

real força produtiva de maior peso dentro da respectiva formação social. Segundo essa observação, Gorender entendia que a escravidão presente na colonização do Novo Continente só pode ser verdadeiramente compreendida se estudada em conjunto com as forças produtivas e sua organização fundamental – as grandes propriedades fundiárias (plantagem). Dessa forma, a relação entre o plantador e os escravizados determinava todo o caráter do modo de produção.

Por tudo isso, presume-se que, para Gorender (1983), foram os atos individuais dos cativos que, ao defenderem a sua vida biológica, desgastaram o regime escravista. A resistência astuciosa ao trabalho compulsório, de maneira individualizada, tais como fugas, agressões e atentados aos senhores e feitores, constituiu-se em atos que salvaram os cativos da coisificação subjetiva. É importante ressaltar que, para Gorender, não era tão fácil despertar no escravizado uma consciência revolucionária dirigida à transformação social, pois a introdução de africanos no sistema colonial trazia não só diferentes etnias, matrizes religiosas, linguísticas e culturais como aprofundava as separações, os estranhamentos, as hostilidades e as dispersões. No entanto, todas essas supostas barreiras foram superadas quando se tratava da luta pela liberdade.

Para nós, ficou evidente que Gorender (1990), ao criticar algumas das interpretações que enfatizavam a economia exportadora, como, por exemplo, as teorias de autores como Caio Prado Júnior, Werneck Sodré, Celso Furtado e Fernando Henrique Cardoso, presente nas sociedades coloniais e a figura do plantador – projetada na eclosão do patriarcalismo, expresso na pessoa do empresário colonial que lidava com o fator trabalho no Brasil –, chama atenção para o fato de deixar o trabalhador escravizado como contingente, à margem da preocupação no estudo das especificidades das relações de produção escravistas.

Diante do exposto, entendemos que os quilombos foram os responsáveis pelo desgaste do sistema escravista, porém, objetivamente, não foram capazes de pôr fim ao sistema servil. Essa ideia é algo impactante, entretanto, na nossa compreensão ela é perfeitamente compreensível, visto que, a posição social ocupada forçadamente pelos cativos não lhes permitia ir além de uma consciência oposicionista regressiva, ou seja, de resistência a escravidão. A luta do quilombo era pela conquista da liberdade.

Portanto, para Gorender (1990), os cativos, como classe, não alcançaram a consciência revolucionária e seus atos, por mais avançados que fossem, visavam à liberdade individual dentro do próprio regime escravista ou, no máximo, uma organização camponesa em substituição à economia de plantagem, mas não foram capazes de subverter a ordem escravista. Para Gorender, não bastava apenas a liberdade individual, era preciso mudar o

sistema de produção, a maneira de estruturação da sociedade. O destaque que o autor faz coloca em relevo a resistência dos escravizados em não ser coisificados, em não perder ou tentar recuperar a sua condição humana, ainda que na condição servil.

### **1.2.3. Quilombos como comunidades rurais afrodescendentes**

As interpretações de Moura (2014) e Gorender (1990), assim como a de Gomes (2015), fazem parte de um arco teórico centrado na visão materialista do quilombo que ganhou força nos anos de 1960 e de 1970 como reação às teses de benevolência apresentadas por Freire na sua obra “Casa-Grande e Senzala”, publicada em 1933. Para Flávio dos Santos Gomes (2015), em vez de falar de quilombo, em uma perspectiva de comunidade isolada da cultura e da sociedade envolvente, deveríamos falar das formas como eles ocuparam as terras, ou como eles resistiram historicamente ao sistema de servidão por meio da ocupação das terras. Por isso, a abordagem desse autor nos pareceu algo mais próximo dos nossos tempos. Ela remete a um entendimento de que o quilombola tinha um aspecto híbrido, traços das culturas de escravizados e de camponeses ou roceiros fora do sistema oficial de produção e de relações sociais.

Encontramos, na abordagem de Gomes (2015), indícios históricos da constituição de comunidades afrodescendentes rurais. O autor defende a possibilidade da existência de que os ex-cativos provenientes do período da pós-abolição constituí o que ele chamou de campesinato afrodescendente. Para ele, não se trata de uma “brecha camponesa”, referindo-se à tese defendida por Cardoso (1979), na qual os cativos realizavam atividades agrícolas no interior das fazendas, a partir da autorização dos seus senhores, com o objetivo de reduzir ao máximo o custo de reprodução e de manutenção da força de trabalho. Essas atividades eram secundárias em relação ao escravismo dominante. Sua abordagem ampliou a compreensão de que o escravismo era muito mais do que uma simples máquina produtiva; demonstrou que os escravizados eram também sujeitos da história, que lutavam para preservar, ampliar e construir outros modos de produção.

Na análise sobre os movimentos de escravizados e suas percepções políticas, Gomes (2015) afirmou que, de uma maneira geral, o escravizado só havia sido visto como “reação”, ou seja, os escravizados não agiam, eles, supostamente, só “reagiam”. De um lado, Gomes rejeitava a descrição da escravidão apresentada por Gilberto Freire (2004) dos escravizados dóceis. E, do outro lado, criticava a escola sociológica paulista que apresentava uma escravidão violenta que só reagia, como forma de enfatizar a crueldade do regime escravista.

Para ele, essas duas análises não apresentavam os escravizados como sujeitos históricos, mas como coadjuvantes.

Para Gomes (2015) as revoltas escravistas tinham significados e sentidos políticos. No seu entendimento, os escravizados nunca foram resignados ou dóceis, ao contrário, eles sempre avaliaram o mundo à sua volta. Nesse sentido, não se pode afirmar que as ações de enfrentamento ao sistema escravista, protagonizadas pelos cativos, tenham sido fruto da irracionalidade, dos castigos e dos maus-tratos sofridos por eles. Uma reação aos maus tratos do sistema de servidão imposta. Pelo contrário, os escravizados faziam política desde antes dos navios negreiros, como nas senzalas, nos quilombos, nas insurreições e nas cidades. Onde quer que estivessem, como forma de resistência ao sistema brutal e desumano da escravidão.

Na abordagem desenvolvida por Gomes (2015) surgiu uma nova compreensão do que era fazer política no contexto do sistema escravista colonial. Tradicionalmente, o entendimento predominante era de que a política era ação exclusiva das elites. Contudo, ele demonstrou que a política também se encontrava presente nos quilombos onde estavam os escravizados libertos – homens e mulheres livres e pobres. Nessa política, em vários contextos, eles articulavam suas lutas com outros setores da sociedade, fosse com segmentos da população indígena massacrada ou com desertores militares, assim como com alguns camponeses livres.

Um exemplo de organização e luta política, para Gomes (2015) foram as fugas. Apesar de escritas nas abordagens historiográficas tradicionais sobre a escravidão, de modo geral, como atos repetitivos – quase banalizados –, as fugas eram atos de resistência escrava e, portanto, tinham um sentido político. Ou seja, não eram organizadas e efetivadas somente em razão da não adequação ao regime escravista do cativo extenuado pela carga de trabalho e pelas condições de vida impostas, como alimentação, vestuário, habitação e castigos físicos, procurando se evadir, a qualquer custo, do domínio senhorial; elas eram uma forma de resistência política, de não submissão a esse sistema criminoso.

A partir dessa ênfase dada às fugas, Gomes (2015) formula sua crítica contestando a interpretação que priorizava os aspectos econômicos dos processos da fuga, os quais realçavam os prejuízos com a perda do produto direto (o escravizado) e do lucro por ele gerado. Para ele, isso representava uma visão simplista, generalizadora da fuga dos cativos e reduzia a fuga a um único objetivo: causar prejuízo econômico aos seus senhores.

Ao mesmo tempo, Gomes (2015) discordava da ideia de que os quilombos eram agrupamentos marginais ao mundo da escravidão, de que praticavam a política do isolamento, numa tentativa de reconstruir pequenas Áfricas como alternativas ao ambiente opressivo das

senzalas. Muitos quilombos, em diferentes épocas e lugares, mantinham relações contínuas, econômicas, culturais e mesmo familiares dentro da lógica de relações onde se instalavam. O autor argumenta que:

Houve quem dissesse que os quilombos/mocambos se isolaram do restante da sociedade e que tal isolamento – via de proteção – foi fundamental para sua reprodução. Seriam assim construídas imagens de quilombos localizados em montanhas e planaltos, incrustados em serras ou áreas inóspitas, bem distantes, nunca localizados ou alcançados. No Brasil – ao contrário de outras áreas escravistas nas Américas – as comunidades de fugitivos se proliferaram como em nenhum outro lugar, exatamente por sua capacidade de articulação com as lógicas econômicas das regiões onde se estabeleceram. (GOMES, 2015, p. 20).

De maneira geral, conhecemos muito pouco sobre o cotidiano dos quilombos, por isso não podemos afirmar de maneira definitiva, algo sobre sua base econômica, por exemplo. No entanto, há indícios sócio-históricos que apontam para a existência de uma prática camponesa, uma espécie de protocampesinato escravo que se desenvolveu por meio do cultivo de roças no interior dos quilombos e, possivelmente, no interior das fazendas sob a permissão do seu senhor. Para Domingues e Gomes:

Um dos aspectos fundamentais que marcaram os quilombos foi a formação de micro comunidades camponesas. Os quilombolas procuravam fixar-se não muito longe de locais onde pudessem efetuar trocas mercantis. Assim desenvolveram práticas integradas à economia local e relações sociais complexas. Outra característica importante foi a paulatina integração das práticas camponesas dos quilombolas com as atividades agrícolas realizadas pelos escravos nas parcelas de terras e tempo a eles destinados por seus senhores. As atividades econômicas autônomas dos cativos -- destacando-se aí o cultivo de roças próprias e o acesso a um pequeno comércio informal -- deram origem, ao longo do tempo, à formação de uma economia camponesa. Tal campesinato predominantemente negro, formado ainda na escravidão, foi constituído por roceiros libertos, cativos, lavradores, vendeiros, pequenos arrendatários e principalmente quilombolas. Existiram diversas formas de aquilomba mentos, nunca “uniformes” e “repetitórios” como indicado em algumas narrativas historiográficas. (DOMINGUES; GOMES, 2013, p. 9).

Setores camponeses teriam se formado a partir das senzalas, dos mocambos e de roceiros livres. Em várias regiões do Brasil, há evidências de como escravizados e quilombolas faziam circular produtos de sua economia agrária. Essas articulações econômicas a partir da produção camponesa alcançavam tabernas, feiras e vilas em áreas rurais e semiurbanas (GOMES, 1996).

De um modo geral, as fontes históricas a respeito da prática camponesa nos quilombos são raras, quando não indiretas. Nas senzalas, tudo era clandestino, e, nos quilombos, os registros aparecem em fontes produzidas pela repressão. No entanto, para apoiar sua tese, Gomes (2015) elenca uma série de estudos que abordam como o sistema de

roças marcou profundamente as vidas dos cativos, inclusive transformando as políticas de domínio e as sociabilidades envolventes (CARDOSO, 1987; GOMES, 1996; GUIMARÃES, 1989; MACHADO, 1993; REIS, 1996; SILVA, 1989; SLENES, 1996). Segundo o autor, a luta escrava pela autonomia do cultivo de roças estava entrelaçada com outros embates, abrindo espaços autônomos e modificando a organização do trabalho.

É razoável que, em torno das roças, muitos escravizados reelaboram seus modos de vida, forjaram experiências profundas que marcaram o período da pós-emancipação. A própria organização social escrava foi estruturada em torno do sistema de roças. Muito mais do que reduzir as roças a meras práticas econômicas, elas estiveram relacionadas a importantes aspectos simbólicos e culturais do *modus vivendi* reinventado pelos cativos durante a pós-abolição (GOMES, 2015, p. 31).

Dessa forma, entendemos que, na abordagem historiográfica desse autor, está presente outra forma de constituição do quilombo, totalmente desvinculada da visão romântica de reprodução da África. Para Gomes (2015), a historiografia do século XX produziu imagens de quilombo ancorado em duas visões: uma culturalista e outra marxista. Na primeira, localizada entre os anos de 1930 a 1950, representada por pesquisadores como Nina Rodrigues, Artur Ramos, Edison Carneiro e Roger Bastide, dentre outros, apresentam uma visão do quilombo como o lugar de resistência cultural. O quilombo é o único lugar de preservação das identidades étnicas. A África é vista numa perspectiva romantizada, homogeneizada ou essencializada. Na segunda, entre os anos 1960 e 1970, critica-se as teses formuladas sobre a benevolência da escravidão brasileira e apresenta-se uma visão do quilombo como resistência à escravidão. Dentre os autores que argumentam nessa direção podemos citar Aderbal Jurema, Clovis Moura, Luís Lima, Jacob Gorender, Décio Freitas e Abdias Nascimento dentre vários outros. O quilombo é visto como um ícone de resistência política e uma utopia do comunitarismo.

Não obstante as duas perspectivas encontrarem-se diluídas e presentes em diversos seguimentos acadêmicos e sociais, o entendimento de Gomes é de que tais visões produziram versões descontínuas dos quilombos (GOMES, 2015). Para ele, o que importa é saber o que aconteceu com os quilombos depois de 1888 com o propagado fim oficial da escravidão. Diante do discurso do fim da abolição, não haveria mais escravizados fugitivos, conseqüentemente, os quilombos teriam desaparecido. Entretanto, segundo Gomes (2015), não foi isso que aconteceu. Os quilombos continuaram se reproduzindo, apesar do fim da escravidão.

À luz dessas explicações, pareceu-nos que, historicamente, os quilombos foram em parte invisibilizados e estigmatizados durante todo o século XX, por processos deliberados por meio de políticas públicas ou da ausência delas que não enxergaram nos recenseamentos populacionais, censos agrícolas e recenseamentos educacionais centenas de povoados, comunidades, bairro, sítios e vilas de populações afrodescendentes, mestiças, indígenas, ribeirinhas, pastoris, extrativistas, como quilombos contemporâneos (GOMES, 2015).

Compartilhamos do pensamento de Gomes de que a questão que emergiu para o liberto foi simplesmente saber qual era o significado de ser cidadão, de ser integrado ou de ser transformado em brasileiro após a chamada abolição. Nesse sentido, a situação dos antigos escravizados não sofreu alterações, variando de acordo com a região do Brasil. De uma maneira geral não houve um processo de integração dos afrodescendentes libertos à sociedade. Quando muito, conseguiam trabalho em pequenas roças de subsistência ou, então, tornavam-se trabalhadores nas fazendas, antigas propriedades onde foram escravizados. A maioria tornou-se mão-de-obra marginalizada com a vinda do imigrante e alojaram-se nas periferias das cidades.

Indubitavelmente, esse legado do cativo arrastado inexoravelmente como fardos não foram abandonados na primeira esquina da liberdade, pois essa herança estava impressa nos corpos e aprisionada nas mentes em termos das expectativas políticas e do enfrentamento da costumeira violência contra os afrodescendentes. A luta pela liberdade, terra, pela educação e cidadania passou então do âmbito racial e cultural para a dimensão do direito e da cidadania. A luta não era mais por liberdade, mas também, pelo acesso à terra. A disputa é também pelo reconhecimento da dignidade como ser humano.

Em síntese, do ponto de vista historiográfico conservadora, manter o quilombo para além de 1888 é uma forma de manipular a história e, como tal, é desconsiderar a objetividade dos fenômenos e de sua evolução por meio do espaço e do tempo. Essa tentativa de se afastar de uma narrativa única, produzida a partir da fuga dos escravizados, transmite a ideia de que o quilombo desapareceu com a libertação desses sujeitos. Ele teria deixado de existir, pois o cativo que nele se refugiava para proteger sua liberdade não existe mais. Segundo o historiador Fiabani (2015), o conceito histórico de quilombo, formatado pela historiografia para descrever fenômenos objetivos, não existe mais. Para esse autor:

O quilombo desapareceu, pois desapareceu o quilombola, o trabalhador que se refugiava para proteger sua liberdade e liberdade de força de trabalho. Surgiram as comunidades negras. Estender o quilombo para além de 1888 é manipular a história, e, para tal, desconsiderar a objetividade dos fenômenos e de sua evolução através do espaço e do tempo. (FIABANI, 2015, p. 375).

Do ponto de vista de algumas vozes da Antropologia contemporânea crítica o que persiste sobre o fim do quilombo histórico é uma revisão conceitual, cujo enfoque foi dado nos elementos que constituíam o quilombo histórico, principalmente no elemento da fuga. Na concepção da antropologia crítica o quilombo não deixou de existir, mesmo após a propaganda abolição da escravidão. Sua fundação não submergiu com o fim do regime escravagista, ao contrário, para a multidão de afrodescendentes que deixaram a senzala restou duas alternativas: procurar abrigo em lugares onde pudessem, talvez, reencontrar seus companheiros de senzala e restabelecer os vínculos de solidariedade e de convivência em outra dimensão. Ou se dirigir para as áreas periféricas dos centros urbanos. Dessa forma, não acreditamos que teria sido possível fazer um corte brusco em uma estrutura já organizada para simplesmente estabelecer uma fronteira entre quem fugiu primeiro da senzala e quem saiu por último. Como diz o ditado popular: a gente sai do mato, mas o mato não sai da gente.

A historiografia conservadora, ao descrever as comunidades de trabalhadores escravizados formadas durante a escravidão, dá ênfase aos elementos constitutivos do quilombo histórico: 1) a fuga; 2) uma quantidade mínima de fugidos; 3) o isolamento geográfico, em locais de difícil acesso e mais próximos de uma natureza selvagem do que da chamada civilização; 4) uma moradia habitual, referida no termo “rancho”; 5) o autoconsumo e a capacidade de reprodução, simbolizados na imagem do pilão de arroz (FIABANI, 2012, p. 267). O apego excessivo a esses elementos, principalmente à fuga, na perspectiva da Antropologia contemporânea, precisa ser superado. Faz-se necessária uma libertação do conceito histórico de quilombo, uma vez que ele traz e mantém, no seu bojo, a ideologia do dominador, do colonizador, como instrumento de definição do que foi real. Não precisamos mais ficar acorrentados ao passado descrito parcialmente pela história.

### **1.3. Algumas ressemantizações do quilombo para a Antropologia crítica**

A abordagem da Antropologia crítica revela situações sociais concretas, de contatos com pessoas de carne e osso. Neste trabalho, buscamos compreender como o conceito de quilombo foi ressemantizado pelas diversas vozes da Antropologia, como de Almeida (1996, 2003, 2011), Arruti (1998, 2008, 2009, 2010, 2011), O’Dwyer (1995, 2002), Leite (1990, 2000, 2002), dentre outros.

Preliminarmente, tomamos a Constituição Federal (CF) de 1988 como marco referencial em razão de que, nela, o Estado brasileiro, pela primeira vez, após a abolição da

escravidão, fez menção aos quilombos e aos seus ocupantes. Assim prescreve o texto do Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT): “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988). Para a Coordenação Nacional de Comunidades Quilombolas -CONAQ, esse registo representa um marco. Em consequência disso, o Estado brasileiro, em tese, conforme os Artigos 215 e 216 da CF de 1988, reconhece o caráter pluriétnico e multicultural do Brasil e tem a obrigação de garantir o pleno exercício dos direitos culturais, como também de assegurar o direito de titulação das terras ocupadas pelas comunidades rurais remanescentes de quilombos.

### **1.3.1. Autoatribuição como elemento constitutivo do quilombo**

Para aprofundar a discussão em torno do entendimento do Art. 68 do ADCT da Constituição de 1988, recorreremos aos questionamentos realizados por Almeida (2011), ao discordar das ideias de monumentalidade e de sítio arqueológico dominante no universo ideológico dos legisladores brasileiros. Para o citado autor, não se trata mais de rever o conceito histórico do quilombo como algo que foi restritivo, limitado e congelado no tempo, sendo, nesse sentido, um equívoco procurar entendê-lo como um fenômeno do passado. Esse posicionamento sobre o quilombo do passado revela, por si só, uma parte da história, com base num lugar-comum definido pela narrativa dos colonizadores. Segundo Adichie (2015), a história única cria estereótipos que por não serem totalmente mentiras, não são também verdades completas. Eles fazem uma história tornar-se uma única história, reconhecida como verdadeira.

Entendemos que a proposta de ruptura com a compreensão do conceito histórico do quilombo, remete-nos a uma consideração sobre o que o quilombo representa na atualidade. Parece-nos ser contraproducente querer reconstruir o quilombo do passado. O que importa é debater a representação do quilombo no presente e como ele manteve sua autonomia por meio dos tempos. Isso somente pode ser feito se houver um corte nos instrumentos conceituais utilizados para se pensar a questão do quilombo. Não é possível continuar trabalhando com uma categoria histórica acrítica e nem com uma definição de 1740, sem que se considere a autodefinição do grupo, a autodeclaração (ALMEIDA, 2011).

Ao fazer uma releitura crítica do quilombo identificado nos dispositivos jurídicos colonialistas e imperialistas, Almeida (1996) salienta que tais definições se apresentam de maneira ampla e imprecisa. Segundo o autor, a definição colonial de quilombo representa

apenas um mecanismo de repressão que procura abarcar o maior número de situações de interesse colonial possível. Na sua análise, os principais elementos que constituem a definição histórica do quilombo são:

O primeiro é a fuga, isto é, a situação de quilombo sempre estaria vinculada a escravos fugidos. O segundo é que quilombo sempre comportaria uma quantidade mínima de “fugidos”, a qual tem que ser exatamente definida [...]. Em 1740, o limite fixado correspondia a “que passem de cinco”. O terceiro consiste numa localização sempre marcada pelo isolamento geográfico, em lugares de difícil acesso e mais perto de um mundo natural e selvagem do que da chamada “civilização” [...]. O quarto elemento refere-se ao chamado “rancho”, ou seja, se há moradia habitual, consolidada ou não [...]. E o quinto seria essa premissa: “nem se achem pilões”. [...]. O pilão enquanto instrumento que transforma o arroz colhido em alimento, representa o símbolo do autoconsumo e da capacidade de reprodução. (ALMEIDA, 2011 p. 59).

Concordamos com Almeida (2011) no sentido de que o contexto constitucional de 1988 trabalhava com uma perspectiva do quilombo histórico, ou seja, um conceito que têm pretensões classificatórias formuladas a partir de princípios arbitrários. Apesar de não ser possível ignorar a referência histórica, o apego exagerado a esse paradigma não traz nada de novo. Para Almeida (2011), o que está em jogo é uma disputa entre campos opostos, isto é, os elementos estruturantes do conceito de quilombo histórico, tais como fuga, quantidade de fugidos, localização geográfica, moradia habitual e pilão, representam apenas aspectos excludentes do sistema de repressão colonial. Não se levava em consideração o fator racial como componente político-organizativo que se coloca contra os interesses patriarcais e latifundiários no Brasil. Para Almeida (2011), os elementos históricos da definição aqui apresentada são componentes considerados insatisfatórios para estudar os quilombos contemporâneos. O referido autor defende que

[...] o quilombo já surge como sobrevivência, como ‘remanescente’. Reconhece-se o que sobrou, o que é visto como residual, aquilo que restou, ou seja, aceita-se o que já foi. Julgo que, ao contrário, se deveria trabalhar com o conceito de quilombo considerando o que ele é no presente. Em outras palavras, tem que haver um deslocamento. Não é discutir o que foi, e sim discutir o que é e como essa autonomia foi sendo construída historicamente. Aqui haveria um corte nos instrumentos conceituais necessários para se pensar a questão do quilombo, porquanto não se pode continuar a trabalhar com uma categoria histórica acrítica nem com a definição de 1740. (ALMEIDA, 2011, p. 64).

De acordo com a linha de pensamento oficial, a definição do Conselho Ultramarino ao rei de Portugal, em 1740, considerava, juridicamente, como quilombo ou mocambo: “[...] toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (ALMEIDA, 2011, p. 38). Segundo o

autor referenciado, essa definição clássica atravessou o período colonial e o imperial e chegou à situação republicana exatamente da mesma forma, dando ênfase, inclusive nos dicionários, ao quilombo como lugar de escravizados, de modo a expressar um grau de criminalização com que esses grupos deveriam ser tratados ao desafiar a ordem vigente. Nesse sentido, a ressemantização do termo tem um sentido ou uma dimensão nitidamente epistemológica que nos aproxima melhor da realidade das comunidades remanescentes de hoje, ou seja, de grupos que se formaram não só a partir da fuga de escravizados, mas, também, dos afrodescendentes que não fugiram e que permaneceram autônomos dentro da esfera da grande propriedade e com atribuições diversas. Certamente, houve aquele cativo que sonhou em fugir, mas que não pôde ou não conseguiu fazê-lo; houve aquele que fugiu, mas foi recapturado; e houve o que não pôde fugir porque ajudou os outros a fazerem isso, sendo o seu papel ficar. Trata-se, portanto, de uma luta política pela liberdade, pela terra e por reconhecimento como ser humano durante e depois da abolição oficial inacabada. E, para isso, precisamos nos libertar da definição histórica do quilombo. Diz Almeida (2011):

[...] é necessário que nos libertemos da definição arqueológica, da definição histórica *strictu sensu* e das outras definições que estão frigidificadas e funcionam como uma camisa-de-força, ou seja, da definição jurídica dos períodos colonial e imperial e até daquela que a legislação republicana não produziu, por achar que tinha encerrado o problema com a abolição da escravatura, e que ficou no desvão das entrelinhas dos textos jurídicos. (ALMEIDA, 2011, p. 72).

A crítica proposta por Almeida (2011), com relação ao quilombo histórico, possibilitou inserir outros elementos definidores no contexto do quilombo contemporâneo tais como a unidade produtiva (a roça) e a unidade familiar. Com relação ao primeiro, é preciso esclarecer que, apesar da roça não aparecer como um elemento constitutivo dos quilombos históricos, em conformidade com os relatos militares e inquéritos judiciais registrados por Malheiros (1866;1976), as áreas de cultivo e as demais benfeitorias dos quilombolas não eram destruídas. Aliás, essas benfeitorias existentes eram conservadas e repassadas para outros ocupantes. Não obstante a violência da ação militar houve um reconhecimento implícito do trabalho camponês dos quilombolas. Ao se preservar as benfeitorias que os quilombolas haviam feitas na roça, poderíamos estar diante de um reconhecimento tácito de uma unidade produtiva. Nas palavras de Almeida (2003), isso significava que:

As benfeitorias dos quilombos não eram destruídas; não se destruída uma roça onde eles plantavam os tratos culturais, não se destruída uma casa. Eram deliberações que estavam nas ordens militares. Não se destruída utensílios, vasilhames para uso doméstico de água; procurava-se não descaracterizar trilhas, poços de água [...]. Há

nessa questão o início de um vínculo. É como se fosse a primeira etapa de uma colonização dirigida. (ALMEIDA, 2003, p. 233).

Aliado à possibilidade do reconhecimento da roça, como unidade produtiva, a compor a definição dos quilombos contemporâneos, Almeida (2011) também considerou outro aspecto que poderia ser agregado à constituição do quilombo: a unidade familiar. Para o autor, o fato do trabalho familiar, no formato da cooperação entre diferentes famílias não ter sido vinculado ao conceito de quilombo, revela uma limitação estruturante da ideia do quilombo histórico. Muito mais do que possíveis laços “tribais”, o que se tinha nos quilombos eram instâncias de articulação entre essas unidades produtivas, contudo, isso não significava que representassem propriamente uma economia autônoma. Possivelmente, o que se tinha no quilombo era uma unidade produtiva familiar produtora para o consumo próprio como para diferentes circuitos de mercado, além da uma rede de relações de parentesco, algo que redimensiona a ideia de quilombo contemporâneo,

Considerando essas ponderações, o que restou do quilombo histórico foram as suas reminiscências, os resíduos, os remanescentes. Portanto, não se trata mais de discutir o que o quilombo foi, mas discutir o que ele é e como essa identidade está sendo construída. Em síntese, não cabe mais ficar imaginando o quilombo a partir de escavação arqueológica em busca de indícios materiais e de ruiformes de suas ancianidades (ALMEIDA, 2011).

Torna-se inevitável a libertação da definição histórica *stricto sensu* e de outras definições frigorificadas de quilombo. Tais definições podem funcionar como uma “camisa de força”. Ou seja, o entendimento do quilombo realizado por Almeida (2011) tornou evidente a necessidade do reconhecimento pormenorizado das situações localizadas, das análises dos agentes sociais sobre suas identidades coletivas não exauridas na definição de historiadores ou de geógrafos reproduzidas acriticamente. Retirou-se de cena a figura do classificador arbitrário, aquele que se autorizava dizer o que o “outro” era. Quem define a identidade do outro chamava para si o poder de permitir ou de vetar.

### **1.3.2. Revisionismo empírico/conceitual do quilombo**

No percurso desta investigação, encontramos algumas comunidades rurais afrodescendentes que assumiram sua identidade racial, mesmo que de forma letárgica. No entanto, o retorno linear às origens é quase impossível para uma grande maioria das comunidades rurais quilombolas. Não existe mais a linha de continuidade histórica entre grupos de escravizados que conseguiram impor sua liberdade à ordem escravista e as

comunidades rurais. Nesse sentido, não é possível estabelecer uma relação linear, da mesma forma que não é possível afirmar, categoricamente, que toda comunidade rural afrodescendente seja oriunda de quilombos.

Em virtude disso, Arruti (2008) considera que o conceito de quilombo sofreu nas últimas décadas, profundas transformações motivadas pelas realidades emergentes das novas situações sociais. Esse autor observa que há ainda muita ênfase no uso instrumental do conceito positivado do quilombo e sua adequação a determinados grupos e situações conjunturais na disputa pelo domínio do conceito. O autor afirmou isso quando diz que:

[...] se trata de uma categoria em disputa. Não apenas em função de seu caráter polissêmico, aberto, com grandes variações empíricas de ocorrência no tempo e no espaço. Mas uma disputa em torno de como o plano analítico se conecta com os planos político e normativo. Uma disputa travada entre antropólogos e historiadores, mas também entre estes; travada na imprensa, no parlamento e nas decisões judiciais [...]. (ARRUTI, 2008, p. 315).

Nesse aspecto, a proposta revisionista de Arruti visa uma desconstrução analítica e um alargamento, na prática, do conceito de quilombo insculpido no corpo do texto constitucional. Para o autor é possível incluir, numa tradição interpretativa ampliada, mas talvez desconhecida ou apagada do universo de interesse dos latifúndios, uma interpretação que superasse a dicotomia senhor/escravizado.

Frente a essa consideração e, para efeito deste trabalho, compartilhamos da assertiva de Arruti (1998) de que o quilombo não desapareceu com a chamada abolição da escravidão, mas continuou existindo de forma mutante, adaptando-se aos novos contextos legais e regionais, sustentados por laços comunais ou compromissos precários com aqueles que eram os seus expropriadores. Um número crescente de comunidades afrodescendentes rurais (e por que não urbanas) começou a recuperar uma memória que, até então, tinha sido recalcada, reprimida e agora faz emergir relações históricas ou não com grupos de escravizados.

Mesmo que seja possível considerar o desaparecimento legal do quilombo, as comunidades afrodescendentes rurais pós-abolição apresentam-se como continuadoras da luta pela regularização da posse de suas terras e de adaptação aos novos contextos legais e sociais, visto que, historicamente, a promessa da abolição não se viabilizou da mesma forma e nem na mesma intensidade para todos que conquistaram a liberdade. Muitos ex-cativos e escravizados continuaram sendo explorados de outras diversas formas. Dessa maneira, para Arruti (2010), o quilombo histórico não representa mais a proteção e a liberdade conquistada. Esse ideário

tinha sido diluído nas comunidades rurais afrodescendentes nas suas variadas formas de organização social e dispersas na luta pela posse e pelo uso coletivo da terra.

A preocupação de Arruti (2008) está voltada para a disputa que gira em torno da categoria quilombo. Não se trata de variações empíricas, temporais e espaciais ou mesmo semânticas, mas de como o caráter analítico do conceito quilombo se conecta com os planos políticos e normativos atuais dos grupos que se autodeclaram quilombolas ou daqueles a quem se imputa essa identidade. Essa revisão do conceito quilombo, as formações sociais e coletivas, derivadas direta ou indiretamente das contradições internas ou mesmo da dissolução da ordem escravista, possibilita construir novos significados que interpelam o significado real e contemporâneo do que de fato foi um quilombo. O próprio Arruti (2008) esclarece:

O que está em disputa, portanto, não é a existência destas formações sociais, nem mesmo das suas justas demandas, mas a maior ou menor largueza pela qual o conceito as abarcará, ou excluirá completamente. Está em jogo o quanto de realidade social o conceito será capaz de fazer reconhecer. Qual parcela da realidade ganhará, por meio deste reconhecimento, uma nova realidade, jurídica, política, administrativa e mesmo social. (ARRUTI, 2008, p. 316).

Nessa lógica, a preocupação de Arruti (2008) com as ressemantizações do termo na literatura especializada e nos agenciamentos simbólicos produzidos historicamente, com ênfase em certos aspectos congelados e essencializados do conceito de quilombo é compreensível. Tais rematizações revelam, no mínimo, duas preocupações: a primeira diz respeito a ênfase dada ao elemento da fuga e, por isso mesmo, a identidade do quilombo vincula-se aos locais de encontro de escravizados fugidos, considerados na época, também como criminosos, onde se reuniam para comer, descansar, praticar religião, trocar ou esconder mercadorias roubadas.

A segunda preocupação refere-se, exatamente, às ressemantizações radicais do quilombo, seja na forma de “resistência cultural”, na qual persiste a ideia de uma reprodução da cultura africana no Brasil, onde os quilombos reproduziriam o modo de vida, organização social e estruturas de poder próprios da África, seja na forma de resistência política, servindo de modelo para se pensar a relação entre classes populares e a ordem dominante. Nesse caso, a referência à África seria substituída pela referência ao Estado ou às estruturas de dominação de classe e o quilombo (em especial Palmares) serviria como um ideário para se pensar as formas potencialmente revolucionárias de resistência popular (ARRUTI, 2008).

Qualquer uma das preocupações expressava, segundo Arruti (2008), usa o termo sem uma contextualização adequada, o que significa uma perda cultural ou uma fixação no

passado, apontando para laços pretéritos e não para o futuro, atribuindo positividade para grupos étnicos sem romper com a narrativa básica, fatalista e linear que conduz à direção definitiva de assimilação. Ou seja, tentava-se resolver a difícil relação de continuidade e descontinuidade com um passado histórico, em que a descendência não parece ser um laço suficiente (ARRUTI, 2008).

Em termos teóricos, a preocupação de Arruti (2008) com as definições e reflexões sobre os quilombolas nos parece compreensível. Ele suponha que o conceito de etnicidade pode produzir uma potência capaz de dar conta dos processos sociais e simbólicos vividos pela população afrodescendente no pós-escravidão. Nesse aspecto, a etnicidade retoma o tema da resistência cultural e da contra-aculturação, mas sem renunciar aos seus pressupostos. Se ele estiver correto, o que estaria em pauta nessa discussão não seria mais as “reminiscências” dos antigos quilombos (documentos, restos de senzalas, locais emblemáticos como a Serra da Barriga, dentre outras coisas), mas as “comunidades”, ou seja, as organizações sociais, grupos de pessoas que estão ocupando as terras nos dias atuais.

Avançando um pouco mais, a revisão conceitual de Arruti significa, na prática, que a disputa envolve a forma de organização política das comunidades na luta para garantir seus direitos e o autorreconhecimento pelo Estado. Trata-se, portanto, de garantir a terra como espaço de afirmação da própria identidade. Enfim, por meio da teoria da etnicidade, o conceito contemporâneo de quilombo aponta para grupos sociais produzidos em decorrência de conflitos fundiários localizados e datados, ligados à dissolução das formas de organização do sistema escravista.

No arremate de tudo isso, Arruti (2008) arrola outro elemento estruturante das comunidades remanescentes de quilombo: as “terras de uso comum”. Esse dado etnográfico, tão presente nas mais diferentes situações históricas e geográficas, revela a existência de uma territorialidade específica, ou seja, as “terras de uso comum” tem uma função coletiva e seus limites são tributários dos laços e dos usos sociais, simbólicos e ambientais que transcendem à posse de documentos (relação abstrata e formal de propriedade), assim como suas origens estão diretamente relacionadas à forma como a abolição foi realizada, ou seja, ligada à negação da posse ou da propriedade aos ex-escravizados.

### **1.3.3. Parâmetro científico na invenção do quilombo**

Nas análises até então realizadas, percebemos que o termo quilombo, até pouco tempo, era quase de uso exclusivo dos historiadores e demais especialistas. Por meio da

consulta à documentação disponível, percebemos que as abordagens e as interpretações sobre o passado histórico induziram a novos sentidos para o conceito de quilombo. Na concepção de O'Dwyer (2002), para qualquer invocação do passado, deve haver um correspondente numa forma atual de existência no presente capaz de realizar outro sistema de relações que marque seu lugar num universo social determinado. Seria como se pensássemos sobre o que teria do passado no presente, mas existindo de outra maneira. Nas palavras da própria O'Dwyer, isso significa que:

Tal aspecto presencial, focalizado pela legislação, tem levado os antropólogos a seguir um princípio básico: “fazer o reconhecimento teórico e encontrar o lugar conceitual do passado no presente”. O fato de o pressuposto legal referir-se a um conjunto possível de indivíduos ou atores sociais organizados em conformidade com sua situação atual permite conceituá-los, numa perspectiva antropológica mais recente, como grupos étnicos que existem ou persistem ao longo da história como um “tipo organizacional”, segundo processos de exclusão e inclusão que possibilitam definir os limites entre os considerados de dentro ou de fora isso sem qualquer referência necessária à preservação de diferenças culturais herdadas que sejam facilmente identificáveis por qualquer observador externo, supostamente produzidas pela manutenção de um pretenso isolamento geográfico e/ou social ao longo do tempo. (O'DWYER, 2002, p. 14).

As novas exigências que invocam o passado dos quilombos com diferentes interpretações levaram os antropólogos e antropólogas à construção do que se denominou de definição “científica” do quilombo. Nesse sentido, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) publicou um documento que estabeleceu alguns parâmetros para dirimir as misturas que ocorriam quando se elaboravam ressemantizações do conceito de quilombo. No documento, O'Dwyer assegura que:

O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Ainda que tenha um conteúdo histórico, o mesmo vem sendo ‘ressemantizado’ para designar a situação presente dos segmentos Afrodescendentes em diferentes regiões e contextos do Brasil. [...] contemporaneamente, portanto, o termo quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. (O'DWYER, 1995, p. 18).

A defesa enfática do documento da ABA, na orientação sobre os “novos significados” contemporâneos do termo quilombo, tenta evitar que o conceito quilombo não sofra desvio para atender a objetivos políticos, sociais e outros inconfessáveis, da mesma

forma que o passado não seja interpretado como uma massa uniforme a ser plasmada. Não há dúvidas que se trata de uma atitude de cautela.

O propósito do documento da ABA é levar ao público a orientação de como articular os movimentos sociais e mobilizar grupos étnicos na luta pelos direitos à diferença cultural e à reprodução de suas práticas econômicas e sociais, bem como defender o respeito pelos saberes tradicionais, uma vez que tais saberes nem sempre se coadunam, de maneira necessária, com as concepções pretensamente científicas das formas de conhecimento institucionalizadas nos organismos governamentais e de grupos que detém o poder econômico e político.

Nessa lógica, entendemos como plausível a defesa de O'Dwyer para que se estabeleça um parâmetro científico capaz de evitar que agentes e agências governamentais ou não, em diversas situações, implementassem políticas públicas que, em tese, seriam favoráveis ao bem comum, mas que, de fato, poderiam escamotear interesses inconfessáveis, em detrimento das práticas sociais e culturais dos grupos étnicos.

A dimensão analítica desse trabalho da ABA se contrapõe a interpretação histórica dos quilombos diluída no texto constitucional do artigo 68 da ADCT que poderia desconsiderar ou deslegitimar o esforço intelectual empreendido para ampliar os direitos territoriais e raciais dos quilombolas, uma vez que a própria lei não evoca uma “identidade histórica” explícita, mas que os sujeitos históricos presumíveis existissem no presente e que tivesse uma narrativa histórica na escravidão (O'DWYER, 2002). Dessa maneira, para o cumprimento do preceito constitucional, faz-se necessário percorrer o estreito liame entre passado e presente, legitimando o quebra-cabeça das diferentes formas de ocupação e organização territorial da população afrodescendente rural após a abolição inacabada de 1888.

#### **1.3.4. Quilombo como luta política**

Considerando a contribuição da etnografia à revisão conceitual e a defesa científica do termo, temos em frente a releitura realizada por Leite (1990) que questiona a utilização genérica do território, no que se refere aos afrodescendentes como grupo étnico, como por exemplo, os povos indígenas e tribais (OIT, 169)

Na análise de Leite (2000) observamos que o termo quilombo adquire um caráter polissêmico, ou seja, ora o termo se aproxima de um ideário liberal proveniente dos princípios de igualdade e de liberdade da Revolução Francesa, em que era romanticamente idealizado; ora era visto sob o viés marxista-leninista, no qual estava associado à luta armada.

Considerando a polissemia ideológica e política do termo, a autora advoga a existência de um ponto convergente, independente do seu viés político-ideológico, qual seja: o reconhecimento do quilombo como um importante foco de resistência contra o escravismo colonial no Brasil. Essa resistência se manteve mesmo após a citada abolição. Os quilombolas vivenciam uma amarga experiência de invisibilidade que os mantém muito próximos do mesmo setor de produção quando ainda eram escravizados.

Para Leite (2000) o ressurgimento dos quilombolas na Constituição de 1988 criou a possibilidade de que todo e qualquer fenômeno que expressasse alguma forma de resistência, de organização, de luta, de espaço conquistado e mantido por meio de gerações de afrodescendentes, deveria ser considerado um quilombo, com direito a ser reconhecido como parcela da sociedade brasileira e não apenas como um passado a ser lembrado (LEITE, 2000).

Na sua argumentação, Leite (2000) advoga como finalidade a universalização do termo quilombola para todas as lutas de afrodescendentes, seja no campo ou na cidade. Trata-se de um projeto político fundado nas novas interpretações do contexto atual e não mais vinculado apenas ao passado histórico. É o caso, por exemplo, das populações afrodescendentes rurais diluídas no tecido social brasileiro. Para Leite (2002), ao contrário do que comumente se conjectura, a terra não é o elemento exclusivo de identificação dos sujeitos de direito quilombola. Para além da terra, existe a condição de pertencimento ao grupo. Nessa lógica, as experiências coletivas de resistência é que definem o pertencimento ou não à comunidade. A autora esclarece que:

A participação na vida coletiva e o esforço de consolidação do grupo é o que o direito constitucional deverá contemplar, pois inclusive a legislação brasileira de inspiração liberal não se inspira na posse coletiva da terra. Ao mesmo tempo, é também a capacidade de auto-organização e o poder de autogestão dos grupos para identificar e decidir quem é e quem não é um membro da sua comunidade, mais do que a cor da pele, o que a lei parece contemplar. Isto sem levar em conta que os processos de expulsão impediram estes grupos de continuarem organizados e a violência que em alguns casos os descaracterizou enquanto membros de uma comunidade, impelindo-os à desagregação, à extrema pobreza e marginalidade social. (LEITE, 2000, p. 19).

Na visão de Leite (2000) o quilombo tem um significado particular de experiência, de valorização das inúmeras formas de identidades e do reconhecimento da cidadania dos seus habitantes. Para a autora o quilombo é uma forma de organização que viabiliza novas políticas e estratégias de reconhecimento. Um ente aglutinador, um símbolo, e não mais um lugar específico. Nas palavras de Leite, isso significava que:

O processo em curso de definição do sujeito do direito produz certo deslocamento dos velhos estigmas, ao desencadear uma revisão dos critérios de classificação dos grupos, principalmente quando estes são considerados com sendo relativamente homogêneos. A questão só vai adiante quando se desloca para o processo no qual emerge o próprio grupo, tratando-se, por tanto, de priorizar as alianças de diferentes tipos e também relações de consanguinidade, em que participam indivíduos de outros grupos étnicos, mas inseridos e identificados com as lutas dos afrodescendentes. Desenvolve-se, neste caso, tanto dentro como fora do grupo, estratégias e negociações, que visam a resolução dos conflitos e a manutenção dos vínculos de solidariedade e valores compartilhados (ou não necessariamente) entre várias gerações. Isto significa também repensar o próprio grupo e a sua dinâmica - as lutas internas, seus conflitos - como uma parte viva e pulsante da experiência de ser e estar no mundo. (LEITE, 2000, p. 17).

Na perspectiva contemporânea, o quilombo é o que dá sentido, estimula, fortalece a luta contra a discriminação e seus efeitos. A metáfora do quilombo se constitui na principal motivação para conquistar a cidadania negada, uma “dívida” que a nação brasileira tem com os afrodescendentes em consequência da escravidão e que não se restringe, exclusivamente, à propriedade fundiária. Como isso, não estamos relativizando a luta pela posse de terra. Ao contrário, por tratar de um novo significado para o significante quilombo e seus derivados, entendemos que é preciso diluir o sentido do termo histórico e passar a utilizar o termo como um símbolo na luta pela libertação, não só do trabalho escravizado, mas de toda forma de opressão, de racismo ou de violência.

#### **1.4. Entre gados e fazendas: o Piauí também tem quilombos.**

Após uma breve incursão semântica pelo termo quilombo, tentaremos perceber os seus reflexos no contexto do Piauí, ouvindo o eco das vozes da História e da Antropologia nas fazendas e nos currais dos cerrados e da caatinga do estado. Até a década de 1980, circulou informações de que, no Piauí, a escravidão não havia acontecido nos mesmos moldes das outras regiões do Brasil. A historiografia local, narrada a partir dos séculos XVII e XX, como por exemplo, Pereira Costa (1909), Abdias Neves (1921), Higinio Cunha (1924), Odilon Nunes (1975) e Monsenhor Chaves (1998), não deu a devida atenção aos africanos escravizados e não enxergou as comunidades rurais afrodescendentes. O tema da escravidão, no contexto da formação da sociedade piauiense, só surgiu a partir das narrativas contemporâneas, especialmente na segunda parte da década de 80. O quilombo sempre esteve lá, mas não era percebido. Nesse sentido, durante a construção deste trabalho, sentimos a necessidade de analisar a presença e a ausência das comunidades afrodescendentes no contexto do Piauí.

Segundo Lima (2015), até a década de 1980, havia uma reduzida produção acadêmica sobre a escravidão no estado, talvez como uma tentativa – decorrente de posição ideológica – de desqualificar os saberes acumulados dos africanos e seus descendentes. Apesar desse cenário, alguns autores, como, como por exemplo, Mott (1985) – publicou uma coletânea de artigos sobre o Piauí colonial, na qual se encontra a carta da escravizada Esperança Garcia – mulher afrodescendente escravizada e confiscada pelos padres jesuítas, que, com a expulsão desses pelo Marquês de Pombal, passaram-na à administração do governo do Piauí.

Entre 1995 e 2006, foram publicados novos trabalhos acadêmicos sobre as relações escravistas no estado: Falci (1996), Brandão (1999), Lima (2005), Boakari e Gomes (2005). A partir desses autores e de outros não citados, a historiografia contemporânea deu uma nova interpretação à ocupação do sertão nordestino, consolidada no final do século XVII. Nessa nova interpretação, argumenta-se que, desde o início, o território piauiense foi devassado e ocupado pela pecuária extensiva como forma predominante de colonização. Esse modelo de ocupação foi a base do povoamento dominante. Assim, para sustentar a economia pastoril extensiva, os colonizadores tiveram de recorrer à mão-de-obra escrava: primeiramente, uma economia baseada na servidão de indígenas e, posteriormente, de africanos e de afrodescendentes, assim como no restante do país.

Embora não seja objeto desta pesquisa, queremos ressaltar que as primeiras manifestações de resistência à escravidão foram realizadas pelos indígenas. Nesse aspecto, ao tempo em que a atividade econômica da pecuária ampliava a conquista de novas áreas territoriais para a criação de gado, também era feito o aprisionamento dos indígenas. Nessa lógica, segundo Martins (2002, p. 26), “[...] os índios forneciam os grandes contingentes militares necessários não só à proteção dos rebanhos como às expedições responsáveis pela anexação de novas áreas à zona de criação e mesmo ao combate aos quilombos”.

A ideia de que a escravidão no Piauí teria ocorrido de forma diferente das demais regiões do Brasil, sem fugas em massa, nem rebeliões ou quilombos, provavelmente tenha surgido em razão da maneira como se deu a conquista e a colonização das terras piauienses, ou seja, por meio da expansão da pecuária. A historiografia tradicional advoga que, em razão da criação de gado de forma extensiva, os colonizadores se valeram do aprisionamento dos indígenas para o trabalho servil em virtude de que a mão de obra africana tinha um custo elevado e de que, devido à baixa lucratividade da atividade pecuarista, não seria possível a aquisição de escravizados para tal fim, nem daria para mantê-los sob vigilância nas atividades

pastoris. No entanto, essa narrativa não encontra sustentação empírica e documental, nem mesmo historiográfica.

A utilização da mão de obra escrava no Piauí se deu de duas formas: a primeira pelo domínio privado (as fazendas dos colonizadores) e a segunda pelo cativo de domínio público que recebeu o legado oriundo do patrimônio deixado pelos colonizadores e incorporado à administração das fazendas públicas (LIMA, 2015, p. 246). Os lastros históricos demonstram que as terras de criação de gado, tanto as de iniciativa privada como as públicas, foram elementos estruturantes da colonização no estado. Desse modo, inferimos que, nessas unidades produtivas, desde cedo, os escravizados aprendiam a profissão de vaqueiro e eram introduzidos na atividade pecuária. Assim, na labuta diária, encontravam-se tanto escravizados roceiros, como domésticos e vaqueiros (MOTT, 1985; LIMA, 2005).

Segundo Brandão (1999), no Piauí, assim como na maior parte do Nordeste, a propriedade fundiária se tornou um patrimônio restrito a grupos que concentraram e mantêm a posse das terras e que possuem algum tipo de vínculo de parentesco. As fazendas foram um exemplo disso. Elas ocuparam uma imensa quantidade de terras necessária para a pastagem de gado, com os limites demarcados por marcos naturais e os seus territoriais impostos “a ferro e fogo”, sem que nada impedisse os impulsos e a obstinação dos colonizadores (LIMA, 2009, p. 14). Nessas terras, para o escravizado o trabalho começava cedo. Desde criança, muitas vezes, acompanhando a mãe nos afazeres domésticos do cotidiano, como a lavagem de roupa e a ida à fonte para pegar água ou auxiliando na preparação e no plantio das roças e na colheita, os trabalhadores escravizados aprendiam essas habilidades de forma precoce.

Por exemplo, as ocupações de fiar e de tecer que exigiam menos esforço físico, mas requeriam habilidades específicas eram aprendidas desde muito cedo, por meio do convívio cotidiano com as fiandeiras mais experientes. Desse modo, as meninas eram incorporadas ao processo de produção e iniciadas no mundo do trabalho, enquanto que os meninos, quando adultos, trabalhavam na construção de cercas e de currais e no cuidado do gado, tangendo-o para as reservas naturais de água e descolando-o com segurança às fazendas e aos currais (LIMA, 2009, pp. 42-59).

Além das fazendas que possuíam as terras mais propícias ao cultivo, existiam as lavouras, os sítios e até as roças. A formação de um sítio possuía conotação diferenciada em relação às fazendas. Nessas, como dito, tendia-se a separar as áreas para os melhores plantios, enquanto que os sítios eram propriedades menos extensas, na sua maioria, de posseiros que se estabeleciam no entorno das fazendas ou das terras sem dono. Tratava-se de propriedades

menores que praticavam uma agricultura diversificada de subsistência (LIMA, 2009, p. 14-17).

No entanto, não podemos compreender a pecuária como um sistema único e homogêneo em todas as regiões em que foi instalada, pois em cada região teve diferentes características, determinadas por fatores que vão desde a vegetação, o clima, o relevo, a colonização do espaço até a própria destinação de seus lucros. Sendo assim, olhar a escravidão no Piauí pelo aspecto da atividade pastoril pode nos induzir a uma falsa impressão de que esse sistema de servidão tinha um aspecto de informalidade e de flexibilidade racial, de modo a tornar as relações entre cativos e senhores harmoniosas e democráticas (SANTOS, 2006). Um exemplo dessa “pseudoliberalidade” que os escravizados tinham no cativo foi relatado por Falci (2001), quando fez referência à historiografia tradicional, a qual aponta para o modo como a sociedade piauiense agia. A autora afirma:

Advoga-se que, vivendo os escravos montados a cavalo, e correndo pelas campinas atrás do gado, alimentavam-se com mais fartura, suas vidas escravas teriam sido mais folgadas do que a dos escravos das grandes unidades de produção, voltadas para a exportação da cana-de-açúcar e do café. (FALCI, 2001, p. 78).

No entanto, escravidão é escravidão, não importa se sentado no lombo de um cavalo correndo atrás do gado, se nas plantações de açúcar girando o moinho de engenho ou no ambiente doméstico da casa-grande. O regime era o mesmo, a violência imposta era a mesma, assim como a imposição do silenciamento e a negação da presença e da organização dos cativos no contexto local (BRANDÃO, 1999; FALCI, 1995; LIMA, 2005; BOAKARI, GOMES, 2005). A ideia de uma convivência social pacífica e de harmonia cultural com os senhores, de modo colaborativo nas atividades econômicas e sem confrontos ou conflitos, serviu apenas para escamotear a natureza da prática animalésca que transformava outros seres humanos em coisas (BOAKARI; GOMES, 2005).

A sociedade piauiense sabia impor aos cativos, pela coerção e pela violência, o lugar que eles ocupavam no universo das relações sociais e reafirmar a condição deles, lembrando-lhes quem era o seu senhor e quem controlava as suas atividades. Segundo Lima (2015),

[...] A violência, explícita ou latente, foi o mecanismo principal de controle dos escravizados e garantia à dominação escravocrata. Neste contexto de rudeza das relações sociais, os escravizados buscavam variadas formas de sobrevivência frente à exploração e a submissão da instituição servil. Em sítios e fazendas, predominavam as manifestações espontâneas e individuais dos escravizados, os quais trabalhavam lentamente, mostravam-se inábeis, roubavam e furtavam, fugiam, praticavam lesões corporais e justicamentos diante da coerção ao trabalho, da agressão física e das

ameaças. (LIMA, 2015, p. 240).

No começo do século XIX, a população piauiense era predominantemente rural. Com o abandono das fazendas – seja pelas autoridades governamentais, pelo chamado fim da escravidão ou pela inviabilidade econômica destas – muitos trabalhadores libertos permaneceram em terras vinculadas a elas, produzindo adensamentos demográficos seja por laços consanguíneos ou não. Eles continuaram desenvolvendo atividades ligadas à agricultura e à pecuária (LIMA, 2015).

É possível que durante o declínio da economia pastoril tenha surgido um protocampesinato afrodescendente local, com delimitação de certas áreas para cultivo de grãos, espaços exclusivos para implantação das roças. No entanto, o trabalho nessas roças não se constituía uma economia própria, mas apenas um acessório à produção pastoril, uma vez que sua produção se voltava para a subsistência e não havia comercialização de excedentes (BARROS MOTT, 1988; LIMA, 2015). Desta forma, aqueles que se mantiveram na terra, com uma posse contínua, passando-a de geração para geração, construíram um legado por meio do vínculo com a terra. A terra se tornou o elemento agregador de um significativo número de famílias na reprodução de sua sobrevivência, do seu modo de existir, de produzir e de preservação de sua cultura.

As inúmeras comunidades rurais isoladas e de difícil acesso, cujas populações são majoritariamente afrodescendentes, de tamanhos e de formas diferentes, originaram-se tanto de escravizados rebelados e fugidos como de outras formas de resistência concreta contra a escravidão. É muito provável que várias das comunidades rurais afrodescendentes tenham se originado a partir do lugar onde organizavam e preparavam suas roças, pequenas áreas de difícil acesso, algumas adquiridas por meio da doação dos senhores, outras por meio da compra. No caso da comunidade onde realizamos a pesquisa, encontramos pessoas que estão na terra por várias gerações e mantêm fortes relações de parentesco, descendência comum, como também um grande sentimento de pertencimento ao território em que vivem. Segundo Boakari e Gomes (2005), trata-se de uma configuração na qual:

A existência de comunidades rurais, isoladas e ainda de difícil acesso, cujas populações são predominantemente negras, podem ser prova de que, no Piauí, o afrodescendente também foi “coisificado” e torturado, que se rebelou e fugiu para as matas. Nas matas, esses ex-escravos como outro em outras regiões, formaram comunidades de tamanhos diferentes, como manifestação concreta de sua resistência como seres humanos e luta pela liberdade. (BOAKARI; GOMES, 2005, p. 15).

Até a conclusão desta pesquisa, no cadastro geral da Fundação Cultural Palmares constava 2.131 comunidades remanescentes de quilombos (BRASIL, 2017), localizadas nas mais diversas regiões brasileiras, estando no estado da Bahia o maior número de comunidades quilombolas. No Piauí, segundo dados desta fundação, existem 86 comunidades cadastradas. No entanto, esses dados não são precisos, visto que há divergência com a Coordenação Estadual de Comunidades Quilombolas do Piauí (CECOQ) que afirma existir mais de duzentas comunidades no estado do Piauí.

De acordo com Lima e Santos (2013), as comunidades remanescentes de quilombo passaram a ter visibilidade com o trabalho de identificação realizado com a cooperação da igreja católica local, em 1985 e ampliada com o lançamento a campanha da fraternidade com o tema “A Fraternidade e o negro” e o lema: “Ouvi o clamor deste povo” em 1988 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). No final da década de 1990, Boakari e Gomes (2005), por meio de um mapeamento visando a localização de escolas de ensino regular, fizeram um levantamento básico da situação de algumas destas comunidades: Mimbó (Amarante), Tapuio e Sumidouro (Paulistana), Sítio Velho (Assunção do Piauí), Custanera e Troncos (Paquetá) e Olho d’água dos Pires (Esperantina).

No cadastro do INCRA e do Instituto de Terras do Piauí (INTERPI), até o ano de 2016, foram regularizadas com titulação fundiária finalizada cinco comunidades: Olho D’Água dos Pires, em Esperantina; Sítio Velho, em Assunção do Piauí; Volta do Campo Grande, em Campinas do Piauí; Fazenda Nova e Morrinhos, ambas no município de Isaías Coelho (BRASIL/INCRA, 2010). No entanto, essa situação de regularização fundiária não reflete o cenário das comunidades afrodescendentes no pós-abolição no estado do Piauí. Muitas tiveram famílias que permaneceram nas próprias fazendas, e outras tiveram vários dos seus membros trabalhando como empregados, meeiros e parceiros. Outros desses sujeitos passaram a desenvolver uma economia de subsistência em terras doadas, compradas, devolutas ou abandonadas, onde se estabeleceram e formaram comunidades com base em uma economia de autossustentação, mantendo-se ligeiramente afastadas das ações expropriadoras do latifúndio.

O Quadro 2 apresenta a situação de regularização fundiária sobre a responsabilidade do INCRA ou do ITERPI, no Piauí, revelando uma quantidade ínfima com relação ao número de comunidades que se autoreconhecem como quilombolas. Ao nosso ver, o pouco montante de regularizações fundiárias deve-se ao racismo institucional, ou seja, à subordinação de um direito a sua existência de forma precária ou de barreiras interpostas na vivência dos grupos e dos indivíduos aprisionados pelos esquemas de subordinação na relação direta da população

com os serviços e as instituições que deveriam garantir seus direitos fundamentais, quanto no cotidiano de suas vidas.

**Quadro 2 – Títulos Expedidos para as Comunidades Quilombolas.**

Nº Ordem	Território Quilombola	Comunidades	Nº de famílias	Área (ha)	Município	Órgão expedidor	Data
1.	Sítio Velho	Sítio Velho	92	847,8211	Assunção do Piauí	INTERPI INCRA	20/11/06
2.	Olho D'Água dos Pires	Olho D'Água dos Pires	89	626,8390	Esperantina	INTERPI INCRA	20/11/06
3.	Volta do Campo Grande	Volta do Campo Grande, Retiro, Ponta do Morro, Capitãozinho, Vaca Brava, Serrote, Boca da Baixa e Emparedada.	129	10.897,5945	Campinas do Piauí	INTERPI INCRA	25/09/07
4.	Fazenda Nova	Fazenda Nova, Carreira da Vaca, Umburana e Santa Inês.	168	5.592,5036	Isaías Coelho	INTERPI INCRA	20/11/08
5.	Morrinhos	Morrinho, Sapé, Cipoal, Barreiras e Cabeça da Vaca	146	2.532,8489	Isaías Coelho	INTERPI INCRA	20/11/08

Fonte: INCRA, 2015.

Em suma, observamos que os distintos significados de quilombo manejados em práticas discursivas demonstram a complexidade de uma identidade negociada, forjada no decorrer de processos de invisibilidade ativamente produzida e de visibilidade insurgente. No caso dos quilombos, estamos diante de inexistência de representações em instâncias de poder, e, desse modo, de demandas impronunciáveis. Dessa forma, é preciso considerar que os direitos coletivos não nascem de uma relação jurídica determinada, mas de uma realidade que pertence a uma coletividade.

É sobre esses aspectos da coletividade que passaremos a discorrer no capítulo II sobre as práticas educativas e o processo de escolarização. O processo social e o escolar trazem no seu fazer uma carga de intencionalidade na construção de tramas, de enredos e de sentidos existenciais e culturais, de invenções no e do cotidiano e uma porosidade que tenta influenciar e organizar de maneira dinâmica e histórica o contexto sociocultural.

## CAPÍTULO II

### PRÁTICAS EDUCATIVAS E ESCOLARIZAÇÃO

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente. (HAMPATÉ BÂ, 2010).

A escrita é um saber fazer. Ela não é o saber em si, mas uma representação daquilo que se pensa ser o saber. A escrita não revela tudo o que o saber é, pois existem outros tipos de saberes advindos da tradição oral, das narrativas dos mais velhos que não se encontram registrados, mas difuso em tudo o que fazemos. Nesse sentido, nosso esforço é tentar estabelecer algumas conexões entre os significados construídos, negociados, tecidos e entrelaçados em torno das práticas educativas, as políticas educacionais, a prática pedagógica e o processo de escolarização. Pela “tradição viva”, podemos compreender melhor o modo de vida e a história do grupo afrodescendente rural do Sítio Velho e sua luta política pela terra. Este registro escrito traz uma parte dessa tradição. Para uma melhor compreensão sobre esse tema, organizamos as ideias em tópicos interligados.

#### **2.1. O que é invisível para uns é escola de vida para outros**

No nosso cotidiano, somos atravessados pelas diferenças culturais, raciais, de gênero, de orientação sexual, religiosas, dentre outras – que se manifestam em cores, sons, ritos, sabores, crenças dentre outras formas de expressão. Nessa convivência, o “fazer aprendente” e o “fazer ensinante” são potencializadores daquilo que faz sentido para a nossa existência em um dado contexto sociocultural e que podem influenciar ou não na concretização de determinados projetos de sociedade (FRANCO, 2012).

Podemos considerar que no interior de cada sociedade ocorrem práticas sociais com os propósitos de produzirem bens, transmitir valores e significados, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas, assegurando-lhes enraizamento e referências que possam sustentar suas visões de mundo e permitir às pessoas que delas participam refazê-las sem abandonar o local de origem (HALL, 2000).

Partindo desse ponto de vista, consideramos os rituais, as celebrações, os valores, as linguagens, as espiritualidades, os costumes, as vestimentas, as canções e outras dimensões da nossa existência como práticas sociais que repassadas de uma geração como marcadores singulares de um universo civilizatório próprio que revelam assim, modos de ser, de viver e de organizar-se em um território determinado, de uma determinada cultura.

Para efeito deste trabalho, consideramos as práticas sociais como ações educativas que operam de forma espontânea no interior das relações sociais e se desenvolvem segundo preferências ou pertencimentos herdados, absorvidas no processo de vivência e de socialização pelos laços culturais e de origem do próprio indivíduo (GOHN, 2010). Elas representam uma maneira de educar que considera as diferenças entre as pessoas, a oralidade e a diversidade das relações sociais ao contrário de outras práticas impostas pela colonialidade, como, por exemplo, a educação bancária (FREIRE, 1985).

Nesse sentido, as práticas educativas se caracterizam pela vivência dos saberes e dos fazeres de forma espontânea, realizadas ao longo da vida, influenciando o desenvolvimento de hábitos, de atitudes, de comportamentos e de modos de pensar e de se expressar segundo valores e crenças de grupos que desenvolvem tais práticas (GOHN, 2010). São conhecimentos transmitidos de maneira informal entre gerações, gêneros, grupos raciais e sociais, sedimentados na oralidade e na tradição de saberes, de valores, de ritos, de técnicas, de usos e de costumes (LIBANEO, 1993; FRANCO, 2012a; CANDAU, 2010). Para Moura (2005), trata-se de um tipo de aprendizagem que acontece nas rodas de conversa, nos espaços comunitários, nos momentos religiosos. A autora afirma que:

As crianças aprendem porque participam de todas as atividades: nas danças, nos cânticos, na arrumação do ambiente, na seleção das roupas, na preparação do altar, isto é, desde a preparação da festa até o momento de sua finalização. Todo o processo é participativo e as crianças e os jovens querem tomar parte nos rituais porque eles fazem parte da sua vivência e reafirmam a noção de pertencimento àquela comunidade (MOURA, 2005, p. 265).

À luz desse entendimento, podemos compreender as práticas educativas quilombolas como ações culturais, uma vez que não há educação que não esteja imersa na cultura de um determinado grupo humano e, particularmente, não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente (MOREIRA; CANDAU, 2003), ou como educação informal: “[...] aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização, gerado nas relações e relacionamentos intra e extrafamiliares [...], incorpora valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos

herdados” (GOHN, 2010, p. 16). Portanto, trata-se de processos educativos nos quais as pessoas pertencem aos seus espaços segundo suas origens, raça, religião dentre outros e que constituem sua cultura de pertencimento.

Ao influenciar o modo de vida, a organização social, os valores e as condições objetivas de subsistência das pessoas, as práticas educativas se qualificam, no entendimento de Moura (2007), como verdadeiros celeiros de preservação dos costumes e das tradições vivenciadas ao longo dos séculos e repassadas pelos mais velhos por meio de atividades milenares. A nosso ver, essa forma de educação dispõe de um currículo que é permanentemente ausente para alguns, mas presente na vida de outros.

Além do aspecto espontâneo que orienta as formas de ver, de sentir, de entender e de estar no mundo, as práticas educativas possuem um forte vínculo comunitário e social a partir do qual todos podem aprender entre si e cada um pode contribuir com o que sabe para o bem da coletividade. Para as autoras Gonçalves e Silva (2004):

A educação refere-se ao processo de ‘construir a própria vida’, que se desenvolve em relações entre gerações, gêneros, grupos raciais e sociais, com a intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimentos, comunicar experiências. Na perspectiva africana, a construção da vida própria tem sentido no seio de uma comunidade e visa não apenas o avançar de cada um individualmente. O crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertencem (GONÇALVES; SILVA, 2004, p. 180).

A partir dessas reflexões, entendemos que as práticas educativas, apesar de não expressarem, de imediato, uma função escolar específica (conteúdo curriculares determinados), manifestam uma intencionalidade formativa, isto é, ao extrapolar os espaços e o tempo e ao adotar diversas formas de compartilhar conhecimentos, com fundamento na oralidade e na experiência de vida, elas envolvem uma ampla rede de sujeitos educativos (pais, famílias, ancestrais, vizinhos, coletivo da comunidade religiosa e outras) e uma diversidade de espaços (casa, terreiros, igrejas, lazer, organizações sociais, trabalho) que possibilitam às pessoas adquiram saberes, hábitos, modos de percepção da realidade sem um regramento institucional, mas com uma intencionalidade. Moura (2007) assim descreve essa prática:

Trata-se de um saber que vai sendo transmitido e assimilado de forma lenta e permanente, dando oportunidade de reflexão sobre a necessidade de mudança, sempre que as circunstâncias o exigirem, para que a comunidade possa adequar-se às novas condições do momento. É durante os rituais que os valores que a comunidade reputa essenciais se condensam e são reafirmados e renegociados, constituindo, assim, um currículo invisível através do qual são transmitidas as normas do convívio comunitário. Sem uma intenção explícita, este currículo invisível vai sendo

desenvolvido, dando às crianças o necessário conhecimento de suas origens e do valor de seus antepassados, mostrando quem é quem no presente e apontando para as perspectivas futuras (MOURA, 2007, p. 24).

Quando a autora se refere à presença de um currículo invisível nas práticas educativas no cotidiano e nas manifestações culturais, ela chama atenção para o fato de que é nesse instrumento invisível que se processa a transmissão dos conhecimentos das origens de um povo e dos valores dos mais velhos, revelando assim, as configurações que envolvem as relações de poder nas tramas da existência de cada educando. Nesse sentido, as práticas educativas impulsionam a transmissão dos valores, dos princípios de conduta e dos padrões socioculturais inerentes aos mais variados espaços comunitários e aos aspectos da vida, proporcionando um sentimento de pertencimento que se amplia à medida que se alargam as experiências dos educandos.

**Quadro 3 – Princípios das práticas educativas quilombolas**

<b>Princípios</b>	<b>Características</b>
<b>Oralidade</b>	Nas sociedades tradicionais africanas subsaarianas, sendo a palavra um elemento de criação e uma fonte de transmissão dos conhecimentos, ela é sagrada, cultuada e respeitada. A tradição oral tem sua própria pedagogia que se desenvolve por meio de vivência afetiva e dialógica entre as idades, entre a escola e a comunidade e entre grupos étnico-raciais (HAMPATÉ BÂ, 2010; MOURA, 2007).
<b>Ancestralidade</b>	Fonte da qual emergem os elementos fundamentais da tradição africana. É um princípio capaz de organizar a vida e as instituições dos africanos e de seus descendentes. É a categoria principal da "dinâmica civilizatória africana", pois, para além das relações de parentesco consanguíneo, a ancestralidade se tornou o princípio organizador das práticas sociais e dos rituais dos afrodescendentes também no Brasil. (OLIVEIRA, 2003, LARCHERT, 2014). Relações intergeracionais e com ancestrais.
<b>Socialização</b>	Responsável pelo processo de formação da pessoa no contexto de sua comunidade. Esse processo de formação se dá, geralmente, com ritos iniciáticos que são coletivos e abrangem a totalidade dos indivíduos em cada comunidade. A integração possibilita a conjugação das diferenças. Na visão africana, a integração supõe um todo orgânico que contempla as diferenças (OLIVEIRA, 2003).
<b>Diversidade</b>	Permite que a cosmovisão africana tenha as características de ser pluriforme, polifônica e aberta. A diversidade é o grande princípio que reúne a pluralidade das representações (OLIVEIRA, 2003).
<b>Tradição</b>	A tradição oral é a grande escola da vida que concebe a inseparabilidade da religião, do conhecimento, da arte, da história e do divertimento. Sua legitimidade se dá exatamente por ela não ser memória fossilizada no passado, mas experiência atualizada. Não se trata de tradição concebida de modo estático, mas como um elo de permanência dentro do movimento do tempo, do lugar e das pessoas. Ela tem lógica própria, assim como tem forma cultural com desenhos e contornos próprios (HAMPATÉ BÂ, 2010).
<b>Corpo</b>	O indivíduo percebe a realidade a partir de si mesmo, de um campo que lhe é próprio e que se resume, em última instância, a seu corpo. O corpo é lugar zero do campo perceptivo, é um limite a partir do qual se define outro. Por meio dele, é permitido compreender a diversidade de expressões performáticas de gestos, de ritmos, de danças, de cores e de pintura corporal que se deslocam nas diferentes geografias humanas. Nesse sentido, o corpo pode ser concebido como território sagrado vivido pelo qual somos responsáveis. (SODRÉ, 2005).
<b>Energia vital</b>	Valor afrodescendente que compreende que essa força é sagrada e está presente em todos os seres. É uma dimensão que revela a circularidade da vida, bem como a amplitude da natureza e do espiral da vida humana digna. Tudo que tem energia vital é sagrado e está em interação com todos os elementos na relação entre si e com os outros (BRANDÃO, 2006).

Fonte: Construído a partir de Hampaté Bâ, 2010; Moura, 2007; Oliveira, 2003; Larchert, 2014; Sodré, 2005;

Brandão, 2006

Esses princípios desempenham um papel fundamental na afirmação identitária. Eles garantem um *continuum* entre passado e presente, em um jogo de ressignificados e de reelaboraões, construído coletivamente. Assim, uma geração transmite a outras os códigos que lhes permitem se comunicarem e se entenderem entre si. É justamente pela tradição oral que os sentidos e os significados são repassados de pai/mãe para filho/filha, tendo a palavra, o diálogo, o argumento e o conselho como elementos constituintes dessa prática educativa no cotidiano da comunidade. Tais pressupostos, portanto, reafirmam o continuado processo de trocas de informações, de valores e de sentidos, ou seja, reafirmam uma prática educativa calcada no cotidiano como quem aprende e ensina num movimento circular carregado de significados para os sujeitos envolvidos.

No entanto, não podemos assegurar com certeza que esses princípios da tradição africana no Brasil estejam efetivamente presentes nas práticas pedagógicas das escolas localizadas nas áreas reconhecidas como comunidades remanescentes de quilombo. Precisamos, ainda, construir um campo epistemológico para maior aprofundamento e melhor compreensão teórico-metodológico como didático-pedagógico de todos esses elementos no contexto dos processos de escolarização. Não é possível fazer uma imediata associação entre uma escola localizada no território quilombola e a aplicação desses princípios na sua prática pedagógica. Essa associação pode ser temerária.

Fonseca (2002) adverte que, apesar do contexto injusto e servil da escravidão, algumas “práticas educativas” foram desenvolvidas e direcionadas para a formação dos trabalhadores escravizados. Por exemplo, uma criança escrava, para alcançar o pleno cumprimento de suas obrigações inerentes à sua condição trabalhador servil, deveria ser preparada para tomar parte nas injustas relações sociais que caracterizavam o mundo da escravidão. Entretanto, não lhe era permitido acessar outros espaços de educação, como a escola.

O processo de inserção do escravizado no mundo do trabalho servil, tanto de crianças nascidas nessa condição, como de adultos escravizados, era feito por meio de “certas aprendizagens”. Ambos aprendiam a realizar o labor injusto e servil repassado por meio de uma cultura oral, de um aprendizado doméstico. Contudo, nesses espaços não se aprendia apenas a ser escravizado por meio dessas práticas. No interior do convívio social, em geral permeado por relações de dominação e de controle, também se desenvolviam outras práticas educativas que possibilitavam aprendizagens de resistência, de rebelião e de subversão. Nas senzalas também se ensinava como viviam a luta pela liberdade.

## 2.2. Terra, território e tradição.

No mesmo diapasão do entendimento das práticas educativas, a luta pela liberdade deu sentido à luta pela terra e pelo território para as comunidades rurais afrodescendentes. Terra e território são indispensáveis para a reprodução material e simbólica da cultura afro-diaspórica. Historicamente, desde o período colonial, africanos escravizados e seus descendentes foram impedidos de permanecerem na terra, primeiramente de onde foram forçados a saírem como escravizados e, posteriormente, no lugar onde foram forçados a trabalhar. Esse impedimento do acesso e posse da terra mantém-se até hoje como um dos principais obstáculos para a sobrevivência das comunidades remanescentes de quilombo e de suas tradições. Sem a mediação da terra não existe comunidade de aprendentes/ensinantes. Sem território não existe tradição, entendida como construção de identidade cultural. A terra para essa coletividade é a própria vida. A terra passa a ter um sentido de enraizamento, ancestralidade, foça vital, interconectividade. Assim afirma Fiabani (2015):

A terra é muito importante para as comunidades negras, pois dela depende a existência do grupo. Não é o valor comercial a que nos referimos, mas o sentido que ela tem para a comunidade. A terra como lócus da história do grupo, o elemento aglutinado, o ponto de convergência para a comunidade, inclusive dos que, porventura saíam. É fonte de onde vem o sustento.

A terra dá sentido à comunidade, sem ela o grupo desaparece como categoria camponesa. [...] os remanescentes de quilombo, quando deixam a terra, transformam-se em trabalhadores de diferentes atividades nos centros urbanos e a cultura tende a desaparecer. (FIABANI, 2015, p. 27).

Nas leituras e discussões realizadas no curso de doutoramento, em conjunto com outros profissionais, percebemos que a luta pela titularização fundiária, protagonizada pelos africanos escravizados e seus descendentes, está circunscrita por mecanismos estatais que impedem e dificultam o acesso à terra, como, por exemplo, a Lei de Terras de 1850, que estabeleceu como única forma de aquisição de terra a compra e a venda. Ao estabelecer essa forma única de aquisição de terras, o Estado ignorou outras maneiras de posses e de regulações existentes entre as comunidades tradicionais, transformando a regularização fundiária em um dos legados pendentes nessa tensa relação pelo direito à terra e ao território.

Várias comunidades afrodescendentes rurais que se originaram após a falada abolição não têm como comprovar a titularidade da propriedade. Ainda hoje essa situação mantém-se e se agrava em razão de que muitas comunidades afrodescendentes rurais vivem em condições precárias, além de conviverem com as constantes ameaças de violência no

campo e do racismo ambiental e institucional. Apesar disso, a terra é para elas muito mais do que a possibilidade de fixação, ela é, antes de tudo, uma condição para a existência do grupo e continuidade de suas referências simbólicas (NUNES, 2006).

A terra, para os quilombolas, tem valor diferente daquele dado pelos grandes proprietários. Ela representa o sustento e é, ao mesmo tempo, um resgate da memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores, lutam para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual. Portanto, a terra não é percebida apenas como objeto em si mesmo, de trabalho e de propriedade individual, uma vez que está relacionada com a dignidade, a ancestralidade e a uma dimensão coletiva (BRASIL, 2012, p. 16).

Dessa forma, a relação com a terra, seja ela resultado de doação, comprada, devoluta, adquirida por meio prestação de serviços de guerra, desagregação de fazendas de ordem religiosa, devolutas ou mesmo terra de índios (FIABANI, 2015) constitui-se na condição *sine qua non* para a preservação da existência objetiva das tradições quilombolas. Em que pese esse apego atávico com a terra, não se trata apenas de uma relação romântica. Por exemplo, em pleno século XXI, algumas pessoas da comunidade onde realizamos nossa pesquisa, principalmente os mais jovens, manifestavam expectativas diferentes com relação à terra e à permanência nela. O contexto atual é outro. As mudanças decorrentes da história, dos valores, da busca pelo trabalho, das possibilidades de outras inserções no mundo podem produzir outros sentimentos e outras concepções no que se refere ao valor que esses povos dão à terra.

Mesmo considerando a existência de certo desencanto por parte de alguns, a territorialidade continua sendo, ainda, um marcador identitário fundamental. Segundo Ratts (2003), o território quilombola se constitui como um agrupamento de pessoas que se reconhecem com a mesma ascendência racial e que passam por numerosos processos de mudanças culturais como formas de adaptação resultantes do processo histórico, mas se mantêm, fortalecem-se e redimensionam as suas redes de solidariedade. Não se oblitera o lugar onde sua existência foi plantada, onde estão fincadas as suas raízes. Passos (2004) afirma que:

Existe uma prática comum em culturas populares do Brasil que consiste em enterrar no fundo do quintal o umbigo do bebê que nasce. Justifica-se esse ato pelo seguinte motivo: se você rodar o mundo todo, saindo do seu local de origem, não há jeito de perder sua referência. Você sempre há de voltar para o lugar de onde veio porque seu umbigo está enterrado ali (PASSOS, 2004, p. 17)

Ao falar em território no contexto da cultura quilombola, estamos nos referindo a um ponto de contato, a relações de continuidade com o espaço vivido, de profundas significações

para a existência e a sustentabilidade, tanto daqueles que estão próximos como daqueles que se encontram distantes. Todos se reconhecem no coletivo por ter compartilhado ali, por gerações e gerações, certas vivências e por ter transformado esse espaço no seu lugar, onde se imprimiu um grau de afetividade, de vivência, de identidade e de pertença. Trata-se, portanto, de um espaço conquistado pela permanência, pela familiaridade e pela importância de uma tradicionalidade que dá suporte para a convivência de pessoas unidas por afinidade e consanguinidade ou até mesmo por uma afiliação cosmológica (LEITE, 1990).

Para as comunidades quilombolas, a territorialidade é um princípio fundamental. Não se trata de segregação e isolamento. A terra é muito mais do que possibilidade de fixação; é antes, uma condição para a existência do grupo e de continuidade de suas referências simbólicas (NUNES, 2006), é a própria vida. Essa forma comunal, organizada como território, faz emergir outras relações com a natureza, entre o próprio grupo e com aqueles que estão no seu entorno, construindo outra racionalidade econômica que tem como base a reciprocidade, ou seja, a troca de bens com intensidade e frequência que não são comuns em outras estruturas sociais exteriores à unidade familiar que contemple a supressão das necessidades materiais de existência, de alimentação, de moradia, de vestuário e até mesmo de complexos sistemas de crenças.

Não estamos romantizando a relação dos quilombolas com o território. Possivelmente, encontraremos em algumas comunidades remanescentes de quilombo inúmeras contradições e paradoxos que nem mesmo a inventividade humana é capaz de superar, seja pelo sentimento gregário (protecionismo) ou pela cultura de consumo como condição para adquirir um status no contexto local. As pessoas que moram no território não estão imunes aos fetiches do consumo de bens e de produtos que induz a outras formas de convivência cada vez mais individualistas e apartadas dos valores de solidariedade, reciprocidades, trocas e partilhas.

Porém, aqueles que lutam pelo acesso às políticas públicas querem o direito à titularização de suas terras e, para isso, encontram dificuldades para além da sua autodeclaração como um requisito fundamentado para a identidade do grupo e para a consciência de pertencimento étnico. Esse requisito da autodeclaração está em perfeita sintonia com as normas internacionais de Direitos Humanos e a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), além do Decreto nº 5.051/2004 (BRASIL, 2004) brasileiro que ratificou sua adesão à normativa internacional. Apesar de todos esses amparos legais a autodeclaração não é considerada como critério fundamental. Ela não é suficiente.

Primeiramente, para uma comunidade ser reconhecida na sua identidade quilombola, é necessário acessar um protocolo oficial realizado pela Fundação Cultural Palmares, órgão vinculada ao Ministério da Cultura (FCP/MinC) cuja atribuição legal é realizar e articular ações de proteção, de preservação e de promoção do patrimônio cultural das comunidades remanescentes de quilombos (BRASIL, 2007). Esta fundação certificava a autodeclaração da comunidade.

Depois, é preciso lutar pela regularização da posse da terra, pela identificação e pela delimitação do seu território. Para isso, os quilombolas têm de recorrer ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que a partir da vigência do Decreto 4.887/2003. Por determinação da Instrução Normativa nº 56 de 2007, é o órgão competente para realizar os procedimentos de identificação, de reconhecimento, de delimitação, de demarcação, de desintrusão, de titulação e de registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos.

De acordo com a Instrução Normativa nº 57, de 2009, a obtenção do título de propriedade das terras quilombolas deve percorrer diferentes etapas administrativas: abertura de processos no Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA), seguida pelo Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTDI), pela publicação da portaria de reconhecimento territorial e pela emissão do título. Todavia, tal trâmite não ocorre de forma dinâmica, linear e sequencial como se pensa. Há muitos entraves ideológicos e políticos que dificultam chegar a essa almejada regularização fundiária.

A partir do século XVII até as últimas décadas do século XIX, final do período escravista, diversos grupos de afrodescendente constituíram territórios afrorrurais. Esses agrupamentos fixaram e construíram moradia, quer fossem de escravizados fugidos ou libertos à procura de terra para viver em paz com sua família. Os estudos de Ratts (2006) demonstraram que as origens desses agrupamentos são diversas e sua formação pode ser rural ou urbana, com ou sem aliança com os indígenas. A forma de apropriação dessas terras, por vezes doadas, por vezes compradas, ou, ainda, escolhidas para refúgio, leva-nos a entender a noção de território afrodescendente, seja por meio de grupos firmados no parentesco e na identidade cultural.

A titulação das terras tem um caráter fundamental para a sobrevivência das comunidades afrodescendentes rurais. Sem a definição do território torna-se quase inviável o desenvolvimento de outras políticas públicas. No entanto, a protelação do processo de titularização revela uma visão racista que o Estado brasileiro conserva sobre os afrodescendentes, sobre aqueles que foram brutalmente, injustamente submetidos ao trabalho

servil e ainda assim construíram o Brasil. Contudo, somente a titulação da terra não resolve todos os problemas das comunidades quilombolas. A “luta” não é somente pela posse de um pedaço de terra, como produção mercantil, mas, sim, porque a terra se constitui como um aspecto fundamental da luta pela liberdade desses povos (MAESTRI, 1994).

No período, pós-abolição, a ordem social permaneceu excludente para a população afrodescendente liberta. Diante das inúmeras dificuldades encontradas para se estabelecerem com dignidade e como cidadãos de direitos em relação a trabalho, moradia, educação e saúde, para muitos a opção foi buscar nos espaços rurais a possibilidade de sobrevivência física e cultural. Assim, os quilombos, que no sistema escravista representavam a resistência do escravizado, tornaram-se territórios rurais de afrodescendentes libertos que fixaram moradia. Esses espaços espalhados pelo país se constituíram a partir de diferentes situações: doações, ocupação de terras devolutas, ocupação de fazendas abandonadas, ocupação de áreas indígenas compras de terras etc.

No Piauí, até o ano de 2016, segundo a Fundação Palmares (BRASIL,2017), foram reconhecidos e certificados 86 territórios quilombolas. Embora essas comunidades não tenham, de imediato, origem na fuga de escravizados, elas estão diretamente ligadas, de alguma forma, ao passado escravista e aos seus desdobramentos políticos, econômicos e sociais, que excluíram da nova ordem social os afrodescendentes, empurrando-os para a ocupação de terras devolutas, compradas ou doadas. Diversas comunidades existentes se originaram de processos diversos que incluem, além das fugas para ocupações de terras livres e isoladas, as heranças, as doações, o recebimento de pagamento, as compras de terras, como é o caso, por exemplo, da comunidade Sítio Velho, onde realizamos nossa pesquisa. O Sítio Velho não teve origem direta na fuga dos cativos, contudo, os indícios existentes de uma população majoritariamente afrodescendente indicam sua relação ancestral com os escravizados (LIMA, 2015). Por isso, é provável que existem outras comunidades remanescentes de quilombos no estado do Piauí que não constam na relação da Fundação Palmares, uma vez que não se sabe exatamente qual o destino que os ex-escravizados tomaram com o fim do sistema escravista. Essas ocupações garantiram a sobrevivência física e cultural, mesmo que em condições de exclusão da cidadania.

é possível que após o período da falada abolição surgiram inúmeras comunidades fundadas por libertos e seus descendentes, grupos e comunidades instaladas na zona rural, inclusive no Piauí e que estão em processo de reconhecimento como quilombos. Esse é um dos principais problemas e entraves no tocante à titularização das terras. Não se sabe ao certo a quantidade do público beneficiado por essa política de regularização fundiária em áreas

quilombolas, já que as estimativas numéricas não são precisas. Essa imprecisão dos dados estatísticos e a localização exata de seus territórios quilombolas dificultam a definição dos beneficiários de políticas públicas. Para Arruti (2009), é quase impossível definir qualquer média nacional com relação ao número de famílias por comunidade, o que acaba elevando excessivamente a expectativa do número de famílias quilombolas a serem atingidas pelas políticas públicas.

Estudos acadêmicos, como por exemplo, a pesquisa do geógrafo Anjos (2009), que utiliza técnicas de geoprocessamento e de cartografia, apontam para a existência de 3.320 quilombos, mas se estima a presença de mais de 5.000 em todo o território nacional. A Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) identificou, em 2016, 3.524 comunidades quilombolas, o que corresponderia a um universo de 352 mil famílias, em uma razão de pouco mais de 80 famílias por comunidade.

Até o ano de 2016, verificamos a existência de 1.536 processos em aberto no INCRA, distribuídos por todo o território nacional para a regularização de terras quilombolas: Nordeste com 872; Norte com 130; Centro-Oeste com 112; sudeste com 279; e a região Sul com 143 processos (INCRA, 2016). No Piauí, existem 64 pedidos de regularização fundiária para serem examinados. Até o momento de conclusão deste trabalho, final abril de 2017, quatro processos de regularização tinham sido concluídos.

**Quadro 4 – Territórios quilombolas no Piauí**

Comunidade	Município	Área/ha	Número de Famílias	Etapa
Fazenda Nova	Isaías Coelho	6.429,1091	168	Titulação Parcial
Sabonete	Isaías Coelho	1.962,2469	47	RTID
Volta do Campo Grande	Campinas	10.898,1784	129	Titulado
Olho D'água dos Pires	Esperantina	626,8390	89	Titulado
Sítio Velho	Assunção do Piauí	847,8211	92	Titulado
Morrinho	Isaías Coelho	2.532,8489	146	Titulado
Tapuio	Queimada Nova	550,1847	30	RTID
Lagoas	São Raimundo Nonato, Fartura, Bom Fim, Várzea Branca, Dirceu Arco Verde, São Lourenço	62.365,8449	1.498	RTID
Riacho dos Negros	São João do Piauí, Pedro Laurentino, Nova Santa Rita	42.109,2930	385	RTID

Fonte: INCRA, 2016.

No Piauí (Quadro 4), a situação de desproteção social permanece pelo reduzido acesso a direitos e serviços que o Estado tem por obrigação assegurar, mas quase sempre, são

negados ou, em alguns casos, quando ofertados, viabilizados com baixa qualidade. Trata-se de sinais explícitos do racismo institucional a partir do qual essas instituições operam historicamente.

Apesar do avanço jurídico-institucional, os resultados não são satisfatórios. A morosidade na obtenção dos títulos coletivos desses territórios representa ameaça às expressões culturais e à reprodução física, social e cultural desses grupos, além de impedir as comunidades de acessarem a outras políticas públicas. No Piauí, até o final de conclusão desta tese, existem 64 processos abertos de regularização de terras quilombolas, os mais antigos iniciado em 2004 (INCRA, 2016). Portanto, processos que foram abertos há mais de uma década, estando ainda em fase inicial, sem previsão para a elaboração dos Relatórios Técnicos de Identificação e Delimitação – RTID.

Na visão de Arruti (2009), a maioria das políticas públicas para os quilombolas são delineadas a partir de uma centralização das políticas culturais sobre as demais políticas públicas. Como é, por exemplo, o caso da política fundiária, responsável pelas titulações das terras, como instrumento político regulatório, não consegue assegurar aos quilombolas o direito básico essencial, a sua territorialidade, cerne da existência e da resistência quilombola, mesmo após as alterações no marco jurídico imposto pelo Decreto 4.887(BRASIL,2003):

O dilema de ontem ainda é o de hoje: como fazer com que leis tão progressistas se realizem na prática? Atualmente, contamos com muito mais controles sociais que os africanos e abolicionistas brasileiros do início do século X. As organizações populares, os meios de comunicação e um governo formalmente comprometido com a democracia fazem com que as pressões para a realização dos direitos quilombolas sejam muito maiores hoje. Mas, ainda assim, vivemos uma situação de insegurança dos direitos, isto é, uma situação na qual não temos certeza de que tais direitos serão efetivados (ARRUTI, 2008a, p. 21).

Foi o caso, por exemplo, das políticas sociais que criaram mecanismos especiais para assegurar o acesso às demais políticas públicas em virtude das singularidades quilombolas no contexto das políticas universais. Houve um grande empenho do Governo Federal na demanda e na realização de políticas públicas ligadas às áreas da saúde, de projetos agrícolas, da moradia e da geração de renda. Mas com relação à política de titularização fundiária, essa não teve tanto avanço.

Para Fiabani (2015), a protelação da titulação das terras amplia os conflitos, as expropriações, as invasões, o racismo, a miséria e outros males que envolvem as comunidades quilombolas agrava os conflitos no campo, envolvendo indígenas e quilombolas contra proprietários de terra, latifundiários e/ou capitalistas, o que expõe o grau de violência a que

estão expostos os povos remanescentes, como, por exemplo, o conflito ocorrido no município de Curral Novo do Piauí, na Comunidade Quilombola Caititu, contra a Mineradora Bemisa. Diz o relatório da Comissão Pastoral da Terra - CPT (2015):

Assim, como decorrência da não realização da reforma agrária, os conflitos no campo continuam elevadíssimos. Em 2015, foram no total 1.217, ou a média de mais de três conflitos por dia, envolvendo mais de 816 mil pessoas, ou a média de 671 pessoas por conflito. Além disso, há a absurda ocorrência de 50 assassinatos no campo, praticamente um a cada semana. É a continuidade da barbárie assolando as terras do país. Camponeses, remanescentes de quilombolas e povos indígenas lutam para entrar na terra ou para dela não sair e pelos territórios a que têm direito, não demarcados (CANUTO; LUZ; ANDRADE, 2015, p. 30).

A titularização das terras quilombolas deixou de ser algo que não preocupava o latifúndio para se tornar um problema político quando foi incluída na agenda pública das decisões de governo. O Programa Brasil Quilombola (PBQ) (BRASIL, 2004), lançado como uma política de Estado com a finalidade de promover a igualdade racial a partir de medidas de cunho político e administrativo sem prejudicar a preservação cultural e étnica das comunidades quilombolas. Tratou-se de um marco importante por se referir a uma “prioridade” na agenda governamental, cujas ações eram transversais, setoriais e interinstitucionais, envolvendo a participação dos órgãos: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) Casa Civil da Presidência da República (CC/PR); Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), atualmente Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário, vinculada à Casa Civil da Presidência da República e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, atualmente Ministério do Desenvolvimento Social (MDS); Ministério da Cultura (MinC) e Fundação Cultural Palmares (FCP); Ministério das Cidades; Ministério da Educação (MEC) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); Ministério da Saúde (MS) e Fundação Nacional de Saúde (FUNASA); Ministério do Trabalho (MTb); Ministério da Integração Nacional (MI); Ministério de Minas e Energia (MME) (BRASIL, 2004); e caracterizando uma ação também interministerial, voltada para o atendimento de acesso à terra; infraestrutura e qualidade de vida; desenvolvimento local e inclusão produtiva; direitos; e cidadania.

Para a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial -SEPPIR, criada com o objetivo de coordenar e acompanhar políticas de diferentes ministérios e de outras instituições do governo para a promoção da igualdade racial, o Programa Brasil Quilombola – PBQ, foi a primeira política pública direcionada para as comunidades de

remanescentes de quilombos, os quais viveram marginalizados por mais de um século, sem acesso aos serviços básicos providos pelo Estado (SEPPPIR, 2013).

No entanto, a disputa por terras sempre foi um problema recorrente no Brasil, herança de um passado de conflitos territoriais e que persiste até os dias atuais. Um dos exemplos mais recentes quanto à regularização das terras quilombolas, no campo político, além das políticas que existiam, foi a Ação Direta de Institucionalidade (ADI) nº 3.239/2004, proposta pelo Partido Democrata (DEM), a qual questiona a constitucionalidade do Decreto nº 4.887/2003. Ela alega que o critério de “autoatribuição” responsável por identificar os remanescentes de quilombos não é suficiente, havendo, assim, a necessidade de estudos históricos e antropológicos para a identificação dessas comunidades.

Em síntese, terra e territorialidade são condições fundamentais para que se possa implantar uma política educacional quilombola. Sem a terra, não existe quilombo. Sem território, não existe tradição. Sem ambos, não se pode falar em educação escolar quilombola. No entanto, com advento da revolução tecnológica e o uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) – internet, videoconferência, *webcast*, BlackBoard e telefonia, que transcende as barreiras físicas, a modalidade de Educação a Distância (EaD) abre novas possibilidades com relação ao objeto desta pesquisa.

### **2.3. As teias das palavras nas políticas públicas para a diversidade**

Preliminarmente, evidenciamos que o conceito de políticas públicas nos parece ser algo abstrato. Não existe uma única, nem uma melhor definição do que seja política pública. Para Azevedo (2003, p. 38), ela “[...] é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Sendo assim, o entendimento que podemos formular do que seja política pública está diretamente relacionado com a percepção que temos do que seja o Estado. Essa compreensão remete à ideia de uma disputa política, disputa de projetos, que é marcada por correlações de forças nem sempre contínuas e que nunca é independente da sociedade nem imune aos conflitos que nela se manifestam (O’DONNELL, 1981, p. 71). Portanto, sem a pretensão de simplificar algo tão complexo, entendemos que política pública representa o Estado em movimento, não significando, evidentemente, que elas são as únicas formas de ação estatal.

Em um expressivo esforço de sistematização e de detalhamento de conceitos referentes ao Estado e às políticas públicas, Souza (2006) resgata as contribuições dos principais autores que se dedicaram ao estudo desses temas. Para a autora,

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (SOUZA, 2006, p. 24).

Considerando que as políticas públicas são tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, as políticas educacionais são tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em relação à educação. No entanto, como a educação é um conceito muito amplo, delimitamos um foco mais específico para a abordagem desse conceito, que, em geral, aplica-se às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais, neste trabalho, dizem respeito mais especificamente à educação escolar.

Nesse sentido, compreendemos as políticas de educação como componentes do conjunto das iniciativas públicas de corte social, entendidas como a expressão da ação (ou não ação) social do Estado e que têm como principal referente a máquina governamental, no movimento de regulação do setor da educação, mas sem desconhecer o papel de distintos atores ou sujeitos coletivos que interagem nesse processo (AZEVEDO, 1997).

Entre os diversos sujeitos coletivos, encontram-se as comunidades remanescentes de quilombo, coletivos que, nas últimas décadas, têm lutado para incluir na agenda governamental as suas demandas. Entenda-se a agenda governamental como o espaço de disputa entre os diversos atores e a arquitetura de poder, em cada situação, para determinar quais os temas que deverão compor a pauta e quais não serão contemplados como parte do jogo político.

Nessa perspectiva, nossa abordagem considera a política educacional como uma política estatal e de caráter institucional, sendo portadora de uma intencionalidade. Contudo, o Estado faz concessão à iniciativa privada para que possa executá-la. Mesmo com adjudicação, o Estado permanece com o controle nas suas mãos. Nesse sentido, ressalta-se que políticas educacionais é um foco mais específico de tratamento da educação como política pública que se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. A escola funciona como um espaço complexo no qual alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado (como sociedade política que define o sistema por meio de políticas públicas) estabelecem relações de saber e

de poder. Portanto, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do Governo que incidem sobre o ambiente escolar como espaço do processo de ensino-aprendizagem.

Neste trabalho, mesmo que sucintamente, distinguimos os conceitos de educação e de escolarização, quase sempre tomados, vulgarmente, como sinônimos. A educação, de uma maneira geral, é um processo constituinte da experiência humana e, assim sendo, faz-se presente em toda e qualquer sociedade (BRANDÃO, 1988). A escolarização, em específico, é um dos recortes do processo educativo mais amplo. Durante toda a nossa vida, realizamos aprendizagens de natureza diversa. Para efeito de compreensão, adotamos o conceito de educação formulado por Libâneo (1993, p. 30): “Conjunto das ações, processo, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes”. Trata-se, portanto, de entendermos que a educação está vinculada à produção e à reprodução da vida social e que extrapola o ambiente escolar.

Ao adotarmos a definição de educação formulada por Libâneo (1993), concordamos com o autor quando diz que ela se refere a tudo que aprendemos socialmente – na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro –, ou seja, a educação é uma prática coletiva que não acontece de maneira uniforme e passiva. No seu interior, “há diferentes concepções e histórias de dominação, de exploração e de colonização que deram origem a um processo de hierarquização de conhecimentos e de culturas, resultando na hegemonia de um saber em detrimento de outro e na instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, os povos e os grupos raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial. (GOMES, 2012).

Em relação aos processos de escolarização, compreendemos como uma construção social com pretensões universais que se realiza numa instituição denominada de escola. Nesse aspecto, a escola exerce um papel fundamental na difusão e na consolidação de uma cultura homogeneizadora de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades divergentes. Por essa razão, é que se deve trabalhar no seu interior a desconstrução dos estereótipos da sociedade, a valorização da igualdade e o trabalho com as questões da diversidade e da diferença, começando pela sala de aula, como alerta Candau (2010), ao afirmar:

Situações de discriminação e preconceito estão com frequência presentes no cotidiano escolar e muitas vezes são ignoradas, encaradas como brincadeiras. É importante não negar e sim reconhece-las e trabalha-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva [...] (CANDAU, 2010, p. 32).

Reconhecemos que no interior dos processos de escolarização existe uma disputa de diferentes interesses e processos formativos os quais produzem as representações sobre quem nós somos e o que nós somos. Essas imagens são criadas por meio das relações de poder, uma vez que a maneira como um grupo social se representa ou é representado indica o quanto ele exerce poder e pode dizer quem é o “outro”, o considerado “diferente” do padrão. Tais representações sociais são, portanto, um dos processos que constrói a diferenciação e que está em constante movimento (LOURO, 1997). Sendo assim, as práticas discursivas dos sujeitos aprendentes e dos sujeitos ensinantes forjam sentidos próprios tanto para a educação como para a escolarização e, por isso mesmo, essas representações não são neutras (FREIRE, 1985).

Na nossa pesquisa, evitamos trabalhar com a ideia de uniformidade dos conceitos de educação e de escolarização. Essa homogeneidade pode nos remeter ao conceito de Aparelho Ideológico do Estado - AIE (ALTHUSSER, 1985), o que, de certa forma, pode favorecer o jogo de dominação ideológica e dificultar a ascensão social, econômica, educacional e política de afrodescendentes, de indígenas, de camponeses, de mulheres dentre outros. Sendo assim, entendermos que educação transcende a escolarização. Reduzir a educação ao ensino escolar é transformar a escola em um como espaço de reprodução ideológica do sistema de poder, não sendo possível, nesse caso, fazer nenhuma transformação, mas apenas reprodução (CURY, 1984).

Para não cair na armadilha semântica, Saviani (2007b) nos adverte que é preciso ir além do senso comum, negar o empírico imediato e adentrar nos reais significados da prática, ultrapassando o nível do saber opinativo e atingir o nível do saber metodicamente organizado e teoricamente fundamentado. Dessa forma, passamos a entender a educação como uma prática educativa que transcende os processos de escolarização, mas que não prescinde dele. Em razão disso, entendemos que a educação quilombola extrapola os procedimentos de escolarização dos afrodescendentes, como vários pesquisadores já demonstraram (BARROS, 2005; DEMARTINI, 1989; DOMINGUES, 2008; FONSECA, 2002b; MENESES, 1992, PERES, 2002; SANTOS, 2002; VEIGA, 2004), porém, não prescinde da escola. Apesar de que, após a libertação, os afrodescendentes e, posteriormente, seus descendentes foram impedidos de frequentar a escola oficial. Mesmo diante desse impedimento, não abandonaram suas práticas educativas que foram responsáveis por manter e atualizar suas manifestações religiosas e culturais até os dias atuais.

Nesse sentido, o acesso à escola, aqui entendida como um lugar específico, para trabalhar saberes específicos, separado de outras práticas sociais e responsável pela transmissão de conhecimentos, veio acontecer, de forma mais incisiva e sistemática, segundo

Demartini (1989), por volta da década de 1920, por meio das tentativas de criação de escolas para afrodescendentes como um segmento da população mais desfavorecido. Inclusive, algumas dessas iniciativas estiveram ligadas aos movimentos sociais os quais acreditavam que a solução dos problemas que os atingiam passava pelo acesso à escola.

Compartilhamos da tese de Demartini (1989) de que o acesso ao processo de escolarização para os afrodescendentes libertos após a abolição inacabada era, sem dúvida, um dos caminhos para a inclusão social. Contudo, teoricamente, essa inclusão em nada tinha a ver com o objetivo imediato de promover a mobilidade social desse sujeito. Ao contrário, pensava-se apenas em satisfazer os interesses dos fazendeiros na substituição da mão de obra escrava como uma das opções menos onerosa. De acordo com Saviani (2007), a instrução de adultos livres, por exemplo, serviu para preparar mão de obra barata e produzir trabalhadores úteis ao sistema e posteriormente à incipiente industrialização nacional. O autor afirma que:

A ideia central que perpassa as discussões que travavam do período que vai de 1868 até a Abolição e a Proclamação da República se expressa na ligação entre emancipação e instrução. O objetivo buscado era transformar a infância abandonada, em especial os ingênuos, nome dado às crianças libertas em consequência da Lei do Ventre Livre, em trabalhadores úteis, evitando que caíssem na “natural indolência” de que eram acusados os adultos livres de classes subalternas. E o meio principal aventado para atingir esse objetivo era a criação de escolas agrícolas, às vezes também chamadas de fazendas escolas ou colônias agrícolas, aparecendo ainda a expressão “colônias orfanológicas” (SAVIANI, 2007, p. 163).

Mesmo sendo o acesso à escola uma das formas de enfrentamento à exclusão social, não ignoramos o seu limite, ou seja, a escola sozinha não é capaz de resolver todos os problemas advindos da herança deixada pela sociedade escravista. Apesar dessa limitação, as mudanças que precisam ser feitas não seriam efetivadas senão por meio de práticas educativas transformadoras, ou seja, “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, 2007, p. 112).

Para nós, o processo de escolarização ainda hoje, com todas as suas limitações, é um dos meios mais adequados e eficazes para combater às formas de desigualdades sociais e de racismo. A escolarização de uma pessoa pode influenciar diretamente nas suas chances de mobilidade social, no entanto, reconhecemos que isso, por si só, não é suficiente. Não basta apenas aprender a ler e a escrever. Isso não altera as condições objetivas de moradia, de comida e mesmo de trabalho individual. A repercussão do aprender a ler e a escrever acontece quando a pessoa assume, na prática, as lutas coletivas dos oprimidos por mudanças estruturais

da sociedade (FREIRE, 1991). Na esteira desse pensamento, Boakari, Rocha e Batista (2013, p. 187) ratificam a importância do processo de escolarização como fator fundamental para melhorar as condições subjetivas e objetivas de homens e de mulheres. Eles dizem que:

Por si só, a escolarização não muda a sociedades; mas sem ela, ou com os níveis muito baixos, a transformação efetiva de uma sociedade seria impossível, senão muito complicada. Está em jogo não somente a escolarização para participar do mercado de trabalho, mas, acima de tudo, para garantir a sobrevivência colaborativa numa sociedade de diversidades (BOAKARI; ROCHA; BATISTA, 2013, p. 187).

Diante dessas considerações, reafirmamos nosso entendimento da educação como uma prática social, um lugar de disputa, de relações de poder (disputa, negociação e imposição), como um ato político. Nesse sentido, processos formativos que possibilitem aos afrodescendentes ingressar, permanecer e se apropriarem dos conhecimentos ditos oficiais devem superar a concepção de educação bancária ou técnica controlada pela burocracia estatal. Como diria Freire (1991), precisamos de uma prática educativa impregnada de politicidade e de reinvenção do poder, que pode ser, ao mesmo tempo, veículo de ascensão social e instrumento de conscientização e que extrapole os processos de escolarização, como destaca Gonçalves (2000):

Talvez esta constatação explique porque no ideário de luta dos negros brasileiros a educação sempre ocupou lugar de destaque: ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte, de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história dos seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos à diferença e respeito humano (GONÇALVES, 2000, p. 337).

Uma vez que esses fazeres e saberes estão impregnados de subjetividades e são compartilhados por um mesmo grupo social, é necessário construir outras interpretações e produzir novos sentidos que expressem a realidade da cultura afrodescendente fora da interpretação folclorizada (GEERTZ, 1989). Nesse sentido, Bandeira (1991) observou a existência desse tipo de interpretação da cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental, as quais, ao descrever os elementos, as singularidades e as diferenças dessa cultura, o faziam no campo do exótico e do folclórico. A autora relata que:

No ensino fundamental, escolas e livros didáticos folclorizam o negro como sujeito histórico, apresentando-o como adaptado à escravidão, já que teria sido trazido porque os índios não se adaptaram; como agente social subalterno de formação cultural nacional. A contribuição do negro à formação nacional não é abordada fora do nível restrito de listagem de algumas de suas práticas culturais, incorporadas pela

totalidade social como práticas das classes subalternas. A folclorização das práticas religiosas, artísticas e de lazer renova a subordinação, estimulando a invasão desses espaços pelos brancos, e seus senhores, de permanência produtiva compulsória de ingênuos na propriedade onde seus pais eram escravos. (BANDEIRA, 1991, p. 13).

Em outro contexto, vivenciamos uma experiência similar à que foi descrito pelo autor supracitado. Participamos de uma apresentação de alunos do 6º ano do ensino fundamental em uma escola privada durante a exposição de um projeto denominado “África-Brasil”. Após enaltecer as maravilhas da África, sua selva tropical, as populações que ainda vivem de forma natural, em tribos (selvagens) isoladas da civilização, convidaram-nos para degustar as iguarias africanas. Percebemos que a ambientação do local fazia pouca referência à cultura africana, e as poucas existentes ficavam restritas às máscaras (guerreiros) e às caricaturas das mulheres afrodescendentes. Foi uma apresentação eivada de um pensamento colonial, no qual se atribuía ao outro um lugar de subalternização, de folclorização, como inferiores, irracionais, primitivos e tradicionais (QUIJANO, 2010; LEITE, 1999).

Talvez essa apresentação não reflita o pensamento do corpo docente da escola sobre a África, mas, possivelmente, está muito próxima das concepções eurocêtricas dominantes, uma vez que o eurocentrismo pode ser considerado uma ideologia, um paradigma e/ou um discurso adotado majoritariamente no pensamento da escola sobre o mundo não europeu (DUSSEL, 1993; QUIJANO, 2005).

Desde as décadas de 1980 e de 1990 (Quadro 5), o poder público realizou várias iniciativas com o objetivo de trabalhar a questão do racismo na sociedade brasileira. Segundo Jaccoud (2008), a primeira dessas ações ocorreu com o processo de redemocratização do país, com a inclusão do tema da discriminação racial na pauta do debate político. A partir do final da década de 1980, houve uma segunda geração de iniciativas cujo objetivo foi intensificar o combate à discriminação e ao racismo, tornando-o crime. Por fim, em meados da década de 1990, tivemos uma terceira geração, que procurou combater à discriminação racial por meio de políticas públicas. Nesse sentido, elencamos no quadro abaixo alguns marcadores legais que indicam um lastro de ações desenvolvidas com relação as políticas públicas direcionadas à diversidade racial nas últimas décadas.

Os entraves políticos e institucionais repercutem nas dificuldades enfrentadas pelas famílias quilombolas no campo. Em decorrência da lentidão na titularização de suas terras, o sentimento de incerteza com o futuro da política quilombola e a falta de discussões com o público-alvo na implementação da política de regularização, aumenta o medo de iniciativas conservadoras de anular todo o processo de lutas políticas ocorrido em torno da temática.

**Quadro 5 – Algumas legislações de políticas educacionais para afrodescendentes**

<b>Ano</b>	<b>Referência</b>	<b>Objeto</b>
1988	CF, Arts. 215 e 216	Direito à preservação de sua própria cultura
	CF, Art. 68 – ADCT	Direito à propriedade das terras de comunidades remanescentes de quilombos
1996	Lei de Diretrizes e Base da Educação	Legislação reguladora do sistema educacional (público ou privado) do Brasil
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais	Parâmetros Curriculares Nacionais trouxe os chamados Temas Transversais, dentre os quais havia o de “Pluralidade Cultural”
2001	Assinatura dos termos propostos em Durban, África do Sul	Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância (Declaração de Durban)
2002	Resolução Conselho Nacional do Educação - /Câmara de Educação Básica Nº 1	Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo
2003	Lei nº 10.678	Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República
	Lei nº 10.639	Inclusão no currículo oficial da Rede Nacional de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"
	Decreto nº 4.886	Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR)
	Decreto nº 4.887	Trata da regularização fundiária de terras de quilombos e define as responsabilidades dos órgãos governamentais
2003	Lei nº 10.678, sendo regulamentada pelo Decreto nº 4.885 e sofrendo alterações por meio do Decreto nº 6.509/2008	Criação do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
2004	Resolução nº 01	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos termos explicitados no Parecer CNE/CP nº 3/2004
	-Decreto nº 5.159	Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), responsável, com o MEC e sob a subvenção da UNESCO, pela publicação de inúmeras coleções cujo norte principal é a celebração (ou a sua necessidade) da afrodescendência
	Decreto nº 5051 ratifica a Convenção 169 da OIT	Promulga a Convenção n169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais.
2005	Lei nº 6.264	Estatuto da igualdade racial, que define parâmetros para o combate à discriminação racial de afro-brasileiros
	Instrução Normativa nº 20 – INCRA	Procedimentos administrativos adequados nos processos de identificação, de reconhecimento e de titulação das terras quilombolas
2007	Decreto nº 6.040	Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais
	Portaria da FCP nº 98	Regulamenta as condições para certificação e titulação das comunidades remanescentes dos quilombos (sendo obrigatória a emissão da Certidão de Autodefinição)
2008	Lei nº 11.645	Altera a Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”
	Instrução Normativa nº 49 – INCRA	Define critérios para a obtenção de títulos de terras pelas comunidades remanescentes de quilombo (obrigatoriedade ao laudo antropológico)
	Resolução CNE/CEB nº 2	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo
2009	Instrução Normativa nº 57 – INCRA	Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desinstituição, titulação e registro das terras

		ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos
2010	Lei nº 12.288/2010	Promulgação da Lei nº 12.288 que institui o Estatuto da Igualdade Racial
	Decreto nº 7.352/2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)
	Resolução CNE/CEB nº 4/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
	Resolução CNE/CEB nº 7/2010	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e inclui as especificidades da Educação Escolar Quilombola
2012	Lei nº 12.711/2012	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (conhecida como lei de cotas)
	Resolução CNE/CEB nº 5/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica
	Resolução CNE/CEB nº 8/2012	Definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica
2016	Medida Provisória nº 746	Novo Ensino Médio – flexibilização do currículo

Fonte: Elaborado pelo autor com base na legislação brasileira, 2016.

Esse quadro de marcadores legais (Quadro 5) nos faz pensar sobre como o Estado brasileiro tratou as relações étnico-raciais nas últimas duas décadas e como no Brasil a democracia racial é um mito. Apesar das leis existentes, o racismo, a desigualdade social e o preconceito continuam presentes de maneira intensa no cotidiano. Nesse sentido, entendemos que a escola é um espaço de agenciamento coletivo, capaz de colaborar, senão para a solução do problema do racismo, pelo menos para problematizar e ajudar a passar de um Brasil legal para um Brasil real (BOAKARI, 2013, p. 187).

Citamos como exemplo de potencialidade de transformação o contexto acadêmico do Núcleo de Pesquisa Roda Griô, nele se vivencia uma “experiência molecular”, entendida como um exercício de desconstrução das práticas coloniais dicotômicas (homem/mulher; bem/mal; esquerda/direita; norte/sul) e afirmação de novos marcadores complexos e conexões singulares cada vez mais indefinidas, plásticas, afirmativas, revolucionárias.

É evidente que toda prática educativa tem sempre seu contexto próprio, e, portanto, ela é uma construção social, algo dinâmico, um produto de relações e de negociações. Na Roda Griô, a subjetividade é produzida coletivamente, porém, não como resultado da somatória de todas as subjetividades individuais, mas a partir de agenciamentos coletivos de enunciação que se individualizam, ou seja, que se acoplam a um indivíduo fazendo parte de sua subjetividade (GUATTARI; ROLNIK, 2000).

A experiência da Roda Griô não é única nem perfeita. Mas serve de referência para avançarmos mais na construção de outras práticas educativas que não tenham por base as relações de colonialidade e que insistem em práticas pedagógicas centradas em uma educação rígida, autoritária e antidialógica, na qual o professor tem o papel de transferir o seu saber para os alunos dóceis e passivos como se esses fossem um receptáculo vazio (FREIRE, 1985).

Esse tipo de educação só potencializa o desenvolvimento de concepções inferiorizantes das populações afrodescendentes, dos indígenas, das mulheres, dos homossexuais, dos camponeses etc., privilegiando valores patriarcais, machistas e eurocêntricos.

Contudo, entendemos que não basta olhar o mundo por meio dos olhos dos oprimidos, apesar de ser uma condição fundamental, porém, ainda assim, insuficiente para a transformação social. É preciso desenvolver políticas públicas que garantam suas especificidades, sua condição de sujeito, e não de submissos. Se faz necessária uma política educacional que leve em conta as diferenças e não a homogeneização.

Gomes (2007) observou que uma perspectiva de ensino inclusiva deve levar em conta a construção social, histórica, cultural e política dos sujeitos envolvidos. E, quando falamos de política educacional, não nos referimos apenas ao currículo, a disciplinas escolares, a regimentos, a provas, a conteúdos, mas às formas de superação dos estereótipos raciais e da estigmatização dos afrodescendentes produzidos e inseridos na escola por meio de uma colonialidade do poder/saber.

É necessário revisar as atitudes, os valores, os conhecimentos, os currículos e as práticas educativas que incorram em processo de negação do outro no plano das representações e no imaginário social. A política educacional pautada na diversidade cultural deve ter por base não só o currículo, mas a identidade e a diferença para além da escola, uma vez que o racismo ocorre, tanto no ambiente da escola quanto no interior da nossa própria casa. Diante disso, são necessárias tanto as críticas e como as autocríticas sobre as atitudes racistas, sexistas ou machistas latentes e difusas no processo de relações de poder e de negociação cultural que se fazem no âmbito da escola e fora dela (HALL, 2000).

Nessa órbita, Freire (1997, 1985) afirma que o educador interessado na educação do oprimido (afrodescendentes, indígenas, mulheres, nordestinos, homoafetivos e outros) deve potencializar sua dimensão teórico-pedagógica, política e cultural, na construção de processos formativos diferenciados, uma vez que “[...] não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio, sendo assim, não existe educação neutra” (FREIRE, 1985, p. 35). Portanto, reconhecer, valorizar e tentar empoderar os sujeitos socioculturais subalternizados, seja por meio dos seus diferentes tipos de conhecimentos/saberes, seja pelo uso de suas diversas formas de linguagens, são estratégias pedagógicas e recursos didáticos que podem funcionar como dispositivos no combate a toda forma de preconceito e de discriminação tanto no contexto escolar como fora dele.

As palavras não são neutras. Elas repercutem diretamente seja por meio da sua diferença, da sua diversidade, do seu pluralismo e do seu hibridismo, na discussão a respeito

de determinados grupos, de certas identidades culturais, espaciais e territoriais, de discriminação, dentre outros aspectos. Assim, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, língua, espaços/territórios são conceitos que desencadeiam processos de mobilização e de discussão nos âmbitos local e global. Essas palavras circulam no nosso meio e provocam reações de aceitação ou de rejeição. No entanto, quando elas transcendem os limites históricos e culturais e assumem formas essencialistas, torna difícil o seu uso no contexto social e escolar.

Por exemplo, o conceito de diferença. Ele está associado a uma variedade de significados construídos a partir de discursos e de práticas de diversos segmentos sociais, como o feminista, o indígena, o homossexual, dentre outros. Segundo Brah (2006, p. 359), há quatro maneiras como a diferença pode ser conceituada: como experiência, como relação social, como subjetividade e como identidade.

Na primeira forma, segundo o autor, as experiências individuais, são tidas como sentimentos pessoais. A própria compreensão sobre a vida diária, com suas qualidades concretas e fugidias e suas contradições, ganham outros significados e são elevadas para um primeiro plano. Apesar da experiência não refletir de maneira transparente uma realidade predeterminada, não podemos desconhecer que ela é uma construção cultural e que, por isso mesmo, é um processo, uma construção cultural e, por isso mesmo, um processo de significação daquilo que chamamos de realidade (LARROSA, 2011). Sendo assim, tomamos a experiência como uma prática de atribuir sentido, tanto simbólica como narrativamente, às condições materiais e de significado que nos são dadas a partir das nossas relações sociais, com a ressalva de que ela não pode ser tomada como uma diretriz imediata para a verdade.

Para Brah (2006), a diferença também pode ser entendida como relação social. Nesse sentido, a diferença se refere à maneira como é constituída e organizada por meio de relações sistemáticas, de discursos econômicos, culturais e políticos e de práticas institucionais, ou seja, ao modo como as trajetórias históricas e contemporâneas das circunstâncias materiais e das práticas culturais produzem as condições para a construção das identidades de grupos, como mulheres, crianças, afrodescendentes, homossexuais, dentre outros.

Além do entendimento da diferença como experiência pessoal ou como experiências coletivas mobilizadas por um grupo por meio das suas genealogias históricas, podemos entender a diferença como subjetividade. Nesse sentido, critica-se as concepções humanistas que adotam um discurso unificado, unitário, racional e racionalista, centrado na consciência e na ideia de uma essência histórica universalista produzida a partir de um discurso eurocêntrico (BRAH, 2006). Para Fanon (1979), é preciso abandonar esse discurso eurocêntrico:

É preciso que renunciemos a nossos sonhos, abandonemos nossas velhas crenças e nossas amizades anteriores à vida. Não percamos tempo como litânias estereis ou mimetismos nauseabundos. Deixemos essa Europa que não cessa de falar do homem enquanto o massacra por toda a parte onde o encontra, em todas as esquinas de suas próprias ruas, em todas as esquinas do mundo (FANON, 1979, p. 271)

No lastro do pensamento de Fanon (1979), entendemos que as críticas anticoloniais de abandono do homem europeu são oriundas do que se convencionou chamar de teoria do “discurso colonial”, o qual argumenta que nossas emoções, nossos sentimentos, nossos desejos e nossas fantasias mais íntimas, em conjunto com nossas múltiplas contradições, não podem ser interpretadas puramente como imperativos das instituições sociais. Em outras palavras, precisamos de molduras conceituais que possam analisar os processos de formação da subjetividade como processos sociais e subjetivos que ocorrem ao mesmo tempo, sendo que esse sujeito em processo não é nem unificado nem fixado, mas fragmentado e constantemente em devir (HALL, 2005). Nessa perspectiva, as questões de identidade estão intimamente ligadas às experiências culturalmente construídas por meio das relações sociais. A subjetividade, é, portanto, vista como um processo que atribui sentido às nossas relações com o mundo. Nossas identidades são marcadas pela multiplicidade de posições, nem fixas e nem singulares, mas uma multiplicidade relacional em constante mudança (BRAH, 2006, p. 371). O autor referenciado afirma:

Toda formação discursiva é um lugar de poder, e não há nenhum lugar de poder onde a dominação, subordinação, solidariedade e filiação baseadas em princípios igualitários, ou as condições de afinidade, convivialidade e sociabilidade sejam produzidas e asseguradas de uma vez por todas. Antes, o poder é constituído performaticamente em práticas econômicas, políticas e culturais, e através delas. As subjetividades de dominantes e dominados são produzidas nos interstícios desses múltiplos lugares de poder que se intersectam. A precisa interação desse poder em instituições e relações interpessoais específicas é difícil de prever. Mas se a prática é produtiva de poder, então a prática é também um meio de enfrentar as práticas opressivas do poder [...]. De modo semelhante, uma imagem visual também é uma prática. A imagem visual também produz poder, donde a importância de entender o movimento do poder nas tecnologias do olho – artes visuais como a pintura e a escultura, prática do cinema e dança, e os efeitos visuais das tecnologias da comunicação. O mesmo vale para o registro auditivo – música e outros sons produzem poder. De fato, o corpo inteiro, em sua fisicalidade, mentalidade e espiritualidade é produtivo de poder, e é dentro desse espaço relacional que desaparece o dualismo mente/corpo (BRAH, 2006, p. 373).

Com relação à palavra diversidade, ela pode ser entendida tanto em uma perspectiva biológica como cultural. Muitas vezes, ela é utilizada de modo distinto e contraditório. Ao tempo em que pode expressar uma percepção, quase óbvia, das variedades humana, física,

social e ambiental, existentes em nossa sociedade, ela traz consigo, também, um conjunto múltiplo e complexo de significados culturais.

Segundo Gomes (2007, p. 20), a diversidade na perspectiva biológica diz respeito a uma variedade de tipos de ambientes, sendo cada um deles ocupado por uma infinidade de seres vivos diferentes que se adaptam ao meio natural. Os seres humanos, como seres vivos, devido à sua história e à sua cultura, garantem sua sobrevivência e produzem conhecimentos por meio de uma relação mais direta com o ambiente em que vivem. Ao se adaptar ao meio natural, podem ser vistos de forma estereotipada e preconceituosa, passando a receber um tratamento desigual e discriminatório, por exemplo, os indígenas, as comunidades tradicionais de camponeses, os remanescentes de quilombos, os povos da floresta, os agricultores familiares, os grupos de assentados, de acampados e de extrativistas, dentre tantos outros segmentos. Com a degradação ambiental, os desequilíbrios ecológicos causados por qualquer parte do sistema, a expansão das monoculturas, a não efetivação de uma reforma agrária, dentre outros fatores, esses grupos se tornam mais vulneráveis do que outros (SILVERIO, 2006, p. 5-19).

São exemplos recentes: a criação do “MATOPIBA” (acrônimo criado com as iniciais dos estados do Maranhão, do Tocantins, do Piauí e da Bahia); e a ferrovia Transnordestina, que tem como objetivo a ampliação da classe média rural, com investimentos do governo em infraestrutura, inovação e tecnologia. No entanto, o que se esconde desses investimentos públicos é a exploração dos solos e das águas para o agronegócio. O monocultivo, típico do agronegócio, exige o desmatamento de grandes áreas. Além disso, as mineradoras sequestram a terra de “[...] povos e comunidades tradicionais”, compactam e contaminam os solos e modificam a sua química e, conseqüentemente, a sua vegetação, além de alterar o regime das águas, trazendo efeitos danosos a todo o território brasileiro (CNBB, 2017, p. 45).

A diversidade na perspectiva cultural acontece lado a lado dos processos identitários, não como consequência inata, mas como construção a partir de determinado contexto histórico, social, político e cultural, de forma negociada e durante toda a vida (GOMES, 2007, p. 25). Nessa perspectiva, a diversidade varia de contexto para contexto, implicando que nem sempre aquilo que julgamos como diferença social, histórica e cultural recebe a mesma interpretação em outras diferentes sociedades, em razão de que o modo de ser e de interpretar o mundo também varia dependendo do contexto. Nesse sentido, a diversidade precisa sempre ser entendida em uma perspectiva relacional das diferenças e dos diferente, como afirma Gomes (2007):

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos (GOMES, 2007, p. 17).

No processo formativo, encontramos algumas políticas que afirmam trabalhar com a diversidade, com base na tolerância cultural. No entanto, o que elas advogam é a ideia de uma diversidade como algo pré-existente aos processos sociais. A diversidade que trabalhamos está associada aos movimentos sociais de cunho identitário que atuam na defesa das chamadas “políticas de diferença”, na exigência do reconhecimento pela esfera pública dos grupos definidos como “minoritários” e “subalternos”, expressões utilizadas a partir dos anos 1980 para se referir aos movimentos feminista, afrodescendentes, indígenas, homoafetivos, de pessoas com deficiência, dentre outros (TAYLOR, 1994; GIROUX, 1999; HALL, 2000).

Em termos das ciências sociais, a diversidade foi utilizada, em geral, para descrever a heterogeneidade de culturas que marcam a sociedade contemporânea, em oposição ao modelo homogêneo de cultura imposto pelo Estado-nação moderno, liberal e ocidental, “[...] sobre o pressuposto da homogeneidade cultural organizada em torno de valores universais, seculares e individuais” (HALL, 2000, p. 52). Para o autor referenciado, os sujeitos pós-modernos não têm uma identidade fixa, essencial ou permanente. Ela é uma “celebração móvel”, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados.

Na área da educação, o conceito de diversidade foi diluído para representar as várias expressões utilizadas que tentam retratar essa realidade, como multiculturalismo, pluralismo cultural, interculturalidade dentre outras. Todas essas expressões servem para ilustrar os diferentes modos de interpretar a interação entre os grupos sociais e suas culturas (GONÇALVES, SILVA, 2004; CANDAU, 2006; MCLAREN, 2000; MOREIRA, SILVA, 2002; SILVÉRIO, 1999; BRASIL/PCN's, 1997).

No entanto, o processo de colonização e de dominação buscou, historicamente, inculcar na nossa cabeça que algumas diferenças são naturais. No plano escolar, essas diversidades são tratadas de forma desigual e discriminatória, assim como no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas, dentre outros espaços, quando, na verdade, deveriam ser vistas como construções humanas produzidas ao longo do processo cultural e histórico da sociedade, como explica Candau (2011):

As diferenças são, então, concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. (CANDAUI, 2011, p. 246).

De acordo com Silvério (2006), foi a partir dos movimentos sociais denominados identitários, na segunda metade do século XX, que houve uma transformação significativa na forma como se passou a tratar as demandas por reconhecimento, por identidade cultural, seja pela ausência desse ou porque o reconhecimento vigente era considerado inadequado.

Para Moehlecke (2009), a diversidade passa fundamentalmente pela desconstrução da autoimagem negativa imposta pelo colonizador. No nosso caso, os colonizadores nos impuseram uma imagem depreciativa que aos poucos foi internalizada e se transformou em um instrumento poderoso de opressão e de destruição da identidade autóctone. Muitas crianças e adolescentes afrodescendentes, dentre outros sujeitos, crescem sem saber da importância de seu pertencimento cultural, sem ter referências positivas da sua tradição. Desde o nascimento, essas crianças e adolescentes são “carimbados” como portadores de atributos ou características que, segundo seus colonizadores, não têm valor. Tais indivíduos sofrem com a inferiorização.

No que pese os debates inacabáveis a respeito da diversidade, para efeito do nosso trabalho, o que vale é a forma como a sociedade se organiza, como ocorrem as relações sociais de produção, como a sociedade produz a sua concepção de pessoa, de trabalho e de educação (ENGUITA, 1989a). Por exemplo, é muito comum aceitar a ideia de que vamos à escola, definida como um instrumento ou uma agência da sociedade que tem como finalidade homogeneizar as culturas, para aprender uma cultura e internalizar os meios cognitivos de compreensão do mundo e de incorporação no mundo do trabalho (ENGUITA, 1989b). Na prática, o que se faz é uma tentativa de homogeneização cultural alinhada à ideia de uma escolarização universal: currículos únicos, percursos, tempos e ritmos únicos, avaliações e resultados únicos, parâmetros de qualidade únicos. Sacristán e Gómez (1998) afirmam que a função da escola, concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a própria sobrevivência da sociedade. Dizem os autores:

[...] A escola, por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos/as, paulatina, mas progressivamente, as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer. Dessa forma, contribui decisivamente para a interiorização

das ideias, dos valores e das normas da comunidade, de maneira que mediante este processo de socialização prolongado a sociedade industrial possa substituir os mecanismos de controle externo da conduta por disposições mais ou menos aceitas de autocontrole. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 14).

O modelo dominante na educação escolar no Brasil tem sido eurocêntrico, cristão e hermeticamente hierarquizado. Esse modelo sempre colocou obstáculos para que os afrodescendentes e os afro diferentes acessassem o sistema escolar oficial, mesmo após a chamada abolição. Basicamente, os mecanismos que impediram e/ou dificultaram o acesso e a permanência da população afrodescendente no sistema oficial de ensino foram de dois tipos: de natureza legislativa; e baseado nos costumes discricionários da sociedade escravista. A legislação da época, explícita ou implicitamente, ora proibia os escravizados, (e em alguns casos também libertos), de frequentarem a escola pública, ora dificultava o acesso e/ou a permanência desses nas escolas. No entanto, a luta pela inclusão no processo de escolarização não se limitou ao caminho da escola oficial. Várias iniciativas isoladas propiciaram à população afrodescendente acesso às primeiras letras, por exemplo, a observação, de maneira silenciosa, as aulas das sinhás moças e da instrução religiosa dos padres; encaminhamento de escravizados do sexo masculino às escolas vocacionais ou de aprendizado e o ensino de letras por aqueles que as tinham treinado na profissão. Vale ressaltar que havia alguns escravizados africanos que já chegaram ao Brasil alfabetizados em árabe (REIS, 2006; KARASCH, 2000).

Segundo Schwartz (1993, p. 63), o termo “raça” foi inserido na literatura mais especializada (Biologia e Antropologia Física) no início do século XIX, introduzindo a ideia de que a espécie humana poderia ser dividida em subespécies, tal como o mundo animal, e de que tal divisão estaria associada ao desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos, de modo que haveria heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos. Dessa maneira, o discurso racial se colocava em oposição à noção humanista do livre arbítrio, impondo a realidade das raças, a continuidade da herança física e uma preponderância dos aspectos biológicos sobre o cultural. Por certo tempo, essa concepção de raça respaldou a hierarquização das sociedades e das populações humanas e fundamentou certo racismo doutrinário e algumas posturas políticas insanas, de efeitos desastrosos, como genocídios e holocaustos (GUIMARÃES, 2011). Portanto, a definição genética de raças humanas baseada em traços fisionômicos, de fenótipo ou de genótipo, é algo que não tem o menor respaldo científico (APPIAH, 1997).

De acordo com Guimarães (1999, p. 71), se as raças não existem em um sentido estritamente realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, são, contudo, plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que

orientam as ações dos seres humanos. Dessa forma, retira-se a fundamentação biológica do conceito de raça, dotando-o de um significado propriamente sociológico, relacionado a certa forma de identidade social.

Considerando essa argumentação, a categoria raça deixa de ser utilizada como mote do imperialismo ou do colonialismo e passa a ser utilizada como glosa dos subordinados ao modo inferiorizado e desigual como são geralmente incluídos e tratados os afrodescendentes. A noção de raça passa a remeter imediatamente a uma história de opressão, de desumanização e de opróbio a que estiveram sujeitos os povos conquistados. Para Guimarães (2011, p. 266), o entendimento de raça renascida na luta política expressa algo que, não existindo, de fato, no mundo físico, tem realidade social efetiva.

Na concepção de Lopes (2012), no Brasil, a classificação pela raça é determinante nas oportunidades sociais. Mesmo isolando os fatores de classe, a realidade estrutural das desigualdades raciais continua como consequências políticas. Ou seja, persiste a cortina ideológica do mito da democracia racial que permite, no plano estrutural, que a ordem racial desigual seja reproduzida. No entanto, os estudos de Silva e Hasenbalg (1992) corrigem a visão de que essas desigualdades foram herdadas do passado escravista e de que tendem a desaparecer.

Por exemplo, no Brasil, o pertencimento racial tem importância na estruturação das desigualdades sociais e econômicas e no vigor de uma hierarquia racial (HENRIQUES, 2001; HASENBALG, 2005). Mesmo não havendo um estatuto biológico, ou seja, mesmo as raças não pertencendo ao mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno, no âmbito social (GUIMARÃES, 1999), como formas sociais de classificação e implicações substantivas para as oportunidades individuais no interior dos diferentes grupos da sociedade. Em decorrência disso, o racismo é entendido como uma forma bastante específica de naturalizar a vida social, ou seja, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenciais tomados como naturais.

Para Gilroy (2001), a raça é uma produção histórica de encontros culturais e políticos, múltiplos e complexos, entre europeus e africanos por todo o Atlântico afrodescendente. O autor enfatiza os pontos de interseção e a constituição mútua, mesmo assimétrica e desigual, das categorias raciais no mundo moderno. Tudo isso para entender o racismo e as culturas políticas afrodescendentes. Os fragmentos sobreviventes devem ser ativamente recuperados pela memória social e mobilizados por meio do Atlântico de descendentes africanos na formação de comunidades onde a cultura tenha um papel

fundamental. É o caso dos grupos remanescentes de quilombos que se atualizam por meio da memória com suas histórias e suas lutas.

Em síntese, uma vez que as palavras não são neutras, no contexto escolar, elas reverberam como possibilidades de inclusão ou de exclusão social na luta dos afrodescendentes pelo acesso à educação oficial após a falada abolição. A falta de acesso à escola oficial fez com que os afrodescendentes criassem iniciativas de classes escolares dentro de suas próprias organizações para que adultos e crianças tivessem acesso ao sistema oficial de ensino. No entanto, os mecanismos legais existentes e a sociedade racista continuam dificultando e impedindo que políticas educacionais contemplem os afrodescendentes, como uma expressão, um tipo de racismo institucional presente nos dias atuais.

#### **2.4. Experimentações e registros de educação quilombola**

Apesar das limitações e das restrições legais e históricas aos processos de escolarização oficial durante o sistema escravista e, mesmo após a falada abolição, encontramos alguns lastros empíricos que demonstram a existência de práticas e de experiências educativas responsáveis pela manutenção das tradições, dos saberes e dos fazeres próprios das comunidades afrodescendentes, urbanas e rurais, espalhadas Brasil afora.

Citamos, por exemplo, o caso da escravizada Esperança Garcia, levada à força para uma fazenda em Nazaré do Piauí, onde, em 6 set. 1770, redigiu uma petição dirigida ao presidente da capitania de São José do Piauí, Gonçalo Lourenço Botelho de Castro, denunciando os maus-tratos físicos de que eram vítimas ela e seu filho, por parte do feitor da Fazenda Algodões (MOTT, 1985).

Outro exemplo foi a escola criada por um dos líderes da Guerra dos Balaios, no estado do Maranhão, entre 1838 e 1841, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha -MA. O quilombola conhecido como Cosme se destacou como uma das lideranças da Guerra dos Balaios e criou a escola do quilombo para ensinar os escravizados aquilombados a ler e a escrever (CUNHA, 1999). Sobre essa escola, há poucas fontes, uma vez que esse quilombo teve a existência limitada a dois anos, sendo, posteriormente, todos os seus habitantes dizimados, em decorrência da Guerra dos Balaios. A escola como uma experiência educativa permaneceu oculta nos manuais didáticos, sem conhecimento do grande público e sua referência documental é expressa em uma comunicação nos altos do processo desencadeado no período contra o líder dos balaios. Contudo, esse fato por si, permite inferir

que a apropriação dos saberes na forma escolar pelos africanos e seus descendentes escravizados já era uma preocupação durante o Império (CRUZ, 2005).

Apesar das restrições e das proibições de acesso à escola oficial ou a falta de condições materiais que não foram garantidas por causa de uma abolição inacabada (CUNHA, 1999) – para superar as dificuldades impostas pela legislação excludente e/ou pela ação da discriminação que dificultava o acesso ao ensino oficial –, algumas comunidades afrodescendentes, rurais e urbanas, desenvolveram e mantiveram práticas educativas que potencializaram iniciativas individuais de uma escolarização com valorização da diversidade cultural, imprimindo na educação de africanos e de afrodescendentes um caráter cognitivo, político e de resistência.

Segundo Demartini (1989), a população afrodescendente tinha enormes dificuldades para frequentar a escola na cidade de São Paulo (SP) no início da Primeira República, desde o momento da matrícula até o cotidiano dos alunos. A citada autora demonstra que, se, de um lado, havia a falta de compreensão acerca da importância do acesso à escolarização por parte de alguns desses sujeitos; de outro, havia a luta de um grupo de afrodescendentes que via na escolarização a possibilidade de ascensão social. De acordo com Pinto (1993), esses indivíduos tiveram de criar, ao longo do século XX, sua própria escolas em parceria com órgãos educacionais oficiais para que pudessem ter acesso aos saberes formais exigidos socialmente.

Para Fonseca (2002), o processo de formação dos trabalhadores escravizados a partir de uma concepção própria de educação fugia ao conceito de ensino escolar. No contexto do processo de abolição da escravidão, a educação escolar tinha sua importância para a proposta de integração dos afrodescendentes à sociedade como seres livres.

No entendimento de Barros (2005), mesmo com a expansão das escolas no período após a falada abolição, esses sujeitos tiveram de enfrentar dificuldades para ingressar no sistema oficial de ensino. A presença das crianças afrodescendentes nessas instituições causava um incômodo, existindo uma série de práticas geradas pela instituição escolar para dificultar a presença desses alunos.

De acordo com o entendimento de Silva e Araújo (2005), as representações ideológicas e as oportunidades educacionais dirigidas aos afrodescendentes nos séculos XIX e XX criaram uma interdição ao acesso de pessoas do sexo masculino e feminino de descendência africana à educação no Brasil.

Apesar dessas restrições, houve um certo número de afrodescendentes, uma boa parte era de mulheres, que, por meio de observação silenciosa das aulas das sinhás-moças, da

instrução religiosa dos padres e de outras situações improvisadas, aprenderam a ler e a escrever de forma autodidata (SILVA; ARAUJO, 2005).

Para atingir algum nível de instrução, os afrodescendentes participavam das aulas públicas oferecidas pelas irmandades que representavam um espaço de relativa autonomia afrodescendente, um instrumento de identidade e de solidariedade coletiva vivenciadas no interior de uma sociedade opressora.

Um dos lugares de maior incidência de práticas educativas foram os espaços das irmandades religiosas no século XVII, as quais, apesar de autorizadas pelo Estado português (HOORNAERT, 1983), serviram de referências para distintos grupos identitários, dentre os quais os cativos e os libertos africanos ou os descendentes de africanos. Por meio delas, era possível refletir sobre a condição desses sujeitos na sociedade branca, além de que elas mediaram a participação de seus membros e de outras parcelas sociais na criação de alternativas de inserção social.

No século XIX, a existência dessas irmandades por todo o Brasil em áreas urbanas era um fato. Elas interferiam no comportamento de seus membros, educando-os para a vida associativa no mundo urbano (GONÇALVES, 2000). Essas associações não tinham uma função exclusivamente educacional, mas, também, assistencial.

A irmandade era uma espécie de família em que, tantos os africanos desenraizados de suas terras, como os afrodescendentes brasileiros deslocados no contexto social, viviam e morriam solidariamente. Havia irmandades dos ricos, dos pobres, dos músicos, dos pretos, dos brancos, em geral, composta por homem e quase nenhuma mulher. Quase sempre as mulheres entrevam nas irmandades como dependentes dos homens para assegurarem benefícios corporativos advindos com a morte do esposo. Nesse sentido, para funcionar uma irmandade necessitava encontrar uma igreja que a acolhesse e tivesse seus estatutos aprovados por uma autoridade eclesiástica.

Além das irmandades, a instrução acontecia nos asilos de órfãos, como, por exemplo, o Colégio Perseverança, fundado por Antônio Cesarino e que funcionou em Campinas (SP), de 1860 a 1876; e o Colégio São Benedito, fundado pela Diocese da cidade que funcionou entre os anos de 1900 a 1909; além da Escola Primária no Clube dos Afrodescendentes de Maio, em São Carlos, no estado de São Paulo e da Escola Ferroviária, na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul (SILVA, 2014, p. 26).

Não se pode inferir, a partir dessas experiências individuais de escolarização, no entanto, que elas tenham se multiplicado ou se tornado universais. Em geral, as ações oficiais de cursos que registravam alguma presença de afrodescendentes eram encabeçadas por

abolicionistas, republicanos, ferrenhos críticos à Igreja Católica e defensores da instrução para o povo (PERES, 2002). Não se tratava de política de Governo, mas de ações assistenciais.

Podemos citar alguns exemplos de práticas educativas que transcenderam o aspecto da escolarização: as irmandades religiosas, já mencionadas, que, além de exercer atividade de caráter social, contribuíram para melhorar o *status* cotidiano do indivíduo (GONÇALVES, 2000); os terreiros de candomblé, responsáveis pela circulação de conhecimentos e pelo alargamento do conceito de educação, sem se reduzir à transmissão cultural (CAPUTO, 2012; SILVA, 2013); e a chamada imprensa afrodescendente, que insistia na importância da educação e denunciava o descaso das escolas em relação às crianças descendentes de africanos.

Para Souza (2013) a imprensa afrodescendente serviu como principal estratégia e como tática para ampliar as experiências individuais de escolarização. Os jornais Getulino (1916-1923), O Clarim d'Alvorada (1929-1940) e A Voz da Raça (1933 -1937) e a revista Senzala (1946), dentre outros periódicos insistiam na defesa da educação para os afrodescendentes e denunciava o descaso das escolas em relação às suas crianças. Estes meios de comunicação também tinham como objetivo a divulgação de eventos cotidianos da população afrodescendente, tais como festas, bailes, concursos de poesia e de beleza, os quais raramente apareciam em veículos da imprensa oficial.

Merece destaque a criação do jornal denominado de “Quilombo”, na cidade do Rio de Janeiro, em 1948, e que teve Abdias do Nascimento como seu primeiro editor-chefe. Esse jornal mantinha colunas permanentes em que se criava espaço para os debates mais variados referentes à luta dos afrodescendentes no Brasil. Esse espaço era aberto para todos que estivessem interessados em debater e acrescentar sobre as questões raciais no Brasil (IPEAFRO,2016).

Mais recente, a iniciativa de maior relevância educacional e política como instrumento de prática educativa e de acesso à escola foi, sem dúvida, a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN), que implantou várias salas de aula nas dependências da União Nacional dos Estudantes no Rio de Janeiro. O Teatro surgiu em 1944 e se propunha a resgatar os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana e a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, por meio da educação, da cultura e da arte (NASCIMENTO, 2002).

Mesmo com todas essas iniciativas e experiências educacionais, os afrodescendentes estavam em desvantagem no contexto das mudanças impostas pela passagem do trabalho servil para o trabalho livre remunerado. Além de um clima competitivo que exigia uma escolarização direcionada para o mundo do trabalho, os afrodescendentes pós a anunciada

libertação encontravam-se despreparados para responder às novas exigências do mercado de trabalho, ocupado por trabalhadores imigrantes europeus, supostamente mais preparados para a nova ordem competitiva (FERNANDES, 1965).

No final do século XX, ao longo da década de 70-80, Gonçalves (2000) falou das poucas experiências de escolarização vivenciadas pela população afrodescendente e promovidas pelas escolas criadas dentro dos movimentos associados aos blocos afros e pelas Frentes Negras, com o apoio das secretarias de educação, especialmente na cidade de Salvador (BA).

No Piauí, em 1993, foi criado o Núcleo de Pesquisa sobre Africanidades e Afrodescendência, denominado IFARADÁ (em iorubá, língua africana, significa resistência pelo conhecimento), na Universidade Federal do Piauí, oficializado em 20 nov. 1995, por Resolução do Conselho Universitário da UFPI (ABPN, 2010); em 2000, tivemos a experiência do Centro Afrocultural “Coisa de Nêgo”, criado com a finalidade de resgatar a história e a cultura afro-brasileira no estado do Piauí e combater o racismo, a discriminação, a injustiça e a violência em geral (GOMES, 2015); Em 2005, na Universidade Estadual do Piauí, vinculado ao Curso de Licenciatura em Letras Português, foi criado o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro (NEPA) (ABPN, 2010) e, em meados de 2010, deu-se a criação do Núcleo Roda Griô-GEA Afro: Gênero, educação e afrodescendência na UFPI (RODA GRIÔ GEA Afro, 2012, p. 6).

Nas últimas décadas, a política educacional incluiu no contexto da Educação do Campo as demandas das populações afrodescendentes rurais. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002) incorporaram suas demandas no coletivo das diversidades sociais. Recentemente, o pleito por educação escolar quilombola foi novamente incluído no Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e no qual aparecem como beneficiários:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; [...]. (BRASIL, 2010, p. 81).

No que pese essa inclusão na política de educação do campo e no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -PRONERA, existem profundas divergências quanto ao fato da educação do campo contemplar efetivamente as necessidades de escolarização quilombola. Para Gomes (2012, p. 22), “[...] incide sobre os quilombolas algo que não é considerado como uma bandeira de luta dos povos do campo: o direito racial”. Tal direito envolve territorialidade, história, memória e cultura desse segmento quilombola. Ou seja, na educação diferenciada existem particularidades históricas, culturais, raciais, regionais e econômicas de um grupo de pessoas que compartilham algumas heranças históricas e/ou características culturais ou linguísticas que o contexto da educação do campo não pode suprir efetivamente.

Considerando essa singularidade, Moura (2011) aponta que, desde o I Encontro Nacional Quilombola, em 1995, por ocasião da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, houve uma demanda por uma educação que respeitasse as especificidades quilombolas. Essa mesma reivindicação encontrou eco na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2009) e na Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), que estabeleceram como marco a definição de uma educação quilombola diferenciada.

Por ocasião da experiência vivenciada no processo formação de professores para Educação do Campo em 2009-2010, nas cidades de Jaicós e Oeiras, assim como, posteriormente, com a institucionalização do curso Educação do Campo nos *campus* universitários Petrônio Portella, Cinobelina Elvas, Amílcar Ferreira Sobral e Helvídio Nunes de Barros da Universidade Federal do Piauí, percebemos uma mudança de ênfase na luta dos povos do campo pelo acesso à terra: o acesso à educação escolar como um direito fundamental. Passamos a reconhecer que o acesso à educação escolar e o reconhecimento identitário são desdobramentos da luta pelo direito à terra. Uma coisa não exclui a outra. Na nossa compreensão a luta por uma educação diferenciada é um direito humano fundamental que, no contexto das políticas educacionais, potencializa as condições materiais e simbólicas para garantir o acesso e a permanência na terra.

Na leitura que fizemos do contexto histórico e social com relação às comunidades remanescentes de quilombo, tanto o direito à educação escolar como o de acesso à terra são direitos atuais. Na nossa análise, não há discordância entre garantir o acesso à educação e assegurar o direito à terra. Ambos são fundamentais. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, inclusive, na luta pelo acesso à terra e para a inserção dos educandos no mundo profissional (CURY, 2002). No entanto, não

podemos ser ingênuos a ponto de desconsiderar que existe uma significativa diferença entre direitos proclamados e os efetivamente desfrutados. De acordo com Bobbio (1992),

Uma coisa é proclamar esse direito, outra é desfrutá-lo efetivamente. A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido (BOBBIO, 1992, p. 10).

Nesse sentido, a construção de políticas governamentais e de legislação específica para a educação escolar quilombola levou em conta as várias experiências que serviram de balizadores para o poder público, como as citadas na relação a seguir:

- O Projeto Vida de Negro (1988 a 2003) foi criado a partir do mapeamento sistemático das comunidades afrodescendentes rurais no Brasil realizado no Maranhão em 1988, a partir da parceria entre o Centro de Cultura Negra - CCN e a Sociedade Maranhense de Defesa dos Direitos Humanos (SMDDH). Seu principal objetivo era o levantamento das formas de uso e de posse da terra, das manifestações culturais e religiosas e da memória oral da população que vivia nas chamadas “terras de preto” durante os períodos de escravidão e de pós-abolição (KOINONIA, 2001; FIABANI, 2008).
- A Escola Maria Felipa, do quilombo Mangal, em Barro Vermelho, na Bahia, possivelmente tenha sido criada na década de 1940 como uma escola mestra não identificada, sendo institucionalizada na década de 1970. É considerada uma escola do Quilombo porque que se preocupa com o que se ensina e o que se aprende e com a escolha de saberes que possam contribuir, de fato, na formação de sujeitos que sejam capazes de se relacionar com a cultura do outro sem que sejam aculturados (OLIVEIRA, 2004).
- A Escola do quilombo Conceição das Crioulas, em Pernambuco, foi construída ainda no final da década de 1940, sendo denominada Escola Rural. Mais tarde, passou a ser conhecida como Escola Municipal Professor José Mendes, transformando-se em um marco histórico da educação escolar quilombola com a construção de diversos saberes articulados entre o ensino escolar e as práticas educativas fora desse espaço, tais como: saberes tradicionais, novenas, cultos, roças, contagem de história, sítios arqueológicos, bonecas de caroá, banda de pífano, trancelim, brincadeiras, como o chora bananeira,

reuniões de associações, festas tradicionais da Comunidade Quilombola (SILVA, 2012).

- O Projeto “Vivência de Saberes”, do quilombo Campinho da Independência, no Rio de Janeiro, realizado em 2005, é outro exemplo. O debate sobre uma educação escolar quilombola emergiu de um contexto de luta identitária travada, em um primeiro momento, com a escola ali localizada e, em um segundo momento, com a própria Secretaria Municipal de Educação de Paraty. Foi uma relação marcada por um histórico de conflitos em torno da demanda por um modelo educacional que contemplasse e legitimasse a cultura local, as demandas políticas e os modos de vida da comunidade. Nesse aspecto, o projeto desenvolveu práticas pedagógicas que ressaltavam a concepção de um “Mundo Circular”, em que os saberes da vida, dos mais velhos, dos mestres, dos artistas e dos artesãos são reconhecidos, valorizados e transmitidos por intermédio da tradição oral. Para a comunidade, esses saberes seriam vividos como “regras de vida” para o sujeito e/ou para a convivência em grupo. Nessa experiência, a vida é um ciclo, uma roda que se abre para todas as pessoas – velhos, crianças, mulheres, jovens – e se organiza para alcançar em cada componente a igualdade, a alegria, o amor e a cooperação entre todos os seres (SANTOS, 2008).

Segundo Oliveira (2013), alguns estados brasileiros já possuíam um lastro de vivência na discussão sobre políticas públicas específicas para a educação escolar quilombola, como, por exemplo, o Mato Grosso (2007), a Bahia (2008) e o Paraná (2010), considerados pioneiros na discussão e na implantação das condições político-pedagógicas de uma educação diferenciada para comunidades quilombolas.

Em relação à produção acadêmica sobre esse tema, encontramos um cenário em crescimento. Tomamos como ponto de partida o mapeamento preliminar realizado por Arruti e Cardoso (2011), especificamente no tocante ao campo da educação quilombola, ou realizada em comunidades quilombolas, em trabalhos registrados no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período compreendido entre 1990 e 2010. De acordo com os autores citados, foram localizadas 368 teses/dissertações referentes ao tema “quilombo”, produzidas em diferentes áreas do conhecimento.

Outro levantamento sobre educação quilombola foi realizado por Cruz (2012) nos bancos de teses da CAPES, da Universidade de Brasília (UnB), da Universidade Federal do

Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade Federal Fluminense (UFF), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade do Estado da Bahia (Une) e da Universidade Federal do Pará (UFPA), revelando a existência de sete teses e 36 dissertações relativas ao campo de pesquisa “educação quilombola”.

Ainda na esteira da identificação das produções acadêmicas, encontramos o levantamento realizado por Oliveira (2013), que mapeou 81 trabalhos, sendo 69 dissertações e 12 teses no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, entre 2009 e 2012. Nesse levantamento, foram privilegiadas as produções na área da educação, realizados em Programas de Pós-Graduação em Educação.

No estudo realizado por De Lima (2012) entre os anos de 1987 até o ano de 2012, sobre as dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação existentes no Brasil com resumos disponíveis no banco de dados da CAPES, percebeu-se que a partir do ano de 1995 houve um aumento das pesquisas sobre os Quilombos e (ou) Comunidades Quilombolas. A partir deste levantamento constatou-se a existência de seis (6) teses e trinta e oito (38) dissertações sobre os Quilombos/Comunidades Quilombolas no Brasil na área da educação.

As diferenças encontradas nos levantamentos das produções acadêmicas decorrem da opção feita no ato da busca e das fontes evidenciadas. Além disso, ainda existe a possibilidade de trabalhos não estarem cadastrados nos bancos de dados consultados ou de estes não estarem atualizados.

No nosso caso, verificamos que o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI apresenta poucas produções científicas sobre a temática da afrodescendência, até o ano de conclusão deste trabalho. No entanto, essa não é uma situação específica do referido Programa, mas de uma cultura acadêmica centrada no eurocentrismo, como bem afirma Gomes (2012):

A invisibilidade, o desconhecimento e a escassa produção teórica no campo educacional sobre a Educação Escolar Quilombola levam à sua quase total inexistência nos currículos de licenciatura. Também não se pode dizer que, na produção teórica educacional, tenhamos, até o momento, um corpo significativo de dissertações e teses e pesquisas acadêmicas que elegem a questão quilombola como tema de investigação e estudo (GOMES, 2012, p. 53).

Apesar da ausência da temática racial no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), é possível perceber um movimento crescente no interesse de pesquisadores iniciantes pela produção teórica educacional com relação às realidades afrodescendentes. Para Boakari; Machado e Silva (2016), precisamos desenvolver um movimento que seja capaz de reconhecer e valorizar alternativas epistemológicas ao conhecimento colonial. Além disso, precisamos desconstruir algumas tentativas de apagamento da memória afro-brasileira e africana e de racismo que ainda persistem na formação inicial de várias licenciaturas, de livros didáticos e no imaginário social imposto pelo paradigma da colonialidade.

**Tabela 1 – Teses e dissertações defendidas no PPGEd UFPI: 2000-2015**

IES	NÍVEIS	QUANTITATIVO POR ANO							TOTAL
		2000	2001	2011	2012	2013	2014	2015	
UFPI	Dissertações	2	2	3	1	-	-	-	8
	Teses	-	-	2	1	-	-	-	3

Educação – arte afrodescendente; Mulher afrodescendente e docência superior; Resiliência – mulheres afrodescendentes; Mulheres lésbicas afrodescendentes – desafios escolares; Terreiro – espaço educativo; Mulheres quilombolas – lideranças.

Fonte: Boakari; Machado e Silva, 2016.

De acordo com Boakari, Machado e Silva (2016), as vozes das produções científicas expressas nas teses e nas dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em educação não deveriam ser consideradas as únicas formas de provocar reflexões críticas sobre a realidade invisível dos afrodescendentes. Para o autor e as coautoras, existem outros níveis e até outras modalidades diferentes de pesquisa, como, por exemplo, as atividades socioculturais que produzem conhecimentos e informações fundamentadas sobre os saberes e as experiências do existir e do ensinar/aprender afro-brasileiro, que podem contribuir para a problematização do reconhecimento racial.

## **2.5. Cenários do direito à educação escolar quilombola**

As produções acadêmicas, como um esforço intelectual sobre a promoção do acesso igual às oportunidades por membros de raças diferentes, foram impulsionadas mais ainda a partir da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, ocorrida em Durban, na África do Sul, no ano de 2001. No relatório final desse evento, há o reconhecimento de que

[...] a escravidão e o tráfico escravo, incluindo o tráfico de escravos transatlântico, foram tragédias terríveis na história da humanidade, não apenas por sua barbárie abominável, mas também em termos de sua magnitude, natureza de organização e, especialmente, pela negação da essência das vítimas; ainda reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo são crimes contra a humanidade e assim devem sempre ser considerados, especialmente o tráfico de escravos transatlântico, estando entre as maiores manifestações e fontes de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; e que os africanos e afrodescendentes, asiáticos e povos de origem asiática, bem como os povos indígenas foram e continuam a ser vítimas destes atos e de suas consequências;

Reconhecemos que o colonialismo levou ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e que os africanos e afrodescendentes, os povos de origem asiática e os povos indígenas foram vítimas do colonialismo e continuam a ser vítimas de suas consequências. Reconhecemos o sofrimento causado pelo colonialismo e afirmamos que, onde e quando quer que tenham ocorrido, devem ser condenados e sua recorrência prevenida. Ainda lamentamos que os efeitos e a persistência dessas estruturas e práticas estejam entre os fatores que contribuem para a continuidade das desigualdades sociais e econômicas em muitas partes do mundo ainda hoje (ONU, 2001, p. 12).

Como desdobramentos do documento final elaborado da conferência de Durban, do qual o Brasil é signatário, podemos citar a aprovação da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) e a 11.645 (BRASIL, 2008), que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9394/96, nos seus artigos 26-a e 79-b, tornando obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país, possibilitando a superação de uma visão que insistiu em circunscrever o homem e a mulher afrodescendentes, em um primeiro momento, em uma esfera econômica, como mercadorias, posteriormente, na esfera da cultura, como exóticos e, por fim, na esfera política, como grupo destituído de capacidade organizativa e propositiva.

Para ilustrar o contexto das mobilizações do movimento quilombola e a inclusão das suas demandas na agenda política dos Poderes Legislativo e Executivo, recorreremos ao levantamento feito inicialmente por Larchert (2013, p. 45), do qual fizemos adequações para torná-lo mais próximo das nossas discussões sobre o acesso desses povos à política educacional:

- 1978 – Criação do Movimento Negro Unificado: movimento teórico-ideológico e de luta política pela ampliação dos direitos da população afrodescendente no Brasil;
- 1981 – Missa dos Quilombos: direito dos marginalizados;
- 1982 – I Simpósio Nacional Quilombo dos Palmares: políticas afirmativas e compensatórias; criminalização do racismo e reconhecimento legal das diferenças;
- 1985 – I Encontro Raízes Afrodescendentes no Pará: reivindicação para os direitos quilombolas e para a visibilidade política social;

- 1986 – I Encontro de Comunidades Afrodescendentes do Maranhão: defesa dos direitos quilombolas; Projeto Vida de Afrodescendentes, financiado pela Fundação Ford;
- 1988
  - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) lança a Campanha da Fraternidade “Ouvi o clamor deste povo”, com denúncia das práticas racistas existentes na sociedade e combate a elas, bem como pela luta em defesa dos direitos do povo afrodescendente no Brasil;
  - Celebração do centenário da falada abolição: o ano de 1988 possuiu duas agendas distintas – uma ligada aos órgãos oficiais, em que figuravam eventos comemorativos, e outra ligada às associações e aos órgãos de luta contra a discriminação e o racismo, em que os eventos tinham o sentido de protesto e de conscientização;
  - Elaboração e aprovação da Constituição Federal do Brasil: inclusão, na nova CF, do Art. 68 – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT;
- 1992 – II Seminário Nacional sobre Sítios Históricos e Monumentos Negros, realizado em Brasília, no Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN): debate sobre a preservação do patrimônio histórico, artístico e cultural dos quilombos;
- 1994 – I Seminário de Comunidades Remanescentes de Quilombo, realizado na Fundação Cultural Palmares (FCP), em Brasília: análise das comunidades do Brasil e das terras quilombolas;
- 1995 – I Encontro Nacional de Quilombos (Maranhão); Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida (Brasília); I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Brasília): criação da Articulação Nacional Provisória das Comunidades Remanescentes de Quilombo (ANCRQ); celebração à memória dos 300 anos da morte de Zumbi, em 20 de novembro, dia nacional da Consciência Negra; intensificação do debate sobre os remanescentes de quilombo;
- 1996 – Implantação da Coordenação Nacional da Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), em Bom Jesus da Lapa-BA: Fortalecimento e crescimento da representatividade do movimento quilombola no Brasil;
- 2001 – Conferência Nacional de Educação (CONAE): debate sobre a diversidade

no campo da política educacional, o que incluiu a educação escolar quilombola como modalidade da Educação Básica;

- 2003:
  - Lei nº 10.639: inclusão de História e cultura afro-brasileira e africanas nos currículos da Educação Básica e foco na educação escolar para a incorporação da diversidade étnico-racial da sociedade brasileira nas práticas pedagógicas;
  - Implantado o Programa interministerial Brasil Quilombola (PBQ): os principais eixos são a regularização fundiária, a infraestrutura, os serviços, o desenvolvimento econômico e social.
- 2004:
  - Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação- CNE (BRASIL, 2004), institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
  - Agenda Quilombola: pesquisa de natureza antropométrica e sociométrica, realizada em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Saúde, a SEPPIR, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a CONAQ, indicando baixa escolaridade e desnutrição das crianças;
- 2008 – Lei n.º 11.645: Altera a Lei no 9.394, de 20 dez. 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 jan. 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”;
- 2010 – Decreto n.º 7.352: dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária;
- 2012 – Resolução nº 8 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012);
- 2014 – Plano Nacional de Educação (PNE) (2014 a 2024).

O cenário de exclusões dos afrodescendentes não foi alterado após a falada abolição e durante o novo sistema republicano. Com a abundância de mão de obra imigrante, os escravizados acabaram por se constituir em um imenso exército de mão-de-obra de reserva, descartável e sem força política alguma na jovem República. Para lutar contra essa exclusão, os afrodescendentes se organizaram em instituições, jornais, associações, grupos teatrais,

partidos políticos, dentre outros movimentos que se mobilizaram em torno de reivindicações e de luta por direitos, dentre os quais a educação e o acesso à escolarização.

Um marco que merece ser destacado nesse conjunto de mobilizações por uma política educacional voltada especificamente para as comunidades remanescentes de quilombo foi a inclusão do Art. 68 da Constituição Brasileira de 1988: Art. 68: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988). Um século depois da falada abolição da escravatura no Brasil, ocorrida em 1888, vê-se o quanto se luta para assegurar esses direitos que foi regulamentado por meio do Decreto nº 4.887 de 2003 que estabelece o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Outro elemento pertinente da Constituição de 1988, trazido à luz pelo Supremo Tribunal Federal, é o Art. 5º que diz: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]. Nesse sentido, o Estado tem a obrigação de promover a igualdade (racial). Ou seja, não basta que o Estado garanta os direitos formais na lei; é imperativo que ele promova a igualdade. Esse Artigo possibilitou o espaço para a adoção das políticas públicas de promoção da igualdade racial.

A Constituição não fala em políticas afirmativas, mas explicita o dever do Estado de promover a igualdade. E essa promoção da igualdade permite que o Estado possa desenvolver políticas de direitos materiais e imateriais, e não só assegurar os direitos formais, como a liberdade de ir e vir, etc., mas, sim, a apropriação de direitos materiais e imateriais concretos a um povo historicamente estigmatizado e excluído de direitos. Este foi, definitivamente, um avanço que tivemos no Brasil a partir de 1988 (Barros, 2016, p. 23).

A luta pela liberdade dos escravizados começou na África, continuou nos navios da barbárie e no Brasil. Como ação política, assumiu diferentes formas. Segundo Domingues (2007), um dessas formas ganhou maior visibilidade durante e depois da falada abolição, entre a Primeira República e o Estado Novo (1889-1937). O novo sistema político não assegurou as condições materiais ou simbólicas para a sobrevivência digna da população afrodescendente. Ao contrário, para reverter o quadro de marginalização no alvorecer da República, os libertos, ex-escravizados e seus descendentes deram continuidade aos movimentos de mobilização racial afrodescendente no país, criando, inicialmente, dezenas de grupos (grêmios, clubes ou

associações) em alguns estados da nação para defenderem-se das violências as mais exacerbadas e da exclusão social.

Na Segunda República e a Ditadura Militar (1945-1964), a ação de luta afrodescendente não teve o mesmo poder de aglutinação do período anterior. Com o Golpe Militar de 1964, a luta política desses sujeitos deparou-se com uma barreira, ainda que temporária (DOMINGUES, 2007). Porém, no início do processo de redemocratização na República Nova (1978-2000), no bojo da ascensão dos movimentos populares, sindical e estudantil, o referido movimento assumiu uma postura mais radical sob a liderança de Abdias do Nascimento (1914-2011) com inspiração de lideranças como Martin Luther King e Malcom X, ativistas nos Estados Unidos da América, organizações como os Panteras Negras e movimentos de libertação dos países africanos, sobretudo de língua portuguesa (PINTO, 1994; GOMES, 2010; PEREIRA, 2010), como Guiné Bissau, a qual teve como líder do movimento de independência, em 1973, Amílcar Lopes Cabral (1924-1973); Moçambique, cuja independência, em 1975, foi liderada por Eduardo Chivambo Mondlane (1920-1969); e Angola, que teve à frente do movimento de independência, em 1975, António Agostinho Neto de Luanda (1962-1979). No Brasil, intelectuais como Clovis Moura (1925-2003) e Milton Santos (1926-2001) tornaram-se referências indispensáveis no enfrentamento racial.

No início do terceiro milênio, uma nova fase da ação de luta foi iniciada com a entrada do movimento *hip-hop* inserindo uma linguagem da periferia e rompendo com o discurso vanguardista das entidades afrodescendentes tradicionais. Além disso, o *hip-hop* expressa a rebeldia da juventude afrodescendente e procura resgatar a autoestima desse sujeito.

A Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) é um instrumento que merece destaque nas políticas de menos desigualdade e melhores oportunidades para todos, ou seja, reverter as representações negativas das populações africanas e afrodescendentes. Essa legislação muda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, determinando ser obrigatório o ensino sobre o estudo da história da África e dos africanos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em escolas públicas e particulares, com a finalidade de mudar o caráter civilizatório do Brasil – daí a sua importância.

Destacamos a missa dos quilombos como um acontecimento litúrgico idealizada por Dom Helder Câmara, escrita e produzida por Dom Pedro Casaldáliga e o poeta Pedro Terra novembro de 1981, na praça em frente à Igreja do Carmo, em Recife, como um acontecimento que teve repercussão nacional. A missa foi celebrada no mesmo local em que o

corpo do líder quilombola Zumbi dos Palmares teria sido exposto em 1695. O historiador Hoornaert (1982) comenta:

Em primeiro lugar, celebrar a Missa do Quilombo não significa apenas comemorar o passado, significa antes de tudo intuir o presente. Quilombo no Brasil é atualidade, não passado. Pois os bairros populares das grandes metrópoles brasileiras são na verdade quilombos, onde os negros se sentem em casa (quilombo ou mocambo significa casa). O mundo do trabalho é adverso ao trabalhador, o mundo do bairro lhe é familiar. Ali ele se refaz, conversa, anda no meio da rua, transforma a rua em campo improvisado de futebol, distingue entre os “quilombolas” (os maloqueiros) e forasteiros, se sente aceito.

A especulação imobiliária que ameaça os bairros populares encontra nesse “caráter quilombola” dos mesmos um impedimento. No dia em que esses bairros perderem este caráter, eles não terão muita resistência diante da invasão burguesa. Desta forma, preservar o quilombo é preservar uma raiz importante do povo de descendência africana. (HOORNAERT, 1982, p. 12-13).

A Campanha da Fraternidade, atividade realizada anualmente pela Igreja Católica Apostólica Romana no Brasil, sempre no período da quaresma, com o objetivo de despertar a solidariedade dos seus fiéis e da sociedade em relação a um problema concreto que envolve a sociedade brasileira, adotou, em 1988, o tema “A fraternidade e o negro” (CNBB,1988). Nesse ano, foi celebrado o centenário da falada abolição da escravidão, havendo, portanto, uma conjuntura favorável para a abordagem das complexas questões raciais que estruturavam a sociedade. (PASSOS; GIORGI; BAPTIST, 2015, p. 599-610).

Considerando todos esses acontecimentos que elencamos, segundo Fiabani (2008), a história das comunidades afrodescendentes começou bem antes da chegada ao Brasil e da propagada abolição. Ao conquistarem sua liberdade, de fato, e por terem uma identificação com a questão agrária, os ex-escravizados foram, por vezes, identificados como camponeses, posseiros, seringueiros, ocupantes da terra, caboclos (VELHO, 1976, p. 197), dentre outras denominações. Com o passar do tempo, as comunidades afrodescendentes rurais, a partir da década de 1990, passaram a ter uma articulação própria com contornos nacionais. Em 1995, realizaram, em Brasília, o 1º Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas (TERRA DE DIREITOS, 2011). Logo em seguida, em 1996, em Bom Jesus da Lapa-BA, criaram a Coordenação Nacional de Quilombos - CONAQ, assumindo diferentes formas de organização nos estados: associações, coordenações e conselhos. No Piauí, a Coordenação Estadual das comunidades quilombolas foi criada em 1990 (SANTOS; LIMA, 2013).

A Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), atualmente, é uma das estruturas representativas do movimento social desse segmento que contribui na luta pela regularização fundiária, condicionada à preservação dos costumes, da cultura e da tradição entre as gerações das populações

quilombolas e ao combate a toda e qualquer forma de discriminação racial e de intolerância religiosa. Nesse sentido, a Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas - CONAQ e as organizações quilombolas estaduais tiveram um importante papel na luta contra o racismo e a discriminação racial no Brasil, como, por exemplo, com a mobilização na Conferência Nacional de Educação - CONAE para o reconhecimento de que a educação voltada para as relações étnico-raciais, para os povos indígenas, para os quilombolas, para o campo, para o gênero e a diversidade sexual e para as pessoas com deficiência passasse a ser entendida a partir de expressões da diversidade e como ação de constituição para esses segmentos do seu direito à educação. O documento final da CONAE diz que

[...] é preciso compreender a diversidade como a construção histórica, cultural, social e política das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural do homem e da mulher, no meio social e no contexto das relações de poder. Para avançar na discussão, é importante compreender que a luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, ela coloca em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na escola e nas políticas públicas em geral. Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via a conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual e cidade-campo. As questões da diversidade, do trato ético e democrático das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes e da justiça social se colocam para todas as instituições de educação básica e superior, independentemente da sua natureza e do seu caráter. (BRASIL, 2014, p. 128).

Foi a partir desse documento que saíram importantes orientações quanto à educação das relações étnico-raciais e ao ensino escolar quilombola. De acordo com o texto final da CONAE, a União, os Estados e os Municípios devem:

- a) garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

h) assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2014, p. 131-132).

Na mobilização pela aprovação da Lei n.º 10.639 (BRASIL, 2003), a inclusão no currículo escolar da história da África e das culturas afro-brasileiras representou uma grande conquista de toda a sociedade brasileira, dando uma maior visibilidade e importância a uma trajetória que não é apenas do afrodescendente, mas da própria constituição do Brasil como nação. Posteriormente, a Lei n.º 11.645 (BRASIL, 2008), incluiu o ensino da cultura indígena no currículo oficial, como uma tentativa de corrigir a lacuna na educação escolar que apenas considerava os índios e os afrodescendentes como temas folclóricos, minimizando o seu papel enquanto povos formadores da nação brasileira quando eles são sujeitos imprescindíveis.

Mesmo com a aprovação da Lei n.º 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), ainda não foi possível apresentar uma abordagem mais específica e singular sobre o tipo de educação escolar quilombola necessária para as comunidades remanescentes de quilombo, deixando a entender que era necessário avançar para além do ensino da história desses agrupamentos e da criação de escolas nesses ambientes.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), publicou o documento intitulado orientações e de ações para a implementação da Lei n.º 10.639 (BRASIL, 2006), no qual, consta um tópico específico sobre a Educação Escolar Quilombola -EEQ. Nesse documento se inicia a definição do que seria a escola quilombola. Com a elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009), o documento, na terceira parte, retoma a educação em áreas remanescentes de quilombos apenas na forma de algumas recomendações:

- a) apoiar a capacitação de gestores locais para o adequado atendimento da educação nas áreas de quilombos;
- b) mapear as condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos e sobre o grau de inserção das crianças, jovens e adultos no sistema escolar;
- c) garantir direito à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades remanescentes de quilombos, assim como as modalidades de EJA e AJA;
- d) ampliar e melhorar a rede física escolar por meio de construção, ampliação, reforma e equipamento de unidades escolares;
- e) promover formação continuada de professores da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, atendendo ao que dispõe o Parecer 03/2004 do CNE e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural;

- f) editar e distribuir materiais didáticos conforme o que dispõe o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural;
- g) produzir materiais didáticos específicos para EJA em Comunidades Quilombolas;
- h) incentivar a relação escola/comunidade no intuito de proporcionar maior interação da população com a educação, fazendo com que o espaço escolar passe a ser fator de integração comunitária;
- i) aumentar a oferta de Ensino Médio das comunidades quilombolas para que possamos possibilitar a formação de gestores e profissionais da educação das próprias Comunidades. (BRASIL, 2009, p. 57).

Na formulação e na publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), publicada pelo CNE, é registrada a institucionalização da Educação Escolar Quilombola como uma modalidade de educação, sendo dada a ela a seguinte definição:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (BRASIL, 2010, p. 46).

O Ensino Fundamental, de frequência compulsória, foi uma conquista resultante da luta pelo direito à educação travada nos países do Ocidente ao longo dos dois últimos séculos por diferentes grupos sociais, entre os quais avultam os setores populares. Esse direito está fortemente associado ao exercício da cidadania, uma vez que a educação como processo de desenvolvimento do potencial humano garante o exercício dos direitos civis, políticos e sociais. Nesse sentido, seja por razões políticas, seja por questões ligadas ao indivíduo, a educação foi tida historicamente como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, dessa forma, também como um caminho de emancipação do indivíduo. Em razão de tudo isso, o CNE publicou, em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, incluindo as especificidades da Educação Escolar Quilombola. A resolução diz:

Art. 39. A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.

§ 2º O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo Conselho Nacional de Educação por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas (BRASIL, 2010, p. 139).

Segundo Oliveira (2013), para chegar à definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, o CNE/MEC realizou três audiências públicas: nos estados do Maranhão e da Bahia e no Distrito Federal. A escolha dos dois primeiros locais foi justificada em função do contingente populacional quilombola, da articulação política e da capacidade de agregar municípios do entorno e das regiões Norte e Nordeste. O último foi escolhido por ser o local da sede do CNE e pela capacidade de articular participação do Centro-Oeste, do Sudeste e do Sul do país. Além de outras ações de iniciativas locais e autônomas de outros estados. Tais consultas partiram das reivindicações do movimento quilombola e de movimentos parceiros, com a missão de estruturar uma proposta de política educacional centrada na diversidade local característica das comunidades quilombolas existentes no Brasil.

Para Miranda (2012), o debate em torno da Educação Escolar Quilombola (EEQ) se situa na trajetória de discussão sobre a função social da escola iniciada desde a década de 1980. Esse debate busca repensar o papel da educação escolar na reprodução das desigualdades sociais e construir uma nova narrativa sobre os conteúdos ofertados pela escola e a participação dos afrodescendentes na história nacional.

No Quadro 6, apresentamos uma sinopse das diretrizes da EEQ, que constituem um avanço com relação a algo específico diante da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena preconizado pela lei 10.639 de 2003. Sua organização como modalidade de ensino está fundamentada e alimentada na própria memória coletiva, nas línguas reminiscentes, nos marcos civilizatório, nas práticas culturais, nos acervos e nos repertórios orais, nos festejos, nos usos das tradições e nos demais elementos que constituem seu patrimônio cultural.

**Quadro 6 – Etapas e elementos na Educação Escolar Quilombola**

ETAPAS	ELEMENTOS
Educação Infantil: creche para criança até três anos e 11 meses; e pré-escola, com duração de dois anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Privilegiar práticas de cuidar e de educar;</li> <li>- Direito das crianças quilombolas;</li> <li>- Obrigação do poder público;</li> <li>- Formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e a vivência sociocultural;</li> <li>- Permanecer com o grupo familiar e comunitário de referência, evitando-se o deslocamento das crianças quilombolas;</li> <li>- Participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade;</li> <li>- Garantir a introdução de aspectos socioculturais quilombolas considerados mais significativos para a</li> </ul>

	<p>comunidade de pertencimento da criança.</p>
Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade;</li> <li>- Formação para a cidadania, articulada ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e ao direito à igualdade;</li> <li>- Obrigação do Estado para universalização do Ensino Fundamental;</li> <li>- Respeito, valorização e estudo dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas;</li> <li>- Indissociabilidade entre as práticas educativas, os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais em um processo dialógico e emancipatório;</li> <li>- Oferta do Ensino Fundamental preferencialmente nos territórios quilombolas.</li> </ul>
Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação em projetos de estudo e de trabalho que visem ao fortalecimento dos laços de pertencimento com a comunidade quilombola e ao conhecimento das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura próprios das comunidades quilombolas;</li> <li>- Conhecimento da sociedade mais ampla a respeito do seu protagonismo nos processos educativos, da valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas, além dos diversos conhecimentos necessários ao aprofundamento das suas interações com o seu grupo de pertencimento;</li> <li>- Acesso à articulação entre os conhecimentos científicos, com os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias de seus grupos étnico-raciais de pertencimento;</li> <li>- Prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado ao seu modo de vida e à organização social e ofertado, preferencialmente, em territórios quilombolas;</li> <li>- Possibilidades de inserção em processos de ações afirmativas nas instituições de Educação Superior;</li> <li>- Relação entre a sociedade moderna e os conhecimentos tradicionais, no que se refere às situações de abandono do campo pelos jovens, às discussões sobre sexualidade, às relações de gênero, à diversidade sexual e religiosa, à superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial.</li> </ul>
Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar diagnóstico da demanda por Educação Especial;</li> <li>- Acessibilidade aos estudantes quilombolas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação;</li> <li>- Utilização de linguagens e de códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS);</li> <li>- Contar com assessoramento técnico especializado e apoio de</li> </ul>

	<p>equipe qualificada para inclusão dos educandos e educandas com necessidades especiais no sistema de ensino;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Igualdade de condições para o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes que demandam esse atendimento.</li> </ul>
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposta pedagógica contextualizada de acordo com as questões históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas das comunidades quilombolas;</li> <li>- Perspectiva de formação ampla, favorecendo também o desenvolvimento de uma Educação Profissional para os jovens e adultos atuarem nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades e na sustentabilidade de seus territórios.</li> </ul>
Educação Profissional Técnica de Nível Médio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizada de modo interinstitucional com a participação de organizações do Movimento Negro e do Movimento Quilombola;</li> <li>- Disponibilizada nos territórios quilombolas.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos da Resolução nº 8/2012 (BRASIL,2012).

A Educação Escolar Quilombola - EEQ é uma modalidade ofertada no ensino público ou privado localizado nas comunidades reconhecidamente quilombolas, bem como por estabelecimentos de ensino que estejam próximos aos territórios quilombolas e que recebam parte significativa de estudantes oriundos desses grupos, uma vez que encontram dificuldades para dar continuidade aos seus estudos na própria comunidade.

Segundo Oliveira (2013), a elaboração, aprovação e divulgação do texto das diretrizes da educação escolar quilombola passou-se a adotar um vocabulário que transita nas políticas oficiais, nos debates e nas conversas públicas na área da educação, expressões como: educação escolar quilombola, escola quilombola, escola que atende estudante quilombola, professores quilombolas. Além disso, o documento fortalece uma perspectiva de ensino e de práticas pedagógicas voltadas especificamente para escolas situada em território quilombola, dentre as quais se destaca a elaboração de materiais pedagógicos.

Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao se referir à EEQ, procuram orientar os sistemas de ensino para que implementem uma educação que considere a realidade dos quilombos, suas histórias, sua origem e sua realidade atual – em conjunto com seus sujeitos. Entendemos que a EEQ como modalidade de ensino possui uma maior abrangência devido ao fato de ela ser ofertada nos diversos níveis de ensino da Educação Básica e possui um público mais específico. Porém, sua amplitude está circunscrita às comunidades quilombolas, aos conhecimentos sobre a realidade dos quilombos, transmitidos nas escolas localizadas em territórios quilombolas e fora deles.

Na tabela seguinte, apresentamos, de maneira sucinta, a distribuição das instituições escolares em áreas remanescentes de quilombos, chamando atenção para a distribuição dessas instituições na região Nordeste.

**Tabela 2 – Instituições escolares em área remanescente de quilombos**

Região geográfica	Instituições em áreas remanescentes de quilombos				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privado
Brasil	2.235	1	118	2.099	17
Brasil (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Norte (%)	17,4	-	24,6	17,0	11,8
Nordeste (%)	63,7	100,0	34,7	66,0	70,6
Sudeste (%)	11,7	-	26,3	10,9	11,8
Sul (%)	2,8	-	3,4	2,7	5,9
Centro-Oeste (%)	3,8	-	11,0	11,0	-

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2013.

De acordo com a Tabela 2 (INEP, 2013) as escolas em áreas quilombolas representam apenas 1,2% do total de estabelecimentos de educação básica no país. A região com maior concentração de escolas é o Nordeste (63,7%), seguido pelo Norte (17,4%) e pelo Sudeste (11,7%). Em geral, os estabelecimentos municipais são os maiores responsáveis pelas dependências administrativas em virtude da oferta das etapas iniciais e finais do Ensino Fundamental.

**Tabela 3 – Estabelecimentos de Ensino nos Quilombolas do NE (2013)**

Região geográfica	Estabelecimentos em áreas remanescentes de quilombos				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Nordeste	1.440	1	41	1.386	12
Nordeste (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Maranhão (%)	663	1	10	645	7
Piauí (%)	55	-	1	54	-
Ceará (%)	11,7	-	26,3	10,9	11,8
Rio Grande do Norte (%)	17	-	-	17	-
Paraíba (%)	25	-	1	24	-
Pernambuco (%)	90	-	2	85	3
Alagoas (%)	38	-	1	37	-
Sergipe (%)	33	-	5	28	-
Bahia (%)	489	-	21	466	2

Fonte: MEC/INEP/DEED. Sinopses Estatísticas – planilha 3.3, 2013.

Na Tabela 3 (INEP, 2013), a maior concentração de escolas em áreas quilombolas ocorre no estado do Maranhão, seguido pela Bahia e por Pernambuco. O Piauí ocupa o quarto lugar do Nordeste em termos de quantidade de instituições em áreas quilombolas. A quase totalidade delas oferece Ensino Fundamental, razão pela qual se encontram nas dependências administrativas dos municípios. No entanto, não foi possível verificar se cada cidade oferece, em uma mesma escola, os anos iniciais e os finais do Ensino Fundamental, como prevê a legislação educacional.

A educação escolar quilombola no Estado do Piauí apresenta, com relação à estrutura física, condições precárias relativas aos estabelecimentos de ensino existentes. Em geral, são dificuldades muito similares as que se encontram na educação no campo. Ou seja, a política educacional atual tem intensificado o fechamento de escolas pequenas no meio rural pela estratégia de nucleação das instituições escolar ou de transporte escolar para os centros urbanos, o que leva a um maior tempo e um maior esforço de deslocamento dos alunos, além de promover um deslocamento deles, afastando-os, via de regra, de uma educação mais enraizada, mais contextualizada.

De acordo com o INEP/DataescolaBrasil (2016), existem 74 unidades escolares de ensino em áreas informadas como quilombolas, praticamente todas na zona rural. Dessas, 29 estão localizadas em territórios já certificados pela Fundação Palmares como áreas quilombolas, enquanto outras 45 estão em áreas ainda não certificadas ou informadas.

É possível que o número de escolas em áreas quilombolas no Piauí seja bem maior. Os dados disponíveis são desconhecidos, uma vez que eles são alimentados pelos próprios gestores dos sistemas de educação. Um exemplo desse desconhecimento é a quantidade de comunidades quilombolas existentes no estado. Para a Fundação Palmares, até o ano de 2016, existem 86 comunidades cadastradas. No INCRA, encontramos o registro de 76 comunidades no mesmo ano. Para o Observatório Quilombola da ONG KOINONIA (2016), organização que trabalha pela garantia dos direitos desses povos, existem 79 comunidades remanescentes no Piauí (KOINONIA, 2016).

De acordo com a Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas no estado do Piauí (CECOQ), o número de comunidades remanescentes de quilombo pode ser superior a 200 comunidades. Independentemente do número exato e da quantidade de escolas nessas áreas, o que podemos inferir é que ainda existe e persiste uma lacuna a ser preenchida no trato com as questões relacionadas às demandas desses povos.

Em suma, as práticas educativas preservam alguns costumes e tradições que são supostamente atribuídas a uma herança dos africanos escravizados e seus descendentes. Essas

práticas, por vezes, influenciam o modo de vida, a organização social, os valores e as condições objetivas de subsistência de muitas comunidades remanescentes de quilombos. No entanto, para tentar manter essas tradições, a terra e a territorialidade são condições indispensáveis, não só para garantir espaço geográfico, mas, sobretudo, por ser onde se realizam todas as dimensões da existência humana. Nesse sentido, entendemos que a escola oficial é imprescindível para a mobilidade social dos afrodescendentes, mesmo que, historicamente, tenham existido limitações e restrições de acesso ao sistema oficial de ensino. Na tentativa de superar essas dificuldades as comunidades afrodescendentes desenvolvem práticas e experiências educativas que serviram de inspiração nas mobilizações para a definição de políticas públicas específicas para essa população e, mais especificamente, para os remanescentes de quilombo.

No Capítulo III, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, os sujeitos, o lugar, o método, as técnicas e os instrumentos que possibilitaram a investigação de natureza qualitativa deste trabalho.

### CAPÍTULO III

## O PERCUSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Aprendo mais com abelhas do que com aeroplanos.  
É um olhar para baixo que eu nasci tendo.  
É um olhar para o ser menor, para o insignificante que eu me criei tendo.  
O ser que na sociedade é chutado como uma barata – cresce de importância para o meu olho.  
Ainda não entendi porque herdei esse olhar para baixo.  
Sempre imagino que venha de ancestralidades machucadas.  
Fui criado no mato e aprendi a gostar das coisinhas do chão –  
Antes que das coisas celestiais.  
Pessoas pertencidas de abandono me comovem: tanto quanto as soberbas coisas ínfimas (BARROS, 1998).

Começamos este capítulo refletindo sobre o que diz o poeta com relação a direção do olhar: olhamos para baixo, para a terra, para as coisas do chão, antes das celestiais; para as coisas ínfimas, para as vidas infames. O chão é o devir das coisas. Nesse sentido, este capítulo apresenta o caminho trilhado pela pesquisa e os seus procedimentos metodológicos. A inteligibilidade da realidade construída neste trabalho não se encontra de modo puro, mas permeada e interpretada a partir da compreensão dos fenômenos percebidos. Dessa forma, o caminho trilhado, aos poucos, foi assumindo uma condição de devir-investigativo, ganhando forma e conteúdo na medida em que as informações foram disponibilizadas e acessadas.

### **3.1. Delineamento da natureza da pesquisa**

Os encontros de orientação desta tese, as discussões no núcleo de pesquisa Roda Griô, as leituras e as reflexões individuais foram fundamentais para que organizássemos um roteiro de investigação, sem a pretensão de reduzir a complexidade do real a uma visão simplista e superficial, mas compreendê-la a partir da concepção de que o conhecimento é uma construção social, que se expande, muda e se transforma continuamente, como a realidade concreta (SANCHEZ GAMBOA, 2012).

No decurso dos últimos créditos acadêmicos do Programa de Pós-Graduação, debatemos exaustivamente sobre as fronteiras das nossas escolhas epistemológicas e das abordagens metodológicas. A ideia era que algumas das opções de metodologia pareciam ser melhores do que outras com relação à pesquisa em educação. No entanto, chegamos ao entendimento de que não existem métodos melhores ou piores, mas aqueles mais adequados,

uma vez que todas as abordagens epistemológicas ou metodológicas não são totalmente puras (SANCHEZ GAMBOA, 2012).

Considerando esse entendimento, organizamos uma estrutura mínima em relação ao processo de indução do conhecimento e da pesquisa. Em face disso, optamos no nosso trabalho pela abordagem qualitativa, não por ela ser melhor que outras abordagens, mas devido ela ser mais adequada à nossa proposta de pesquisa e por nos permitir acessar um universo de significados, de motivações, de aspirações, de crenças, de valores e de atitudes que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano determinado (CRESWELL, 2010). Todavia, não criamos falsas expectativas, pois todas as abordagens metodológicas apresentam limitações.

A opção pela abordagem qualitativa deve-se ao fato de que essa perspectiva científica possibilita ao pesquisador: participar; estar no meio dos eventos pesquisados; conviver; olhar e ouvir o outro; articular dados com os conceitos e ter categorias de análise; reconhecer que os colaboradores da pesquisa são produtores de conhecimentos e de práticas e que os resultados da investigação são frutos do trabalho realizado entre pesquisador e pesquisados. Com isso, não temos a pretensão de negligenciar os dados quantitativos, porém, tendo em vista as questões particulares que nos propomos a pesquisar, ou seja, em razão da natureza (política e educacional), dos aspectos teóricos, dos procedimentos metodológicos e dos objetivos da pesquisa em relação às práticas educativas e às suas contradições em termos de controle pelo Estado brasileiro, a abordagem qualitativa se adéqua melhor aos nossos objetivos. Ludcke e André (1986) afirmam que:

“[...] aquela que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa contextualizada. Responde a questões muito particulares e, sendo assim, se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, explora um universo de significações, motivos, crenças e atitudes que se relacionam a um espaço mais íntimo de relações. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Neste trabalho, demos ênfase ao aspecto relacional do conhecimento, o qual se revela como um processo que resulta das relações estabelecidas entre sujeitos cognoscentes e realidades humanas. Nesse sentido, os conhecimentos construídos neste trabalho são decorrentes das relações estabelecidas com a realidade investigada, não como pura objetividade do pesquisador, tampouco da sua subjetividade, mas resultados de uma interação humana. A partir dessa compreensão, nosso esforço foi reconhecer que estávamos juntos – pesquisador e sujeitos da pesquisa –, frente a frente, com culturas, linguagens, estruturas de

pensamento e escalas de valores próprios e que servem como ponto de partida e de mediação dessa relação.

Para Bogdan e Biklen (2010, p. 51), “O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos”. Nesse diálogo, nada é trivial. Todo o conteúdo desse diálogo tem potencial para revelar uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo. No trabalho de investigação deve-se considerar os pequenos fatos da vida diária que permitam compreender a dinâmica social e educacional da realidade investigada. No entanto, o que é pesquisado e registrado é sempre uma parcela da vida cotidiana, dos conteúdos e da organização social da comunidade. Nunca é a sua totalidade. Em suma, a pesquisa qualitativa nos aproximou de maneira mais efetiva da complexidade das relações sociais e humanas no âmbito da pesquisa.

### **3.2. O cenário da pesquisa: comunidade quilombola Sítio Velho**

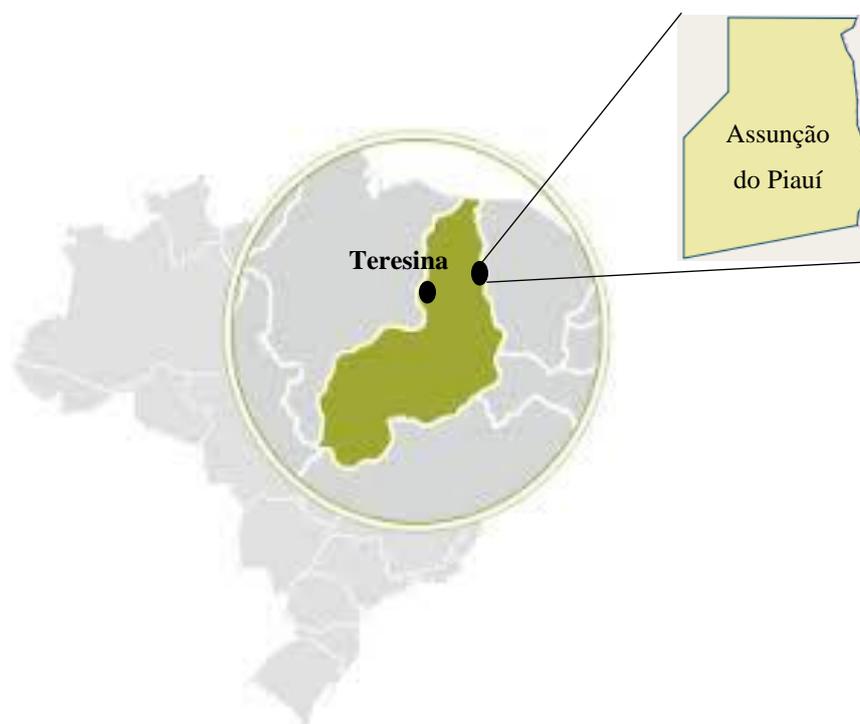
Falar sobre o lugar onde realizamos a pesquisa é uma tarefa complexa. Por mais que tenhamos capturado e registrado muitas informações sobre esse espaço, os registros são sempre parciais e circunscritos às limitações impostas pela nossa condição de alguém que é de fora, do nosso aprisionamento à condição cultural de pesquisador, limitada por aquilo que vivencia, que percebe e que conhece, como nos lembra Geertz (1989, p. 39): “[...] a análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa”.

No Piauí, segundo dados da Fundação Cultural Palmares, órgão vinculado ao Ministério da Cultura, até o ano de 2016, existiam 86 comunidades quilombolas cadastradas. No entanto, esses dados divergem dos números apresentados pela Coordenação Estadual de Comunidades Quilombolas do Piauí (CECOQ), que afirma a existência de cerca de 200 desses agrupamentos no Estado.

Segundo os registros do INCRA e do Instituto de Terras do Piauí (INTERPI), até o ano de 2016, existiam 64 processos com pedidos de regularização fundiária para ser examinados. Até o ano de 2017, quatro deles tinham sido concluídos: o do Olho D’Água dos Pires, em Esperantina; Sítio Velho, em Assunção do Piauí; o de Volta do Campo Grande, em Campinas do Piauí; Fazenda Nova e o de Morrinhos, no município de Isaías Coelho (BRASIL/INCRA, 2010).

No levantamento realizado junto à Fundação Cultural Palmares e ao INCRA, com base no critério de titulação territorial regularizada, identificamos a comunidade rural remanescente de quilombo Sítio Velho, localizada em Assunção do Piauí, município criado pela Lei Estadual n. ° 4.680, de 1994, a 279km da cidade de Teresina (Figura 1). Esse município fica localizado na microrregião de Campo Maior, com a seguinte delimitação geográfica: ao sul, Pimenteiras e São Miguel do Tapuio; ao leste, o estado do Ceará; e, ao oeste, São Miguel do Tapuio. Segundo o Censo 2010 do IBGE, sua população chega, aproximadamente, a 7.503 habitantes, com densidade demográfica de 4,26 hab./km<sup>2</sup> e ocupação territorial de 59,15% da população residindo na zona rural.

**Figura 1 – Situando o município de Assunção do Piauí.**



Fonte: IBGE, Censo demográfico, 2010.

A princípio, tudo que conseguimos saber, no momento da pesquisa, é que, para a comunidade Sítio Velho, a concepção congelada e essencializada do quilombo histórico não despertava interesse na comunidade. Sendo assim, a geografia semântica do termo, para eles, era algo que ficou no passado. O que realmente interessava para a maioria das pessoas da comunidade era a potencialidade política do conceito, ou seja, a sua sobrevivência, seus valores e suas práticas educativas, culturais, religiosas e espirituais.

**Foto 1: Baixão do Sítio Velho.**

Fonte: Arquivo fotográfico do autor, 2016.

A comunidade rural remanescente de quilombo Sítio Velho se encontra situada em um baixão (Foto 1), ou seja, em uma área com altitude mais baixa que os demais espaços no seu entorno. Os relatos locais dão conta de que essa comunidade foi encontrada por um afrodescendente residente na localidade de Cajueiro dos Negros, no estado do Ceará, identificado pelo nome de Aniceto. Ele encontrou uma área com um farto manancial de água (Olho d'Água) e, sem revelar a sua descoberta, retornava periodicamente para caçar e fazer roça nesse local. Sempre que retornava para casa, estava visivelmente bem alimentado e com roupas limpas, despertando a atenção dos moradores de Cajueiro dos Negros. Incomodados com o segredo de Aniceto, um grupo de moradores resolveu segui-lo. Assim, descobriram o “oásis” de Aniceto, local onde ele cultivava algumas roças e já havia realizado algumas benfeitorias. A partir daí, nesse local, começou a se formar um núcleo habitacional que deu origem à comunidade do Sítio Velho (BRASIL/INCRA, 1996).

O acesso ao quilombo Sítio Velho é feito por um declive com um grau de inclinação de 150 metros em relação à chapada geral, que tem uma altitude de 600 metros (Foto 2). Para chegar à comunidade, é necessário percorrer 24km a partir da sede do município de Assunção do Piauí por estradas que são em parte carroçáveis e em parte arenosas, com, com erosão nas laterais. A foto a seguir mostra a entrada da comunidade a partir do declive pavimentado com pedra poliédrica.

**Foto 2: Acesso terrestre à comunidade do Sítio Velho.**



Fonte: Arquivo fotográfico do autor, 2016.

Para aprofundar as informações sobre a comunidade remanescente de quilombo Sítio Velho, recorreremos ao Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), produzido pela superintendência do INCRA, no Piauí, demandado pela Associação dos Pequenos Produtores dessa Comunidade no ano de 2004. De acordo com esse documento, esse aglomerado teria se formado a partir dos laços de parentescos, de consanguinidade e de afinidade dos sujeitos, mantendo uma estreita relação com o território e se servindo do uso comum da terra para sua reprodução física, social, econômica e cultural (INCRA, 2006).

Consta no RTID que, até 1996, o Sítio Velho era uma comunidade rural comum dentre as demais da região. Essa realidade começou a mudar quando o povo do lugar se rebelou para proteger as nascentes de água contra a invasão do gado de fazendeiros do vizinho estado do Ceará. Os animais pisoteavam as cacimbas e contaminavam as fontes naturais de água, provocando sua obstrução. Esse conflito resultou em uma ação judicial na Comarca do referido município, com resultado de ganho de causa para a comunidade, o que lhes deu o direito de proteger as nascentes (INCRA, 2006). Ainda hoje, diariamente, as mulheres da comunidade se dirigem às nascentes para providenciar o abastecimento dos depósitos domésticos de água para o consumo humano.

A água para o consumo é recolhida na nascente conhecida como Olho d'Água, considerado pela maioria das pessoas do Sítio Velho como o berço da comunidade ((Foto 3)).

Em geral, são as mulheres que fazem o trabalho de recolher água, mais de uma vez por dia, percorrendo uma distância de 2km em relação às casas mais distantes. O percurso é feito a pé, em um terreno arenoso, com a condução na cabeça de um balde com água, cujo peso é de aproximadamente de 11kg. Algumas vezes, presenciamos homens fazendo esse percurso e essa atividade, mas utilizando-se de motocicleta ou jumento. Para as demais práticas do cotidiano, como lavagem de roupa, limpeza pessoal, assepsia do ambiente e consumo por parte dos animais, a água utilizada vem por meio de um sistema de abastecimento ligado a poços tubulares.

**Foto 3: Mulheres buscam água na fonte.**



Fonte: Arquivo fotográfico do autor, 2016.

Em janeiro de 2017, no desenvolvimento do trabalho de campo, a comunidade já possuía luz elétrica e serviço de abastecimento de água, cuja potabilidade é questionada pelos próprios moradores. O atendimento médico é realizado esporadicamente e de forma precária. O local possui uma única escola, pertencente à rede municipal e que oferece escolarização até o 9º Ano do Ensino Fundamental. Em geral, grande parte das informações sobre a origem da comunidade é transmitida por meio oral, apoiando-se na memória dos moradores mais antigos. O principal registro escrito sobre as origens do Sítio Velho encontra-se no relatório técnico de identificação e delimitação - RTID, produzido pelo INCRA (2004-2006). Fora esse

registro, não localizamos nenhum outro documento escrito sobre a origem da comunidade. As informações são predominantemente orais.

### **3.3. Lentes epistemológicas para olhar as realidades do lugar**

Para desenvolver a investigação recorreremos a um corpo teórico e um método mais adequado. No nosso caso, tentamos articular as dimensões, epistemológica e metodológica, em uma construção que não decorresse, necessariamente, de uma forma linear, uma vez que a pesquisa é um ato de cognição muito mais complexo do que o seu registro.

No percurso da pesquisa percebemos o quanto o mundo gerado pela ciência da modernidade foi desencantado. Talvez por que tenhamos perdido a “inocência”. Nossos corpos agora são percebidos como feitos de química e de eletricidade; nossos raios e trovões não são mais fenômenos divinos; nossos deuses assumiram configurações virtuais. O discurso da modernidade que aceitamos nos lançou em um mundo desencantado e monocultural, resumido a equações matemáticas.

Esse desencantamento do mundo implica na forma como apreendemos a realidade, seja renovando-a ou construindo novos sentidos sobre o que existe, um fato ou um fenômeno qualquer. No entanto, nossa cognição não acontece no vazio, mas a partir de experiências acumuladas no cotidiano, na vivência de diferentes situações intrapessoais ou interpessoais.

Partimos do pressuposto de que predomina no contexto acadêmico uma configuração epistemológica única, monocultural, descontextualizada e linear cujos resultados, alguns autores, analogicamente, denominam de epistemicídio (FANON, 2008; CÉSAIRE, 1978; SANTOS, 2010; QUINJANO, 2010; BHABHA, 1998; HALL, 2009). Trata-se de uma espécie de obliteração de outras formas de saberes locais e de sua inferiorização. O pensamento colonial não reconhece outras perspectivas cognitivas baseados na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo. Essa configuração do conhecimento não nos possibilitou avançar na compreensão da realidade pesquisada.

Recorremos às teorias do pós-colonialismo que utiliza o conceito de colonialidade como algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização (QUIJANO, 1997). Essa teoria é uma tentativa de explicar a modernidade como um processo intrinsecamente vinculado à experiência colonial. Em outras palavras, a colonialidade do poder é uma classificação social da população mundial ancorada na noção de raça, que tem origem no caráter colonial e que provou ser mais

duradoura e estável que o colonialismo histórico, em cuja matriz foi estabelecida (SANTOS, 2006, 2010; QUIJANO, 2010).

Para Quijano (2010), a colonialidade do poder dá conta de um dos conceitos do atual padrão de poder baseado na ideia de raça, vista a partir de elementos como: conflito, dominação e exploração. Esses elementos permeiam todo o processo histórico colonial, incluindo as relações raciais na chamada “pós-emancipação”.

Com base nessas teorias, erguemos nossas discussões. Segundo Meneses (2004), o termo pós-colonialismo se refere a um conjunto de correntes analíticas que permitem uma ruptura metodológica e teórica com a produção de conhecimento convencional, voltando-se para o peso da história lida de baixo para cima e para as relações de poder impostas pelos projetos coloniais entendidos não como salvadores, mas como instrumentos suaves de exploração, dominação contínua.

No contexto desta pesquisa, não entendemos o pós-colonialismo como uma teoria única, uma vez que ele não possui uma única matriz teórica, mas uma variedade de contribuições com orientações distintas que apresentam como característica comum o esforço de esboçar, pelo método da desconstrução dos essencialismos, uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes da modernidade (COSTA, 2006). Aplicamos, neste trabalho, o conceito construído por Santos (2004):

Entendo por pós-colonialismo um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presentes em todas as ciências sociais, que têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo (SANTOS, 2004, p. 8).

As relações historicamente constituídas tanto pelo chamado colonialismo como pelo fim dele como relação política não acarretou no seu fim como relação social, como mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória. Os desdobramentos da modernidade ocidental – entendida como paradigma sociocultural surgida a partir do século XVI e consolidado entre o fim do século XVIII e meados do XIX – estabeleceram relações de dominação que, na visão de Quijano (2010), tornaram-se fato fundador da modernidade, ocorrido concomitante com o momento e o movimento histórico que marcou a hegemonia das zonas situadas sobre o Atlântico, mais tarde identificadas como Europa. No entanto, essa não é uma posição de consenso, uma vez que, a modernidade ocidental e o capitalismo são dois processos históricos diferentes. A primeira não pressupunha o segundo como modo de produção (SANTOS, 2002).

Sem entrar no mérito dessas posições, não temos dúvidas de que para o paradigma da modernidade o conhecimento tem pretensões universalistas, utilizado como instrumento de regulação social e de fundamento da modernidade, como, por exemplo, as noções ciência, não ciência, de estado-nação e do direito. Esse tipo de conhecimento foi e continua entranhado em diversas dimensões da sociedade. Contrariamente ao conhecimento produzido a partir do centro da modernidade, a perspectiva pós-colonial entende que é a partir das margens ou periferias que as estruturas de poder e de saber se tornam mais visíveis, problematizando-as, dessa forma, a geopolítica do conhecimento e as estruturas de poder e do saber, tornam-se mais visíveis, revelando para que se produz conhecimento, em que contexto ele é produzido e a serviço de quem ele está.

De acordo com Santos (2002), as próprias concepções pós-colonialistas apresentam características e diferenças consideradas incompletas e heterogêneas internamente, como a crítica ao universalismo e às grandes narrativas sobre a unilinearidade da história, dentre tantos outros aspectos.

Nesse sentido, para o pós-colonialismo, existem, nos espaços sobre os quais o projeto colonial se expande, diferenças históricas e de contextos expressivas. Não temos como falar de um projeto único de emancipação, nem de uma excessiva fragmentação da realidade. Para Quijano (2010), a colonialidade opera em cada um dos planos da existência subjetiva e social. Por esse motivo, ela pode se desdobrar em muitas dimensões que abarcam diferentes espaços da vida, como, por exemplo, a colonialidade do poder com relação às dominações estabelecidas e perpetuadas a partir da expansão europeia; a colonialidade do saber no plano epistemológico que estabelece uma hierarquização de conhecimentos segundo critérios de validação hegemônicos e no plano das subjetividades e a colonialidade do ser representado pelas noções europeias de patriarcado, de sexualidade, de epistemologia e de espiritualidade, impostas como critérios hegemônicos para racializar, classificar e o restante da população mundial e os lugares onde se construiu a colonialidade do ser – a essencialização do sujeito.

Segundo Bhabha (1998), para atingir seu objetivo, o discurso colonial construiu o colonizado como um ser totalmente cognoscível, descrito como transparente e sobre o qual não era difícil teorizar, o que permitia, portanto, que fosse nomeado e definido segundo o olhar do colonizador. Essa produção da alteridade colonial se deu por meio de um jogo que contrapôs o positivo e o negativo. O “outro” não era apenas o diferente: ele foi não só marcado por uma diferença negativa com seu estereótipo, mas era uma sutura ambivalente que fixou a si próprio fora da história.

Com esse propósito, o europeu colonizador tomou como missão espalhar a civilidade aos povos observados a partir da sua imagem distorcida no espelho. Sendo assim, a África, América do Sul e o Oriente são tidos como espaços a-históricos, uniformes ou mesmo vazios. Suas realidades heterogêneas foram esvaziadas de sua complexidade. Um exemplo típico apresentado por Meneses (2007) foi o processo de colonização da África, a partir do século XVIII. Esse continente foi transformado em uma espécie de antípoda da modernidade ocidental: espaço de natureza inexplorada, selvagem, local do pecado, da barbárie e da irracionalidade. Era um lugar no qual o pensamento iluminista não concebia como possível e, principalmente, como humano. Era um alter-ego da razão europeia e única. Posteriormente, foi dado o mesmo tratamento a América do Sul e ao Oriente.

Nesse sentido, o que chegou até nós, da América Latina, no século XVI, não foi apenas um sistema de capital e de trabalho destinado à exploração e à produção de mercadorias, mas um modo de vida: europeu, heterossexual, patriarcal, militar, racista, capitalista, com suas variadas hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo – hierarquias de classe, étnico-raciais, sexuais, aparência fenotípicas, espirituais, epistêmicas, linguísticas e assim em diante. Dessa forma, a população colonizada passou a ser enclausurada em um círculo hermenêutico. Palavras como afrodescendente, mulher, homossexual, camponês, índio dentre outros, ganharam contornos absolutos, em que tais sujeitos foram encerrados em totalidades impostas e fixados fora da história. Não há lugar e nem tempo para eles.

Na esteira desse pensamento, a invenção da raça, por exemplo, foi um dos eixos estruturantes traçados pela modernidade para estabelecer relações de subordinação. Longe de ser algo residual ou anacrônico, o racismo ganhou atualidade para poder se expressar de maneira evidente ou subliminar. Em termos reais, pode-se falar, por exemplo, da associação expressa que é feita diariamente pelos meios de comunicação entre muçulmano e terrorista, afrodescendente e subalterno, morro e traficante, favela e ladrão, pobre e marginal, sem nos referir à ascensão dos ideais de pureza étnica neonazista apregoados por segmentos que bradam certo ufanismo eurocêntrico. Por esses e outros fatores, o racismo continua a justificar guerras e a embrenhar-se nas relações sociais cotidianas (QUINJANO, 2010).

A perspectiva epistêmica pós-colonial gerada a partir das populações subalternizadas exige uma ampla transformação das hierarquias sexuais, espirituais, econômicas, políticas, epistêmicas e raciais. Ela requer, inclusive, um processo de descolonização do imaginário que pode ser considerado como uma das condições para a efetivação de toda transformação

democrática radical (LANDER, 2005). Ela exige que, como gente, reconheçamos de forma consciente nossas próprias contradições.

Portanto, o pós-colonialismo, mais do que a construção de novos discursos, é a desconstrução de narrativas cristalizadas, essencializadas e naturalizadas por séculos de dominação. Ao lado dos debates alargados nos tempos e nos espaços, essa perspectiva invade a privacidade do micro espaço e lança um olhar sobre realidades invisibilizadas, como a que nos dedicamos a pesquisar.

Nesse sentido, com relação à pesquisa em pauta, passamos a delinear seus aspectos metodológicos tendo consciência dos possíveis efeitos que o trabalho de campo produz e das interferências afetivas surgidas nas trocas durante a permanência na comunidade.

### **3.4. As aproximações e inserção no trabalho de campo**

A pesquisa como exercício acadêmico passou a exigir cada vez mais dedicação. Durante nossa trajetória acadêmica, algumas vezes, permitimo-nos uma “autorreflexão crítica” sobre a gestão e a execução de tarefas paralelas: os afazeres acadêmicos, profissionais e pessoais. Não houve um hiato entre a execução da pesquisa e as demais atividades profissionais e pessoais. Tudo estava incluído num “pacote completo”. Contudo, nem sempre era nítida a fronteira entre esses afazeres, inclusive em relação à construção da própria escrita reflexiva, que, por algumas vezes, dava-nos a impressão de que estar no interior de um refluxo oceânico, cuja turbulência produzia um desequilíbrio constante. A fadiga e o cansaço – Físico e mental – apareciam naturalmente. Mas, como em todos os movimentos de tempestade, também tivemos momentos de calma.

Antes de iniciar as atividades de campo, tivemos várias discussões e reflexões críticas com o orientador sobre as estratégias de aproximação. Durante essa preparação, nossos pensamentos fervilhavam sobre como seria tal momento: como fazer as primeiras aproximações sem demonstrar ansiedade? Como manter uma distância construtiva para poder observar as situações de todos os ângulos possíveis? Como manter o distanciamento dos acontecimentos, eventos, atividades, falas, linguagens e das pessoas que poderiam nos envolver nos seus dramas, projetos e construções pessoais? Ficamos inseguros por um tempo até assimilar as estratégias de aproximação. O tempo da pesquisa não era igual ao das outras atividades profissionais e pessoais. Aliás, o tempo da pesquisa não é linear. O tempo sempre era tempo-espaço, pensar-fazer.

Nosso deslocamento para o campo foi uma experiência de vida. Saímos da nossa zona de conforto para conhecermos a vida de outras pessoas em uma comunidade considerada isolada, distante da realidade do próprio pesquisador, transformando o exótico em familiar e o familiar em exótico (DA MATTA, 1987). A ida a campo exigiu mais atenção ao que poderia dificultar nossa aproximação. Diante de cenários incertos e, frente a proximidade do ano eleitoral, a recomendação do orientador foi iniciarmos a aproximação do campo da pesquisa pela escola, em tese, um espaço supostamente “neutro”, desvinculado dos interesses explícitos de determinados grupos políticos locais. Na orientação ficou implícito a mensagem de que, na maioria dos municípios com características predominantemente rurais, as relações e o humor político são quase determinantes nas interações pessoais e institucionais.

A aproximação do campo de pesquisa não foi fácil e não aconteceu sobre trilhos lineares como havíamos planejado. Durante o mês nov. 2016, tentamos, por várias vezes, contato com a direção da escola, sem obter êxito. Om de Assunção do Piauí fica a 279 km da Capital e a escola fica a 24 km da sede do município. O local não dispunha de sinal internet, nem tinha cobertura de rede de telefonia fixo ou móvel. As condições de comunicação da região são muito precárias. Começávamos a achar que a comunicação seria nossa grande dificuldade no processo de aproximação.

Além da dificuldade de comunicação com os sujeitos no campo de pesquisa, nossa aproximação foi mergulhada na imprevisibilidade. Apesar do esforço de planejamento, a realidade sempre nos surpreendia com novos acontecimentos e com a necessidade de novas adaptações. Aos poucos, nossa preparação para ir ao campo foi sendo reconstruída e passou a se adequar a realidade que escapava ao nosso controle e aos nossos modelos previsíveis.

O momento político de instabilidade e de transição pelo qual o Brasil passa, assim como o impeachment presidencial de Dilma Rousseff (2015-2016), apelidado de “golpe parlamentar”, contribuiu para causar mais instabilidade na aproximação com o campo. Ficamos preocupados se haveria uma descontinuidade, na melhor das hipóteses, uma restrição nas políticas governamentais direcionadas para as comunidades quilombolas. Esse cenário de instabilidade política nos deixou apreensivo quanto à manutenção das políticas afirmativas implementadas desde o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Mudamos nossa estratégia de contato. Optamos por uma aproximação via Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) do município de Assunção do Piauí. Durante a nossa militância em movimento social e como professor da Educação do Campo, estabelecemos uma rede de relações e de cooperação técnica com o movimento sindical rural, especialmente com a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura (FETAG).

Por meio de uma articulação com a FETAG, chegamos ao STTR de Assunção do Piauí, criado em 1994 e com atuação na organização e na luta dos agricultores do município de Assunção do Piauí.

Iniciamos os primeiros contatos com a direção do Sindicato por meio de telefonemas e da rede social. Esses contatos reduziram nossa ansiedade, mas ainda havia um pouco de hesitação. Trocamos informações e preparamos uma primeira aproximação, que aconteceu no dia 12 nov. 2016. Foi uma atividade com o intuito de manter um contato pessoal e visual, sem a pretensão de recolher informações. A partir desse primeiro encontro, planejamos outros, inclusive as rodas de conversa que passamos a descrever.

### **3.4.1. Rodas de conversa no campo de pesquisa**

A escolha da técnica da roda de conversa para mediar nossos primeiros contatos com o campo de pesquisa foi em razão de propiciar à nossa pesquisa um caráter de cientificidade, o que implicava em caracterizá-la como de natureza qualitativa e determinar sua posição como uma abordagem legítima na busca do conhecimento científico. Essa escolha foi realizada quando nos propusemos a compreender melhor nosso objeto de estudo, já que a pesquisa qualitativa “[...] é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 26).

As rodas de conversa consistem em uma técnica de trabalho que possibilita a participação coletiva em uma conversa acerca de determinado assunto sobre o qual era possível dialogar, socializar saberes e implementar uma troca e uma divulgação de experiências entre os participantes (AFONSO; ABADE, 2008).

A escolha dessa técnica foi baseada nas características de abertura, de diálogo e de troca de experiência, aprendizados e vivências que ela proporciona. Nessa técnica, o diálogo apresenta-se como uma diretriz didática centrada no princípio de que a aprendizagem passa pela possibilidade de dizer a palavra, falar seu mundo, expressar o seu pensamento, contar sua história (FREIRE, 1985). Essa palavra dita está carregada de sentido dentro de um contexto que ela expressa: memórias, fatos, acontecimentos, trabalho, lazer, sentimentos. Em uma composição que une e separa, ensina e aprende, falar e calar, cativar e libertar, sonhar e fazer. Desse modo, a palavra cria uma trama, uma rede de pontos que dão unicidade àquilo que cada sujeito fala e faz.

A técnica da roda de conversa e a do grupo focal têm fundamentos teóricos e epistemológicos muito parecidos. Nas palavras de Nascimento e Silva (2009, p. 1), a primeira

[...] é uma metodologia bastante utilizada nos processos de leitura e intervenção comunitária. Consistem num método de participação coletiva de debates acerca de uma temática, através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos.

Na concepção de Carpes (2012), a roda de conversa consiste em uma construção grupal de conceitos e de pressupostos por meio da desconstrução de saberes predefinidos pela reflexão dos diversos pensamentos, posicionamentos e percepções dos membros participantes. O que, possivelmente, diferencia a técnica da roda de conversa da técnica do grupo focal é a grande quantidade de dados que este produz para análise, o que pode causar um trabalho excessivo e desnecessário para a pesquisa. No entanto, ambos têm interesse tanto no que as pessoas pensam e expressam como, também, em como elas pensam e por que o fazem. Nesse sentido, a particularidade principal, segundo Gondim (2002, p. 158), do grupo focal é a intensa influência mútua entre os participantes e o pesquisador na produção de dados a partir do debate focado em assuntos específicos.

Realizamos duas rodas de conversa. Cada uma delas guiada por uma questão tema cujo propósito era suscitar a troca de ideias. Para cada roda de conversa foi elaborado objetivos próprios. A partir disso, os sujeitos se inseriram na conversa e relatavam suas experiências. A primeira roda teve como objetivo iniciar um processo de aproximação e de conhecimento do campo da pesquisa. A segunda se preocupou em apresentar a proposta de investigação, planejar alguns momentos do trabalho de campo e identificar possíveis informantes. No final de cada roda de conversa, registramos nossas impressões no nosso diário de campo. Fizemos anotações de quase tudo o que foi relatado, um trabalho demorado, mas necessário para a organização das nossas análises posteriores.

As duas rodas de conversa foram realizadas no Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais -STTR de Assunção do Piauí devido o STTR exercer uma função relevante no município e detém um amplo conhecimento do contexto da pesquisa. Essas atividades possibilitaram estabelecer contatos com algumas lideranças da comunidade do Sítio Velho.

### 3.4.1.1 Primeira roda de conversa: quando ver significa ser visto

A primeira roda de conversa teve como objetivo iniciar um processo de aproximação e de conhecimento do campo da pesquisa. Ela foi realizada em 12 dez. 2015, com duração de duas horas, na sede do STTR. A escolha do dia foi definida previamente pelo Sindicato, considerando a disponibilidade dos participantes. A data coincidiu com a festa de emancipação do município, ou seja, feriado municipal. Foram convidados um representante da comunidade do Sítio Velho, um representante do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do município, um coordenador da escola municipal do quilombo, um representante do legislativo municipal e membros do STTR. A mobilização das pessoas para participarem dessa roda de conversa ficou sob a responsabilidade do STTR.

Nessa primeira roda de conversa, os participantes (Quadro 7) já tinham uma aproximação: moravam no mesmo município e compartilhavam da vida social e cultural local. Considerando esse aspecto, fizemos uma dinâmica de apresentação simples para que cada pessoa percebesse pontos em comum, estabelecendo empatia e vínculos de confiança, elementos necessários para o diálogo. No quadro abaixo, apresentamos a relação das pessoas que participaram dessa primeira roda de conversa.

**Quadro 7 – Participantes da primeira roda de conversa**

Nome	Gênero	Idade	Atividade
José Francisco Nascimento	Masculino	49 anos	Diretor da Associação do quilombo
Antônio Francisco B. Cosmo	Masculino	26 anos	Coordenador pedagógico
Vanderlane L. de Sousa	Feminino	53 anos	Assistente social
Mario Bernardo do Nascimento	Masculino	55 anos	Trabalhador rural
Mariete Faustino Oliveira	Feminino	54 anos	Vereadora
José Caetano da Silva	Masculino	38 anos	Presidente do STTR

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do trabalho de campo, 2015.

A previsão inicial de participantes na oficina era de dez pessoas. No entanto, compareceram seis participantes (Quadro 7). Antes de iniciar a atividade, utilizamos como dispositivo um cartaz com uma frase temática: “quando ver significa ser visto”. Essa expressão foi extraída da tese de doutorado da professora Passos (2004). No seu trabalho ela descreve bem o momento vivido pelo pesquisador: precisa ver e ser visto pela comunidade. Entendemos, naquele momento, que a visibilidade do investigador é um fato, por mais que a invisibilidade lhe pareça ser mais confortável (PASSOS, 2004, p. 30). Ou seja, precisávamos conhecer o campo de investigação e ser conhecido pelos participantes da pesquisa. De início, não explicamos a razão da citada frase. Nosso objetivo era que eles lessem e dessem uma

interpretação própria, por isso, evitamos comentar a expressão. Esse processo de aproximação, de contato mútuo, foi muito revelador. Na visão de Passos (2004, p. 32), cria-se narrativas mútuas sobre aqueles que estão se conhecendo. A autora diz:

Embora ocupemos um lugar que nos permite – e nos exige – a narração do “outro”, a partir do conhecimento de suas realidades, essa narração é sempre construída a partir daquilo que ele nos revela, ou melhor, daquilo que ele nos quer revelar, esse sujeito que é um que também nos vê. Sua interpretação de suas práticas e de sua cultura é aquela de primeira mão, enquanto a nossa consiste na questionável interpretação da interpretação (PASSOS, 2004, p. 32).

Solicitamos autorização para gravar em áudio a roda de conversa. O aparelho usado para isso foi ligado e colocado no centro da mesa. Explicamos que a gravação era para subsidiar o registro escrito. A partir desse momento cada participante começou a se apresentar dizendo seu nome, o que fazia e onde morava. Isso ajudou a criar o ambiente de roda – um cenário que propiciasse o diálogo, muito embora já se conheciam entre si, mas, em uma ocasião como essa, era razoável surgir qualquer inibição. A frase temática quebrou o gelo do silêncio inicial e suscitou em alguma descontração, com interpretações originais que quebravam a sisudez da apresentação formal.

Cada um, no seu tempo, pôs-se a falar e, algumas vezes, a levantar a mão como que pedindo autorização para intervir. Aos poucos, a conversa foi fluindo com naturalidade, e as falas se inter cruzavam na própria dinâmica do diálogo, em uma espécie de "desordem" equilibrada.

Após o registro em áudio das falas dos participantes da atividade, extraímos as impressões e as lembranças, ainda vivas e presentes, da atividade realizada que diziam respeito ao objetivo da pesquisa. Procuramos respeitar as características próprias do registro oral. Nesse sentido, a transcrição implicou em fazer recortes, selecionando para a transcrição as referências que tinham relação com os objetivos da investigação. Nesse sentido, a transcrição foi feita pelo próprio pesquisador em função do compromisso de fidedignidade acordado com os participantes da atividade. Além disso, a gravação original está guardada nos arquivos do pesquisador para eventuais consultas.

No que tange às interpretações do dispositivo do cartaz com a frase temática, José Francisco Nascimento fez o seguinte comentário: “Todo mundo no quilombo parece ser parente um do outro. Então, todo mundo é visto como igual”. Essa interpretação deixa transparecer que a relação de parentesco predomina no Sítio Velho. Basicamente as relações entre as pessoas são estabelecidas a partir de alianças como uma maneira de coesão social e

de proteção da família e do território entendido como espaço de reprodução material e simbólica.

Na opinião de Antônio Francisco B. Cosmo, a frase traz a seguinte significação: “eu me vejo como quilombola, mas não me comunico com as outras pessoas pela sua cor da pele. Elas me veem como sou e eu as vejo como elas são, como pessoas”. Sua interpretação diz respeito às identidades líquidas, ou seja, a identidade quilombola não é algo construído somente pela pigmentação da pele, mas a partir de relações e de negociações em torno da luta pela terra. Nessa perspectiva, na comunidade, existem outras pessoas que possuem outra pigmentação da pele e, nem por isso, são tratadas de forma diferente. A relação entre as pessoas está aberta para novos sentidos. Portanto, a identidade não é algo dado, mas construída, negociada, conquistada na e pela luta política de reconhecimento como pessoa humana e pelo pertencimento a um território.

Para Vanderlane L. de Sousa, a referida frase temática quis dizer: “[...] mulheres, negras, indígenas, brancas, lésbicas, urbanas, rurais, quilombolas, jovens, são sempre vistas com olhar de reprovação, como se a gente fosse de segunda categoria”. Essa interpretação remete à situação das mulheres de forma geral. Em se tratando especificamente das mulheres afrodescendentes, elas são frequentemente posicionadas em um espaço em que o racismo e o machismo se acentuam. Por consequência disso, estão mais expostas e vulneráveis socialmente a serem atingidas por um fluxo de opressões e de desempoderamento, aspectos presentes nas culturas patriarcalista, capitalistas e racistas.

Na interpretação de Mariete Faustino Oliveira, a expressão significa que, “quando são os homens que gritam, eles são vistos como os tais, viris, fortes, poderosos. Mas, quando somos nós, mulheres, todos nos olham como tivéssemos algum problema. Somos vistas como desequilibradas, estamos sempre nervosas, talvez por causa da tensão pré-menstrual (TPM) ”. Seu entendimento parece fazer referência às experiências específicas de subordinação às quais as mulheres são submetidas e a existência de certo grau de silenciamento imposto pela cultura machista, que visa minimizar ou desqualificar a dimensão de gênero e de raça das questões das mulheres. O que não acontece com os homens.

Em seguida, passamos ao registro das falas que foram fluindo no transcurso da roda de conversa. Logo após a acolhida feita pelo diretor do Sindicato, que agradeceu a presença e explicou a razão do convite para a atividade, saudamos os presentes e apresentamos sucintamente a intenção da nossa investigação acadêmica, destacando como inspiração o trabalho realizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), denominado “Bens Negros”, em 2012, uma espécie de inventário cultural.

Após essa introdução, o representante da Associação do quilombo fez menção ao trabalho realizado pelo INCRA entre os anos de 1994 e 1996 com o objetivo de atestar o reconhecimento da comunidade como remanescente de quilombo. Esse trabalho foi demandado pela própria comunidade, com o apoio do STTR de São Miguel do Tapuío, da Diocese de Campo Maior e Movimento Social Coisa de Negro de Teresina. O resultado foi a produção do RTID, que impulsionou o processo de regularização fundiária da comunidade.

Na fala do coordenador pedagógico da escola do Sítio Velho, dentre outros assuntos, destacamos a referência que ele fez ao esvaziamento da tradição na comunidade. Enfatizou que grande parte da juventude local já não liga mais para os costumes locais. Na sua fala, mencionou a introdução da prática religiosa umbandista na comunidade por alguém que veio de fora da comunidade e que isso tem despertado a atenção de algumas pessoas.

Fomos surpreendidos pela contestação dessa colocação por um dos participantes da roda. A vereadora que exercia do seu mandato político solicitou a palavra e, de modo enfático, discordou que a mencionada prática religiosa possa ser considerada parte da tradição da comunidade do Sítio Velho. Para ela as práticas religiosas existentes na comunidade são as católicas. Ela se refere às festas religiosas da coroação de Nossa Senhora e o festejo de Nossa Senhora da Imaculada Conceição. Para a vereadora, não há outras manifestações religiosas além dessas na história da comunidade.

O debate em torno dos aspectos da tradição religiosa dividiu o grupo. Para mediar a discussão, sugerimos, como encaminhamento, a realização de outra roda de conversa. No final, tivemos a sensação de que o encontro foi promissor. Afinal, a partir desse encontro, nada permanecia no mesmo lugar, nada continuava da mesma maneira, tudo fluía. Depois de um encontro não tem como ficarmos indiferentes como afirma Passos (2004):

Pesquisador e informante não serão jamais os mesmos depois desse encontro. Nenhum dos dois sairá incólume. O constrangimento que invade o pesquisador em suas inserções iniciais no campo, a sensação desconfortável de estar ali para narrar o outro é não só um indicador da exigência de princípios de honestidade para com esse outro sujeito, mas também a sinalização de que entrar nessas outras realidades dos agentes sociais transforma nossa percepção de nossa própria realidade. Penso que a clareza de objetivos para com os informantes e a transparência em relação à nossa condição de mais um intérprete são atitudes fundamentais do pesquisador, não para destruir essa relação que é simbolicamente violenta – o que é impossível – mas antes para minimizar seus efeitos (PASSOS, 2004, p. 37)

O objetivo da primeira roda de conversa foi alcançado. Esse primeiro encontro reduziu o grau de ansiedade que tínhamos com relação ao contato inicial com o campo de pesquisa. Nessa inserção inicial, estabelecemos uma relação de aproximação. Nesse sentido,

ampliamos nossa capacidade de ouvir os possíveis sujeitos de pesquisa, de enxergar seus costumes e de perceber a lógica da sociedade local a partir do ponto de vista do morador. Para tanto, era necessária uma postura da relativização que nos permitisse perceber a relação das coisas do mundo, deixar de lado os preconceitos e focar nas diferenças, não hierarquizando, ou tendo uma como superior, e outra, como inferior.

#### 3.4.1.2 Segunda roda de conversa: construindo alianças

A segunda roda de conversa aconteceu no dia 16 jan. 2016. Ela teve como objetivo em apresentar a proposta de investigação, planejar alguns momentos do trabalho de campo e identificar possíveis informantes. O contexto em que ela aconteceu foi diferente. Dos participantes da primeira roda, estiveram presentes o diretor da Associação dos Quilombolas, o diretor do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rural e o coordenador da escola do Sítio Velho. Como tínhamos novos participantes fizemos um resumo das discussões anteriores, mas sem aprofundamento. A atividade aconteceu no STTR do município, com início às 9h e término às 11 horas.

A seguir, no Quadro 8, apresentamos a relação dos participantes da segunda roda de conversa. O perfil inicial é predominantemente de professores que trabalham na escola da comunidade. Alguns são concursados e outros possuem uma relação de prestação de serviços. Nessa roda utilizamos como dispositivo motivador a frase temática: “contando nossa própria história”. Assim, cada pessoa, ao se apresentar, falava um pouco da sua história pessoal.

**Quadro 8 – Participantes da segunda roda de conversa**

Nome	Gênero	Idade	Nível de formação	Atividade
José Francisco Nascimento	Masculino	49 anos	Ensino Fundamental	Dir. Assoc. do quilombo
Antônio Francisco B. Cosmo	Masculino	26 anos	Lic. Pedagogia	Coord. Pedagógico
Lucivaldo Alves da Silva	Masculino	32 anos	Lic. História	Professor
Antônio Cícero Serafim Cosmo	Masculino	25 anos	Ensino Médio completo	Diretor
Francisco Pereira da Silva	Masculino	34 anos	Lic. Pedagogia	Professor
Antônia Rosilene S. de Lima	Feminino	33 anos	Lic. Pedagogia	Professora
Maria R. do Nascimento	Feminino	28 anos	Lic. História	Professora
Antônia Iranilda Batista	Feminino	33 anos	Lic. Pedagogia	Professora
Antônia Batista de Mello Filha	Feminino	29 anos	Lic. Pedagogia	Professora
Antônio M. Batista da Silva	Masculino	29 anos	Lic. Pedagogia	Professora
José Caetano da Silva	Masculino	38 anos	Ensino Médio completo	Presidente do STTR

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do trabalho de campo, 2015.

Finalizada as apresentações dos participantes, iniciamos, de maneira dialogada, uma breve exposição sobre o projeto de pesquisa: objetivos, modo como seria desenvolvido, estratégias que seriam adotadas, participação dos sujeitos e previsão de duração. Durante a exposição, falamos basicamente sobre a natureza do trabalho, destacando que se tratava de uma atividade acadêmica, que não dispunha de nenhum tipo de financiamento ou de compensação financeira. Além disso, informamos que a adesão à pesquisa era totalmente voluntária e que qualquer pessoa poderia desistir a qualquer tempo, sem nenhum constrangimento. À medida que falávamos, foram surgindo algumas indagações e dúvidas, que foram dirimidas e/ou discutidas durante o diálogo.

Optamos por não utilizar o registro em áudio e vídeo nessa segunda roda de conversa. Damos preferência ao registro escrito, considerando o fluxo da conversa. Nesse sentido, selecionamos alguns dos registros levando em conta o critério de conexão e relevância para o nosso trabalho. Por exemplo, as falas dos professores Antônia Rosilene S. de Lima e Lucivaldo Alves da Silva demonstraram interesse pelo trabalho, em virtude de estarem concluindo o curso de Licenciatura em História e de acharem que a participação na pesquisa ajudaria no trabalho final deles de conclusão da graduação.

Houve, também, manifestações que demonstraram certo ceticismo e uma apatia em relação à proposta da pesquisa, como, por exemplo, a fala do diretor da escola, Antônio Cícero Serafim, ao dizer que não estava totalmente convencido da necessidade ou da importância da pesquisa. Para ele, a atividade não trazia nenhum ganho para a comunidade. Ele citou como exemplo o trabalho realizado pelo IPHAN, intitulado “Bens Negros” (BRASIL, 2012).

Aproveitamos essa manifestação para comentar sobre o aspecto ético da pesquisa. Concordamos que algumas investigações são feitas e que, depois, a comunidade nem sabe do resultado – não que fosse o caso do IPHAN. Por sorte, encontramos com o livro “Bens Negros”, resultado do citado trabalho. Imediatamente, repassamos o livro para que os moradores folhassem. Enquanto circulava de mãos em mãos, observamos que os participantes reconheciam algumas imagens de lugares e de pessoas da comunidade. O dispositivo do livro mudou o rumo do diálogo.

Na oportunidade, também inserimos a informação sobre o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação – RTID (INCRA, 2006), realizado por ocasião do reconhecimento e da regularização fundiária do Sítio Velho. Perguntamos se alguém já tinha visto ou lido esse documento. Apenas uma pessoa manifestou que sabia da sua existência, mas que não teve acesso a ele. Essa pessoa participou como “informante” do processo de elaboração do

Relatório, enquanto que os demais nem sabiam da sua existência. Acreditamos que esse desconhecimento ocorreu em razão de que não houve uma devolutiva para a comunidade por parte dos autores.

Entregamos uma cópia do relatório, adquirido junto ao INCRA para que fosse manuseado pelos participantes da roda de conversa. À medida que examinavam página a página, identificavam nomes, lugares e pessoas, ao tempo em que faziam comentários, mencionavam apelidos de alguns dos identificados nas fotografias, faziam associações de parentesco e relembravam alguns feitos dessas pessoas na comunidade.

Nessa ocasião, aplicamos a técnica metodológica *snowball*, conhecida no Brasil como “bola de neve”, ou como “cadeia de informantes”, sendo utilizada para fornecer ao pesquisador um conjunto de contatos em potenciais (LINCOLN; GUBA, 2006). Esse método consistiu em identificar pontos e aspectos em comum, sem, contudo, causar nenhum tipo de perturbação ou de desorganização nas rotinas das pessoas envolvidas. O grupo passou a identificar sujeitos que fossem moradores antigos ainda vivos e que poderiam participar como “informantes” na pesquisa. Em pouco tempo, os participantes elaboram uma relação de nomes:

- Francisco Pereira de Sousa (presidente da Associação em 2006);
- Antônio Jerônimo Sobrinho – Totonho (liderança comunitária);
- Antônia Cosma do Nascimento (liderança comunitária);
- Antônio Jerônimo Sobrinho (liderança sindical);
- Irmã Teresinha Constância Chaves (religiosa da Congregação das Filhas de Santa Teresa);
- Irmã Julia (religiosa da Congregação das Filhas de Santa Teresa);
- Francisca Rosa do Nascimento Neta – Dona Cheirosa (a moradora mais antiga);
- Francisco Paulo Valentim – Paulo Fulô (liderança comunitária);
- José Romão Batista (liderança comunitária);
- Antônio Henrique de Mello - Batata (liderança comunitária).

Em razão do horário, tivemos de finalizar a atividade. Avaliamos que essa roda de conversa foi muito intensa e produtiva, mesmo não alcançando todos os objetivos propostos, como, por exemplo, planejar algumas atividades de campo compreendendo a observação participante, as entrevistas particulares e a aplicação de questionários.

No entanto, a indicação da relação de nomes como possíveis informantes foi uma contribuição valiosa do grupo. Sendo assim, fizemos alguns encaminhamentos e informamos

que o projeto tinha sido remetido, em janeiro de 2016, para análise no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPI e que, dentro dos prazos previstos, retornaríamos no mês de maio para realizar o trabalho de campo, o que, na verdade, acabou não acontecendo. O CEP só emitiu parecer favorável em agosto de 2016.

### **3.5. As visitas à comunidade quilombola Sítio Velho**

Após a realização das rodas de conversas, julgamos que já tínhamos condições de avançar na aproximação com a comunidade. Planejamos duas visitas, as quais funcionaram como retroalimentadoras dos laços construídos com os participantes nas duas rodas de conversas. Essas visitas serviram para manter os vínculos de aproximação estabelecidos com participantes das rodas de conversa que moravam ou atuavam na comunidade, tendo em vista que não foi possível cumprir o calendário proposto. Durante as visitas, percebemos que o ambiente das pessoas na vida real não pertence ao pesquisador e que, por esse motivo, era preciso fazer a retroalimentação dos contatos construídos nas primeiras reuniões. Essas visitas não seguiram nenhum roteiro rígido.

Os contatos mantidos posteriormente serviram para estreitar vínculos e de ampliar conhecimentos gerais sobre a comunidade. As visitas à comunidade tiveram como objetivo fazer um levantamento de informações gerais sobre o local, tais como: espaços coletivos, organização espacial, atividades culturais, organização das roças, dentre outras. Em geral, as visitas tiveram uma duração entre três e quatro horas e foram realizados sempre no turno da manhã.

A primeira visita teve como objetivo estabelecer contato com as lideranças locais e conhecer os espaços locais de uso comum. Ela ocorreu em uma sexta-feira, no dia 10 jun. 2016, entre 9h e 11h, turno da manhã. Não conseguimos levar os equipamentos de áudio e de fotografia. Na chegada ao município, houve um desencontro com a pessoa que nos conduziria à comunidade. Também não fomos informados de que a escola estaria fechada em virtude da suspensão das atividades naquele dia. Apesar disso, não desistimos! Após reestabelecer contato com o guia, chegamos à comunidade. Visitamos alguns espaços coletivos (escolares, religiosos, de lazer). Mesmo a escola estando fechada, conseguimos conversar com alguns professores que residiam próximos a escola. Mais uma vez, experimentamos que o tempo da pesquisa não era linear, não era igual ao do planejamento controlado.

A segunda visita aconteceu em um sábado, no dia 2 jul. 2016, entre as 8h30 e as 11h30, pela manhã. Nessa segunda visita, nosso objetivo era aprofundar as relações pessoais

com as lideranças locais e gerenciar o processo de inserção na comunidade com informações gerais a respeito da comunidade. Foi importante fazer esse gerenciamento, principalmente, por causa da dificuldade de comunicação. Nessa visita, participamos de atividades da comunidade, como reunião da Associação dos quilombolas e reunião dos professores da escola, e visitamos algumas famílias. Aos poucos, a comunidade foi percebendo a nossa inserção.

Após a realização da Rodas de Conversa e das visitas à comunidade, elegemos como interlocutores para a pesquisa seis lideranças quilombolas. Nesta pesquisa, corresponde às pessoas que possuem maior conhecimento e reconhecimento da comunidade com relação à história e à memória da comunidade e nove professores, totalizando 15 interlocutores.

### **3.6. O caminho para acessar informações/dados da pesquisa**

Estabelecer uma relação de confiança com algumas pessoas da comunidade precisou de tempo e de paciência. Para ter acesso à comunidade, foi necessário conquistar a confiança e o consentimento das lideranças da Associação quilombola. Inclusive, tivemos de gerenciar as relações e os interesses que foram surgindo desde o início da nossa permanência na comunidade rural, a fim de que não houvesse confusão entre os interesses do pesquisador e os dos sujeitos da pesquisa. Adotamos, para isso, uma conduta pessoal e uma perspectiva de aproximação e de distanciamento necessários.

Nosso compromisso era registrar, durante a permanência na comunidade, as impressões sobre a realidade local, as condições em que o trabalho foi produzido (reuniões com professores e com a Associação dos quilombolas, entrevistas particulares, registro das festas e das atividades de benzimento, visitas às famílias e aos espaços coletivos). Durante a nossa permanência na localidade, fizemos um esforço para registrar aquilo que nos foi possível: as conversas com as pessoas, as escutas dos mais velhos, as interações nos bares, nas rezas, no caminho para o Olho d'Água, dentre outros momentos. No entanto, nosso registro é somente uma parte daquilo que vivenciamos e não representa a totalidade da experiência vivida na comunidade.

#### **3.6.1. Observação participante na comunidade remanescente de quilombo**

A permanência mais prologada ocorreu a partir do mês out. 2016. Foram três meses de inserção. Primeiramente, passamos por um processo de adaptação para capturar as

informações das realidades observadas. Durante esse processo, julgamos que a técnica da observação participante era a mais adequada para perceber os fatos, os comportamentos e os cenários, considerando a natureza da investigação (ALVES-MAZZOTTI, 2004). Ao utilizar essa técnica, tivemos como objetivo estabelecer um contato pessoal e estreito com o ambiente e os participantes da pesquisa, além de acessar as práticas educativas da comunidade, para construirmos um conhecimento aproximado e válido.

Estruturamos nossa observação participante a partir de um guia orientador, cujo conteúdo foi constituído de uma parte descritiva (dos sujeitos, dos locais e da reconstrução dos diálogos) e de uma parte reflexiva, de natureza analítica e metodológica, além das anotações que diziam respeito aos conflitos e aos dilemas vivenciados a partir da perspectiva do observador. Os registros feitos não são um retrato puro da realidade, nem mesmo chegam a se igualar ao conhecimento de um “nativo” sobre a realidade local. São *flashes*, fragmentos capturados e aprisionados pela visão limitada de quem observa.

No trabalho de campo, fomos casualmente conduzidos a participar dos eventos comunitários: festas, partidas de futebol, reuniões na escola e planejamentos dela, velório, preparação das roças, dentre outras atividades. Não tínhamos como ficar inertes. Aos poucos, fomos conhecendo a rotina da comunidade. Todavia, nem tudo transcorreu de maneira linear, em conformidade com o que havíamos planejado ou como desejávamos. Estar presente, participar das festas, fazer visitas, assistir reuniões, dentre outras atividades, fazia parte do repertório do cotidiano para acessar informações. A questão estava na limitação dos instrumentos utilizados no trabalho de campo, considerados precários e limitados para apreender a complexidade da realidade em que estávamos inseridos. Segundo Passos (2004),

[...] os instrumentos que temos para conhecer a alteridade são bastante precários: estar por um tempo com as pessoas e observá-las, conversar com elas e registrar essas conversas, chegar em casa e, apoiados em nosso quadro teórico, construir um discurso linear e inteligível, mas sempre parcial, sobre aquilo que conseguimos conhecer (PASSOS, 2004, p. 32).

O que nos ajudou nesse processo de observação foi a perspectiva epistemológica adotada no trabalho. Por meio dela, passamos a compreender tanto os fenômenos mais evidentes como aqueles supostamente “invisíveis”, que, a princípio, estavam negligenciados, quase imperceptíveis e que pareciam não ter nenhuma relevância para algumas pessoas da comunidade, mas que tinham importância para a pesquisa.

No campo nos deparamos com realidades polissêmicas, em relação às quais tivemos de fazer escolhas. Não era possível registrar ou documentar tudo. Em face a essa situação

polissêmica e considerando os objetivos do nosso trabalho, entendemos que não lidávamos com verdades absolutas nem com versões puras dos acontecimentos. Um mesmo fato observado e registrado poderia, posteriormente ao nosso registro, ter significados diferentes – ou mesmo contraditórios –, sem que se anulassem. Por isso, nossa observação não estava isenta de equívocos e não tinha nenhuma pretensão de enquadrar ou excluir fenômenos percebidos como verdades puras e absolutas.

O que nos coube, portanto, foi nos aproximar o máximo possível do cotidiano da comunidade e desenvolver esforços para encontrar meios de capturar de maneira adequada, aproximada e descritiva a realidade vivenciada, como, por exemplo, ao observar a rotina da escola. No trabalho de campo, nosso objetivo era verificar como o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na instituição escolar veiculava e reelaborava conhecimentos, atitudes, valores, crenças e modos de sentir a realidade, na linha dos objetivos da pesquisa. No entanto, como não era possível ver tudo ao mesmo tempo, optamos por três dimensões para focar a nossa análise:

- A dimensão organizacional: envolveu aspectos referentes ao contexto da prática escolar no que diz respeito à forma de organização do trabalho pedagógico, às estruturas de poder de decisão, aos níveis de participação dos agentes escolares, à disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim, a toda a rede de relações que se forma e se transforma no acontecer diário da vida escolar.
- A dimensão pedagógica: abrangeu situações de ensino nas quais se dá o encontro entre professor, conhecimento e aluno. Nessas ocasiões, observamos os objetivos estabelecidos nos planos de ensino, o conteúdo ensinado, as atividades e o material didático utilizado, assim como a linguagem na comunicação entre docente e discentes.
- A dimensão sociopolítica e cultural: refere-se ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes, em nível local, da prática educativa. Nesse âmbito de observação, incluímos o momento histórico e as forças políticas e sociais existentes na comunidade.

Para dar materialidade à nossa observação, reunimos documentos que se constituíram como fonte de informações sobre a política educacional voltada para a educação quilombola, tais como: Projeto Político Pedagógico da escola, matriz curricular, legislação federal vigente, diretrizes curriculares do ensino escolar quilombola, diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica e os parâmetros curriculares nacionais.

Além de analisar os citados documentos, participamos de duas reuniões de

planejamento com os professores da escola; fizemos a observação de cinco dias letivos em sala de aula da Educação Infantil e, posteriormente, de outros cinco dias letivos em sala de aula do Ensino Fundamental. Esses registros foram associados às anotações do diário de campo.

Apesar de todo o esforço em capturar o máximo de informações possíveis sobre a realidade observada, o registro deu conta apenas de parte da realidade observada e não da sua totalidade. No entanto, não foi possível registrar por escrito tudo o que foi observado. Talvez, isso tenha sido a parte mais difícil do trabalho de campo: transformar o registro do tempo, das conversas, das observações e das interações realizadas em uma narrativa linear. Textualizar o que observamos foi uma das tarefas mais árduas que se desenvolveram no trabalho de campo, em virtude de que tal atividade é construída a partir daquilo que os sujeitos nos revelam, ou melhor, daquilo que eles nos querem revelar, o que também nos envolve (PASSOS, 2004, p. 32) que nos interessa ou que nos afeta.

### **3.6.2. Entrevistas com participantes da pesquisa**

O conhecimento da comunidade construído a partir da observação nos possibilitou estabelecer um contato pessoal e estreitar relações com várias lideranças da comunidade e o contexto onde as práticas educativas são realizadas. Para aprofundar esse conhecimento, desenvolvemos a técnica da entrevista. Com base em Moreira (2002), compreendemos essa técnica como “[...] uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente” (p. 26). Dessa forma, ela serviu para aprofundar informações que não foram obtidas de forma integral e imediata pela observação, mas que os entrevistados possuíam.

Entendemos a entrevista como uma técnica capaz de recolher “[...] dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN 1994, p. 134). Aplicamos entrevistas semiestruturadas e flexíveis quando já estávamos com certo tempo de inserção e já éramos conhecidos por algumas pessoas da comunidade.

As entrevistas foram divididas em dois grupos: o primeiro constituído por moradores, lideranças da comunidade e o segundo por profissionais da educação que atuam na escola da comunidade. Com essa organização voltamos nosso foco para os processos educativos, englobando as práticas educativas e o processo de escolarização vivenciados na trajetória histórica e cultural da comunidade.

O primeiro grupo entrevistado (Quadro 9), foi composto pelas pessoas indicadas na segunda roda de conversa, ou seja, lideranças da comunidade, de ambos os sexos, com idade acima de 40 anos, participantes do processo de reconhecimento e de regularização fundiária da comunidade. Essas lideranças quilombolas, de certa maneira, representavam uma espécie de memória coletiva da história da localidade. Eram moradores autóctones, ou seja, habitam e descendem dos primeiros moradores e que ali sempre viveram.

**Quadro 9 – Quilombola/ Lideranças participantes da pesquisa  
(Primeiro grupo de entrevistados)**

Nome	Idade	Atividade na comunidade
Antônio Henrique de Mello (Batata)	49 anos	Agricultor
Francisco Paulo Valentim (Paulo Fulô)	59 anos	Comerciante
Antônia Cosma do Nascimento (D. Peta)	68 anos	Dona de casa
Maria Mello	63 anos	Agricultora
Francisca Rosa do Nascimento Neta (D. Cheirosa)	71 anos	Dona de casa
José Francisco do Nascimento (Tatu)	43 anos	Agricultor

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do trabalho de campo 2016.

A entrevista com as lideranças quilombolas teve como objetivo compreender como os processos educativos e os saberes cotidianos se apresentam, por meio das memórias individual e coletiva, na comunidade. Foram realizadas sete entrevistas. Três nomes não estavam de acordo com os requisitos estabelecidos e foram excluídos. Todos os diálogos foram realizados na própria residência dos participantes, na presença de algum familiar, em horário previamente estabelecido. Foi solicitada a permissão para gravação em áudio e em vídeo. Em média, as entrevistas duraram entre 30 e 40 minutos, para não alterar por demais a rotina do entrevistado. Todos os sujeitos partícipes assinaram o termo de livre esclarecimento, que autoriza expor a identidade e o conteúdo de suas falas.

A relação das pessoas indicados na segunda roda de conversa para entrevista foi alterada em razão de que algumas não se encontravam mais na comunidade e outras não faziam parte da comunidade. Da relação sugerida, ficaram: Antônia Cosma do Nascimento (liderança comunitária), Francisca Rosa do Nascimento Neta (Dona Cheirosa), Francisco Paulo Valentim (Paulo Fulô) e Antônio Henrique de Mello (Batata). Para substituir os nomes que foram suprimidos, o grupo indicou: José Maria Neto e José Francisco do Nascimento (Tatu).

Antes de desenvolver a entrevista, tivemos o cuidado de trabalhar a ansiedade dos participantes, preocupados com o que seria perguntado e o que poderiam responder. Para isso, procuramos estabelecer uma relação de confiança, de cortesia e de respeito com eles,

especialmente com os mais velhos. Esses aspectos foram importantes para o estabelecimento de vínculos de confiabilidade.

Na condução das entrevistas com o primeiro grupo, adotamos um protocolo de subtemas que julgamos pertinentes, uma espécie de guia de conversação. A ideia era utilizá-lo como subsídio para as entrevistas. Mas nem tudo funcionou como planejado. Se, por um lado, o ambiente familiar ajudava para que o entrevistado ficasse à vontade para conversar, por outro, as interferências surgiam a cada momento. A casa de um “ancestral” é um lugar de muito movimento. Assim mesmo, fizemos um esforço para tentar focar ao máximo na escuta do dito e do não dito pelo entrevistado.

O segundo grupo foi organizado com professores, diretores e pedagogo lotados na Escola Antônio Nazário da Silva – profissionais com curso de licenciatura, moradores ou não da comunidade, de ambos os sexos, responsáveis pelo desenvolvimento do currículo escolar e que estavam diretamente comprometidos com o processo de escolarização.

A entrevista com o segundo grupo (Quadro 10), teve como objetivo compreender como as práticas docentes dialogam com os procedimentos educativos e os saberes cotidianos presentes na memória individual e coletiva da comunidade. As conversas foram realizadas na própria escola, após o turno de trabalho, e tiveram duração entre 30 e 40 minutos. Nesse sentido, a condução do diálogo com esse conjunto de profissionais seguiu um roteiro elaborado e repassado a eles previamente. Com esse grupo foi negociado que seria preservada a identidade deles e que seria atribuído a cada participante um codinome africano, tendo em vista evitar qualquer situação de constrangimento ou mesmo de retaliação com relação ao exercício da atividade profissional.

**Quadro 10 – Profissionais da educação participantes da pesquisa  
(Segundo grupo de entrevistados)**

Nome	Idade	Formação inicial	Tempo de trabalho	Função
Dalmar	32 anos	Lic. História	3 anos	Professor
Rafiki	34 anos	Lic. Pedagogia	8 anos	Professor
Yafeu	26 anos	Ensino Médio	8 anos	Direção
Johari	26 anos	Lic. Pedagogia	9 anos	Pedagogo
Talib	33 anos	Lic. Pedagogia	1 ano	Professora
Adowa	29 anos	Lic. História	Não informou	Professora
Yerodin	33 anos	Lic. Pedagogia	16 anos	Professora
Diara	29 anos	Lic. Pedagogia	5 anos	Professora
Minkah	29 anos	Lic. Pedagogia	Não informou	Direção

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do trabalho de campo, 2016.

A pedido do grupo, substituímos os nomes dos participantes do segundo grupo de entrevistado por nomes africanos. Esses nomes foram extraídos do portal conhecido como Geledés, mantido pelo Instituto da Mulher Negra.

Fizemos um mapeamento da Escola (matrículas, estrutura física, planos de aulas, diários), com a finalidade de obter um conhecimento mais aprofundado da prática docente, entendida não só relacionada a técnicas didáticas, mas a perspectivas e expectativas profissionais (FRANCO, 2012). Esse procedimento foi realizado durante uma reunião com os educadores sobre atividades pedagógicas, compreendidas neste trabalho como intencionalidades da escola para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas e requeridas pela comunidade local, ou seja, a realização do projeto educativo (FRANCO, 2012). Nessa mesma oportunidade, realizamos uma incursão pelo universo da pesquisa, apresentando as informações necessárias sobre a entrevista e dirimindo as dúvidas que surgiram sobre o que seria perguntado.

Nas entrevistas percebemos que as memórias evocadas pelos entrevistados se transformavam em lugares de disputas, seja pelo silenciamentos histórico ou pela sua substituição por novos discursos produzidos com a finalidade de se ajustar ao presente. Esse processo de reorganização das memórias revelou um caráter político implícito e fluido de vinculação às relações de poder, tanto pelo apagamento, silenciamento ou pela invenção de novos discursos substitutivos. Nesse sentido, as narrativas favoráveis à ordem hegemônica tinham uma tendência a prevalecer, retratando aspectos de verdade ou de sombreamento da história da comunidade mesmo que de maneira não intencional.

### **3.6.3. Questionários**

Em uma segunda vereda da nossa investigação, para preencher lacunas identificadas nas entrevistas com os profissionais da educação, elaboramos um questionário com o objetivo de aprofundar como os conhecimentos da prática docente dialogavam com os saberes das práticas educativas. Esse “[...] instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas respondidas por escrito” (MARCONI; LAKATOS, 1996, p. 98), foi aplicado com os profissionais da educação e sob nossa coordenação. A aplicação do questionário ocorreu durante os turnos da manhã e da tarde, no próprio local de trabalho dos sujeitos, contemplando um universo de nove participantes, porém, somente 08 (oito) deles responderam o questionário. Foram formuladas cinco questões abertas, no intuito de saber: 1 – Como os docentes articulavam os conteúdos curriculares e as práticas educativas da

comunidade; 2 – Se na sua prática docente estava incluído o componente de ensino História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; 3 – Como a formação continuada contemplava os temas específicos relativos à educação escolar quilombola; 4 – Em sua opinião, o que caracterizava uma escola quilombola; 5 – Como a proposta pedagógica da escola contempla a realidade do quilombo.

Ressaltamos que o uso do questionário ocorreu mediante a necessidade de desvelarmos com mais acuidade questões alusivas à percepção, aos sentimentos e às atitudes com relação à prática docente. Tratou-se de compreendermos a perspectiva dos professores sobre a implantação da política educacional específica às comunidades remanescentes de quilombos (CRQ's).

### **3.7. Agenciamento coletivo na pesquisa: Roda Griô e CONGEAfro**

A pesquisa não é um ato solitário. Antes mesmo de iniciar o trabalho de campo para acessar informações e dados da pesquisa, elaboramos seu prólogo com a ajuda das discussões que ocorreram no núcleo de pesquisa Roda Griô que funcionava desde 2010. Ingressamos nesse núcleo logo após nos inserimos no programa de estudos para o doutorado em 2014.

A partir das experimentações vivenciadas na Roda Griô, demos uma impulsão ao projeto de pesquisa, primeiramente, por meio da reconhecimento das diferentes formas e das várias relações raciais que permeiam a nossa vida, inclusive dentro da academia. Dessa forma, o núcleo de pesquisa contribuiu para que compreendêssemos melhor as inquietações existenciais, especialmente em relação ao processo de autorreconhecimento racial. Percebemos que nossas referências incorporadas e internalizadas sobre o pertencimento racial estavam, na sua maioria, eivadas de distorções, de silenciamentos e de abordagens inadequadas. De certa maneira, o autorreconhecimento como afrodescendente esteve restrito ao campo do exótico, do precário ou do incompleto, em razão da cultura eurocêntrica internalizada pelos processos educativos vivenciados.

A institucionalização da Roda Griô veio em meados de 2012, com a aprovação do Estatuto e do Projeto de Pesquisa do núcleo. Depois de certo tempo, a partir das inúmeras reuniões e das atividades desenvolvidas durante os anos de 2010 a 2012, mediante o desejo de construir um espaço rico em diálogo e em troca de experiências, de saberes e de aprendizagens, formou-se no grupo um conjunto de “[...] conhecimento explicitamente crítico dos processos identitários e históricos afrodescendentes, das relações de gênero e das educações escolar e social” (BOAKARI; MACHADO; SILVA, 2013, p. 14).

Comparamos as experimentações vivenciadas na Roda Griô ao movimento que o tecelão faz ao manusear seu tear. Com habilidade, esse sujeito vai entrelaçando e unindo fio com fio, de diversas cores e formas, dando origem aos tecidos de tonalidades variadas. No núcleo de pesquisa, cada pessoa é um artesão da sua própria existência. Nas vivências – o tear –, vai-se unindo, entrelaçando e fazendo a roda girar com as histórias, as tramas e as urdiduras pessoais. Desse giro, surgem construções coletivas de pensamentos, de histórias e de intuições. Os percursos pessoais são como fios entrelaçados, uns com outros, pelos enredos, pelas tramas e pelas experiências pessoais. Cada pessoa faz a roda girar no seu ritmo e no seu jeito. Ao recontar nossas próprias histórias aprendemos a falar de nós mesmos, a contar a nossa própria experiência, reaprendemos a ouvir, a sentir e a pensar sem nenhuma fronteira para com as histórias dos outros. De acordo com Boakari, Machado e Silva (2013),

Tudo começou quando cinco graduandas do Curso de Pedagogia e duas mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, as primeiras vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) dessa mesma universidade, resolveram aceitar o desafio de investigar e estudar sobre “Estórias de brasileiras afrodescendentes de sucesso: diferenciações intergeracionais de raça e gênero na Educação”. Esse foi o título do Projeto do PIBIC que se tornou um elo para as contações de histórias nos encontros seguintes, durante os anos de 2011, 2012 e 2013, que passaram a ser intitulados de Roda Griô (BOAKARI, MACHADO E SILVA, 2013, p. 3).

A roda gira também por meio de dispositivos de eventos científicos que extrapolam os limites da vida acadêmica, como: palestras com debates, seminários, oficinas e minicursos. A participação nessas atividades é sempre aberta às comunidades universitária e não universitária, porque entendemos que todos nós precisamos nos conhecer e partilhar as pesquisas e a própria vida (BOAKARI, MACHADO E SILVA, 2013, p. 10). Um exemplo é o Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência, o CONGEAfro. Participamos nas edições de 2015 e de 2016. Nesse evento, convivemos com pesquisadores, estudantes, professores e militantes sociais que fazem discussões e reflexões semelhantes ao objeto desta pesquisa.

No capítulo seguinte, introduzimos as palavras, as histórias, as narrativas e as metáforas que constroem as tramas, os enredos e os sentidos existenciais e culturais da comunidade do Sítio Velho. Entre essas narrativas, encontra-se a memória dos sujeitos desta pesquisa fluindo por meio do que se convencionou chamar de identidade. Essas memórias são, ao mesmo tempo, territórios culturais em disputa e símbolo de resistência que extrapola os limites da luta pela posse da terra.



gorra a essência da cultura, ponto onde o passado se conserva e o presente se prepara [...], os velhos são guardiões do passado” (CHAUI, 2008, p. 18). Segundo a citada autora, o sistema capitalista oprime, isola, não valoriza as pessoas na sua velhice e, principalmente, investe na destruição da memória e no bloqueio dos caminhos da lembrança. Além disso, a autora acrescenta que a história oficial, na maioria das vezes imposta, conhecida e repetida, é um sequestro do sentido, da transparência e das versões que mais se aproximam da verdade dos fatos.

As entrevistas com as lideranças, moradores mais velhos da comunidade, foram precedidas de conversas para informar sobre a atividade de pesquisa, uma vez que tal ação não faz parte da sua rotina. Solicitamos autorização para entrar na casa, assim como para gravar o diálogo em áudio e em vídeo. Habitados à oralidade, eles falam de si, sobre os significados subjetivos da sua história. Alguns invocam a relação de parentesco com a figura do fundador da comunidade como forma de legitimar o pertencimento ao grupo. Essas vozes do passado interagem com o presente e nos fazem ouvir aquilo que não nos é estranho.

Feito essa consideração preliminar, percebemos que esses moradores do Sítio Velho organizam suas histórias em torno da memória, por vezes silenciada, negada ou reprimida, porém, sempre reverenciada e reconhecida. Eles são guardiões de memórias da comunidade. Por exemplo, Dona Francisca Rosa do Nascimento, conhecida como dona Cheirosa, mulher afrodescendente, 71 anos, filha de um dos moradores mais velhos da comunidade, respeitada por todos, é reconhecida pelo seu empenho no reconhecimento do agrupamento como remanescente de quilombo. Na visita à sua casa, conversamos sobre a comunidade e ela nos disse que:

A gente aprendia era com a vida. A pessoa nascia, vivia até um tempo, depois morria. Quando mais novo, não entendia muito da vida, mas, de tanto sofrer com a vida, a gente aprende. Quando morria alguém, o velório era para toda a comunidade. Se a casa era pequena, ficava aquela multidão de gente lá fora. Hoje, quando uma pessoa mais velha morre, os jovens não dão tanta importância como antigamente. Aquela pessoa como mais velha era tida como uma pessoa de experiência que todos sabiam respeitar. Antes, quando se encontrava uma pessoa mais velha, mesmo que não fosse parente, a gente pedia a benção. Hoje, os jovens dão pouca atenção. (Informação verbal).<sup>1</sup>

Esse fragmento é o depoimento de alguém que defende que a tradição não pode ser negada. Mesmo que por parte de uns e o silenciamento de outros, a memória e a história

---

<sup>1</sup> Entrevista concedida por Nascimento, Francisca Rosa do (Dona Peta). Entrevista [out. 2016]. Entrevistador: Ariosto Moura da Silva. Sítio Velho, 2016. Arquivo.mp3 (60 min.)

coletiva familiar não desapareceu totalmente e nem pode desaparecer: primeiro, pela presença de um *ethos* ancestral que recria e ressignifica o cotidiano das famílias e, segundo, pela força do imaginário e da memória das gerações mais velhas que liga os mundos e demarca o momento da história da comunidade. Nesse sentido, memória e esquecimento andam juntos. Para Bosi (2004), da mesma forma que a lembrança é valorosa, o esquecimento e os lapsos de memória também o são, pois revelam acontecimentos ainda não compreendidos plenamente. Ambos não devem ser descartados e remetem à importância do silêncio, demandando do pesquisador que volte sua atenção para o que, aparentemente, não é importante.

As palavras dos mais velhos não ecoam no vazio. Elas estão inseridas em contextos bem mais amplos que ajudam a explicar a si próprios e ampliam o seu eco. Por isso, privilegiamos as entrevistas por considerá-las como principal ponto de análise, como base das interpretações, mas não de conclusões. Ou seja, as falas das lideranças, moradores mais velhos, não podem ser vistas como verdades exatas, mas contextualizadas, como construções, elaborações, seleções de fatos, impressões e afetações ao mesmo tempo, também como esquecimentos, supressões, anulações ou negações, como diz Pollak (1992):

[...] na maioria das memórias existem marcos ou pontos relativamente invariantes, imutáveis. Todos os que já realizaram entrevistas de história de vida percebem que no decorrer de uma entrevista muito longa, em que a ordem cronológica não está sendo necessariamente obedecida, em que os entrevistados voltam várias vezes aos mesmos acontecimentos, há nessas voltas a determinados períodos da vida, ou a certos fatos, algo de invariante. É como se, numa história de vida individual – mas isso acontece igualmente em memórias construídas coletivamente – houvesse elementos irredutíveis, em que o trabalho de solidificação da memória foi tão importante que impossibilitou a ocorrência de mudanças. Em certo sentido, determinado número de elementos torna-se realidade, passam a fazer parte da própria essência da pessoa [...]. (POLLAK, 1992, p. 201).

Diante dessa consideração, compreendemos que existem diversas maneiras e formas de acessar a memória no contexto das expressões da cultura afro-brasileira e afrodiaspórica. Utilizamos uma que se apoia numa epistemologia fundada na experiência da memória ancestral e da tradição oral (OLIVEIRA, 2004). No entanto, reconhecemos que, em alguns momentos, só foi possível acessar pequenos trechos, pedaços dessas memórias, e, em outras vezes, os sentidos e os sentimentos deixaram lacunas na nossa própria compreensão. De acordo com Chauí: “a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total. A lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará jamais. É nossa primeira e mais fundamental experiência do tempo[...]” (CHAUÍ, 2003, p. 158)

O acesso às memórias ancestrais do Sítio Velho foi feito por meio da tradição cultural-religiosa. Quando perguntamos sobre a cultura da comunidade, os entrevistados invocam, de imediato, relatos de origem entrelaçados com as lembranças da festa da santa católica Nossa Senhora da Conceição. Desta forma, compreendemos que falar de cultura, no contexto dessa comunidade, é falar do que a move, para além da rotina cotidiana, como afirma Geertz (1989, p. 31): “[...] a noção de que a essência do que significa ser humano é revelada mais claramente nesses aspectos da cultura”. Sendo assim, de acordo com os relatos, é possível que a essência dessa comunidade esteja na sua religiosidade, em uma profunda devoção à santa católica denominada de Nossa Senhora da Conceição.

Nas primeiras observações, percebemos que há uma articulação entre as relações sociais e as práticas culturais locais com ênfase na valorização da memória coletiva, do respeito a ancestralidade, porém, não de maneira estática. A identidade ancestral, com o passar do tempo assumiu novos contornos, em particular, com relação ao respeito aos mais velhos, aos familiares, às hierarquias, à força da palavra e aos ensinamentos transmitidos por meio da oralidade. Nessa perspectiva, o ancestral deixou de ser aquele que antecede ao que veio antes, isto é, aquele que é preexistente, aquilo que já existia que não foi criado agora e passa a ser visto como alguém mais antigo ou como uma pessoa mais velha. Essa consciência nos pareceu tratar de um princípio difuso herdado da cosmologia africana que, de certa forma, influencia, no presente, a organização da realidade e a estrutura da comunidade do Sítio Velho.

No nosso trabalho, as palavras dos mais velhos foram ouvidas e situadas no contexto da família, dos aprendizados que acontecem em casa, como uma forma de educação que resiste ao modelo hegemônico que privilegia um ensino que vem do ambiente escolar, instituição forjada sob o estatuto da dominação colonial. Para resistir a essa dominação, as palavras dos mais velhos deixam de ser simples signos dos objetos e das significações para habitar as coisas e veicular novas significações. Leite (1996) explica que:

A palavra é, sem dúvida, instrumento do saber, mas sua condição vital lhe garante estatuto de manifestação do poder criador, como um todo, transmitindo vitalidade e desvelando interdependência. Sua capacidade de comunicação possui essência diversa daquela proposta pela escrita, elemento cultural e estrangeiro à natureza e à dimensão mais profunda do homem (LEITE, 1996, p. 106).

Na nossa compreensão, as palavras não revelam apenas um significado qualquer, mas um conteúdo e um sentido que pode ser uma força para melhorar a vida das pessoas,

sedimentar a memória coletiva e articular saberes e símbolos aos elementos sociais, materiais e culturais que orientam a vida da comunidade. Certamente, as narrativas e metáforas registradas neste trabalho não são respostas prontas, acabadas e suficientes para interpretar as práticas educativas no Sítio Velho. No entanto, elas funcionam como *insights* para trazer à tona a memória rebelde da comunidade orientada por elementos raciais e de liberdade. As narrativas e metáforas se apresentam como forma de produção de novos saberes que operam por dentro de uma visão de mundo afro-brasileira capaz de potencializar uma educação cultural emancipadora.

Na tradição oral a palavra é criadora. No contexto do Sítio Velho a oralidade é o meio predominante de construção e transmissão de conhecimentos. As palavras, os gestos, as emoções e os silêncios das pessoas mais velhas expressão experiências de vida, em uma tentativa sabia de ajustar os lampejos de memória à ordem do mundo vivido.

**Foto 4: Matriarca da comunidade.**



Fonte: Arquivo fotográfico do autor, 2016.  
Dona Peta, 67 anos.

Nossa primeira entrevista foi com Antônia Cosmo do Nascimento, conhecida na comunidade como Dona Peta. Com 67 anos, viúva, aposentada, mãe de seis filhos e avó de 16 netos e que sempre viveu na comunidade (Foto 4). Logo no início da conversa, ela tentou acomodar suas memórias ao tempo presente. Não é um esforço muito simples. A tentativa de adaptar o passado e produzir um discurso adequado ao presente exige um esforço interpretativo das origens a partir das práticas sociais e culturais vivenciadas no presente.

Na entrevista, Dona Peta nos disse que:

O povo diz assim: quando eles (os mais velhos) chegaram por aqui, que o velho Aniceto encontrou um olho d'água por aí "pra riba". Eles não moravam aqui. Eles moravam na Maria Pereira, no Ceará, os meus avôs. Os negros velhos daqui eram de lá. O finado Antônio Nazário, que morava com Maria Tereza, comprou uma terra da igreja lá. Até construíram uma capela e festejavam! Passaram de um a três anos. Faziam festejo lá. Um dia, deram na veneta e desabaram de lá pra cá. Trocaram a igreja por animais e desabaram pra cá. Primeiramente, para o Cajueiro dos Liras, conhecido como Cajueiro dos negros. Abandonaram lá, quando o velho Aniceto achou o olho d'água, com os bichos que andavam de sete em sete. Ele veio e socou-se aqui. Achou este olho d'água aqui e, aí, desabaram todos de novo pra cá, os mais velhos. Quando já estavam aqui, desabaram para o Chapéu e passaram entre dois a três anos, talvez até mais, porque lá eles tinham tudo, tinha aviamento (no Caitetus), ainda alcancei o forno, o lugar onde festejavam, e, aí, ficaram adoidando daqui para o Chapéu. Voltaram para cá de novo e aqui ficaram até o dia em que morreram. (Informação verbal)<sup>2</sup>.

A protagonista dessa fala é uma "guardiã de memórias". Sua voz deixa expressar uma propriedade de quem vivenciou a história local. Suas lembranças estão impregnadas de experiência no sentido atribuído por Larrosa (2011). Essas experiências têm a ver com a paixão, por aquilo que nos afeta profundamente. Não se trata, pois, de acúmulo de fatos, de acontecimentos, mas dos lampejos de memória que Dona Peta faz lentamente para se ajustar ao mundo do vivido no presente. Na sua fala, não há somente uma relação com o passado, mas uma vinculação com a experiência do presente. Seu relato é um esforço de conservar e manter a imanência de um ethos ancestral na comunidade.

A presença de Dona Peta como guardiã de memórias pode estar vinculada aos vestígios herdado de algumas tribos africanas. Nessa tradição, as mulheres são relacionadas aos grandes mistérios da vida e da morte, como a fertilidade, a fecundidade e as divindades (MACHADO, 2012). Elas participam mais interinamente dos mistérios da criação, porque elas mesmas são consideradas genitoras desse mistério. Sendo assim, as mulheres, nessa cosmovisão africana, adquirem um reconhecimento social e cultural totalmente distinto da cultura colonial ocidental (OLIVEIRA, 2003).

As memórias de Dona Peta não são pontuais, mas reflexos de uma construção coletiva. A memória é um espaço de disputa entre aquilo que se recorda e o que se busca esquecer. Nesse caso, suas reminiscências estão fundadas em uma relação geracional e atualizadas por meio de diferentes camadas de experiências que se irrompem como um discurso do presente, uma espécie de tradição viva (HAMTÉPA BÁ, 2010). A voz dessa

---

<sup>2</sup> Entrevista concedida por Nascimento, Francisca Rosa do (Dona Peta). Entrevista [out. 2016]. Entrevistador: Ariosto Moura da Silva. Sítio Velho, 2016. Arquivo.mp3 (60 min.)

matriarca não ecoa no vazio, seu conteúdo ressoa na existência dos saberes que herdou da tradição e na devoção à divindade, como ela própria afirma ao creditar sua sobrevivência ao atendimento das súplicas feitas à divindade. No seu relato Dona Peta lembra que:

Eu só me criei porque, quando Deus promete, não falta. Só não morri de fome porque Deus me protegeu. Porque passamos fome demais. Para uma mulher de antiguidade ficar viúva nas eras ali atrás... sofria. Aposento não existia, nada existia. A minha mãe criou nós a troco de reza. Foi rezando pelo mundo. Ela tinha uma reza muito boa. Ela não sossegava. Quando chegava de um lugar, passava para outro. Sustentou a gente a troco de reza. A reza no corpo todo. O povo tinha fé e acreditava nela. Ela andava que nem uma pastora com a trouxa na cabeça, e nós em casa morrendo de fome. Quando ela chegava é que a gente ia comer. Passava pouco tempo e ela descambava para outro lado. Eu sofri demais. Quando minha morreu, eu tinha 15 anos. Com 19 anos eu casei e tive a mesma sorte também. Dentro de 12 anos que casei, meu homem morreu. Fiquei com seis filhos, todos ainda miúdos. Eu sofri pra criar eles. Nunca dei. Se eu morrer de fome, ele morre; se eu escapar, eles também escapam. (Informação verbal)<sup>3</sup>.

Esse depoimento é de quem, pela experiência, construiu, ao seu modo, uma concepção de mundo, de cultura, dos processos de subordinação e de resistência. Sua voz potencializa sua narrativa, que, embora se reportando ao passado, não permanece aprisionada a ele. Pelo contrário, a partir da cintilação de suas memórias, ela atualiza no presente o que historicamente foi negado no passado. Encontramos nesse relato elementos significativos que fazem emergir mapas conceituais articuladores de lembranças ancestrais. Nele, percebemos uma série de sentidos culturais, além de práticas, de usos, de interesses, de identidades e de poder (HALL, 2000) que possibilitam estabelecer nexos com uma educação quilombola, talvez, como um dos últimos recursos de resistência diante das tramas da modernidade, marcada, acentuadamente, pela predominância da cultura escrita e das realidades virtuais.

A narrativa da Dona Peta revela indícios de como a memória e as tradições orais processam um saber historicamente sedimentado e transmitido de geração a geração, articulando tanto os aspectos simbólicos como os elementos sociais e materiais que norteiam a comunidade do Sítio Velho. Talvez, contar sua própria história seja um último recurso capaz de dar visibilidade às lutas da comunidade pela conquista do território e de suas demarcações identitárias.

No entanto, não descartamos a possibilidade de equívocos na nossa interpretação. Mesmo assim, insistimos na ideia de que a prática de contar histórias a partir do cotidiano da comunidade passa uma mensagem, expressa ou tácita, muito forte para a escola. Mesmo

---

<sup>3</sup> Entrevista concedida por Nascimento, Francisca Rosa do (Dona Peta). Entrevista [out. 2016]. Entrevistador: Ariosto Moura da Silva. Sítio Velho, 2016. Arquivo.mp3 (60 min.)

considerando a instituição de ensino como parte de um quadro mais amplo de relações sociais regidas pelo estatuto colonial, acreditamos que a utilização da “tradição viva” seja uma prática educativa capaz de contribuir para superar os processos de dominação que historicamente subjugou os povos tradicionais e enfatizou apenas seu lado exótico e sua cultura como algo rudimentar.

**Foto 5: Liderança Comunitária.**



Fonte: Arquivo fotográfico do autor, 2016.  
Seu Batata, 49 anos.

Na entrevista com o senhor Antônio Henrique de Mello, 49 anos, filho de Maria Batista de Mello (Foto 5), conhecido na comunidade pelo codinome de Batata, suas memórias estão diretamente ligadas à sua mãe. São lembranças de tempos difíceis. Ao pedirmos para narrar suas memórias, ele fala de si próprio. Para ele, o quilombo representa um instrumento de reconhecimento da identidade e uma força da preservação da tradição local, que em certos momentos o passado e o presente se encontram. Ele disse que:

Desde que nasci, cresci ouvindo histórias dos mais velhos sobre este local. Não sei quem primeiro contou, mas são histórias de sofrimento. Hoje em dia, posso dizer que estamos numa vida boa. Somos pobres, mas se vive sossegado. Não sofremos tanto como antigamente. A vista do que era antes... fazemos nossa roça de feijão, mandioca, milho... Coisa pouca. Ultimamente, os invernos não têm ajudado muito. O que a gente lucra é um feijãozinho. No passado, meu pai sofreu muito para nos criar... crescemos com coragem e saúde para enfrentar a roça. Mas também tenho lembranças, de quando menino, das festas feitas pelo Luís Nazário. Não tinha quadra, não. O lugar era cercado de madeira de rampa, coberto de palha. Eram festas grandes. Todo mundo que vinha pra cá gostava. Depois, a D. Peta assumiu estas festas. Aí, ela fez uma “miora” no lugar. Fez um clube, e agora tá mais ou menos. Além disso, com a criação da associação, a gente “miorou” muito. A gente morava numas casinhas cobertas de palha. Depois que viramos quilombola foi que a coisa

“miorou”. Até mesmo para comprar alguma coisa fora era muito difícil. Tinha que ir a pé ou, quem tinha, num animalzinho! Agora não! Depois que a gente passou a ser quilombola, a gente vai rapidinho de moto. (Informação verbal)<sup>4</sup>.

Esse relato reflete o modo de ser e de fazer da comunidade. Trata-se de um relato simbiótico no qual a singularidade do indivíduo está ligada à cultura local como expressão de um “status de reconhecimento”. Na sua fala, o senhor Batata, apresenta traços que revelam uma relação íntima com a cultura local, a ponto de dar ênfase aos acervos da própria vida cotidiana (roça, casa, meio de transporte) que está envolvida por uma relação afetiva, social e econômica, entrelaçada com a própria demarcação do espaço geográfico, por exemplo, quando se reporta ao tipo de moradia que existia no passado (as casas construídas com material da região, barro, madeira e palha) e as que estão construídas atualmente. A melhoria dessas moradias representa um status de referência dos novos tempos que parecem ter chegado depois do reconhecimento como quilombolas.

**Foto 6: Disposição original das casas no Sítio Velho.**



Fonte: Arquivo fotográfico do autor, 2016.

No quilombo do Sítio Velho a disposição das casas segue uma lógica circular (Foto 6). Essa ordenação revela que todas as pessoas que circulam na casa trocam informações. A

---

<sup>4</sup> Entrevista concedida por Mello, Antônio Henrique de (Batata). Entrevista [out. 2016]. Entrevistador: Ariosto Moura da Silva. Sítio Velho, 2016. Arquivo.mp3 (60 min.)

casa é o local privilegiado da educação familiar e do aprendizado cultural quilombola. Ela é uma espécie de repositório onde o conteúdo dos valores civilizatórios ancestrais acaba sendo conservado e repassado de geração a geração. É o lugar do parentesco, das relações humanas e sociais que vão se produzindo e se reproduzindo na prática cotidiana das famílias.

No registo do RTID do INCRA (2006), consta que as famílias mais antigas do Sítio Velho chegaram a morar em locas, ou seja, cavernas existentes no entorno da comunidade. Segundo registo feito por Boakari e Gomes (2005), há referências sobre o modo como os quilombolas construía suas casas, muitas das quais eram feitas com adobe, taipas e palhas. De fato, na comunidade não existem cercas, muros ou divisas. A dispersão territorial da comunidade utiliza uma lógica de casas aglomeradas e outras mais dispersas do centro do agrupamento, mas todas sem fronteiras visíveis, o que remete ao sentido da coletividade entre as famílias que partilham um mesmo território.

Embora não tenhamos uma explicação definitiva, a casa, como construção física, não está separada dos corpos que nela habitam, nem das pessoas que nela circulam. As famílias procuram manter uma organização espacial das habitações a partir de uma dinâmica comum, de uma teia de afetividades, de laços familiares e de amizade, o que dá a elas uma configuração identitária própria de moradores afrodescendentes rurais.

**Foto 7: Nova disposição das casas.**



Fonte: Arquivo fotográfico do autor, 2016.

A construção de novas habitações partir do projeto de engenharia da Caixa Econômica Federal ((Foto 7) no Sítio Velho impõe um novo reordenamento na disposição das casas e desconsidera a organização do espaço cultural das famílias e de suas moradias. Esse

tipo de construção entra em rota de colisão com a forma secular de organização das casas no quilombo. Tal projeto produz um distanciamento entre os moradores e a sua forma cultural de construir seu habitat. O novo reordenamento reflete uma epistemologia dominadora que entra em colisão direta com a maneira como as populações tradicionais ordenam suas habitações em consonância com princípios básicos de não separação, herdados da tradição, seja na disposição do espaço como do lugar, da casa, da comunidade, da palavra, da ancestralidade, da natureza, dentre outros aspectos, como relata Santos (1985):

[...] cada lugar atribui a cada elemento constituinte do espaço um valor particular. Em um mesmo lugar, cada elemento está sempre variando de valor, porque, de uma forma ou de outra, cada elemento do espaço – homens, firmas, instituições, meio – entra em relação com os demais, e essas relações são em grande parte ditadas pelas condições históricas do lugar. (SANTOS, 1985, p. 10).

Para Santana (2015, p. 89), a perspectiva de lugar se associa aos processos de relação e de interação que as pessoas estabelecem com o espaço – não o das grandes escalas, mas os microespaços compreendidos como os ambientes vividos. Essa perspectiva do lugar como mundo vivido implica considerar as experiências das pessoas e as suas relações cotidianas no que diz respeito ao lugar que habitam. Nesse sentido, o ambiente é um produto das experiências pessoais e coletivas vividas tanto históricas como cotidianamente. Essas vivências são permeadas de dimensões culturais, simbólicas, políticas, sociais. Cada local está cheio de identidade na medida das ações humanas em seus processos de interação com o meio e com as pessoas. O lugar ganha identidade porque os sujeitos atribuem significados a ele.

Porém, é razoável se pensar que a vida humana seja breve e que nossas memórias não resistam de forma incólume à longevidade do tempo, misturando passado com presente vivido. Sendo assim, o sofrimento de vidas de famílias inteiras de afrodescendentes encontra eco nas reminiscências, de modo implícito ou não, de um passado longínquo, mas de um movimento histórico, devidamente contextualizado na disposição de suas construções habitacionais.

No depoimento de Dona Francisca Rosa do Nascimento Neta, conhecida como Dona Cheirosa ((Foto 8), 71 anos, encontramos relatos sobre as memórias espaciais da comunidade do Sítio Velho, sobre a dinâmica de distribuição das casas. A localização das residências fornece informações de um espaço físico organizado a partir das relações familiares. A casa é muito mais do que a representação física. Sua disposição espacial denota possibilidades de expressão de relações simbólicas e religiosas, pressupondo que suas estruturas estão relacionadas com as heranças dos antepassados. Trata-se, pois, de um lugar que indica o espaço

concreto e habitado pela família, espaço esse que, uma vez habitado, está permeado e atravessado por valores afetivos. Para Dona Cheirosa, a existência de lugares sagrados no território da comunidade é um dos fatores que confere sacralidade e simbologia ao território ocupado.

**Foto 8: Liderança quilombola.**



Fonte: Arquivo fotográfico do autor, 2016.  
Dona Cheirosa, 71 anos.

O relato de Dona Cheirosa ((Foto 8) revela o quanto a geografia física da comunidade faz parte de suas memórias. Desde sua juventude, acompanha as transformações que o Sítio Velho passa, como, por exemplo, a chegada da eletricidade e da TV. Os causos que ela conta servem como um recurso para transmitir aos mais jovens as informações sobre a estrutura arquitetônica das casas na comunidade. Nas suas memórias, a organização espacial das residências, a circularidade entre as casas, o espaço compartilhado do fogão a lenha, os saberes sobre o plantio e os cuidados com a roça revelam conhecimentos herdados dos mais velhos. São estratégias do cotidiano que reforçam as relações internas entre as famílias, um sentimento de pertencimento e de auto-organização. Nesse sentido, as palavras de Dona Cheirosa nos lançam no campo das africanidades e da afrodescendência (CUNHA JR., 2001). Para a entrevistada, a tradição é vista a partir do presente. Ela nos disse que:

Meus avós vieram fugidos do Rio de Janeiro para cá. No início, tudo era muito difícil. Durante minha infância sofri demais. Veio melhorar, graças a Deus, depois que o Lula e a Dilma ganharam... Aí, me aposentei. Meu marido morreu em 1995.

Fiquei com 14 filhos, alguns até já faleceram. Mas, desde 1993, com ajuda de Dom. Abel, que mora em Campo Maior, um homem muito bom pra nós, mandava cestas de comida pra nós não morrer de fome. Mas aqui não tinha só sofrimento, não, tinha também a fé em Nossa Senhora da Conceição. Foi com ela que nos agarramos no tempo da fome. Desde que Aniceto, avô de mãe Chiquinha (Chiquinha Rosa do Nascimento), minha bisavó, cavou este olho d'água, nós viemos pra cá e nunca mais saímos desta terra. (Informação verbal)<sup>5</sup>.

Dona Cheirosa fala de uma territorialidade vivida no diálogo com o cotidiano a partir de uma cosmovisão herdada dos antepassados africanos. Sua narrativa ajuda a elucidar que não basta um aglomerado de indivíduos em um espaço geográfico para se constituir um território. É preciso a presença de uma força vital, de energias geradas pelas práticas culturais por meio das quais constroem memória coletiva e afetiva. Talvez, esse seja o sentido de território que Dona Cheirosa quis expressar: um espaço de ancestralidades. Esse espaço feito e refeito, transcende para depois ser novamente habitado. Os mais velhos são aqueles que detém os saberes transmitidos aos mais novos pela oralidade e representam a sabedoria no interior da comunidade.

A memória é uma construção individual e coletiva que se desenvolve a partir das relações interpessoais. São acontecimentos vividos pelo grupo de quilombolas e que nem sempre a pessoa participou e em seu imaginário se tornou parte dessa identidade. É o caso da Dona Maria Batista de Mello ((Foto 9).

**Foto 9: Liderança comunitária.**



Fonte: Arquivo fotográfico do autor, 2016  
Dona Maria Mello. 63 anos.

---

<sup>5</sup> Entrevista concedida por Neta, Francisca Rosa do Nascimento (Dona Cheirosa). Entrevista [out. 2016]. Entrevistador: Ariosto Moura da Silva. Sítio Velho, 2016. Arquivo.mp3 (60 min.)

Para Dona Maria Batista de Mello (Foto 9), o reconhecimento do território ou mesmo a identidade quilombola são elementos novos. Sua relação com a construção da identidade territorial quilombola passa pela valorização dos laços de parentesco que diz possuir com algumas lideranças da comunidade. Para elas, os novos remanescentes de quilombos, ressurgidos ou insurgentes, estão presentificados nos discursos, com um novo significado, inaugurando uma realidade na qual se evidenciam identidades em sua versão trágica ou festiva.

Na entrevistada Dona Maria Mello disse que:

Quando me casei com o José Henrique, eu morava na Santa Rita. Me casei e vim pra cá. Meus pais não eram daqui, não. Quando cheguei aqui, encontrei o festejo da D. Peta. Ouvia falar, mas nunca participei porque meus pais não deixavam a gente andar sozinha. Depois que casei, aí, passei a frequentar com meu marido, mas, depois que ele morreu, deixei de ir. Nunca aprendi as rezas do festejo. Então, tive que fazer as minhas em casa sozinha mesmo. Quando começou essa história de quilombolas, o compadre Major me convidou para assistir. Eu sou das corjas dos quilombolas. Apesar de passar um tempo fora, não deixei de estar dentro. Eu sou de dentro dos quilombolas. O compadre Major era meu primo legítimo. Ele era o chefe dos quilombolas. Foi ele que arrumou este negócio de quilombola, e, no tempo que tive aqui, eu estava dentro. (Informação verbal)<sup>6</sup>.

Para Munanga (1999, p. 35), esse “[...] conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm ancestral comum; língua comum; mesma religião ou cosmovisão; mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” é algo construído. Dessa forma, não é fácil, em um contexto de exclusão, de discriminação e de racismos, assumir uma identidade quilombola. Para moradores que não são autóctones, como Dona Maria Mello, a história do autorreconhecimento é um pouco mais difícil. Segundo Ratts (2000), o parentesco em tempos passados qualifica território. Essa relação entre parentesco e território possibilita a todos um pertencimento denominado de família, uma identidade em processo em que a territorialidade e a desterritorialidade acontecem em um movimento contínuo, localizado a partir da pertença do grupo familiar residindo ou habitando em lugares diferentes dentro do território político, social e simbólico (SANTOS, 2000). Por causa disso, Dona Maria Mello busca apoiar-se na relação de parentesco como um dos elementos de seu pertencimento à comunidade.

A entrevista de dona Maria Melo evidenciou que sua vivência no quilombo ocorreu em um movimento dialógico: momento dentro e fora do agrupamento. É possível que nesse

---

<sup>6</sup> Entrevista concedida por Mello, Maria Batista de. Entrevista [out. 2016]. Entrevistador: Ariosto Moura da Silva. Sítio Velho, 2016. Arquivo.mp3 (60 min.)

“entre-lugar” (BHABHA, p. 1998) tenha ocorrido esquecimentos, ocultações de histórias e de práticas culturais ligadas ao cuidado da casa, da família, e, inclusive, resistência às velhas estratégias de colonização das populações afrodescendentes rurais, por meio da religião cristã. Talvez, por isso, a entrevistada não “aprendeu as rezas do festejo”. Isso pode parecer uma forma de expressar resistência à colonização de matriz ocidental cristã por alguém que é de fora, alguém que não foi assimilado pela dominação.

Talvez, as orações feitas em casa signifiquem um esforço de preservar a tradição, no sentido de conservar as lembranças vivas, os contos e as histórias ditas e vivenciadas no interior da casa, da família, aspectos que correspondem às práticas religiosas de matriz africana. Uma forma de resistência à dominação colonial incorporada à religião cristã que ressignifica o legado do imaginário quilombola, a história e as suas práticas de vida cotidiana familiar substituindo-o por comportamentos e práticas eurocêntricas, nas formas do festejo da santa católica Nossa Senhora da Conceição. Nesse sentido, a religião é uma perspectiva discursiva e ideológica que apresenta significação para a existência histórica sofrida pelas pessoas. Ela representa não só um discurso sobre a “fé espiritual”, mas, também, a interpretação e o sentido atribuído à vida, à natureza, às coisas e, especialmente, ao corpo, inclusive, negando alguns aspectos e afirmando outros. Porém, a religião nunca é apresentada de forma pura, ingênua ou desinteressada.

É possível que, por força do tempo e das condições históricas e sociais, as memórias de algumas lideranças do quilombo permaneçam silenciadas, mas isso não significa que não estão vivas. Pode ser a resistência que se opõe aos discursos oficiais. Porém, quando essas memórias afloram, entram em disputa e se contrapõem à memória nacional. É o caso, por exemplo, da liderança quilombola Paulo Fulô ((Foto 10).

Na entrevista, o senhor Francisco Paulo Valentim, conhecido como Paulo Fulô (Foto 10), 59 anos, filho do seu Manoel Nazário Cosmo e da dona Maria Isabel Valentin, ajuda a entender que as histórias narradas remetem, não só às relações identitárias na comunidade, mas, também, a perspectiva de que cada lembrança individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva.

O relato do Senhor Paulo Fulô (Foto 10) apresenta indícios de que a memória sobre o território e os mais velhos não se revela de maneira contínua linear entre passado e presente. Na comunidade, objeto desta pesquisa, a grande maioria dos mais velhos não tiveram escolarização, sendo a oralidade, portanto, o instrumento mais utilizado por eles com relação às aprendizagens e ao legado ancestral.

**Foto 10: Liderança comunitária.**



Foto: Arquivo fotográfico do autor, 2016.  
Paulo Fulô, 59 anos.

Por meio da oralidade, os mais velhos mantêm a continuidade histórica, como também tentam moldar as novas gerações, sem estabelecer descontinuidade entre o sagrado e o profano. Para o entrevistado, acessar essas memórias, além exigir um esforço intelectual, é, sobretudo, um ingresso no sistema social, moral e espiritual da comunidade. Na entrevista, Paulo Fulô disse que:

Quando tomei entendimento de gente, meus pais já moravam aqui. Eles sempre viveram nesta terra. No passado, aqui era um local muito isolado. Tudo era muito difícil. Eu mesmo sofri muito. Trabalhei a vida toda de roça, na lida de plantar feijão, milho e mandioca. Mas, entre o tempo de preparo de uma roça e outra, a gente tinha as festas da santa. Era minha tia Ana que comandava essa festa. Antes de morrer, quase com 90 anos, ela passou pra D. Peta. A festa era num barro pequeno, coberto de rama por cima. Mas era uma festa grande: a melhor festa da região. Nesse tempo, a gente lavava a mandioca, fazia a farinhada na barra do vento, uma oca na pedra que tem lá em cima do morro, a gente começava em agosto e entrava verão adentro. Hoje, a gente come farinha comprada. Tempos difíceis! Mas os mais velhos venceram as dificuldades. Sofreram muito pra criar este local. E, se hoje somos quilombolas, devemos a eles. Esta história nasceu lá com eles. Só que a gente não sabia, não. A gente só soube depois. (Informação verbal)<sup>7</sup>.

A farinhada à qual se refere Paulo Fulô acontece na Casa de Pedra, uma espécie de oca cravada em uma caverna natural, localizada próximo às áreas onde são feitas as roças. O espaço é de difícil acesso, cheio de veredas pedregosas e acidentais. Para realizar a farinhada

<sup>7</sup> Entrevista concedida por Valentim, Francisco Paulo (Paulo Fulô). Entrevista [out. 2016]. Entrevistador: Ariosto Moura da Silva. Sítio Velho, 2016. Arquivo.mp3 (60 min.)

a comunidade fez algumas adaptações e instalou vários equipamentos e utensílios, como ceifador, forno, tanque de cimento, gamelas e cochos (Foto 11), utilizados pela comunidade na época da farinhada.

No passado, a produção de mandioca no Sítio Velho era muito significativa (INCRA, 2006), servia tanto para suprir as necessidades internas das famílias como para comercialização. A farinhada acontecia pelo menos duas vezes ao ano, mas, devido à escassez de chuva, foi reduzida para uma vez ao ano, até ser suspensa em virtude da baixa produção da roça. O plantio da mandioca e a produção de farinha representam a principal fonte de subsistência do quilombo, muito embora a comunidade plante outros produtos, como milho, feijão, dentre outros. Até o mês março de 2017, não havia perspectiva de produção de mandioca e o forno de pedra (Figura 10) entrava no terceiro ano desativado.

**Foto 11: Mesa de pedra da farinhada no Sítio Velho.**



Fonte: Foto do arquivo do autor, 2016.

O forno (Foto 11) está na fronteira entre o dizível e o indizível da memória coletiva. A forte presença da mandioca remete à tradição da produção de farinha produzida pelos moradores e revela uma longa história de cultivos e experimentações com base nos saberes construídos na apropriação da natureza, que afirmam aspectos da identidade e territorialidade e remontam tanto aos mais velhos como à situação presente. Ademais, evocam outra matriz de racionalidade que se contrapõe ao padrão hegemônico.

O trabalho de roça expressa não apenas uma atividade econômica em sentido restrito, mas todo um modo de vida. Há também a projeção das relações de solidariedade e ajuda mútua que se expandem para além da unidade familiar, abarcando a família extensa, o que

encontra maior expressão na “farinhada”, como uma forma de trabalho momentaneamente coletivo que envolve a participação de parentes e vizinhos

As narrativas dos mais velhos representam uma parte da história de pertencimento comunal, familiar e de resistência do Sítio Velho, ou seja, as histórias narradas são formas tradicionais de apropriação e de significação construídas a partir de um determinado contexto de luta, como por exemplo, o relato do morador José Maria Neto, 63 anos (Foto 12), filho de Vicente Ferreira Lima e de Luiza Gonçala da Conceição, reforça esse entendimento.

**Foto 12: Liderança comunitária.**



Foto: Arquivo fotográfico do autor, 2016.  
Senhor Zé Maria, 62 anos.

O senhor Zé Maria Neto (Foto 12) costuma fazer sua roça bem perto do morro, onde, segundo sua experiência, existem as melhores terras para plantar. Além de agricultor é artesão de armas de caça. Enquanto preparávamos nosso equipamento para a gravação da entrevista, ele nos mostrou alguns dos seus exemplares. Em seguida, logo no início da entrevista, perguntamos sobre suas memórias. Ao começar a falar, o senhor Zé Maria Neto se retraiu um pouco, cruzou as pernas, passou a mão pelo queixo com a barba feita e disse que as suas lembranças são histórias contadas pela sua avó. No seu relato, ele diz que:

Ouvi dos meus pais, principalmente da minha vó, Francisca Rosa do Nascimento, que aqui era um local muito isolado. Os moradores mais próximos eram os negros do Cajueiro. Lá morava um negro antigo chamado Aniceto. Ele gostava de caçar por estas bandas. Saia pra mata e só voltava com oito dias depois. A única coisa que ele

conduzia era uma cabacinha que comportava quatro litros d'água. Foi ele que descobriu o olho d'água. Passava semana por lá. Não mexia nem na água que trazia. Cresci ouvindo esta história. Durante muito tempo, ela era falada nas rodas dos festejos puxados pela D. Ana. As festas daqui são de tradição. Era um alento depois de um tempo de lida. Entre os festejos nós “tinha” a farinhada durante o verão todo. Era feita debaixo da loca da pedra. Começava em junho e terminava em janeiro. Era um saindo e outro entrando. De um tempo pra cá, sem ajuda da chuva, a gente só come farinha comprada. Mas a gente tá começando a plantar de novo. Assim, as coisas vieram melhorar depois que a gente virou quilombo. Apareceram muitas ajudas, principalmente depois da entrada do Lula e da Dilma, pra nós aqui foi um “céu”. Aqui a gente sofria muito. Chegava a passar fome porque não tinha o que comer. Com a ajuda de Deus e do governo, “amiorou” muito. No nosso lugar, antigamente, só quem morava em casa de tijolo era papai, o resto era tudo coberto de taipa, de “forquia”. Hoje, graças a Deus, todo mundo tem sua casinha boa, a vista do que era antes. E hoje aqui é um povoadozinho bem “alentadorzinho”. Quem conheceu, como eu que tenho 63 anos, sabe que “miorou” muito. (Informação verbal)<sup>8</sup>.

A perspectiva do senhor José Maria (Foto 12) está fundada no presente. O retorno às suas memórias fez emergir uma história do presente, outrora enterrada, submergida em razão da violência social que marcou a trajetória da comunidade. Sua história se confunde com a história do grupo, já que ambas são nutridas por desejos de esperança e de luta por dias melhores. O entrevistado não demonstrou apego ao passado de sofrimento. Sua narrativa é um relato de experiência de vida, da luta pela terra, aliada à rememoração dos propósitos dos antepassados. É um depoimento de quem defende o que de fato acredita e faz sentido para a sua vida. Sem se desligar da tradição, José Maria procura trilhar o caminho dos mais antigos.

Nesse sentido, fazendo ligações com as outras entrevistas compreendemos que existem diferentes formas de contar a história da comunidade remanescente de quilombo Sítio Velho. Narrar a história é algo valorizado pela maioria dos moradores dessa comunidade. Os entrevistados se orgulham de falar do seu passado e do seu presente. Nessa ótica, Pollak (1992), com o auxílio de Halbwachs (2004), levanta uma interessante reflexão sobre a relação entre memória e identidade social ao falar sobre as histórias de vida. Esses autores dizem que a memória, apesar de parecer um fenômeno individual e pessoal, precisa ser entendida como um fato coletivo e social. Ao ser construída coletivamente, ou seja, nas vivências de grupo, ela sofre flutuações, transformações e mudanças constantes provocadas pelas experiências de vida partilhadas.

Nas entrevistas percebemos o esforço que alguns entrevistados fizeram para adequar a narrativa do passado aos dias atuais. Por décadas, semanas, dias ou gerações, eles ouviram as histórias que seus pais contaram a partir dos pais deles, seus avós, que, por sua vez, já

---

<sup>8</sup> Entrevista concedida por Neto, José Maria. Entrevista [out. 2016]. Entrevistador: Ariosto Moura da Silva. Sítio Velho, 2016. Arquivo.mp3 (60 min.)

tinham ouvindo de parentes mais antigos. No entanto, com a chegada da eletricidade e da TV na comunidade, a frequência de recontar essa história, talvez, já não é mais a mesma de épocas passadas no Sítio Velho. Pode até ser que não seja mais tão usual, mas isso não significa que desapareceu. A prática de contar história tem um potencial muito significativo nas culturas que resistem à lógica da rapidez e do descartável. Essa prática é desvalorizada em decorrência da ideologia do capitalismo atual, do modismo de valorização do novo e de detrimento ou desprezo ao velho.

Nas vozes dos nossos entrevistados, percebemos o esforço que fizeram para relembrar o passado no presente por meio das memórias ativadas, ainda que permeadas por circunstâncias atuais. Para Pollak (1992), as memórias, em determinados momentos, sofrem alterações, são flutuações de um pertencimento familiar, geográfico, temporal e afetivo demarcado pelas identidades de grupo, expressas, especialmente, em suas histórias de vida, como, por exemplo, as referências ao afrodescendente Aniceto e ao Olho d'Água enfatizado por alguns dos entrevistados. Isso faz com que, esse aspecto viva no imaginário e na memória coletiva, atualizando-se nas histórias contadas e recontadas.

Ao final das entrevistas, indagamos a cada participante se ele fazia uma relação entre o passado de injustiças e de opressão histórica da escravidão com a situação atual. Eles não relacionam, expressamente, uma ligação da atual condição de quilombolas ao passado escravista. Para eles, mais do que lembrar o passado servil, é preciso redescobrir, a cada dia, a importância da história deles e o significado de ser quilombola. Essa compreensão sobre o quilombo no presente, segundo Leite (2000), “[...] significa para esta parcela da sociedade brasileira, sobretudo, um direito a ser reconhecido e não propriamente e apenas um passado a ser lembrado” (LEITE, 2000, p. 335). No entanto, não podemos concluir que esses sujeitos ignoram o passado, a história da escravização. O que percebemos é que eles se esforçam para manter algumas práticas educativas e produtivas, tais como hortas no quintal, mutirões de preparação das roças, criação de pequenos animais, uso de ervas medicinais, benzedura, agricultura doméstica, festejo de Nossa Senhora da Conceição e outras festas, sem fixar o olhar no passado, mas interessados em manter a luta pela liberdade e pela dignidade como seres humanos.

#### **4.2. As festas como práticas educativas no quilombo**

Pensar nas festas na comunidade Sítio Velho significa pensar em uma cultura de festividades, desde a sua preparação até a sua consumação que passa por uma teia de

significados, de tramas e de urdiduras entrelaçadas na construção do tecido cultural que, não só reelaborar a herança cultural dos ancestrais, mas, também, adequa o passado ao presente (MOURA, 2005, p. 73). Apesar de serem sempre ressignificadas, as festas no Sítio Velho mantêm uma identidade cultural de tradições locais preservadas ou reinventadas e repassadas para as futuras gerações.

O conceito de festa, em especial o tipo religioso, é construído dependendo da forma como estamos inseridos nela. Para um devoto, a procissão ou a romaria pode significar um ato litúrgico ou religioso. Para quem dela apenas participa, pode ser um momento festivo. Para uns, os bailes podem significar confusão, encenanças, mas, para outros, pode significar danças, dentre outros aspectos. Segundo Guarinello (2001, p. 970), festa não é outra coisa senão um acontecimento que não é neutro ou simples, mas algo político e complexo, pois sua definição mexe conosco, com nossos valores, com nossa visão de mundo:

[...] o que é uma festa? A que nos referimos quando empregamos esta palavra? Não existe, na verdade, uma conceituação minimamente adequada do que seja uma festa. Festa é um termo vago, derivado do senso comum, que pode ser aplicado a uma gama de situações sociais concretas. Sabemos todos, aparentemente, o que é uma festa, usamos a palavra em nosso dia a dia e sentimo-nos capazes de definir se um determinado evento é, ou não, uma festa. Contudo, essa concepção quase intuitiva de festa choca-se, frequentemente, com a diversidade de interpretações de um mesmo ato coletivo: o que é festa para uns pode não ser para outros. Pode ser descrito como baderna, bagunça, manipulação, como a morte da própria festa. Um baile funk é uma festa? Um comício eleitoral? Um show de rock? Uma procissão religiosa? Os sentidos que o próprio senso comum atribui a festa são, dessa forma, bastante fluidos, negociáveis, contestáveis (GUARINELLO, 2001, p. 969).

Retirando as particularidades de cunho histórico e cultural, encontramos nas festas características comuns de um evento social, com demandas de preparo, de custo, de corpo participante, de suspensão temporal, de objetivo (material ou imaginário), de fator de produção social, seja na ordem material, na comunicativa ou na significativa, e de mobilização de pessoas. Desse modo, Guarinello (2001) nos diz que a festa é

[...] uma produção do cotidiano, uma ação coletiva que se dá num tempo e lugar definidos e especiais, implicando a concentração de afetos e emoções em torno de um objetivo que é celebrado e comemorado e cujo produto principal é a simbolização da unidade dos participantes de uma determinada identidade. Festa é a confluência das ações sociais cujo fim é a própria reunião ativa de seus participantes. Festa, portanto, afirma identidade (GUARINELLO, 2001, p. 973).

Consideramos as festas do Sítio Velho, não só como mecanismos que estabelecem, mantêm e revitalizam vínculos afetivos, mas, também, como formas de resistência e de demarcação de um território identitário. Nesse sentido, a trama cultural que permeia as

festividades confere a essa comunidade um espaço no qual ela se apropria do corpo em uma dimensão lúdica.

No trabalho de campo, frequentamos alguns dos eventos festivos no Sítio Velho. Percebemos que, por intermédio deles, há uma maior integração entre diferentes dimensões da comunidade, como, por exemplo, o entrelaçamento entre a esfera da experiência concreta e a sua representação pública, como é o caso da festa do quilombo; a aproximação entre o cotidiano e a cultura, com a mistura entre o sagrado e o profano expresso no festejo em homenagem a uma santa católica. Além disso, as festas são ocasiões de aproximação entre gerações que, por motivos diversos, vivem distantes e retornam à comunidade para reencontrar os parentes e estreitar contato com as raízes culturais. Ademais, são um momento de maior efervescência das memórias nas quais e pelas quais são feitas as leituras do mundo que cerca os indivíduos da comunidade, em um tempo expresso pela oralidade e pelo corpo. A festa está presente em todos os espaços da comunidade remanescente de quilombo Sítio Velho.

De acordo com a historiadora Priore (1994), as festividades simbolizam espaços privilegiados de participação de diferentes setores das camadas sociais. Elas denotam locais onde os mais diversos significados se expressam, como solidariedade, alegria, tradição, luta. São, também, portanto, meios utilizados para reestabelecer vínculos afetivos, resistir e ajudar a demarcar o território identitário.

Para Da Matta (1987), os eventos festivos não só, unem o sagrado e o profano como, também, reinventam os fatos do cotidiano sob novas feições. Dessa forma, a festa se constitui em um ritual que caracteriza a sociedade que a promove. Sendo assim, o ritual da festa é uma maneira que os diferentes grupos encontram para expressarem ideais consideradas fundamentais. Segundo o citado autor, o ritual é o domínio de uma região privilegiada para se penetrar no coração cultural de uma sociedade, na sua ideologia dominante e no seu sistema de valores. Assim, o ritual nos permite tomar consciência de certas cristalizações sociais mais profundas, que a própria sociedade deseja situar como parte de seus ideais “eternos”, imutáveis.

#### **4.2.1. Festa religiosa católica de Nossa Senhora da Imaculada Conceição**

No Sítio Velho, as principais festas ocorrem no âmbito religioso, nos meses de maio e de dezembro, em devoção a uma santa católica denominada de Nossa Senhora da Imaculada Conceição, representada por uma pequena imagem, esculpida em madeira, com altura de

aproximadamente 20cm e que se encontra, a maior parte do tempo, no oratório construído especialmente para ela, na casa da matriarca da comunidade (Foto 13). Trata-se de uma festa com traços familiares, cuja realização alimenta a fé dos moradores e dos frequentadores do festejo, além de revitalizar os laços de amizade e de parentesco entre os comunitários, projetando assim, no campo do simbólico, a existência de uma cultura religiosa que demarca aspectos identitários do agrupamento.

**Foto 13: Imagem da Santa e a rezadeira do Sítio Velho.**



Fonte: Foto do arquivo do autor, 2016.

Para a maioria dos moradores da comunidade do Sítio Velho a festa de Nossa Senhora da Imaculada Conceição é considerada uma tradição (Foto 13). Trata-se de uma religiosidade de rito católico, com celebrações de novena nos meses de maio e de dezembro. O festejo foi herdado de uma moradora de nome Ana que deu início a festa a aproximadamente a 105 anos atrás (INCRA, 2006). Em outros tempos, de acordo com registros do RTDI (INCRA, 2006), a participação na festa da santa católica implicava em fazer sacrifícios, mesmo para aqueles que não eram da comunidade. Muitos faziam longas caminhadas, às vezes, com crianças de várias idades, para participarem do festejo. Em função desse evento, organiza-se uma impressionante rede de entreatajuda, uma teia que se entrelaça em torno dessa celebração. Na entrevista com a matriarca da comunidade, ela falou sobre a organização e a realização do festejo da santa:

Desde o começo, quando eu passei a conhecer mesmo as rezas, que a “veinha” (D. Ana Nazário) achava que eu tinha vocação para cantar com ela. Ela sempre dizia que

quando morresse entregaria a santa pra mim. Eu dizia que não, que não sabia de nada. Mas ela insistia. Às vezes, quando ela errava (esquecia), devido à idade, eu completava. Mas ela tinha vocação, eu não. Foi quando ela adoeceu e deu uma rouquice tão grande que não podia falar de jeito nenhum (perdeu a voz), só veio a falar de novo no dia que morreu (1985). Nesse dia ela mandou me chamar pra eu rezar os benditos de sua devoção: “Maria, valei-me”, “divina pastora” e “Virgem Maria”. Eu disse pra ela que não sabia. Mas ela insistiu. Enquanto isso, ela me disse que a santa era pra mim, eu ia festejar a santa e as festas eram para o Luís. Enquanto ele quisesse, as festas seriam dele. Ela própria já não fazia mais festas. Repetiu de novo que a novena e o leilão eram pra mim. Enquanto eu exaltava as rezas de devoção dela, ela morreu. Aí, eu trouxe a santa pra minha casa. O velho Luiz fazia a festa lá. As comidas eram feitas aqui (na minha casa), mas o leilão era lá, no terreiro da santa. O “veio” Luís fez uma quadra, mas logo desistiu. Foi embora para São Miguel e nem me disse nada. Vendeu a quadra para Juvenal e foi-se embora sem me falar nada. Os encarregados eram nós dois. Então, eu soube que ele vendeu a quadra. Em 1992, tomei a decisão de inventar um “chiqueiro” pro povo dançar. Comecei com um pedaço pequenininho, e a depois já estava pequeno. Aí, eu aumentei de novo [...]. Mas tenho receio de que, com minha partida, o festejo acabe. Comprei até várias novenas para deixar aí... quem sabe com a morte minha apareça um que pelo menos fique lendo nos catecismos, pois tudo que aprendi foi ouvindo a “veinha” exaltar. (Informação verbal)<sup>9</sup>.

Na fala da matriarca da comunidade, ela se reconhece como “protetora” da santa. Esse fato teve um entrelaçamento com os tempos difíceis pelos quais a comunidade passou em razão da persistência da seca. A palavra “matriarca” é utilizada aqui no sentido de liderança na organização do agrupamento, seja no campo cultural ou no religioso. Sendo assim, a história do festejo da santa revela muito mais do que uma celebração, ele traz consigo a história da comunidade. A entrevistada diz:

Quando eu tomei de conta da santa, ela não tinha mesa, era num jirau, um jirauzinho feito num buraco cavado no pé da parede com quatro forquilhas e algumas rasas. O altar da santa era isto aí. Quando eu recebi a santa, o altazinho era de vara. Eu comprei uma mesa pra botar à santa, e, durante um tempo, ela ficou lá (na mesa). Foi quando, no ano passado, mandei fazer um local de tijolo pra ela. Construí um altar e coloquei cerâmica no quarto dela todo. Hoje, o local onde ela fica tem uma grande diferença com relação à quando eu recebi, não porque eu seja rica, mas porque tenho um cuidadinho. A “veinha” passava fome demais e não tinha nada pra santa. Nem toalha a santa tinha, porque no inverno, quando os recém-nascidos morriam, os anjinhos, ela dava as tolhas. Aqui morria anjinho demais. De um tempo pra cá foi que diminuiu muito. (Informação verbal)<sup>10</sup>.

Nesse relato, Dona Peta demonstra o cuidado que tem com o festejo (Foto 13). Sua religiosidade é expressa na devoção à santa católica e por meio da realização do festejo em homenagem à Nossa Senhora da Conceição que organiza e conduz juntamente com as práticas religiosas das rezas nos velórios, a reza do terço, as rezas de cura, dentre outras. Essa devoção

<sup>9</sup> Entrevista concedida por Nascimento, Francisca Rosa do (Dona Peta). Entrevista [out. 2016]. Entrevistador: Ariosto Moura da Silva. Sítio Velho, 2016. Arquivo.mp3 (60 min.)

<sup>10</sup> Idem

é tradicionalmente seguida pelas mulheres mais velhas da comunidade que lutam para superar as barreiras e as dificuldades estabelecidas por uma hierarquia social sustentada na sociedade patriarcal. A liderança de Dona Peta é uma demonstração de superação das relações de poder desiguais que impedem as mulheres de se expressar, de se fazer ouvir e de participar da tomada de decisão na vida cotidiana nas propriedades ou nas áreas familiares. Assim como de decidir sobre os rumos que a comunidade, o território onde vivem, pode tomar.

O cuidado que Dona Peta tem com o festejo reflete a evolução dos aspectos sociais e econômicos da comunidade. Segundo Boakari e Gomes (2005), as terras do Sítio Velho foram compradas pelo bispo de Campo Maior, Dom Abel Alonso Nunez, de um dos fazendeiros das redondezas por meio de negociação com o Instituto de Terras do Piauí (INTERPI). Na descrição da comunidade feita pelos autores, na década de 1990, Sítio Velho era um local sem eletricidade, que utilizava lamparinas a óleo diesel, com precárias condições para o consumo de água, tendo os moradores de andar, obrigatoriamente, um quilômetro para encontrar água potável, retirada de uma cacimba identificada como olho d'água, sem falar dos altos índices de mortalidade infantil (mortes dos “anjinhos”) devido à falta de assistência à saúde das crianças e das mulheres gestantes da comunidade.

A devoção de Dona Peta à Nossa Senhora da Conceição se manifesta por meio da linguagem, no discurso utilizado para unir o sagrado e o profano; do saber, o domínio que tem das rezas e louvações expressas na liturgia do festejo e da memória ancestral e do fazer, na organização, na condução, na rede de apoio e na cooperação que se materializam na demarcação do território identitário mediado por meio do festejo da santa. Essas vivências são construídas por relações sociais estabelecidas por meio de uma dinâmica daquilo que está “dentro” (ensinamentos da família e da comunidade) e daquilo que vem de “fora” (negociações, tensões e relações de poder).

Passaremos, então, a discorrer sobre algumas das festas do Sítio Velho fora da dimensão religiosa. São elas: os bailes, Festa das crianças e a festa do Dia da Consciência Negra.

#### **4.2.2. Festas não religiosas**

As festas no Sítio Velho também contemplam a dimensão não religiosa. São eventos sociais que ocorrem com uma frequência regular. Os momentos de lazer, de integração e de ludicidade são muito valorizados na/pela comunidade. Eles servem para estreitar os laços de amizade e para contar, recontar e reforçar histórias locais.

#### 4.2.2.1. Os bailes

As festividades são divulgadas no bar do Mocó (Figura 14), estabelecimento comercial localizado ao lado de um dos locais onde as festas são realizadas. O bar tem um papel relevante na divulgação dos eventos festivos. Nele são fixados os cartazes com as datas e as bandas que animam as festas. O local é praticamente um centro de informações sobre as festas da comunidade.

**Foto 14: Bar do Mocó.**



Fonte: Foto: Arquivo fotográfico do autor, 2016.

Os eventos sociais não religiosos têm um caráter empreendedor comercial, ou seja, sua organização e sua realização visam à obtenção de lucro. Em geral, trata-se de uma iniciativa particular que mobiliza pessoas da família ou outros moradores da própria comunidade para a realização do evento. Além disso, esses eventos movimentam a economia local. Durante as festas várias pessoas colocam suas bancas de venda para comercializar bebidas, comida e outros produtos.

Em geral, os eventos não religiosos acontecem nos espaços privados que são previamente alugados para essas ocasiões. Nesses ambientes, a comercialização e o consumo de bebida alcoólica são liberados. Durante essas festas, não presenciamos nenhum tipo de arruaça ou de bagunça vinculada ao consumo de álcool, mesmo porque, os frequentadores temem a punição imposta pelos próprios comunitários, uma vez que não há força policial no local ou no momento de realização do evento para garantir a segurança dos participantes.

#### 4.2.2.2 A festa das crianças: a infância que nos escapa

No Sítio Velho, há um número expressivo de crianças. Tomamos como referência para essa observação o referencial do Estatuto da Criança e do Adolescente que: “[...] considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos” (BRASIL, 1990, art. 2º). No entanto, no contexto local, essa delimitação parece impor uma visão homogênea do que seja essa fase da vida, ou seja, não considera os diferentes processos de interação social nos quais as crianças estão inseridas. Segundo Corsaro (2011), a infância é fruto da sociedade a que pertence:

[...] ela [a criança] é tomada pela sociedade, ela é treinada para tornar-se, finalmente, um membro competente e contribuinte. Esse modelo de socialização é visto como determinista porque a criança desempenha um papel essencialmente passivo. [...] O modelo funcionalista, por um lado, propunha a ordem e o equilíbrio na sociedade e destacava a importância de formar e preparar crianças para se enquadrarem e contribuírem com essa ordem. Os modelos de reprodução, por outro lado, enfocavam conflitos e desigualdades sociais e argumentavam que algumas crianças têm acesso diferenciado a certos tipos de treinamento e outros recursos sociais (CORSAO, 2011, p. 20).

De maneira geral, o processo de socialização e de aprendizagens das crianças acontecem em diferentes momentos e lugares, como, por exemplo, a família, a escola, o campo de futebol, o culto religioso, os locais das festas. Para efeito do nosso trabalho, consideramos que esses indivíduos circulam, interagem, socializam-se e aprendem, mesmo quando o outro não tem a intenção de ensinar. Nesse sentido, as festas funcionam como um dos espaços de sociabilidade e de integração das crianças à comunidade, como um lugar no qual predomina o interesse pela preservação da tradição, visto que são esses sujeitos os possíveis adultos continuadores dos costumes locais.

A ideia de realizar uma festa das crianças ou brincadeiras para as crianças, como também é conhecida, tem um componente socializador muito forte, ancorada na experiência pessoal do senhor Tatu (Figura 14), resultado de diferentes trocas e das relações com professores da escola da comunidade. Como manifestação interativa e lúdica, a festa das crianças possibilita a vivência de aprendizagens e as socializações em diferentes momentos e lugares, especialmente, com seus pares, fora do ambiente escolar, além de expressarem um modo próprio de pensar, de sentir e de atribuir significados ao que está sua volta.

Na comunidade remanescente de quilombo Sítio Velho, as crianças não vivem atadas a um computador – porque esse aparelho não está presente nas suas casas –, não são fixadas nos programas televisivos, não possuem carrinhos de controle remoto, tampouco bonecas que

falam, mas possuem árvores, morros e espaços para brincar. Elas próprias criam enredos, cenas, jogos lúdicos em diferentes momentos e lugares, tanto com adultos como entre seus pares. Considerando o contexto local, tivemos a impressão de que, para a comunidade, a infância não significa somente uma fase cronológica da vida ou um período enquadrado em uma ordem jurídica estabelecida, mas uma “transgressão” inspiradora, na perspectiva de que a própria existência da comunidade depende da maneira como esses sujeitos crescem e se desenvolvem.

**Foto 15: Liderança quilombola.**



Fonte: Foto: Arquivo fotográfico do autor, 2016. Tatu, 42 anos.

Na entrevista com o morador José Francisco do Nascimento, de 42 anos (Foto 15), liderança quilombola e conhecido pelo codinome Tatu, revelou que a organização da brincadeira das crianças, como é conhecida a festa do Dia das Crianças, teve sua origem ligada a uma situação concreta vivenciada por ele próprio. O entrevistado relata que:

Na época em que meu menino se queimou, ele tinha um ano e meio. Tinha uma professora aqui chamada Morena. Ela chamou pra fazer a brincadeira das crianças. Aí, nós fizemos. Meu filho estava queimado, hospitalizado em Teresina. Aí, começamos a brincadeira das crianças. Fizemos uma oração bonita pra Deus pedindo pra ele ficar bom. Ele ficou, e eu fiz a promessa de todos os anos fazer esta brincadeira das crianças. Já completou 11 anos que faço esta brincadeira. Aí, eu disse que enquanto tiver vida eu corria atrás do patrocínio para a brincadeira das crianças. Eu me sinto muito honrado.... É a coisa mais importante. Eu falo com os professores “tudininho” pra nós “se reunir” e “arrecadar” o dinheiro pra fazer esta brincadeira. Aí, o dinheiro que a gente arrecada não dá, e eu vou pra fora pedir patrocínio ao pessoal de Assunção. Já cheguei a arrecadar mais de mil reais para a

brincadeira das crianças. E, todo ano que organizo, vou atrás, o pessoal me dá e eu faço, eu fico muito feliz. (Informação verbal)<sup>11</sup>.

É muito comum encontrar crianças brincando em grupo na rua, entrelaçadas entre algum grupo de adultos ou mesmo participando, de alguma forma, daquilo que os adultos fazem. Elas observam, caminham, conversam, ouvem o que os mais velhos dizem, mas, rapidamente, movem-se para outros lugares. Os espaços de sociabilidade em que elas se movimentam são múltiplos e diversos.

Antes de sair para o campo, acordava bem cedo e ficava sentado na varanda da casa em que estava hospedado vendo a comunidade se despertar. A casa onde estávamos ficava na parte alta da comunidade. De lá, tínhamos uma visão ampla e privilegiada, dava para observar o despertar das famílias. As mulheres, logo bem cedo, enfileiradas, marchavam em direção ao olho d'água. Era uma quinta-feira. O sol começava a despontar, e lá estavam as crianças saltitando e fazendo algazarra nas veredas que margeavam as casas. Até parecia que elas competiam com o sol para ver quem despontava primeiro. Passado um tempo, uma delas se aproximou de onde estávamos. Deveria ter uns 10 anos. Como já fazia alguns dias que estávamos na casa, podia ser que ela pensasse que morávamos ali. Ela nos olhava como se fôssemos diferentes das outras pessoas que estava acostumada no seu cotidiano. Quase se sentou ao nosso lado, mas preferiu ficar apenas encostada na mureta da varanda. E nos perguntou o que estávamos fazendo. Ficamos calados por alguns instantes pensando numa resposta adequada àquela interlocutora. Então, respondemos brevemente que estávamos observando as mulheres enfileiradas indo ao minadouro. Desde pequenas, as meninas tomavam jeito para buscar água na fonte. Enquanto os meninos ficavam por ali, brincando, alguns até se misturavam entre os homens agachados em roda conversando entre eles e fumando cigarro. Nem acabei de falar, ela saiu correndo atendendo ao chamado da mãe, talvez para seu café e para se dirigir para a escola. Fiquei pensando comigo mesmo que aqui as crianças aprendem muito cedo o que é bom e o que é ruim. Elas aprendem observando o que os pais e os irmãos mais velhos fazem. Aprendem desinteressadamente o ser e o fazer da sua comunidade. É o cotidiano quem imprime nelas, no seu corpo, na sua mente, no seu espírito o adulto que será um dia. (Informação verbal)<sup>12</sup>.

Na observação na comunidade registramos vários momentos nas quais crianças brincam espontaneamente nas veredas e entornos das casas. Percebemos que algumas dessas brincadeiras despertavam mais interesse nos meninos do que nas meninas. Essas logo buscavam inventar outro tipo de divertimento, ou seja, reproduziam uma consciência cultural de que aquele divertimento não fazia parte do universo feminino, reforçando, assim, os significados e os sentidos da tradição cultural local.

---

<sup>11</sup> Entrevista concedida por Nascimento, José Francisco do (Tatu). Entrevista [out. 2016]. Entrevistador: Ariosto Moura da Silva. Sítio Velho, 2016. Arquivo.mp3 (60 min.)

<sup>12</sup> Entrevista concedida por Nascimento, José Francisco do (Tatu). Entrevista [out. 2016]. Entrevistador: Ariosto Moura da Silva. Sítio Velho, 2016. Arquivo.mp3 (60 min.)

As crianças, um pouco maiores, talvez entre 11 e 12 anos, na sua maioria do sexo masculino, quando não estavam na escola, andavam pelas ruas enviesadas da comunidade, quase sempre em grupo, indo de uma casa a outra, carregando nas mãos coisas velhas encontradas pelo caminho e, quando podiam, transformavam esses objetos em instrumentos de diversão. Não importasse o horário elas estavam ziguezagueando entre as casas. Durante a noite, as crianças também circulavam livremente entre os adultos nos locais de festa.

Hoje, véspera do dia das crianças, fomos participar dos ensaios. Nesta época, o calor estava de “matar”. O céu estava azul, sem nenhuma nuvenzinha que aliviasse o calor. As folhas nas árvores balançavam conforme a intensidade do vento. O dia estava muito quente mesmo. Mas, para os moradores, isso parecia não importar. Bem cedo, para todos os lugares que olhávamos, víamos as casas com suas portas e janelas já abertas; a fumaça dos fogões a lenha subindo pelos ares. Seu uso era mais comum, apesar de possuírem fogão a gás, utilizado apenas em ocasiões especiais. Dirigimo-nos para a escola. Passamos todo o dia por lá colaborando na ambientação da festa. À noite, fomos assistir ao ensaio das atividades culturais. No caminho, encontramos algumas crianças que iam participar do ensaio. Elas vieram em nossa direção e, como já nos conheciam, deram-nos um abraço. Perguntaram se estávamos indo para o ensaio da festa. Falamos que sim! Aquele abraço nos deu a sensação de pertencermos àquele lugar. A estranheza que sentíamos antes se misturou a um sentimento de familiaridade. O estranho e o familiar, naquele momento, eram uma coisa só! (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

**Foto 16: Concurso de dança na festa das crianças.**



Fonte: Foto do arquivo do autor, 2016.

Na sua 11ª edição, a festa do Dia das Crianças (Figura, 16), realizada no dia 12 de outubro, é muito aguardada pela comunidade. É uma festividade com um caráter socializador e de aprendizagem. As crianças prestam atenção em tudo o que é feito e falado pelos adultos com relação a esse evento. Na organização do espaço físico para a realização da brincadeira,

observamos pouca referência aos elementos estéticos da cultura local. Consideramos tais aspectos como a presença de referências raciais trabalhadas ou não nos conteúdos abordados em sala de aula que fortaleçam a identidade e a tradição cultural do agrupamento, ou seja, elementos que tenham como premissa a compreensão de que o espaço não é neutro e de que os territórios são parte dos saberes e das aprendizagens constituídos.

Na festa das crianças (Foto 16) percebemos ausência dos traços culturais locais na ambientação do espaço. No entanto, esse aspecto não tirou o brilho do evento. A programação contou com um concurso de dança de forró com premiação em dinheiro. A competição foi acompanhada por uma banca de jurados composta por professores da escola e moradores da comunidade. Era uma festa muito similar às demais festividades de crianças que encontramos em outras escolas, inclusive no meio urbano. No entanto, é possível que aos poucos, novos significados sejam produzidos e inseridos por meio do lúdico no imaginário das crianças.

A construção de novos significados pela festa das crianças possibilita que a infância no quilombo tenha possibilidades de conhecer a dimensão estética positiva de suas tradições, de suas lendas, de suas canções, de sua cultura, sem, contudo, ficar presa a supostas essências da tradição. Entendemos que a valorização dos costumes vai muito além da sua folclorização, ou seja, da sua simplificação ou da eleição de estereótipos para fins de exploração comercial, turística ou midiática. Valorização cultural não significa estabelecer fronteiras, mas possibilitar reflexão entre o ensurdecimento que distorce e estereotipa e a ação transformadora dos sujeitos culturais.

Dessa forma, se, por um lado, não encontramos relações imediatas entre a estética quilombola e a festa das crianças, por outro, esse evento não se curvou aos apelos de uma folclorização racial, ou seja, não se transformou em uma atividade de dança com apelo exótico. Ao contrário, a atividade do concurso de dança revelou um potencial de crianças cheias de vida e de curiosidades. É possível que elas descubram, por meio das festas, das rezas, nos diferentes espaços cotidianos e nos vários tempos e ritmos uma espontaneidade que lhes proporcione obter prazer no processo identitário, conforme afirma Gomes (2002):

É durante os rituais que os valores que a comunidade reputa essenciais se condensam e são reafirmados e renegociados, constituindo, assim, um currículo invisível através do qual são transmitidas as normas do convívio comunitário. Sem uma intenção explícita, este currículo invisível vai sendo desenvolvido, dando às crianças o necessário conhecimento de suas origens e do valor de seus antepassados, mostrando quem é quem no presente e apontando para as perspectivas futuras.

Currículo invisível é a transmissão dos valores, dos princípios de conduta e das normas de convívio, ou, em outras palavras, dos padrões socioculturais inerentes à vida comunitária, de maneira informal então explícita, permitindo uma afirmação

positiva da identidade dos membros de um grupo social. A construção desse currículo invisível constitui, assim, um processo histórico, no qual a linguagem e, em especial, as linguagens musicais e corporais desempenham um papel essencial (GOMES, 2002, p. 24).

Cada época e cada contexto são tributários de uma compreensão do que seja a infância. Não obstante a existência de concepções hegemônicas em época e em lugares situados, o Sítio Velho não está isento de internalizar uma visão de infância produzida pelas agências colonizadoras. No entanto, nessa relação de forças há uma margem de manobra na qual é possível construir concepções e práticas contra hegemônicas, espaços para uma relativa autonomia. Essa elasticidade depende muito de como as crianças são educadas no Sítio Velho e de como elas vivem cada dia, de maneira tácita, seus processos de identificação permeadas por tensões e relações de poder.

Após o jantar, sentamos na varanda da casa. O céu estava limpo, sem nuvens e estrelado. É impressionante como na cidade não costumamos olhar para cima. Estamos sempre com o olhar voltado para os lados. Depois da festa, ficamos sozinhos na varanda para pensar sobre o evento de hoje. Surgiram algumas dúvidas, dentre elas a de como as práticas educativas poderiam dialogar com a tradição cultural local? Mas, me perguntava sobre que tradição estava pensando? De uma tradição essencializada, imutável? Ou de uma capacidade inventiva que consegue ressignificar o passado sem perder suas raízes? Uma coisa, porém, pareceu-nos óbvia: a desconstrução de um imaginário previamente estabelecido. Durante o tempo da pesquisa, percebemos que as relações sociais tiveram a marca da alteridade, o confronto permanente entre as diferenças de geração, de cultura e de gênero dos sujeitos e do pesquisador. Contudo, na nossa compreensão, o marco principal dessa relação foi perceber a existência de uma multiplicidade de perspectivas e de modos de ser e de fazer como potencializadores de diferentes aprendizagens. Durante a festa, percebemos que houve muito afeto por aquilo que foi feito, verdadeira expressão humana ainda não carcomida pelo embrutecimento do capital. Aprendemos que existem diferentes formas de aprender que o mundo é constituído por uma diversidade de práticas e de epistemologias e que ele pode ser visto por outras óticas, outros referenciais e, portanto, outras formas de aprender e de fazer educação. Nesta comunidade, parte dela, em alguns grupos e famílias a amizade é verdadeira. Ela possui uma estética que permeava a sua visão de mundo, da vida, do trabalho e do lúdico. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Nessas observações, aprendemos que as crianças falam do lugar onde vivem. Além do sentimento de pertencimento afetivo ao lugar, elas pensam e são pensadas por uma territorialidade que se mantém como espaço cultural. Quase sempre estão entre pessoas que fazem parte de sua configuração familiar. Elas são conhecidas praticamente por todos. Em torno delas cria-se uma rede de proteção, de cuidados e de educação que envolve uma relação de parentesco. No entanto, isso não impede que as crianças não possam sejam expostas a situações de perigo, por meio de fatores como, por exemplo, a mortalidade infantil; alcoolismo, abandono escolar em razão do trabalho infantil; gravidez precoce e dependência

de substâncias químicas, dentre outras. Por isso, nessa comunidade, as crianças são responsáveis pela coletividade.

Outra festa também importante para o Sítio Velho diz respeito à comemoração do Dia da Consciência Negra. Na comunidade, esse evento é problematizado pelos jovens que representam um dos grupos sociais mais vulneráveis aos problemas da falta de trabalho no quilombo, da utilização de drogas lícitas e ilícitas e da evasão escolar.

#### 4.2.2.3 A festa da consciência de ser brasileiro – Dia da Consciência Negra.

A realização do evento conhecido como Dia da Consciência Negra é uma festa liderada pela juventude local. Esse evento, também chamado de festa do quilombo, é um evento não religioso e que possui uma estrutura organizacional muito simples. Nos informaram que a organização da festa varia de ano para ano. No geral, a programação é constituída por celebração religiosa, partidas de futebol, apresentações culturais, concursos e baile. Em novembro de 2017, a festividade teve a seguinte organização:

- Culto evangélico: nas edições anteriores, havia celebração católica, mas, neste ano, a predominância foi do culto evangélico;
- Roda de capoeira: recentemente implantada na comunidade por meio do programa Mais Educação, do Governo Federal – as apresentações dessa prática chamam muito a atenção dos participantes;
- Apresentação de grupos de dança juvenil: conjunto de adolescentes com coreografias de músicas que fazem sucesso no rádio ou que são tocadas por bandas que se apresentam na região;
- Concurso de dança de adultos: casais que disputam a melhor *performance* de dança de forró, sendo que a escolha do vencedor se dá mediante a aclamação dos presentes;
- Escolha da rainha quilombola: desfile que envolve a participação de meninas de várias idades;
- Baile: festa propriamente dita, com uma banda de música paga com recursos do município para tocar a noite inteira (ritmos de forró).

Na organização do evento interagimos com alguns jovens. Nas conversas informais, percebemos que alguns alimentam expectativas de uma vida diferente da lógica existente no quilombo, ou seja, alguns não querem continuar na atividade agrícola e nem permanecer na comunidade, que, segundo eles, é marcada por condições econômicas e sociais precárias.

Dentre os jovens com quem conversamos, muitos já havia abandonado os estudos e outros continuavam na escola em busca de qualificação profissional.

Em relação à tal situação, registramos o seguinte no diário de campo:

Pareceria ser um dia comum, se não fosse pela agitação da notícia que correu de boca em boca deixando todos ansiosos: “o filho do Senhor Mocó estava para chegar e seu pai vai fazer uma festa (um churrasco) para recebê-lo”. Foi o suficiente para agitar os jovens. Era um filho que retornava à casa do pai. O dia estava quente. A sensação térmica girava em torno de 39º graus. Apenas o vento que soprava amenizava o calor. Era véspera da festa do quilombo, e, como era de praxe, houve ensaio das apresentações da festa. No caminho para o local do ensaio, nos deparamos com uma aglomeração de dezena de jovens perfilados em suas motos em frente ao bar do Mocó, que ficava próximo ao local do ensaio. Era quase uma comissão de boas-vindas. Nunca tinha visto tantas motos por metro quadrado. Pensei se aquilo não era o sonho de consumo da juventude local: ter uma moto possante. Perguntei ao nosso anfitrião se era comum esse tipo de manifestação. Ele respondeu que muitos jovens saíam para trabalhar fora e, depois de um tempo, quando conseguiam algum dinheiro, retornavam para passar um tempo com a família. Neste caso, o rapaz que retornava era muito considerado pelos demais e era também primo do nosso anfitrião. Provavelmente, todos que estavam presentes eram parentes. Ao chegar ao bar, fomos apresentados ao seu proprietário, que, gentilmente, nos convidou para entrar e permanecer na festa. Ficamos um tempo no bar. Entre uma conversa e outra com alguns jovens, agradecemos a hospitalidade. Alguns estavam eufóricos e ansiosos pela chegada desse jovem. (Diário de Campo, 2016).

Na semana que antecedeu a comemoração da festa conhecida como dia da Consciência Negra, segundo o presidente da associação do quilombo, o senhor Tatu, a programação da festa já estava praticamente definida: roda de capoeira, concurso de dança e desfile para escolha da rainha quilombola. Além disso, o espaço físico também já estava preparado. Restava somente a confirmação da Prefeitura sobre o patrocínio da banda de música, além da arrecadação do recurso para a premiação dos vencedores dos concursos.

Depois de conversarmos sobre a organização da festa do quilombo, a notícia do retorno do filho do proprietário do Bar, o Senhor Moco, tomou conta do diálogo. É comum na comunidade jovens que, tendo vivido um tempo fora, retornassem para rever a família e os amigos, ou mesmo para participarem dos eventos festivos da comunidade. Isso nos fez pensar como esses jovens vivem sua identidade racial fora do quilombo. É possível que eles se deparem com situações que tentam inferiorizar seu corpo, seus valores, sua força de trabalho, sua estética, dentre outros aspectos. O retorno desse rapaz causou agitação entre os outros jovens locais, talvez porque sua chegada representasse o desejo de vários, que acalentam, silenciosamente, a oportunidade de também, um dia, conquistar sua independência e viver outras experiências fora da comunidade. No entanto, ainda se encontram, impedidos pelas

condições econômicas, “aprisionados” a essa terra. Por isso, eles querem saber da experiência de quem vive para além das fronteiras do Sítio Velho.

Nesse sentido, afrodescendentes, indígenas, mulheres, homossexuais quando estão fora do seu grupo natural são atacados nas suas identidades e subjetividades. Esses ataques são discursos e práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias em virtude da raça, sexo, religião ou outros aspectos. Tais ataques tentam impor um padrão cultural: capitalista, patriarcal, heterossexual, eurocêntrico e cristão. Cotidianamente, as pessoas que não se enquadram nesse modelo são pressionadas a se enquadrar no padrão dominante. A subjugação racial e sexista e a discriminação por classe social estabelecem um lugar de desonra para aqueles que insistem em andar por territórios que não lhes pertencem.

**Foto 17: Festa da consciência de ser brasileiro.**



Fonte: Foto do arquivo do autor, 2016.

No Sítio Velho, a festa do quilombo, também conhecida como festa do Dia da Consciência Negra (Figura 17) é um momento de aprendizagem. A dinâmica da comemoração está ancorada no binômio preservação/mudança e é momento em que a juventude local demonstra que, para preservar a tradição, às vezes, é necessário realizar mudanças. Segundo Moura (1998, p. 14), o ritual é uma das formas de reafirmação e de transmissão de valores da comunidade, garantindo a estabilidade da autoridade no interior do grupo. As festas são os eventos de grande repercussão e de significação, especialmente, para os jovens da comunidade. Para a maioria dos moradores da comunidade, a festa do quilombo evidencia e mantém o sentido de pertencimento ao grupo. Certamente, alguns jovens buscam

nessa festa motivações para transformar suas vidas e alimentar suas expectativas e aspirações que a simbologia da festa oferece.

Na festa da Consciência Negra, (Foto17) existe uma espécie de compartilhamento simbólico lastreado por toda a comunidade. Essa partilha produz um movimento de transição ambígua, permeado por tensões, aspirações e desejos, sem, contudo, nenhum tipo de promessas de clausuras celebratórias ou de transcendência das condições complexas e conflitantes (BHABHA, 1998). É um compartilhamento identitário cambiante, flutuante e até contraditório expresso por identidades inacabadas, identificações sucessivas construídas a partir de um jogo identitário (HALL, 2000).

Na concepção de alguns jovens organizadores do evento, a festa do quilombo expressa não só uma multiplicidade de sentidos entrelaçados com a realidade local, mas, também, tensões internas que se manifestam durante as negociações para a realização do evento. Essas preocupações surgem, de maneira quase imperceptível, nas conversações para definir a organização e o conteúdo do evento. Alguns querem manter a autonomia da comunidade na realização da festividade, enquanto outros preferem estabelecer relação de parceria com o poder público local. No relato do presidente da Associação do quilombo, ficou evidenciado que essa ambivalência sempre foi uma constante, desde a origem da festa e da maneira como ela foi introduzida na comunidade.

A realização da festa conhecida como Dia da Consciência Negra no Sítio Velho contribui para um tipo de coesão interna da comunidade. As tensões, os acordos e as negociações feitas para a realização da festa é uma expressão de resistência e de luta pela territorialização do evento, resguardando a presença do poder público municipal em termos da representação de quem é de fora da comunidade (BHABHA, 1998). O presidente da Associação dos quilombolas relata que:

A festa quilombola foi iniciada em 2004. Foi a primeira vez que teve a festa aqui. Nós sabíamos da festa quilombola, mas não fazíamos. A Maria Batista de Moura, ex-prefeita, foi quem trouxe ela pra cá. Veio uma equipe de Teresina pra cá, o pessoal do INTERPI, mais um pessoal pra cortar cabelo, trouxe camisa pra todo mundo. Fizeram um dia de assistência social com distribuição de lanche. Aí, no final ela trouxe uma banda pra tocar o dia todinho aqui. Teve distribuição de camisa pra todo mundo. Foi a primeira vez que ela fez a festa do quilombo. Trouxe um monte de coisa pras crianças. Depois que o Gabriel assumiu a prefeitura, ele ficou vindo todo ano como serviço social, com a primeira dama, que era a Isabel Mendes. Já tem mais de oito anos que acontece esta festa aqui. E todo ano tem camisa; tem desfile para escolha da rainha quilombola, que recebe um prêmio em dinheiro; tem roda de São Gonçalo – nossa cultura aqui é São Gonçalo –, todo ano ela [a ex-prefeita] traz para fazer a abertura da brincadeira. As meninas apresentam uma dança, e o Charles,

professor de capoeira, faz apresentação da capoeira. Mas queremos fazer diferente. (Informação verbal)<sup>13</sup>.

É possível que no interior do processo de organização e de realização da festa do quilombo o que se tem seja uma disputa de construções de significados e de narrativas, uma tentativa de reapropriação criativa e de reelaboração identitária da festa sob os aspectos da incompletude e da capacidade cultural quilombola. Nesse sentido, a redução da influência do poder público na organização e na promoção do evento é uma maneira de retomar a territorialização dessa comemoração como espaço educativo e cultural, ressignificando o seu sentido e contexto atual. Porém, não é uma tarefa fácil.

Após o jantar, preparamo-nos para ir à festa do quilombo. Tito, nosso anfitrião, fez-nos companhia. Fizemos um esforço para chegar cedo e não perder nada. Preparamos os instrumentos de gravação de áudio e vídeo/imagem. Quando chegamos ao local, já havia muita gente, de todas as idades. Palco arrumado, iluminação, tudo estava pronto. Logo após nossa chegada, o evento teve início. Um jovem que nos era desconhecido conduzia o culto. De repente, uma voz suave rompeu o silêncio momentâneo com um cântico de louvor a Deus. Era uma das professoras da escola da comunidade e corista da igreja evangélica da comunidade. Próximas ao palco, algumas cadeiras enfileiradas ocupadas por alguns representantes da igreja evangélica local. Dentre eles, um vereador, filho da comunidade, recém-convertido. Ele foi convidado para subir ao palco e proclamar alguns trechos bíblicos. Essa presença falava muito. Além dele, outras professoras e lideranças também estavam sentadas na fila de cadeiras reservadas, todos de bíblia na mão, entoando fervorosamente seus cânticos de louvor. Mais atrás, um grupo de pessoas assistia de maneira desinteressada e inquieta à celebração. Bebiam, conversavam, sorriam alto. Não demonstravam interesse nessa parte da festa. Após várias leituras de trechos bíblicos, chegou o momento da grande pregação. Ela foi feita por um instrutor do grupo de capoeira, também membro da comunidade evangélica. Fiquei atento às suas palavras. No intercurso da pregação, chegaram os representantes da prefeitura. Sentaram-se e permaneceram até o final da escolha da rainha quilombola. O culto durou mais de uma hora. Somente depois deram início às apresentações culturais. Este ano, em virtude da contenção de despesa, a prefeitura não patrocinou a ambientação e não fez a doação de camisas nem trouxe o grupo de dança da roda de São Gonçalo, como era de costume em anos anteriores. Na festa, tinha gente de todas as idades. Todos acompanharam eufóricos as apresentações culturais: coreografia das adolescentes, apresentação da capoeira, concurso de forró e escolha da rainha quilombola. Já era praticamente meia noite quando a banda iniciou o baile. Observamos a presença de muitas crianças de diferentes idades no local naquele horário. No entanto, não parecia haver nenhum problema. Elas permaneceram dançando até o final da festa. (Diário de Campo, 2016, 2016).

O processo de reterritorialização e de reelaboração identitária da festa do quilombo tem outro desafio pela frente: a influência evangélica (Figura 18). Explicando um pouco melhor, a influência evangélica diz respeito ao seu *ethos* expresso nos hábitos, nos

---

<sup>13</sup> Entrevista concedida por Nascimento, José Francisco do (Tatu). Entrevista [out. 2016]. Entrevistador: Ariosto Moura da Silva. Sítio Velho, 2016. Arquivo.mp3 (60 min.).

comportamentos, nos valores, nas ideias e nas crenças, fatores próprios desse grupo confessional que coloca em evidência um corpo uniforme, homogêneo e padronizado esculpido a partir de um paradigma da colonialidade. Esse *ethos* produz marcas padronizadas de uma estética uniforme e homogênea que não coaduna com uma proposta de reelaboração identitária a partir dos traços culturais da tradição quilombola. No entanto, isso pode significar que a própria comunidade encontrará formas de adaptações aos novos tempos e saberá fazer suas ressignificações.

É possível que no interior do processo de organização da festividade também exista uma sutil e silenciosa disputa entre uma padronização estética evangélica e uma epistemologia do corpo afrodescendente (OLIVEIRA, 2004). De um lado, um grupo de moradores, que, ao se tornarem evangélicos, passam a demonstrar desinteresse, um certo esquecimento e uma certa ocultação das histórias e das práticas culturais de matriz africana da comunidade. E, do outro lado, corpos com signo de identidade e diferenciação positiva que busca ressignificar e transformar o que antes era visto como estigma. Dessa forma, na proposta de organização e de condução da conhecida festa da Consciência Negra, existe uma correlação de forças que, predominando-se os valores da estética evangélica, não há como colocar em evidência a valorização do *ethos* quilombola expresso na dança, música, comida, artesanato, indumentárias, conteúdos simbólico-afetivos (relações com a ancestralidade e com a natureza, o benzimento e as tradições religiosas sincréticas) e valorização do corpo afrodescendente (Foto 18).

**Foto 18: Culto evangélico na abertura da festa do quilombo.**



Fonte: Foto do arquivo do autor, 2016.

Recorrendo à perspectiva fenomenológica do corpo, Merleau-Ponty (1988) ensina que estamos no mundo por meio do corpo e que, quando tomamos consciência disso, transcendemos de uma simples existência biológica para uma existência cultural, assumindo uma forma de estar no mundo. O autor evidencia que existe diferentes padrões estéticos e percepções de mundo. E, nesse contexto, as relações humanas não estão desprovidas de elementos simbólicos e políticos expressos nas posturas, nas predisposições, nos humores e na manipulação de diferentes partes do corpo. Por isso, os corpos nas manifestações culturais de matriz africana se convertem em uma potência transformadora. É um corpo simbólico e político. Sendo assim, não há como os corpos quilombolas deixarem que os aspectos da estética padronizada colonial subjuguem o *ethos* ancestral gerador e transmissor de sua história e da sua cultura, sob pena da tradição quilombola desaparecer na comunidade remanescente de quilombo Sítio Velho.

No nosso entendimento, a influência evangélica na festa do quilombo põe em curso um processo de negação ou de silenciamento dos aspectos raciais e das dimensões históricas e culturais em nome de uma racionalidade hegemônica (branca, machista, heterossexual, capitalista e cristã) que tenta impor uma estética acentuadamente padronizada. Isso quer dizer que as festas no Sítio Velho não passaram incólumes às influências coloniais que procuram essencializar a cultura. O que queremos dizer é que o processo de naturalizações e de essencialismos identitários não está ligado simplesmente ao que Hall (2003) chama de “identidades de resistência”. Na medida em que os próprios circuitos da globalização capitalista – e a biopolítica que a acompanha – instauram “espaços de exceção” (AGAMBEN, 2002, p. 73), em que não funciona o padrão jurídico político formal do Estado. Nesses espaços de exceção, criam-se as condições e os ambientes favoráveis à produção de novos territorialismos identitários.

Os organizadores da festa do quilombo criam brechas, fissuras que, por vezes, causam uma desestabilização nas relações de dominação, como, por exemplo, na negociação com a prefeitura de Assunção do Piauí e com comerciantes para o patrocínio cultural e arrecadações de brindes para as comemorações locais. Nesse aspecto, o senhor Tatu, com muita habilidade, busca a cooperação externa para o evento. Sua desenvoltura não lhe deixava ficar preso a regras predefinidas. Da mesma forma, como ele tenta absorver e reconfigurar as ideias, as colorações e as doações de quem é de fora da comunidade. Ao buscar uma inovação o que se consegue é uma espécie de adaptação do que se propõe a festa (BURKE, 2003).

As festas no Sítio Velho são espaços neutros. É possível constatar atos de ensinar e de aprender o tempo todo, envolvendo desde os mais velhos até as crianças. Desde o início a

comunidade acompanha, não só os movimentos preparativos da comemoração, mas também os de encerramento. Nesse sentido, a dinâmica dos eventos criam processos educativos que se transformam em práticas educativas, tendo como base o modo de viver da comunidade, expresso pelo respeito e pela obediência, sobretudo aos mais velhos; pelas práticas de solidariedade e de coletividade; pelo modo de fazer uma comida; pelo ato de fé (manifestado no ritual da reza, da novena, da devoção à santa); pelas memórias e pelas lembranças dos antepassados; pelos encontros e pelos reencontros familiares; pelos conflitos, pelas resistências e pelas superações.

Além das festas, encontramos no quilombo outras práticas educativas realizadas por meio de rezas e do uso de ervas medicinais. Essas atividades, em geral, remontam à tradição das mulheres mais velhas que exercem um protagonismo comunitário com base na tríade: orações, ervas e fé. Em geral, essas rezadeiras são iniciadas pela vivência prática, pela experiência, lugar onde reside o saber empírico. Além disso, cada rezadeira percorre um itinerário de aprendizagem próprio, individual, tanto no jeito de usar, como de conservar seus objetos considerados sagrados, os quais não se esgotam em si mesmos, ou seja, seu saber é sempre ressignificante e suas práticas têm como objetivo final o serviço à coletividade.

#### **4.3. Benzedeiros: mulheres que curam e cultivam por meio de ervas e das rezas.**

Consideramos as práticas das rezadeiras ou benzedeiros como práticas educativas e culturais construídas com base em um conhecimento familiar, por meio da empiria cotidiana e da sabedoria popular, criadas e recriadas ao longo do tempo, sem nenhuma homogeneidade, variando de lugar para lugar e sendo ressemantizada de acordo com o tempo e o espaço. Segundo o entendimento de Vilhena (2005):

[...] essas práticas são ensinadas e aprendidas no contexto familiar ou em relações primárias, quando mães passam seus conhecimentos para as filhas mais velhas, pais para seus primogênitos, mestres sem escolas para seus discípulos. Não sendo de domínio público, entretanto, referem-se a uma dimensão da vida social, posto que rezadores e rezadoras são conhecidos pela comunidade e aglutinam à sua volta pessoas que necessitam de seus serviços e reconhecem seus poderes (VILHENA, 2005, p. 92).

As práticas das rezadeiras remontam aos saberes ancestrais africanos e indígenas e à religiosidade católica herdada dos portugueses, encontradas desde o período colonial, tanto nas senzalas, nos quilombos e nos dias de hoje. Nesse sentido, Anjos (2006) afirma que:

A prática terapêutica de benzedoras e rezadeiras, mulheres que curam usando ervas e orações das mais diversas, é muito antiga e se liga no caso das comunidades quilombolas, a dois fenômenos: o primeiro, à transmissão oral dos conhecimentos, saberes particulares transmitidos de geração em geração. O segundo, à força da matriarcalidade. São as mulheres curadoras as cultivadoras ancestrais das ervas e das rezas que restituem a saúde. Uma resistência fundada na religiosidade e na fé em divindades das mais diversas. (ANJOS, 2006, p. 89).

Em geral, as práticas de benzimento estão concentradas no meio rural, porém, isso não significa que não ocorram no espaço urbano. Para Priore (1997), essas atividades refletem a realidade histórica e social e as condições de vida das pessoas que aprendem a lidar com a sabedoria das plantas e delas extraem saberes para a produção de remédios que curam, mas que também podem matar. Em geral, os conhecimentos necessários para essa atividade são transmitidos por meio da oralidade, especialmente entre as pessoas empobrecidas e oriundas do meio rural.

Segundo Oliveira (1985), a prática do benzimento é liderada por mulheres devotas ao catolicismo, em um contexto de relações marcado pela afetividade familiar e comunitária. Em decorrência de suas condições de vida, essas mulheres se tornam especialistas do sagrado, utilizando suas rezas como forma de rogar por uma intervenção divina para curar ou minimizar o sofrimento de alguém. Essas benzedoras recriam um universo de experiências marcado por símbolos sagrados e, paralelamente, estabelecem uma relação muito forte com a natureza, extraíndo dela um saber prático de classificação e de seleção de plantas, de ervas e de raízes para uso terapêutico. Uma parte desse conhecimento é socializado com a comunidade, enquanto que a outra fica reservada ao segredo do ofício, transmitido aos iniciados em condições muito especiais.

Observamos que no Sítio Velho a prática do benzimento concentra-se na matriarca da comunidade, Dona Peta (Figura 19). Ela é considerada uma mulher que cura por meio de suas orações. Mesmo sem o domínio da leitura e da escrita, ela aprendeu, por meio da oralidade e da experiência, com a mãe e os mais velhos, os conhecimentos relacionados ao manuseio de plantas e de ervas e às orações necessárias para curar.

Dona Peta, como matriarca da comunidade, é também uma guardiã dos saberes tradicionais, das orações e dos usos das ervas medicinais. Ao acessar sua memória, ela reconhece que sua vida desde outros tempos esteve vinculada à força das rezas invocadas pela sua mãe. Ela relata:

Eu mesma não rezava em ninguém, mas a minha mãe sim. Eu aprendi sozinha, vendo e ouvindo ela rezar. Aí, num dia, adoeceu a menina de uma sobrinha minha. Primeira pessoa em quem rezei foi na Dora da Sinézia. A coitada tava quase morta.

Subi pra sentinela da menina quando, bem acolá em “riba”, encontrei o compadre Mané, que me chamou para amarrar Sinézia, porque a menina dela já ficou com a vela na mão. Ela não podia ficar só senão ela ficaria louca. Quando cheguei lá, estavam com a vela na mão da Dora. Mas, aí, a Dora voltou, ela não morreu. Foi aí que me entregaram a menina. Pedi uma tesoura e comecei a rezar. A menina agarrou no sono. Quando ela acordou, lá pelas tantas da madrugada, falou e pediu água. Pensei, então, que ela ia morrer mesmo. Ela estava tão doente e já tá falando. Bebeu água e pediu comida, tomou um chá. Rezei de novo. Quando amanheceu o dia, a menina já estava espertinha, já comendo bem. Aí, eu rezei ainda três vezes neste dia. Pedi pra mãe dela não falar pra ninguém. Desde então, passei um tempo sem rezar, mantendo este segredo. Mas depois apareceu gente do Cajueiro lá em casa pedindo pra eu rezar sobre os quebrantes nas casas de lá. Decidi, então, rezar. Deste tempo pra cá, todo mundo que vem aqui eu rezo (D. PETA, 2016, FRAGMENTO ENTREVISTA).

Em uma das visitas à casa da Dona Peta, presenciamos um ritual de benzimento, uma cerimônia com uma série de gestos simbólicos (ritos) portadores de intencionalidades religiosas. O ritual mistura elementos de várias tradições: africanas, indígenas e europeias. No início, ela utiliza o sinal da cruz na fronte da pessoa; na sequência, pronuncia orações como o Pai-Nosso e Ave-Maria; e, logo depois, coloca as mãos abertas sobre a cabeça do doente para distribuir as bênçãos que, por meio de súplica a Deus e aos santos, espera afastar os espíritos ruins. Entre uma oração e outra, a benzedeira pronuncia algumas palavras que soam como enigmáticas. Ao final do ritual, ela aplica novamente o sinal da cruz na fronte do doente (Foto 19).

**Foto 19: Matriarca benzendo criança.**



Fonte: Foto do arquivo do autor, 2016.

Observamos, na comunidade, que a prática do benzimento no Sítio Velho segue uma tradição matrilinear, uma linha sucessória demarcada pelo matriarcado, ou seja, advém de mulheres curadoras e cultivadoras das ervas e das rezas. Como importante liderança do local, Dona Peta, tornou-se também responsável pelo festejo de Nossa Senhora da Imaculada Conceição. Devota católica, ela relata que, no ritual de benzimento que realiza, utiliza orações da sua fé ou cria orações para curar o doente. Segundo ela, aprendeu esse ofício vendo e ouvindo sua mãe fazer.

Segundo Verger (2004, p. 35), no ritual de benzimento, a rezadeira utiliza plantas para preparar remédios e pronuncia palavras que, segundo a cultura dos iorubás, um dos maiores grupos étnico da África Ocidental. Essas palavras são acompanhadas de encantações (ofó), sem as quais os remédios e os trabalhos não funcionam. Ou seja, a palavra pronunciada pela benzedeira dentro dessa liturgia tem uma espécie de poder de encantamento, uma capacidade de trazer os deuses e as forças cósmicas para o meio do mundo e de levar os humanos até o interior do sagrado (CHAUÍ, 2003). No final do ritual, a benzedeira recomenda a utilização de chás. Por isso, é comum o cultivo de ervas medicinais no próprio quintal da casa da rezadeira ou a colheita dessas ervas nas matas nativas para a produção do chá, da garrafada ou do banho.

Hoje, quando estivemos visitando algumas famílias, presenciamos uma cena que serviu de reflexão sobre as práticas educativas. Saímos à tarde para realizar algumas visitas. Andamos em diversas casas para conhecer e interagir com algumas famílias da comunidade. Dentre as casas visitadas, destacamos a casa da D. Peta, que é uma espécie de matriarca da comunidade. Senhora já idosa, acolhedora e firme. Já no final da tarde, quando chegamos à sua casa, ela se encontrava na calçada dando comida para os animais. Assim que nos aproximamos foi logo nos oferecendo uma cadeira para sentarmos. Começamos a conversar ali mesmo na calçada. Aos poucos, outras pessoas foram se achegando. Já estava próximo ao anoitecer quando chegou uma moradora com uma criança de colo, talvez com poucos meses de nascida. Não deu para perceber direito. Discretamente, D. Peta se levantou e foi acolher a moradora. Ali mesmo, na calçada, sentou-se noutra cadeira disponível e colocou a criança de bruços nas suas pernas. Pediu algumas ervas disponíveis no interior da casa e, em seguida, iniciou o ritual do benzimento sobre a criança. Passados alguns minutos, devolveu a criança à sua mãe e retornou à nossa conversa. Ninguém comentou nada em reverência ao ofício de curar daquela senhora. (SILVA, 2016, DIÁRIO DE CAMPO).

O ato de rezar ou benzer é uma súplica que o ser humano faz quando sente sua fragilidade diante da natureza, passando, então, a rogar aos céus por sua proteção (GOMES; PEREIRA, 2004). A súplica feita pela benzedeira busca religar realidades aparentemente díspares. Nesse sentido, a palavra pronunciada no ritual tende a produzir uma eficácia na

reconstrução da unidade ameaçada, no sentido de retirar a doença e colocar a saúde, restaurando o equilíbrio, a harmonia entre o corpo e o espírito.

Consideramos as festas e benzimento como processos sociais que geram práticas educativas de modos distintos, mas com espaços comuns, a comunidade e a esfera da família. Essas atividades têm um caráter pedagógico originado e herdado da relação afetiva com a memória dos antepassados e não como resultado de criação individual, nem fomentadas no presente, tampouco inventado por modismo.

Qual a mensagem que a prática educativa das festas e do benzimento enviam para a educação escolar? Essas ações comunicam que as pessoas e os seus contextos de vida estão ligados entre si por histórias comuns na/pela organização da comunidade; de que essas histórias estão impregnadas de ensinamentos e de aprendizagens; de que o cotidiano está permeado pela sabedoria dos ancestrais; e de que todas essas formas de viver e de fazer o cotidiano tentam explicar os modos de vida da comunidade.

Nesse sentido, a presença da escola na comunidade remanescente de quilombo cria a possibilidade de diálogo com as festas e a prática do benzimento, assim como outras as práticas educativas locais. Mas é preciso que o processo educativo que acontece em casa, no espaço da comunidade, também esteja presente na instituição de ensino, no currículo escolar e na formação continuada dos professores como processo de formação interdependente.

#### **4.4. De qual escola estamos falando?**

A escola no Sítio Velho começou em 1989 (Foto 20). Recebeu o nome de Antônio Nazário da Silva em homenagem ao pai, avô e tio, praticamente parente de quase todos da comunidade. Essa escola tem uma estrutura física rústica, com duas salas de aula, uma cantina, um banheiro e uma sala da direção. Sua construção foi devido a identificação e do mapeamento das CRQ's no Piauí. Atende aos alunos quilombolas até a 4ª série do Ensino Fundamental (3º ano e/ou 1º e 2º ciclo). Da 5ª série em diante os que querem continuar os estudos são forçados a irem para a cidade mais próxima.

**Foto 20: Primeiro prédio da escola no Sítio Velho.**



Fonte: Foto do arquivo do autor, 2017.

Em 2014, a Associação do quilombo da comunidade Sítio Velho conseguiu que fosse construído um novo prédio para a escola, sob o argumento do aumento da demanda local (Foto 21). Essa nova construção seguiu o projeto de espaço educativo rural do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O edifício tem capacidade para atender até 240 alunos, em dois turnos (matutino e vespertino), e 120 alunos em período integral. Possui quatro salas de aula, uma biblioteca, uma diretoria, uma secretaria, uma sala dos professores, banheiros masculino e feminino, almoxarifado e uma área de circulação (pátio).

**Foto 21: Novo prédio da escola no padrão FNDE.**



Fonte: Foto do arquivo do autor, 2017.

O novo espaço físico da escola passou a funcionar em janeiro de 2016. Com o novo prédio, foi possível ampliar a oferta de ensino, incluindo os 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com isso, evita-se que crianças percorram quase 24 km para chegar ao estabelecimento de ensino mais próximo, além de contribuir para a redução dos índices de reprovação e de evasão escolar na comunidade.

A Escola Antônio Nazário da Silva é um espaço ambivalente. Durante o período de observação, analisamos alguns planos de curso de alguns componentes curriculares (Língua Portuguesa, História, Geografia) e entrevistamos professores. Verificamos que existe um vácuo com relação as questões inerentes à cultura, aos conhecimentos, aos saberes, às lutas e à memória da comunidade. A escola segue as orientações curriculares e administrativas da Secretaria Municipal de Educação de Assunção do Piauí (PIAUI, 2014). Seu projeto político-pedagógico, até o ponto que nos foi relatado pelo coordenador da escola, segue a mesma orientação adotada pelas demais escolas rurais, inclusive com o mesmo currículo e com o mesmo calendário letivo.

O quadro de professores, resguardadas as diferenças inerentes às pessoas, sobretudo as experiências de vida, é constituído, na sua maioria por pessoas que compartilham do mesmo campo linguístico e das mesmas lógicas simbólicas culturais. O quadro funcional da escola é constituído basicamente por sete educadores, um coordenador pedagógico, dois diretores, dois auxiliares administrativos e seis auxiliares de serviços gerais. Desse universo de professores, sete são oriundos do quilombo e consideram-se parentes uns dos outros; e dois docentes são de fora da comunidade.

Todos os alunos são residentes na comunidade e parentes uns dos outros. No ano de 2016, o quadro de matrículas foi o seguinte: creche – seis alunos; Pré-escola I – oito alunos; Pré-escola II – 11 alunos; 1º ano – 11 alunos; 2º ano – nove alunos; 3º ano – 21 alunos; 4º ano – 15 alunos; 5º ano – 11 alunos; 6º ano – 22 alunos; 7º ano – 17 alunos. O número total de matrículas foi de 131, sem contar os discentes da EJA.

Em relação aos adolescentes e aos jovens que querem dar continuidade aos estudos, o cenário escolar muda radicalmente. Para esses, existe o transporte escolar que leva e traz todos os dias, além de oportunizar carona para os adultos que precisam ir até a cidade para resolver questões pessoais. Segundo o presidente da Associação do quilombo, o transporte escolar contribui para que muitos estudantes concluíssem a educação básica. Sem ele, o número de jovens que abandonaria a escola seria muito grande. Para os adolescentes e jovens que tem parentes na cidade, a permanência se entende durante os dias letivos, e, às vezes, até

moram na cidade. Outros, porém, submete-se ao trabalho doméstico para permanecer na cidade e estudar à noite.

Com relação ao material didático, os conteúdos e as atividades desenvolvidos na sala de aula, ficou evidenciado que a escola segue uma orientação muito mais a proposta de trabalho pedagógico voltado para a educação do campo do que as especificidades quilombolas, como se nota, por exemplo, pelo uso frequente do material didático utilizado nas escolas rurais. Por exemplo, na abordagem sobre o campo, é vista a identidade camponesa, mas não as especificidades da identidade quilombola. Os livros didáticos, quase sempre, são o único recurso disponível para o processo de pesquisa e de ensino-aprendizagem. Em geral, a maioria dos professores tem nesse instrumento a principal, se não a única, fonte de planejamento das aulas, seja por falta de formação ou pela falta de recursos didáticos disponíveis na escola (biblioteca, meios audiovisuais, brinquedos educativos), restando somente o livro e a criatividade dos docentes para o ensino. Vale ressaltar que na comunidade não há sinal de telefonia móvel e nem de cobertura de internet.

A implantação da Educação Escolar Quilombola - EEQ como modalidade de ensino da Educação Básica requer do poder público (Prefeitura, por meio da Secretaria Municipal, e Governo do Estado) e do movimento social quilombola discussões sobre questões que não podem ser deixadas de lado, como, por exemplo, a adequação curricular, a formação continuada dos professores, o material didático e a gestão escolar. Pelo que podemos observar, no nosso trabalho de campo, a discussão sobre essas questões é muito incipiente e pouco aparece na agenda da secretaria municipal de educação de Assunção do Piauí.

Nesse sentido, a Escola Municipal Antônio Nazário, do quilombo Sítio Velho, precisa construir bases sólidas para que possa desenvolver uma educação emancipadora tanto para os seus alunos como para o conjunto da comunidade onde está inserida, como possibilidade real de que eles tenham chance de vencer na vida e de que a instituição não se torne uma escola que, ao buscar incluir, na verdade exclui, devido a não cumprir o que lhe é atribuído como instituição de ensino. Para Jaccoud (2008, p. 55):

Não há dúvida que uma parte importante dos fatores que impedem a melhorias das condições de vida e oportunidades dos negros se encontra na educação ofertada em padrões limitados e insuficientes devidos à naturalização social da condição de subalternos dessa população.

Considerando a educação escolar voltada para a realidade quilombola como algo imprescindível para melhorar as condições de vida dessa população, a formação dos docentes

é algo bem mais complexa e merece uma discussão com maior profundidade. A pergunta que se faz é: para que educação escolar quilombola? Não se trata de uma pergunta retórica, mas de percebermos os fins desse ensino. Uma coisa é escolarizar para satisfazer as necessidades do mercado, outra é educar para a emancipação e a libertação do racismo, do sexismo, do machismo e da homofobia e, sobretudo, para formar cidadãos. A educação escolar é um ato político que pode conduzir a uma consciência crítica no exercício dos direitos e dos deveres de cidadão. Fazer esse tipo de perspectiva pedagógica é bastante desafiador.

Ao se analisar a realidade educacional da escola quilombola no Sítio Velho, observamos que o fato de a instituição escolar estar localizada na própria comunidade remanescente de quilombos não assegura que o ensino por ela ministrado, seu currículo e seu Projeto Político-Pedagógico dialoguem com a realidade quilombola local, tampouco que tenha conhecimento dos avanços e dos desafios da luta antirracista e dos povos quilombolas no Brasil. Nesse sentido, alguns desafios (Quadro 11) nos levam a pensar a respeito de um currículo e de práticas curriculares que de fato estejam voltadas para a diversidade e consigam trabalhar a cultura e suas significações no ambiente escolar.

Com esse olhar, entendemos o principal meio de ligação entre a comunidade e a escola é uma prática pedagógica capaz de problematizar e de compreender o currículo como uma construção social sendo um processo elaborado por meio de diferentes conflitos, tomadas de decisões e interesses. É partir da realidade social da comunidade quilombola Sítio Velho que buscamos fazer a interface entre a realidade sociocultural e as práticas educativas. Dessa maneira, os processos que permeiam a Educação nascem do saber cultural, cujo significado é inerente à existência humana, sendo revelado na construção das diversas dimensões sociais, que simbolizam formação dos professores, produção do material didático, conteúdo ensinado, procedimentos didáticos e relações de tempo, espaço e modo de vida dos diferentes grupos sociais (famílias-escola-comunidade).

Para a escola Antonio Nazário da Silva desenvolver uma Educação Escolar Quilombola, os professores podem encontrar um outro fundamento que exige o rompimento com o silenciamento escolar sobre o racismo, gênero, homossexualidade, sexualidade, drogas, violência, preconceito, diversidade cultural, morte, dentre outros assuntos. Esse tipo de fazer educativo tem como fundamento uma prática e uma epistemologia docente capazes de fazer da sala de aula e da escola lugares de problematização – daí a importância de organizar a educação escolar em torno de quatro eixos pedagógicos da Educação Escolar Quilombola (Quadro 11).

**Quadro 11 – Características centrais da EEQ**

Ordem	Elemento	Descrição
01	Formação de Professor	Os professores mantêm vínculos consistentes com a comunidade e desenvolvem papel de intervenção social, pedagógica e política na instituição escolar, atuando como mediadores entre a comunidade, a escola e o poder público.
02	Material Didático	A realidade quilombola inserida em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior.
03	Conteúdo Curricular	Adoção de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pela comunidade quilombola.
04	Procedimentos didáticos	Adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pela comunidade quilombola ao longo da sua história
05	Relações Família-escola-comunidade	Ação educativa da família e da comunidade deve constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade. Garantido a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, 2012.

#### **4.5. Sobre os professores da escola no quilombo**

A Educação Escolar Quilombola requer que seja vista como uma modalidade de Ensino modalidade de ensino (BRASIL, 2012). Sem que isso ocorra, podemos ter nas instituições escolares em áreas quilombolas o que Apple (2001) chamou de “presença ausente”, ou seja, alguém que fisicamente está presente, mas que não consegue fazer a mediação entre os saberes culturais e os conhecimentos estabelecidos no currículo da escola. Dessa forma, o desafio é promover o diálogo entre os conhecimentos institucionalizados no currículo oficial com os vivenciados na comunidade. Todavia, reconhecemos que isso não é uma tarefa fácil e simples. Formar docentes com vistas a essa modalidade de educação requer abrir caminhos que ainda estão em vias de descolonamento.

Grande parte das teorias utilizadas para a formação dos professores impõe um silenciamento sepulcral quanto às questões raciais, de gênero e homossexualidade, dentre outras, produzindo um epistemicídio, ou seja, essas temáticas são deslegitimadas no âmbito do currículo ou quando colocadas, são postas como algo sem relevância para a formação

docente. Ora, é ingenuidade pensar que, na educação, tudo que se faz não tenha relevância e intencionalidade política, mesmo que, às vezes, não percebamos de imediato. Apple (2001) confirma isso quando diz que

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos e todas devem ter” –, as escolas legitimam a cultura ao conhecimento de determinados grupos (APPLE, 2006, p. 103-104).

Compartilhamos desse pensamento, uma vez que a formação dos professores tem um peso singular para a implantação da EEQ. Certamente, não é um exagero afirmar que alguns programas de formação de professores ainda estão imbuídos da ideia de preparar intelectuais que atuem a serviço dos interesses do Estado e cuja função social seja primordialmente manter e legitimar o *status quo* de grupos dominantes (GIROUX, 2009, p. 128).

A perspectiva desta pesquisa vai na direção de que a escola pode ser um espaço de encontro, de desencontro e de reencontro. Explicando melhor tal ideia, a instituição de ensino, de forma geral, é um lugar onde as pessoas se dirigem para aprender a viver no mundo plural, entrar no mercado de trabalho e tornarem a vida mais humana. Considerando esse pressuposto, a função social da escola é contribuir para que as pessoas construam seus valores, suas culturas e suas crenças, as mais diversas possíveis. Em razão disso, a atividade docente não se restringe aos limites das questões teóricas e metodológicas de como conduzir o conhecimento científico na escola. Para Arroyo (2012, p. 95), a prática do professor pode e deve fazer uso de outras pedagogias que repensem os saberes unidirecionais e lineares e que ocultam a heterogeneidade das relações humanas e sociais.

Na realização da pesquisa entrevistamos nove profissionais que atuam na Escola Antônio Nazário da Silva, na comunidade quilombola Sítio Velho: três professores efetivos, dentre os quais um reside na própria comunidade; quatro docentes que prestam serviços e residem na comunidade; um diretor e um coordenador pedagógico, ambos moradores no próprio território quilombola. Foi com esse grupo que mantivemos uma relação de respeito e estabelecemos vínculos de proximidade na perspectiva de melhor aprofundar o diálogo com relação aos objetivos da pesquisa.

Mantivemos a identidade dos profissionais da educação entrevistados em sigilo razão do acordo de confidencialidade assinado mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para respeitar esse acordo de confiabilidade, substituímos os nomes dos entrevistados por nomes africanos. A razão disso deve-se ao fato de que, na comunidade,

predominam relações de parentesco e vários dos entrevistados mantem uma relação de prestação de serviço com base em contrato precário de trabalho, feito verbalmente e na base da confiança. Nesse sentido, a participação voluntária na entrevista, só foi possível, com a garantia do sigilo e para evitar um possível risco de constrangimento social, por serem os participantes que apresentam maior vulnerabilidade quanto a exposição das suas ideias. Dessa forma, em uma sociedade já marcada por tantos silenciamentos (racial, de gênero, sexual), poder usar a palavra, seja oral, escrita ou digital, é uma forma de caracterizar o exercício da cidadania como um processo de aprendizagem e de luta social (GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 1995, p. 122), mesmo sob o manto do anonimato.

A escuta dos relatos dos educadores nos aproximou, na condição de que somos todos professores e fazemos circular, na nossa prática docente, saberes diversos e de diferentes ordens, construídos no enfrentamento coletivo ou individual de problemas concretos e complexos vivenciados em sala de aula. Por isso, reconhecemos no relato dos entrevistados um compromisso profundo com a cultura local por meio de suas práticas docentes. Nosso registro não revela, na íntegra, todos os processos educativos presenciados no cotidiano da Escola, mas alguns fragmentos, selecionados para ilustrar uma perspectiva da prática desses docentes sobre os quais não recai nenhum julgamento de valor.

#### **4.5.1. O ensino a partir do lugar pelo professor Yerodin**

Observamos, de maneira discreta, num período de cinco dias, as atividades em sala de aula da professora Yerodin, 33 anos, casada, licenciada em Pedagogia, residente na comunidade e com larga experiência como docente na Escola da comunidade. Pela manhã, ela leciona para um grupo de seis alunos de creche e para outros oito discentes do Pré I, totalizando 14 alunos registrados no diário de classe. No turno da noite, ela ensina no 6º ano, com 23 alunos e no 7º ano com 17 estudantes inscritos no diário de classe. Optamos por observar as turmas da noite. Na semana de observação, chegávamos cedo, pedíamos licença à docente e sentávamos no fundo da sala de aula. Como já estávamos a alguns dias na escola, conseguimos estabelecer uma aproximação com a maioria dos discentes. Nesta semana a professora Yerodin trabalhou em sala de aula temas ligados às culturas africanas.

A observação nessa turma, percebemos o esforço da professora em trabalhar temas relacionados às culturas africanas e afro-brasileiras de maneira contextualizada. Durante essa observação procuramos compreender de que forma a professora realizava a contextualização

do conteúdo trabalhado em sala de aula. Como o conteúdo do currículo oficial dialogava com a realidade local dos alunos. Na entrevista, ela comentou sobre essa prática docente:

Meu nome é Yerodin, tenho 33 anos, trabalho na Escola desde 2000. No período da manhã, trabalho com a educação infantil. À noite, trabalho com alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental a matéria de Português. Trabalho com estes conteúdos de gramática, os vários tipos e gêneros de textos para incentivar que tenham uma escrita e uma leitura melhor. Os textos são trabalhados de forma compartilhada, não só eu leio, mas a turma toda participa. O problema é que eles não estudam. Eles não fazem as tarefas que mandamos pra casa. Os pais não acompanham. Acaba que eles só estudam aqui. Mas a gente faz o que pode. A gente trabalha o conteúdo do currículo que vem lá da Secretaria de Educação e, quando chega aqui, a gente tenta fazer a adequação conforme a sala de aula, a turma da gente. Tanto professores como coordenador e diretor. Nossa maior dificuldade é contextualizar o que a Secretaria manda com os alunos em sala de aula. (YERODIN, 2016).

A professora tem uma boa relação de proximidade e uma boa interação com os alunos da turma. Essa relação facilita o diálogo. Percebemos seu esforço de articular os conteúdos estabelecidos no currículo oficial com os saberes vivenciados pelos educandos, inclusive, com as práticas educativas existentes na comunidade. Essa articulação não é uma tarefa fácil, uma vez que as diferenças culturais são vistas, de maneira geral, como um corpo estranho ao cotidiano escolar, ou seja, as visões e as práticas que estão profundamente arraigadas no cotidiano escolar e que reforçam a cultura escolar dominante em grande parte das nossas instituições educativas, são construídas a partir da matriz político-social e epistemológica que prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Como a professora Yerodin consegue estabelecer articulação entre as culturas sem cair no perigo do estereótipo e mantendo o respeito à diversidade cultural? No esforço que a professora faz para contextualizar os conteúdos trabalhados em sala de aula, a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas (CANDAU, 2011).

Uma proposta de educação escolar quilombola requer a construção de um currículo escolar aberto, flexível, elaborado de modo a articular o conhecimento da escola com os saberes construídos pelas comunidades remanescentes de quilombo. Isso significa que o próprio projeto político-pedagógico da instituição deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias do agrupamento quilombola, o que implica uma gestão democrática da instituição escolar que envolva a participação de professores, da comunidade e de suas lideranças.

As reflexões de Saviani (1984) sobre os conhecimentos desenvolvidos no âmbito das relações sociais ao longo da história dão conta de que esses conhecimentos não são transpostos direta e mecanicamente para o interior das escolas na forma da composição curricular. É necessário viabilizar as condições de transmissão e de assimilação dos conhecimentos espontâneos que circulam no ambiente escolar para que possa ser reforçado pelo saber sistematizado em uma espécie de complementação. Da mesma forma, Libâneo (1993) afirma que tanto a educação no sentido amplo – como prática social – quanto ela no sentido estrito – como processo de escolarização – não estão separadas completamente, mas podem ser complementares. O ensino, na perspectiva estrita, ou seja, o conteúdo curricular oficial, não pode ser compreendido de forma isolada dos acontecimentos sociais. Nesse sentido, não há exclusão de um tipo de educação em detrimento do outro; pelo contrário, são processos que podem se complementar, se trabalhados assim.

Moreira e Candau (2003) lembram que é preciso olhar a prática docente a partir do lugar e da cultura do professor. Faz-se necessário, portanto, entender como o conhecimento é construído de uma dada forma e como ele pode ser reconstruído de outra maneira. Não se trata de substituir um saber por outro, mas de encontrar uma ancoragem social para ele, ou seja, perceber, por meio de diferentes leituras, como determinado conhecimento foi construído, em que contexto social ele surgiu, quem propôs historicamente esse conhecimento, quais eram as ideologias dominantes – em suma, entender as conexões entre as culturas e os conteúdos ensinados.

As dificuldades de contextualização dos conteúdos curriculares que percebemos e acordadas pela professora Yerodin são decorrentes da cultura escolar inclinada a trabalhar com uma representação padronizadora da igualdade e marcada por um caráter monocultural. Nossa observação não é conclusiva, mas pressupomos duas situações: a primeira diz respeito a formação continuada desta professora. É preciso haver um maior investimento na formação continuada que atenda às suas necessidades formativas, especialmente, com relação ao posicionamento crítico sobre os silenciamentos ou distorções curriculares relacionadas às culturas africanas. A segunda diz respeito a problematização dos conteúdos no planejamento escolar e a ausência de reflexão crítica coletiva na escola sobre o modo como a instituição constrói sua proposta curricular.

Essas situações hipotéticas podem expressar a existência de uma passagem dialógica de um tipo de conhecimento para outro, sem que ambos se anulem. Na nossa compreensão, essa passagem resulta na integração, na complementação dos conteúdos, em vez da exclusão de um ou de outro. Isso nos faz compreender que os aspectos que permeiam as relações

sociais são de natureza diversas e que eles são incorporados ao processo de aprendizagem. Para nós, isso justifica a necessidade de aprofundar o diálogo entre as práticas educativas existentes na comunidade e o processo de escolarização, em vez de considerar, de maneira unilateral, os conteúdos curriculares da instituição escolar como válidos e legítimos.

Como dissemos, nossa observação não é conclusiva, mas os indícios encontrados apontam para uma realidade que não é exclusiva da prática da docente Yerodin, e, sim, da organização escolar observada. Sobre isso, Moreira e Candau (2003) explicam que a tendência da escola é silenciar e neutralizar as diferenças, visto que a homogeneização e a padronização criam possibilidades de embates acerca das distinções culturais, sociais, étnicas e históricas. No entanto, “[...] abrir espaço para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que a escola precisa enfrentar” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161), tanto na instituição Antônio Nazário da Silva, no Sítio Velho, quanto em outros lugares. Como demonstram as pesquisas de Lima (2014), Machado (2015) e Costa (2017).

Na avaliação de Yerodin, os alunos só não aprendem com maior rapidez por causa da falta de acompanhamento dos pais. Para a professora os responsáveis não acompanham as atividades escolares dos filhos em casa, os alunos só estudam na escola. A partir dessa consideração da entrevistada, entendemos que se faz necessário que a instituição escolar discuta as situações vivenciadas pelas famílias, que, para alguns docentes, são tidas como responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso dos filhos na escola. Na nossa percepção o corpo docente e os responsáveis pelas crianças não estão em sintonia quanto ao processo de escolarização das crianças. O discurso de responsabilizar a família pelo insucesso escolar dos filhos em razão da falta do acompanhamento nas tarefas de casa pode ajudar a desviar o foco da busca pela melhoria educacional da sala de aula, mas não a enfrentar o problema de dificuldades de aprendizagem segundo a ótica da escola (CARVALHO, 2006, p. 229).

Ao enviar tarefas de casa para que os pais acompanhem, a escola parece ou deseja, de certa forma, isentar-se delas o que deixa transparecer que, para a maioria dos professores da escola Antônio Nazário da Silva, o dever de casa não integra a concepção de instrução, de organização de aprendizagem, do trabalho escolar e do papel de docente. Ao assumir a perspectiva de repassar para a família toda a responsabilidade do acompanhamento das tarefas de casa, a instituição de ensino ignora as especificidades do grupo com o qual trabalha, ou seja, desconsidera as diferenças de uma escola inserida em um contexto local para com outra que não trabalha com uma perspectiva da diversidade.

No que se refere aos conteúdos tratados em sala de aula, observamos que existe uma centralidade no livro didático. A partir dessa observação, a professora afirmou que sente falta

de material didático, por exemplo, sobre a história da comunidade, como subsidio para dialogar com seus alunos. As tradições locais são pouco trabalhadas na e pela escola. Aliás, o pouco que os alunos sabem das tradições locais é devido ao contato que mantêm com as pessoas mais velhas, em geral, da própria família. A explicação dada pela docente sobre a ausência de se trabalhar a cultura local na escola se deve à falta de orientações da coordenação pedagógica para fazer as adequações curriculares.

Como afirma Santomé (2001), as salas de aula não podem continuar sendo lugar de memorização e de veiculação de informações descontextualizadas, o que certamente provoca desinteresse nos alunos e alunas frente ao processo educativo. Para que haja aprendizagem é necessário construir, reconstruir, constatar e mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura de um espírito curioso.

Ao expor seu ponto de vista, Yerodin não atentou para o fato de que a presença das pessoas mais velhas da própria comunidade, guardiãs da memória histórica local, pode suprir a falta do material didático reclamado por ela. Talvez, a visão da professora seja um reflexo do processo colonial que desqualifica a tradição oral como lenda ou como relatos mitológicos. No entanto, a tradição oral é, ao mesmo tempo, religião, conhecimento, ciência, arte, história, divertimento, em suma, uma visão particular do mundo, ou, melhor dizendo, uma forma particular de se fazer presente no mundo. A tradição oral é a grande escola da vida (HAMPATÉ BÂ, 2010).

É possível que a dificuldade expressa pela professora seja produto de uma concepção moderna na qual a escrita tem precedência sobre a oralidade e que o livro didático é a principal e única fonte de conteúdo, assim como a oralidade algo de gente sem cultura. A aprendizagem das crianças não se inicia com a entrada delas na instituição escolar ou se reduz a esse espaço formal. Ao contrário, as crianças antes de entrarem na escola já trazem consigo conhecimentos adquiridos na base do saber/fazer do seu ambiente familiar, da sua tradição cultural. No entanto, a prática pedagógica da escola pouco dialoga com a cultura local.

O silêncio que envolve a prática pedagógica de alguns professores precisa ser rompido. Não é uma tarefa fácil, nem exclusiva de um único docente. Esse silenciamento apresenta-se como um “ritual pedagógico” que se impõe a quase todos os membros da instituição escolar, embora saibamos que o ato de “silenciar” tem significados distintos para cada educador. Contudo, o silêncio pode ser, também, algo revelador. Existe o silêncio que fala e a fala que nada diz (ALVES, 2004). O autor referenciado nos diz que

[...] é necessário que, com frequência, façamos um inventário da linguagem conceptual que carregamos. Coisa semelhante ao que as nossas mães faziam, uma vez por ano, nos quartos em que se depositavam as coisas velhas. E eu descobro que há muitos conceitos que estão aí e que ou não significam nada, realmente ou se desgastaram, pelo uso. E quando o uso os desgastou, é necessário que se lhes imponha uma quarentena de silêncio para que o seu sentido seja recuperado (ALVES, 2004, p. 42).

A entrevista seguinte apresenta fragmentos da história da professora Talib. Esses fragmentos nos questionam sobre como as interações raciais construídas no meio rural por meio de um rígido processo de hierarquização social e de relações de exploração da mão-de-obra infantil forçam meninas afrodescendentes a abandonarem a escola para trabalhar longe da comunidade.

#### **4.5.2. A releitura crítica do social a partir da vivência da professora Talib**

A professora Talib, 34 anos, licenciada em Pedagogia, solteira, mora na comunidade Sítio Velho. Seu nome é de origem árabe, da África do Norte. Nessa região o significado no nome diz respeito à curiosidade, à investigação. Até os 13 anos Talib trabalhou na roça com a família. Interrompeu seus estudos aos 14 anos, em 1996, para trabalhar fora, em outro Estado. Retomou os estudos aos 17 anos, em 1999. Terminou o Ensino Médio aos 25 anos, em 2007 e, em 2015, concluiu o Ensino Superior. Desde 2014, trabalha como professora temporária na escola Antônio Nazário da Silva com as turmas do ensino fundamental, nos turnos da manhã e noite (EJA). É uma das poucas mulheres do quilombo que conseguiu ter formação superior.

A vida sofrida impôs a Talib a necessidade de se afastar da sua comunidade ainda muito cedo. Esse mesmo afastamento a levou para longe de casa, como muitos outros jovens que saem do Sítio Velho em busca de estudo e de emprego. No seu relato, ela diz que:

Eu tinha 13 anos quando fui pra Manaus. Parei de estudar. Não concluí o estudo mais cedo porque a dificuldade da vida da gente [ela respirou profundamente] ... E, aí, eu parei de estudar em 1996. Estava ficando mocinha e queria ter uma roupinha melhor. O pai e a mãe queriam me dar, mas não dava para tirar esse gasto da roça. A minha irmã foi na frente. Quando ela veio, eu fui com ela. Trabalhei em casa de família em 97 e 98. Retornei para cá. Voltei a estudar na escola da comunidade. Nunca fiquei reprovada, mas fiquei dois anos parada. Só que a dificuldade voltou a bater na porta. Vou para Fortaleza trabalhar em casa de família. Lá foi melhor porque não parei de estudar. Só que, por um motivo e outro, a patroa não era aquela que eu pensava. Eu fui trabalhar para ganhar um salário mínimo, porque ela era dona de fábrica muito rica. Eu trabalhava na casa dela e ainda fazia comida para o pessoal todo da fábrica. No final do mês, descobri que ela não queira me pagar o salário. Então, foi uma pancada muito forte, porque eu estava saindo e mais: eu fui não só para ter minhas coisas, mas para ajudar meu pai. Com 14 anos eu trabalho em casa de família. Mas eu ia não era nem preocupada em ter uma coisinha melhor, mas para ajudar o pai e a mãe. Quando a gente estava lá, mandava algum dinheiro para eles. A

gente sabia da necessidade, porque de onde você nasce você conhece tudo. Essa pessoa de Fortaleza conheci em Manaus quando ela foi comprar diretamente da fábrica da mulher de Manaus. E, aí, nos conhecemos. Ela gostou do meu jeito, me achou uma negra muito limpinha, muito esperta e me disse: “olha, quando você retornar para o Nordeste e quiser ir para Fortaleza, eu estou à disposição”. Me deu logo o contato. Quando retornei, eu não queria voltar mais para Manaus. Era muito longe e eu queria voltar a estudar, e lá eu não tinha essa oportunidade, porque tudo depende do patrão. Aí, eu disse: “olha, se eu for, só na condição de você deixar eu estudar, porque aqui eu não estudo”. E isso me prejudicou muito. Porque eu fui “espertalhona”, no sentido de estudiosa. Aí, ela disse que estava tudo bem. Quando eu cheguei aqui, eu tinha o contato dela, liguei para ela e tal.... Na verdade, eu nem liguei. Eu estava aqui um dia e veio uma pessoa atrás de mim, e eu fui. Quando eu cheguei lá, como pessoa, como patroa, ela era excelente. Só que em condições de pagar o salário, que era o que eu mais estava precisando, claro, que você quer ser bem tratada, mas tem a questão.... Se você está com dificuldades financeiras, se você está largando pai e mãe para ajudá-los, é porque você está querendo ganhar condições para melhorar de vida. E, aí, eu trabalhei o primeiro mês, quando descobri no final que completou o mês, ela veio com uma história: “Olha, Toinha, não vai dar para mim pagar o salário para você por causa que é muita gente e tal”. Eu disse: “sim, mas eu faço meu trabalho direito, eu cuido da casa, eu faço almoço para esse povo todo e você me prometeu que ia me pagar o salário”. E ainda tem mais, como eu era magrinha e muito alta, ela me usava como manequim para provar as roupas. Então, comecei a pensar: “eu trabalho, faço comida para esse povo todo, ainda sirvo de manequim para essa mulher e não ganho o salário! Pelo amor de Deus!” Eu disse, então, que vinha embora. “Eu estou aqui para trabalhar para poder comprar algo para mim e ajudar minha família, porque eles vivem da roça. Não foi à toa que eu vim para cá”. [...] E, graças a Deus, foi isso que fez eu vim embora, dar continuidade aos meus estudos, e nunca mais parei. E hoje estou aqui formada pela Universidade Federal do Piauí. (TALIB, 2016. FRAGMENTO ENTREVISTA).

Talib fala com muita tranquilidade e desenvoltura, chega, algumas vezes, a falar por longo período, sem pausa. No seu relato, ela não expressa nenhum constrangimento ao mencionar que começou a trabalhar ainda criança. Ao contrário, para ela, esse fato tem uma dimensão “pedagógica”. É possível que na comunidade exista um certo consenso de que o trabalho seja educativo, não importa em que idade e em que condições. Para ela o trabalho tem um valor importante, muito embora esteja associado a momentos difíceis e dolorosos da sua infância. Começar a trabalhar muito cedo significou, para Talib, passagem forçada da infância para a vida adulta.

A professora também atribui ao sofrimento experimentado uma dimensão “pedagógica”, visto que foi ele que lhe a encaminhou para uma vida honesta, digna e merecedora de respeito. Somado aos aspectos pedagógicos do trabalho precoce e do sofrimento experimentado, a professora fala, com certo orgulho e com um sentimento de heroísmo, de sua trajetória, como uma mulher de sucesso.

Nas conversas informais, Talib nos disse que para ela a educação, em geral, consiste em aprender a trabalhar e a ter valores morais e éticos. Afirmou ainda que estudou, não somente para ter um diploma superior, mas porque queria se tornar gente. Na sua fala, percebemos uma dimensão freireana quando revela sua compreensão de educação como um

processo de apropriação da realidade para atuar nela em prol de uma emancipação. Não se trata apenas de acessar o conhecimento, mas de como esse saber pode gerar transformação, tanto sobre aquilo que é conhecido, como também, sobre quem o conhece. Para Talib a educação tem um profundo sentido político. Ao relatar sua trajetória pessoal a professora faz uma leitura crítica e política da sua realidade (FREIRE, 2006). Para ela, educação é a própria cidadania.

Ressaltamos que tanto a escola como o trabalho são produções socioculturais e não possuem sentido únicos e isolados. Ao contrário, tanto a escola como o trabalho possuem sentidos polissêmicos e, por isso mesmo, seus entendimentos são desvelados a partir de práticas e de apropriações culturais que geram diferentes interpretações. Dessa forma, não haver um sentido ou acepção única, universal e um consumo passivo com relação ao significado da escola e do trabalho, mas significados contextualizados (CHATIER, 1990).

No relato da professora Talib, percebemos algumas nuances de racismo, quando a mulher que ela denomina de sua patroa se referiu a ela como uma “negra muito limpinha e muito esperta”. No momento, para Talib, esse comentário passou despercebido. Tivemos a impressão de que essa fala foi assimilada como um elogio. Era razoável que, no momento da entrevista, a professora não tenha percebido o viés racista do comentário, uma vez que o colonizador põe uma venda nos nossos olhos pelo simples objetivo da ambição declarada de civilizar, de modernizar ou mesmo de nos explorar (FANON, 1980). Talvez a professora não tenha percebido o racismo diluído nos supostos vieses culturais que ajudam a ocultá-lo e a sofisticá-lo, uma vez que, o objeto do racismo deixa de ser uma pessoa em particular e passa a ser uma certa forma de existir. Dessa maneira, o afrodescendente vive o drama de ser visto como um sujeito de cultura rudimentar, exótica e, muitas vezes, inferior.

Em outro momento da entrevista, Talib reconheceu que, na sua trajetória de vida, sofreu racismo em várias ocasiões. Ela nos disse que:

Como mulher negra, sofri muito preconceito. As pessoas não te olham direito e acham logo que você não é capaz. Quando comecei a estudar, foi um percurso longo. Tive momentos muito difíceis. Não tem como não ter, principalmente quando a gente é mulher e negra. As pessoas te olham com desprezo só porque a pele é de uma cor diferente. Mas isso não me abateu. Sempre acreditei em mim. Não é a cor da minha pele que vai dizer o que eu sou, mas, sim, a minha capacidade e força de vontade que fez eu vencer. E hoje eu me sinto realizada, apesar do preconceito e das dificuldades. Graças a Deus, hoje sou formada pela Universidade Federal do Piauí, que era o meu sonho. Tudo que passei serve de incentivo para meus alunos: não se importar de onde você vem, é preciso acreditar em si, ter força de vontade e mostrar que não é a cor da pele, mas, sim, a sua capacidade que define quem você é. (TALIB, 2016. FRAGMENTO ENTREVISTA).

Para Talib, o trabalho e a educação escolar são definidores do reconhecimento pessoal e social. Sua fala não é apenas um relato pessoal, mas representa a condição de inúmeros mulheres afrodescendentes do Sítio Velho que, de maneira geral, buscam a escola, mas se deparam com a desumanidade e a exploração das relações sociais racializadas e são forçados a desistirem antes mesmo de alcançar o portão de entrada. Consideramos o exemplo da professora Talib como uma ação molecular vitoriosa, pelo fato dela ser mulher, afrodescendente, pobre e do meio rural. Ela encarou uma luta sobre-humana para conquistar as condições mínimas de sobrevivência e “ousar” estudar. No entendimento de Quijano (2010), isso é resultado das relações sociais de dominação e de exploração que se articulam em função da disputa pelo controle dos meios de existência social.

Em síntese, a história da Talib tem tudo a ver com as práticas sociais de luta, as aprendizagens, as falas, as leituras e as escritas que circulam pela comunidade. Ao evidenciar a importância dos estudos e ao dizer que “não é a cor da pele que define sua pessoa”, ela demonstra que as práticas culturais datadas, situadas em espaços geográficos delimitados, não podem estar dissociadas dos modos de produção da existência da pessoa. Cada um ao nascer, constrói a si mesmo enquanto ser humano, não havendo, portanto, um mundo real, uma realidade única e preexistente à atividade definidora da sua pessoa. Ou seja, o mundo real não é um contexto fixo, mas uma construção social em que as pessoas, os objetos, os espaços e as criações culturais, políticas ou sociais adquirem sentido em virtude das configurações que as coordenadas sociais e históricas assumem. Dessa maneira, não existe uma única forma de se viver, mas uma variedade de maneiras, e o que nos impulsiona como ser humano é dar sentido a essas formas.

Na próxima entrevista, conversamos com o professor Dalmar. Seu nome, no idioma somali, significa versátil. Tivemos oportunidade de compartilhar com ele a ideia de que o professor é um intérprete, alguém que atribui sentido às coisas, uma vez que essas significações são produções culturais, mediações entre o ser humano e o mundo, entre o natural e o cultural, entre o concreto e o abstrato. Nesse percurso, entre a produção de sentido e a sua representação, encontramos a ideia de movimento, no sentido de que a interação social nos faz atribuir alguns significados às algumas palavras e sacrificarmos outros sentidos. Esse é o viés que no qual o professor Dalmar se auto define como um docente interprete. Tal profissional tem, não só diz o que deve ser ou não dito e mostrado, mas interpretar e criar sentidos.

#### 4.5.3. A construção de saberes entre alunos e professores para Dakarai

O professor Dakarai, 32 anos, é casado e licenciado em História. Tem estatura mediana e traços europeus. Pertence ao quadro de professores efetivos do município e está na escola faz três anos. Dakarai, quer dizer alegria, contento, satisfação no idioma do Zimbábue, na África do Sul. Como não reside no quilombo, faz o percurso de ida e volta todos os dias para a escola. Demonstrou uma postura rígida e crítica com relação ao sistema de ensino local. No intervalo das aulas, em uma conversa informal, expressou sua posição com relação à implantação da Educação Escolar Quilombola na instituição onde leciona. Reclamou da falta de uma proposta curricular adequada, além da escassez de material didático-pedagógico para que os professores planejem e desenvolvam as atividades de ensino.

Por ocasião da observação *in loco*, constatamos que, de fato, há uma situação precária com relação às condições de trabalho dos professores. No entanto, grande parte dos docentes demonstram compromisso político-social para com a educação das crianças. Vale ressaltar que o fato de Dakarai não morar na comunidade quilombola não significa que ele desconheça as dificuldades individuais e familiares de cada aluno das turmas que leciona. Muito pelo contrário, ele não só conhece bem essas dificuldades, como também, tem um bom trânsito entre as famílias que tem filhos matriculados na escola. Na entrevista, ele disse:

Desde que comecei a trabalhar nesta escola, em 2013, encontro dificuldades com relação ao material didático para planejar as atividades. Até porque a gente sabe que material didático não se restringe apenas aos livros que foram enviados. A gente tem que se virar para pesquisar, no entanto, por falta de condições, acaba se voltando para o conteúdo do livro didático. Procuramos trabalhar a cultura afro-brasileira fazendo uma relação com a cultura local e sua relação com a descendência dos escravos. Mas para fazer isso sem condições fica complicado. Não dispomos de recursos tecnológicos. Assim mesmo, a gente se esforça. Lembro que, quando trabalhava no prédio da outra escola, chamada escola pequena, as dificuldades eram outras, estavam mais ligadas à questão do espaço. Com a transferência para este novo prédio, as dificuldades não desapareceram, apenas ganharam outros aspectos (DAKARAI, 2016).

Sendo um crítico das condições de trabalho na escola, o professor Dakarai demonstrou ter uma visão otimista com relação à educação escolar quilombola. Antes de iniciarmos a entrevista, ele nos disse que acredita ser possível construir uma escola onde alunos e professores aprendam juntos e que a educação social complementa a educação escolar, tendo a família como parceira no processo de ensino-aprendizagem. Arrematou nossa conversa dizendo que para ele, o ensino não pode ser somente aquilo que se convencionou chamar de ciência, mas, também, toda experiência herdada da tradição afro-brasileira.

Para Dakarai, o professor é um intérprete e não um narrador. Narrar é apresentar, descrever uma versão dos fatos com a pretensão de verdade. Para o professor deve-se estimular o educando a criar sua própria versão dos conhecimentos, caso contrário, o aluno é levado a reproduzir, a memorizar, sem interpretar o que lhe foi apresentado, sem compreender o real significado do que lhe foi ensinado. É o risco de uma história única. Sem perceber, ou talvez intencionalmente, o professor Dakarai nos fez um breve resumo do que Freire (1987) denominou de educação bancária. Freire disse:

A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático [...]. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí, que seja mais som do que significado e, assim, melhor seria não a dizer. (FREIRE, 1987, p. 57).

Dakarai reconhece a existência de dificuldades pedagógicas na escola, dentre elas, a falta de formação adequada. Para ele, a maioria dos professores não se sente preparada para trabalhar com a educação escolar quilombola. Segundo sua visão, a maior parte dos professores tem um domínio superficial do assunto, o que dificulta a preparação das aulas. De fato, a Secretaria Municipal de educação tem propiciado poucas oportunidades formativas para os educadores implementarem alguma proposta de Educação Escolar Quilombola.

Diante das dificuldades de implantação de um currículo adequado ao ensino quilombola, a partir das falas dos professores, percebemos indicio de uma vontade muito grande de querer aprender. Obviamente, há uma distância entre o desejo e a sua efetividade. Em outros termos, há uma distância entre o desejo de entender o mundo e querer transformá-lo. Essa é uma distinção enraizada em nossa própria linguagem (APPLE, 2006) que precisa ser superada. Ou seja, entre a existência dos dispositivos legais e a garantia de que eles se tornem reais – principalmente, que se traduzam em mudanças práticas na realidade vivida pela população quilombola e pelos docentes da escola existe um abismo que precisa ser transpassado.

Não estamos afirmando que a indignação pessoal do professor não seja importante, mas que, de forma isolada, essa indignação é pouco efetiva para construir processos de transformação coletiva na escola. Para as populações tradicionais, a vida comunitária é lugar de educação e a experiência do saber é coletivo. Temos muito que aprender com essa tradição.

No entanto, essa participação não aconteça de forma tão linear, tal como deseja a professora Kaweria.

#### **4.5.4. O tempo para aprender na visão da professora Kaweria.**

O nome Kaweria é de origem queniana, África Oriental e na linguagem local significa amorosa. A professora Kaweria, 29 anos, é solteira, moradora da comunidade e licenciada em Pedagogia. Durante a entrevista demonstrou ser introspectiva. Tentamos criar um ambiente confortável e tranquilo para que se sentisse à vontade. Antes da conversa, falamos sobre coisas do cotidiano, do que gostava de fazer quando criança, que tipo de música ouvia e sobre o que gostava na comunidade. Aos poucos, a entrevistada sentiu-se mais tranquila. Conversou um pouco sobre sua família, lembrou uma ou outra brincadeira do tempo de infância e falou sucintamente sobre os locais que frequentava na comunidade. Sua história pessoal se confunde com tantas outras trajetórias das famílias estabelecidas para além do parentesco.

Sou Kaweria, tenho 29 anos e sou formada em Pedagogia. Moro na comunidade. Trabalho com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Como eles não sabem ler e escrever, estou alfabetizando e utilizo para isso os livros que a Secretaria envia, além de atividades lúdicas que fazemos na sala. Nas minhas aulas, eu faço tudo que posso para eles aprenderem. Mas eu percebo que eles têm dificuldades de aprendizagem. Eles não têm acompanhamento dos pais. A gente manda as tarefas para casa e eles não trazem respondidas. E quando chega “na” sala de aula, a gente tem que fazer. Se tivesse o acompanhamento dos pais, era bem melhor. (KAWERIA, 2016. FRAGMENTO ENTREVISTA).

A ausência dos pais nas atividades da escola novamente é evidenciada. Cabe indagar se a entrevistada não estaria com o entendimento de família centrado no modelo herdado da cultura judaico-cristã fortalecida pelas relações de parentesco. Apesar de não ter investigado a organização familiar do quilombo, nas observações de campo percebemos que as famílias têm o costume de conversarem muito entre si, nos diversos espaços onde se encontram: na fonte, nas cozinhas, nas rezas, nos comércios, nos mutirões de preparo das roças, na farinha coletiva, dentre outros. Nessas conversas acontecem trocas de informações e simbólicas sobre o que acontece na comunidade.

Nossa observação não foi suficiente para entendermos se as dificuldades de aprendizagem são ou não decorrentes da ausência dos pais nas atividades e tarefas da escola. O que conseguimos inferir, durante a observação, foi que há um desejo dos professores de que

a dinâmica existente entre as famílias seja extensiva para a escola. Por exemplo, quando as crianças e adolescentes saem de casa, inclusive à noite para as festas, os pais não demonstram preocupação, porque eles sabem que seus filhos estão sob os olhares de todos na comunidade. Não há uma criança que circule na localidade sem que um adulto não saiba de quem ela é filha ou parente. É sobre esse tipo de cuidado, no sentido de estar presente, que a escola requer. A extensão desse cuidado coletivo para a escola. Todos cuidam de todos.

Talvez, a instituição escolar no quilombo levará um tempo para incorporar no seu currículo uma outra temporalidade. O tempo dessas crianças é preenchido não só pelas atividades da escola, mas também, pelas brincadeiras ou pelos jogos e pelo trabalho doméstico. Na territorialidade da infância elas vão criando seu espaço. Tal contexto leva a compreender a escola como um espaço sociocultural de diferentes saberes, práticas educativas, identidades e ambientes de valorização e a importância histórica e cultural.

O fato é que, segundo a professora Kaweria, a instituição escolar tem professores que podem ajudar, não só os alunos, mas, também, os pais, para que percebam as dificuldades de aprendizagem dos filhos, ajudem-se uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. Tudo isto torna a relação entre escola-família um pouco mais próxima. A professora argumenta que a escola tem a responsabilidade de ampliar a compreensão das relações de sociabilização dentro e fora da escola. Mas, para que isso aconteça, é preciso que a proposta pedagógica da escola considere as crianças como continuadoras da tradição de suas famílias.

Na entrevista seguinte, com o professor Rafiki, ele explica que não existe apenas uma forma de participação na escola. Segundo Gohn (2008), existem diferentes tipos de participação que ocorrem conforme o grau de poder que se exerce. Por exemplo, na construção de políticas públicas e sociais, ora somos tratados como beneficiários dessas políticas; ora somos convidados a participar emitindo opiniões e pareceres; ora somos convocados para eleger quem nos represente nos processos; e ora somos mobilizados para fazer frente ao governo, o que requer de nós, como atores nesses processos, uma inserção direta nos centros de tomada de decisão (GOHN, 2008 p. 149)

#### **4.5.5. Os saberes e os fazeres cotidianos não se separam nas reflexões de Rafiki**

O nome Rafiki é proveniente da Tanzânia e do Quênia, na África Oriental, e significa um amigo. Durante a pesquisa, Rafiki foi um dos interlocutores mais assíduos. Aos 34 anos, solteiro, licenciado em Pedagogia e professor concursado da rede municipal de ensino, foi

indicado, em 2009, pela Secretaria de Educação para compor o quadro de docentes efetivos da Escola. O professor não se considera afrodescendente e nem reside no quilombo. Mas, nas conversas que antecederam a entrevista, ele argumentou que não faz sentido, na produção dos processos educativos, separar os saberes dos fazeres cotidianos. Para ele, saber e fazer podem até ser justapostos, mas não se excluem. Assim, as formas de aprender não estão dissociadas dos modos de existir e das atividades educativas. Na entrevista, ele disse que:

A demanda por escola cresceu muito na comunidade de um tempo para cá. Em função disso, se implantou a escola no Sítio Velho. Foi uma forma de elevar o nível de escolarização das crianças daqui. Trabalhar a partir das necessidades locais e da participação da comunidade. Queremos a participação dos membros das comunidades. Ela ainda é muito tímida, quase não fala. Nós convidamos para participarem de forma mais ativa das ações da escola, por isso trabalhamos com projetos pedagógicos para integrar os conhecimentos da escola e costumes daqui. Mas trabalhar dessa forma interdisciplinar é algo muito novo, temos muito que aprender. É a prática que está nos ensinando como integrar as disciplinas e a cultura local. (RAFIK, 2016. FRAGMENTO ENTREVISTA).

A ausência de participação dos pais na escola novamente foi evidenciada. Já havíamos escutado essa observação por ocasião de entrevista anterior. Possivelmente, essa era uma questão que incomoda alguns docentes e que não era simples de ser resolvida. À luz da observação e das entrevistas com os educadores da escola, entendemos que essa questão era um paradoxo pedagógico, isto é, a escola por meio de uma cultura escolar excludente quer ser inclusiva. Para o professor Rafiki, a questão da participação dos pais está relacionada a uma outra lógica diferente daquela do acompanhamento das tarefas e de que o aluno deve estudar não só na escola, mas, também, em casa. Rafiki é um docente nativo do quilombo, ele compartilha do mesmo universo linguístico e da mesma lógica simbólica e é, praticamente, parente de todos. Para ele, a participação das famílias na instituição de ensino é vista sob uma ótica diferente, distinta da formalidade da escola. Aliás, segundo esse professor não há nada na comunidade que não seja do conhecimento das famílias. Todas as famílias estão muito bem informadas a respeito da vida de todos.

É possível que a falta de uma presença mais efetiva dos pais ou responsáveis na escola esteja ligada ao modo como o currículo oficial da instituição acolhe ou se relaciona com os saberes tradicionais desses grupos, ou seja, como a instituição escolar demarca as fronteiras e estabelece lados definidos entre conhecimentos escolares aceitos oficialmente e saberes relegados ou rejeitados e que fazem parte do cotidiano desse grupo. Para Rafiki é razoável que alguns professores não expressassem, de maneira nítida, que essa seja a questão principal e que, de forma subliminar, produz um campo de tensão e de conflito.

Rafiki demonstrou ter consciência de que a Escola precisa romper com esse silenciamento e modificar o seu currículo. Para ele, os conhecimentos quilombolas podem ocupar um lugar de maior importância na estrutura curricular e na prática docente. No entanto, segundo o entrevistado falta-lhes as condições objetivas para a construção de uma proposta educativa que materialize essa perspectiva de currículo. Não ficou evidente quais seriam essas condições, no entanto, entendemos que existe um hiato entre o que Rafiki aspira como proposição de políticas públicas para a Educação Escolar Quilombola e a situação local da instituição de ensino onde leciona – uma distância entre o desejável e o possível. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola:

A Educação Escolar Quilombola não pode prescindir da discussão sobre a realidade histórica e política que envolve a questão quilombola no país. Dessa forma, os sistemas de ensino, as escolas, os docentes, os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e Superior, ao implementarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, deverão incluir em seus currículos, além dos aspectos legais e normativos que regem a organização escolar brasileira, a conceituação de quilombo; a articulação entre quilombos, terra e território; os avanços e os limites do direito dos quilombolas na legislação brasileira; a memória; a oralidade; o trabalho e a cultura (BRASIL, 2011, p. 29).

Nesse sentido, a tradição oral é o meio e a forma de conhecimento dos processos educativos cotidianos, comunitários e não escolares de que fala as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012). A escola deve se repensar enquanto espaço possível de uma educação libertadora, construída entre educadores e educandos. Na perspectiva freireana, trata-se de um enraizamento, ou seja, “[...] quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal” (FREIRE, 2006, p. 25).

Essa consideração é compartilhada pelo professor Johari. Para ele quando a escola integrar os conhecimentos do currículo oficial e os saberes das famílias haverá uma maior participação dos pais e responsáveis na escola. Ou seja, tanto para Rafiki como para Johari, a participação dos pais ou responsáveis na educação formal não acontece de forma linear, mas de maneira complexa, de maneira que um contexto não negue o outro.

#### **4.5.6. A articulação dos saberes locais e o currículo oficial segundo Johari**

Na região do Quênia e da Tanzânia, na África Oriental, o nome Johari significa algo valioso, para si e para os outros. Johari é muito benquisto na comunidade e na escola. Tem 26

anos, é solteiro e oriundo da comunidade. Licenciou-se em Pedagogia e atua como coordenador pedagógico desde 2007. Quando conversamos, em outubro de 2016, coordenava a construção da proposta do projeto político-pedagógico (PPP) da escola. Até então, a instituição escolar era regida pelo mesmo PPP utilizado para todas as demais escolas rurais da rede municipal de ensino. Na ocasião, ele questionou a concepção de ensino estabelecida nesse projeto como transmissão de conhecimento, como algo pronto e acabado, tal qual uma escolarização bancária que acaba por desenvolver ações voltadas para a absorção de crenças e de valores eurocêntricos, reproduzindo a dominação colonial. Na entrevista, ele afirmou que:

Infelizmente, a respeito das nossas vivências e das formas como nós, quilombolas, percebemos o mundo, a gente trabalha muito pouco devido às dificuldades que temos. A principal delas é a falta de conhecimento dos professores, coordenação e diretores sobre como trabalhar a cultura africana. A gente trabalha uma coisa ou outra, mas não trabalha cem por cento. O que é ser uma comunidade quilombola? O que é ser uma pessoa quilombola? A gente não tem total conhecimento para poder repassar para as outras pessoas [os alunos/as]. Mas a gente já trabalhou alguns projetos relativos à comunidade quilombola e tivemos bastante êxito. Teve aprendizagem, e a galera aprendeu. Então, isto significa que, quando a gente vai buscar conhecimento para repassar a respeito da comunidade e da cultura afro-brasileira, com certeza vamos estar mais aptos para conhecer melhor o que é ser um quilombola [...]. Eu considero a formação continuada bastante falha. Temos no máximo duas capacitações de professores por ano, e elas não atendem às nossas peculiaridades. Eu acho pouco. A gente espera que melhore. Ter mais capacitação e incentivo é necessário para que o professor possa estar inovando a sua forma de trabalhar. Nestas formações, a gente acaba tendo mais conhecimento. (JOHARI, 2016).

Segundo Sacristán (2013, p. 71), a profissão docente é “[...] partilhada na sociedade e possui uma dimensão conflituosa em que os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais”. Nesse sentido, segundo o coordenador pedagógico, há uma divisão entre os professores da Escola. Existem quem prefere trabalhar a partir dos conteúdos advindos da cultura local (o que vem de dentro) e aqueles que preferem priorizar os conteúdos preconizados pelo currículo oficial, capitulados pela gestão municipal (o que vem de fora). Na nossa compreensão, tanto um lado como o outro, pode introjetar ideias de forma fixa e homogênea para a formação de um currículo, as quais passam a ser essencializadas. Nesse sentido, entendemos que não exista uma forma única, correta ou ideal de articular os saberes locais e o currículo oficial.

No nosso entendimento, as duas posições citadas acima podem influir na seleção e na organização das experiências de aprendizagem a serem vividas pelos estudantes e docentes, uma vez que as escolhas feitas produzem significados que se concentram e se desdobram nas lutas em torno dos diferentes sentidos atribuídos ao social e ao político. Dessa forma, o

currículo é o meio por meio do qual certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. Sendo assim, o currículo representa um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais (BRASIL, 2000b).

Segundo Rodrigues (1986, p. 11), a cultura é um mapa que serve para orientar o comportamento dos indivíduos em sua vida social. Esse mapa é puramente convencional. Ele é uma representação abstrata, submetida a uma lógica do simbólico que permite decifrá-lo e que, muitas vezes, condiciona o comportamento das pessoas, às vezes, sem que elas mesmas tenham consciência disso. As representações ou as figurações mentais que construímos para nos orientar na vida são originadas do relacionamento que estabelecemos entre nós e os grupos sociais, que também regulam a relação entre meu grupo e eu, assim como eu e meu grupo.

O trabalho de Johari, como coordenador pedagógico, é fazer a mediação entre os saberes locais e o currículo oficial. Para ele, é possível convergir para uma relação dialógica, na qual o conhecimento do currículo oficial não precisa se sobrepor ao conhecimento da comunidade, nem os saberes, as práticas e os conhecimentos comunitários precisam ficar submissos ao programa oficial. No entanto, eles podem se complementar em vez de se excluírem. Na concepção do entrevistado, não existe ignorância absoluta, ou seja, sempre partimos de algum conhecimento. Dessa maneira, ele deixa explícito na sua reflexão um aspecto referente à incompletude do saber, o que torna possível uma abordagem dialógica entre conhecimentos científicos e saberes tradicionais. Com relação a isso, Santos (2010) afirma que:

Como ecologia de saberes [...] a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo [...]. Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento. Em razão da interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. Por outras palavras, na ecologia de saberes, a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou desaprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca (SANTOS, 2010, p. 37).

As ponderações de Johari apontam para um movimento dialógico resultante de duas forças que se complementam: de um lado, a organização oficial do sistema escolar, que define os conteúdos, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza relações e conhecimentos (conhecimentos que vêm de fora); e, do outro, a comunidade escolar que cria suas tramas próprias de interpretações e operacionalizações (conhecimento que vem de dentro). Nessa relação, é possível se criar um espaço que Sacristán (1998) define como “zona de desorganização”, na qual, nem a instituição escolar é totalmente um espaço burocrático, organizado e hermético, capaz de definir totalmente o que deve ser ensinado na escola, nem os agentes educativos são absolutamente passíveis, tendo em vista que o ato de ensinar é uma prática social e que, portanto, a interação não fica restrita apenas aos dois indivíduos sociais, o professor e o aluno, mas reflete as culturas e os contextos sociais a que esses grupos pertencem.

Nesta lógica, tanto a comunidade escolar pode construir relações de negociações em função das circunstâncias determinadas como a instituição escolar pode organizar e desenvolver suas práticas institucionais para atender às necessidades do sistema de ensino. De qualquer maneira, as duas reproduzem o velho e criam possibilidades de construção do novo, sem que nenhuma delas obtenha o completo e definitivo domínio da realidade, visto que, para cada uma, a realidade é uma construção sociocultural e, conseqüentemente, constituída de relações de poder.

Inferimos desse fragmento da fala de Johari que ele reconhece a importância de relacionar os conteúdos curriculares à realidade sociocultural e histórica da comunidade. O esforço do coordenador pedagógico vai em direção ao que Freire (1997, p. 85-86) nos ensina: “[...] não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar [...]”. Sendo assim, o esforço individual e coletivo dos professores da escola, de um modo geral, demonstra que é possível superar o hiato entre o que se deseja para a instituição e o que já foi conquistado a partir das práticas curriculares de sala de aula.

Em suma, Johari pressupõe que a prática docente, seja ela existente ou desejada, enquanto ação sistemática e intencional não é algo linear, mas apresenta contradições e heterogeneidades. Ou seja, para o coordenador pedagógico, o desenvolvimento do trabalho pretensamente pedagógico não é algo que seja difícil, porém, é muito complexo ter que, ao mesmo tempo reunir, contextualizar e globalizar, além reconhecer o que é singular, individual, concreto na gestão pedagógica e lidar com suas próprias contradições e incertezas. Em síntese, o exercício docente consiste em um ir e vir incessante entre certezas e incertezas,

entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável, ou, quem sabe, até mesmo, em certos casos, transitar entre o político e o ético como uma forma de transgredir no mundo complexo da vida e da história humana.

#### **4.5.7. Para Yafeu a escola é o caminho de acesso ao conhecimento científico**

O diretor Yafeu tem 26 anos, solteiro, morador da comunidade e egresso da própria Escola, exerce a função de diretor da instituição há oito anos. Concluiu o ensino médio e tem projeto de cursar o Ensino Superior. O nome Yafeu no idioma de Gana, África Ocidental, no sentido popular quer dizer corajoso. Durante a entrevista, percebemos que tem dificuldade de discorrer sobre sua prática docente. Porém, apresenta um aspecto pragmático. Para ele, o importante é fazer. Nesse sentido, tivemos a percepção que foi corroborada pelo entrevistado que o papel da escola é ensinar. De acordo com ele, a instituição de ensino é a única capaz de garantir o acesso dos quilombolas aos conhecimentos científicos, e não há ensino igual para todos se não houver condições de aprender igualmente. Na entrevista, ele ressalta o aspecto empírico do ensino:

Sou diretor desta escola há oito anos. Tenho 26 anos, não me formei, não consegui levar adiante os estudos para ingressar no Ensino Superior. Tenho apenas o curso de nível médio. Sou diretor do turno da tarde, que tem crianças do Ensino Fundamental do 3º ao 5º ano. Temos três professores. Todos eles têm formação superior, são concursados, mas nem todos moram na comunidade, apenas a professora. Aqui, na escola, trabalhamos os conteúdos do livro didático que a secretária escolhe e manda para cá. A gente fala um pouco da cultura local quando a gente trabalha alguns projetos. Mas, sobre a história da África, não. Acho que nem tem no nosso projeto pedagógico, que ainda estamos elaborando, falta pouco para acabar e a gente, então, vai apresentar para a comunidade pra ver se ela entende e participa mais da escola. Apesar da escola funcionar dentro da comunidade, acho que ela não é uma escola quilombola porque a gente ensina os mesmos conteúdos que as outras escolas ensinam. A gente até recebeu livros que tratam da educação quilombola, mas só que não somos capacitados para atuar nesta área. Mas a gente acha que é necessário. Às vezes, a assistente social até manda o professor de capoeira para ensinar aula de capoeira, mas só que é difícil [...], faço minha parte. Acho que todos fazem porque todos os diretores são indicados pela prefeitura. Ela indica e manda a supervisão da Secretaria uma vez ou outra para ver o andamento das coisas. A gente até se esforça para ensinar direitinho, mas os pais também não ajudam. Aí, a gente faz o que pode. Só que, quando a gente precisa dos pais, eles não chegam junto para dar aquele apoio e suporte para as crianças nas atividades. (YAFEU, 2016. FRAGMENTO ENTREVISTA).

Yafeu foi muito sincero ao reconhecer a centralidade do livro didático na atividade docente. Na sua visão, o que deve ser ensinado é aquilo que se extrai dessa fonte de conteúdo. Citou como exemplo a história da comunidade. Esse conhecimento não consta no

planejamento dos professores, pelo menos não nos planos que Yafeu nos apresentou. Possivelmente, tal exemplo se estenda à maioria dos professores, uma vez que o ensino, como já dissemos, é um ritual pedagógico e, como tal, extensivo a todos, mas com intensidade e significados distintos. Mesmo não concordando com o silenciamento imposto pelo currículo escolar, os professores não conseguem mudar essa lógica de trabalho. Na nossa percepção, confirmada pela maioria dos docentes, é que a construção de um currículo culturalmente orientado demanda nova postura por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais e de superação de uma visão monocultural presente na escola, isto é, professores que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta as diferenças e a presença da diversidade (e de suas consequências) na escola.

Do ponto de vista do diretor Yafeu, a verdade está no texto e na voz de quem ensina. Trata-se de um critério de relevância adotado pela cultura escolar, como autojustificadora e reprodutora dos cânones institucionais, limitando o ensino ao currículo oficial, tornando-o uma regra que define a ordem lógica e a sequência dos conteúdos. Para Yafeu, o livro didático exerce um papel proeminente e central na sala de aula, tornando-se a principal fonte de informação ou de pesquisa para os professores na escola.

As diretrizes para a educação escolar quilombola orientam que a concepção do currículo para escolas quilombolas deve ser construído a partir dos valores e dos interesses das comunidades em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos políticos-pedagógicos, considerando sua organização e sua prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais (BRASIL/MEC, 2012). Todavia, para trabalhar esse currículo, é necessário que os professores estejam preparados, orientados e com formação continuada para exercer com segurança e conhecimento esse papel. Em outras palavras, não é possível teorizar sobre a educação sem considerar o contexto histórico da comunidade.

O ritual pedagógico da escola Antônio Nazário da Silva ilustra bem a reprodução do silenciamento sobre o contexto histórico da comunidade. No entanto, esse silenciamento não é intencional por parte da maioria dos professores, mas acontece em razão da ausência das condições objetivas de formação para poder contextualizá-los. Além de disso, o corpo docente não tem autonomia para fazer diferente, uma vez que a organização e as decisões sobre os problemas e o planejamento da escola estão centralizadas fora da escola (secretária de educação, supervisor pedagógico). Existe uma margem muito pequena e relativa de autonomia para o professor na sala de aula.

Yafeu deixa evidente que o conteúdo trabalhado na escola é o mesmo desenvolvido nas outras unidades de ensino do município, uma vez que o planejamento é centralizado na

Secretaria Municipal de Educação e segue o mesmo PPP das demais instituições municipais de ensino, de modo a ignorar, assim, as realidades histórica, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas do Sítio Velho (BRASIL, 2002).

Como consequência disso, a escola acaba apresentando um ensino desencontrado, cansativo, repetitivo, levando os alunos ao desinteresse e à falta de estímulo, adotando, inclusive, um discurso de responsabilização das famílias pelo insucesso desses sujeitos nos estudos, em virtude de não os auxiliarem nas tarefas de casa.

O silenciamento curricular pode estar relacionado a maneira como os profissionais que trabalham na escola são selecionados. Do universo de nove profissionais que participaram da pesquisa, apenas três são concursados. Os diretores e a coordenação pedagógica (sem falar do pessoal de serviços gerais) são indicações políticas, ou seja, possuem uma relação de parentesco com o vereador eleito da comunidade, que detém a indicação para ocupar essas funções, a pesar da maioria apresentarem qualificação para exercerem a função de docente na escola.

Na seguinte, com a professora Minkah, percebemos que ela apresenta outro aspecto que, no nosso entendimento, está relacionado ao silenciamento curricular, a relação do *ethos* evangélico e do *ethos* quilombola no contexto da unidade de ensino. Chamamos atenção para esse fato devido seu surgimento ter ocorrido na entrevista como aspecto coadjuvante na apresentação da prática docente da professora Minkah.

#### **4.5.8. A estética também é política para Minkah**

No idioma de Gana, África Central, o nome Minkah significa justiça. Nesse sentido, a entrevista com Minkah revela que o olhar culpabilizador virado para o passado, que não resolve problemas imediatos, mas requer que uma atitude de promoção do bem-estar humano. Essa postura transcende as atitudes de vitimização ou de caridade e contribui para restaurar a dignidade das pessoas, reconhecendo nelas os direitos fundamentais do ser humano.

A professora Minkah mostrou-se uma pessoa extrovertida. Tem 29 anos, é casada, reside na comunidade e é licenciada em Pedagogia. Iniciou seu trabalho na escola como merendeira. Atualmente, é professora. Fala com orgulho da sua trajetória profissional. Sente-se abençoada por ter conseguido concluir o curso superior. É corista na igreja evangélica da comunidade e diz que está sempre de bom humor.

Me chamo Minkah, tenho 29 anos, sou funcionária da escola há bastante tempo. Antes, eu era merendeira e, hoje, como estou concluindo o curso de Pedagogia, já estou em sala de aula. Trabalho com o Pré II na Educação Infantil. Para ensinar, trabalho com livros, brincadeiras e desenhos. Ensino o alfabeto e os números. Não é fácil. Elas são muito agitadas, não prestam atenção, por isso não conseguem avançar. Sinto que isso tem a ver, em parte, com a ausência dos pais. Eles pouco aparecem na escola. Queremos que eles participem mais da escola. Mas é muito difícil. (MINKAH, 2016).

Antes da entrevista com a professora Minkah, fizemos observação das atividades desenvolvidas em sala de aula com a turma da Educação Infantil durante cinco dias letivos. A rotina em sala de aula da professora nos ajudou a entender um pouco mais o contexto do seu trabalho. Percebemos que, mesmo a escola funcionando dentro da comunidade, algumas crianças da educação infantil são levadas pelas mães ou pais que fazem questão de deixar os filhos na entrada da escola. Outras crianças chegavam sozinhas e entravam direto para a sala de aula.

Na sala de aula, as crianças, em meio a uma euforia, expressam num movimento de comunhão étnica, estética e afetiva decorrentes do parentesco e da cumplicidade territorial que extrapola o treinamento empregado pela escola no domínio dos códigos da leitura e da escrita. Observamos que a sala de aula tem uma ambientação sóbria com pouca referência visual com relação aos elementos culturais da comunidade. Consideramos essa observação com relação ao espaço físico importante por entendermos que o espaço não é neutro. Os espaços físicos habitados por pessoas sempre dizem alguma coisa, transmite sensações, evoca recordações, passa segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (FORNEIRO, 1998. p. 233).

Segundo Gandini (1999, p. 1579), “Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que elas usam – os objetos, os materiais e as estruturas – podem ser vistos como elementos cognitivos, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela”. Durante nossa presença na escola não percebemos nenhuma referência positiva (frases, gravuras, retratos, cartazes) com relação ao quilombo nos ambientes da escola, ou seja, a organização espacial não se diferencia de outros modelos existentes na sua região. Considerando que o ensinar em comunidades rurais quilombolas tem como premissa entender o lugar como componente pedagógico (NUNES, 2006, p. 147), não identificamos, no momento da pesquisa, tal realidade na instituição analisada.

Na rotina em sala de aula, a professora Minkah trabalhava com livros, brincadeiras e desenhos e ensinava o alfabeto e os números. As atividades propostas pela professora eram mediadas por um discurso pedagógico de reforço positivo para que a atividade tivesse uma

intencionalidade e uma finalidade de comando. A ação de ensinar o outro, consciente ou inconsciente, provoca e produz ou estimula a elaboração de significados em quem é sujeito dessas ações. Nesse sentido, Sacristán (2013) diz que:

Toda experiência pedagógica, toda ação didática supõe o propósito de mediação, correção e estímulo da experiência do encontro entre um sujeito que exerce uma série de funções sobre o sujeito que detém um conteúdo, ou desenvolve diversas capacidades, de modo que sejam transformadas e enriquecidas tais funções e capacidades que, de maneira geral, chamamos de aprendizagem (SACRISTÁN, 2013, p. 30).

No intervalo das aulas da professora Minkah, sentamo-nos no pátio da escola para observamos o movimento que as crianças faziam de um lado para o outro. No meio dessa agitação, percebemos um grupo de meninas sentadas que faziam tranças em seus cabelos. Pressupomos que essa atividade de fazer tranças acompanha a história do afrodescendente desde a África e produz significados que sofreram alterações com o passar do tempo e do espaço e manteve-se como um forte ícone identitário, na maneira como o afrodescendente se vê e é visto pelo outro (GOMES, 2010, p. 24). A observação das meninas que faziam tranças nos fez pensar: o que essas crianças querem comunicar com essa postura do trançado no cabelo crespo? Que representações de infância afrodescendente é trabalhada pela professora Minkah e que estética é valorizada na escola? Esses cabelos crespos também são políticos? (GOMES, 2003).

Dialogando com a professora sobre as tranças das meninas de cabelo crespo, ela nos afirmou que, em geral, as crianças gostam de fazer e usar as tranças no cabelo. Percebemos que o cabelo é parte de um perfil estético da identidade do afrodescendente. No entanto, cada um tem uma relação muito particular com seu cabelo. O fato de saber ou não lidar com ele pode determinar a maneira como se é aceito na sociedade. Além disso, cada uma daquelas meninas vivencia experiências de como seu cabelo é político e que os aspectos da estética, da memória dos antepassados e das memórias próximas familiares reforçam seu pertencimento ao grupo local.

Todavia, a cultura escolar tem desenvolvido formas sutis de inviabilização desses valores estéticos do afrodescendente em função do modelo de educação colonial e eurocêntrica da qual somos reféns. É razoável que exista uma fronteira invisível e tênue que homogeneíza aquelas crianças quilombolas, inseridas em uma sala de aula sem qualquer distinção em relação a outras classes das demais escolas da região, especialmente quando há uma forte influência evangélica na escola.

A crença evangélica deixa muitas marcas no corpo e na mente, algumas visíveis, outras não. Ela padroniza e uniformiza o modo de agir e de viver particular. Nesse sentido, percebemos alguns indícios de que a condução das atividades, a seleção de conteúdos e a inserção de materiais didáticos passam por um crivo do *ethos* evangélico e de que, talvez, por isso, a cultura quilombola tenha dificuldades de ser evidenciada na escola. Na sala de aula da docente, não há referências ao aspecto simbólico, imaginário, histórico ou estético da cultura africana ou afrodescendente. Era como se qualquer iniciativa política ou qualquer tentativa de organização relacionada à cultura quilombola fosse considerada como uma obra demoníaca. Não queremos dizer com isso que os sujeitos que professam tal crença não se reconheçam como quilombolas, mas que eles não aceitam as modalidades da cultura ancestral (BOYER, 2003, p. 33).

Ao finalizar as entrevistas, refletimos que a inserção de pessoas da comunidade na escola Antônio Nazário da Silva nos cargos de professores e de direção, mesmo considerando as relações de parentesco e as condições precárias do contrato de trabalho, é uma possibilidade de articular as práticas educativas surgidas dos saberes tradicionais do agrupamento local e o currículo escolar, de modo a transformar, a escola no quilombo em uma escola do/para o quilombo. Para tanto, a instituição de ensino precisa ser pensada pela comunidade a partir da sua cultura, dos seus valores e dos seus conhecimentos de maneira visível e expressa, também, por meio do ambiente físico.

O desafio consiste em tentar estabelecer possíveis conexões entre as práticas educativas – entendidas como transmissão dos valores, dos princípios de conduta e das normas de convívio –, que constituem um currículo invisível e o currículo oficial da escola, ou seja, em estabelecer um diálogo no qual a escola reconheça e incorpore os padrões socioculturais da comunidade, de forma a afirmar positivamente a sua identidade como um grupo social em espaços diverso.

#### **4.6. As possíveis conexões entre saberes locais e o currículo real**

Após ouvir os professores, não poderíamos deixar de problematizar a questão do currículo no contexto desta pesquisa, mesmo que *en passant*, de forma breve. Para sanar as lacunas identificadas nas entrevistas, como por exemplo, relativo aos conteúdos da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) e 11.645 (BRASIL, 2008), ensino da história da África, dos Africanos e indígenas no Brasil e as Diretrizes da Educação Escolar Quilombola (BRASIL,

2012), aplicamos um questionário com perguntas abertas, do qual extraímos algumas informações específicas.

Como ensina Sacristán (2013), o currículo nos parece ser a coisa mais óbvia na escola, no entanto, quando começamos a desvelar sua origem, suas implicações, os agentes envolvidos, os aspectos que ele condiciona e aqueles por ele condicionados, damos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões (escrito, oculto, relações de poder) que envolvem dilemas e situações perante as quais o educador é obrigado a se posicionar.

Vivenciamos essa situação na escola Antônio Nazário da Silva. Durante nossa permanência na instituição de ensino, percebemos a existência de um currículo linear que apresenta dificuldades para a inserção de conteúdos relacionados à história e à cultura africana e às práticas culturais locais. O currículo trabalhado na escola é muito resistente aos processos de negociação cultural, à produção de novos saberes e de novas práticas curriculares. A esse respeito, Bhabha (1998) evidencia que “[...] a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais” (BHABHA, 1998, p. 21) quando reconhecidos e valorizados.

Na escola Antônio Nazário da Silva, o currículo e a metodologia de trabalhar seus respectivos conteúdos, apresenta concepções diversas de como implementar o currículo da escola, como, por exemplo, a discussão entre um grupo de professores que defende a presença mais enfática da cultura local entre os conteúdos ensinados e outro que advoga a manutenção de um currículo conforme determina os órgãos reguladores. Essas concepções não são totalmente unilaterais, elas realizam trocas que envolvem diferentes intenções e revelam processos de desterritorialização e de reterritorialização por meio de pertencimentos e de posições sociais hierárquicas, ou seja, há diferentes discursos que se encontram, reconhecem-se, atiram-se e se relacionam na escola, como uma espécie de hibridismo, ou seja, “[...] processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas, que existam de forma separada, combinam-se para gerar novas estruturas, novos objetos e práticas” (CANCLINI, 2008, p. 19).

A perspectiva multicultural de educação é conhecida desde o final da década de 1990 quando se buscou incluir a pluralidade cultural como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), reconhecendo e valorizando as características étnicas e culturais dos diferentes povos que constituíram a sociedade brasileira. Trata-se de uma tentativa de desnaturalização dos discursos curriculares impregnados de uma visão neoliberal que homogeneízam saberes em torno de competências apresentadas como necessárias para a modernidade. Em sociedades multiculturais isso é bastante significativo já que implicam na

maneira como a pluralidade de vozes, de identidades culturais são contempladas nas propostas curriculares apresentadas.

Para Canen (2000), a inclusão da pluralidade cultural nos PCN's foi vista como uma possibilidade de trabalhar com ela no interior de todas as áreas do conhecimento, pois havia o risco tênue e invisível de reduzida a pluralidade cultural a um imperativo moral aceito no currículo formal, mas não materializado nas práticas curriculares das escolas. Apesar desse risco, a sua inclusão no currículo escolar foi considerada um avanço, pois só assim ela poderia ser tratada no âmbito da educação formal.

É preciso observar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, fez um esforço de reconhecer que a história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas e africanas (BRASIL, 1996, Art. 26).

No cenário internacional, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata dos direitos dos povos indígenas e tribais em países independentes, aprovada em 1989 e com vigor internacionalmente a partir de 1991, reza que os direitos assegurados aos povos indígenas são extensivos às comunidades remanescentes de quilombos, ou seja, o critério de autoatribuição, internacionalmente aceito; vale também para os grupos sociais pleitearem direitos específicos previstos na normativa.

Talvez, o marco histórico para a educação escolar quilombola foi a realização da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e realizada em 2001, em Durban, na África do Sul. Essa conferência viabilizou, na agenda política no Brasil, políticas de ações afirmativas no debate sobre educação, preconceito, discriminação, diversidade cultural, uma vez que a política social ficava restrita, quase sempre, ao combate à pobreza, sem levar em consideração o caráter racial das desigualdades do país.

O compromisso do Brasil assumido nessa Conferência resultou na criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003. Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), lotada no Ministério da Educação. Na SECADI, a Educação Escolar Quilombola encontrou espaço institucional para discussão e produção.

É fundamental destacar que a reivindicação das comunidades remanescentes de quilombos por uma política educacional em seus territórios está organicamente articulada com as lutas pelos direitos à terra, à saúde, à justiça, à energia elétrica. Na concepção de algumas lideranças quilombolas, a educação é uma das ferramentas que, se bem utilizadas, pode

contribuir e fortalecer as lutas históricas. Portanto, pensar uma perspectiva de ensino voltada para comunidades remanescentes de quilombos é pensar a escola enquanto espaço educativo capaz de estabelecer diálogos entre conhecimento escolar e realidade local, valorizando, assim, a cultura e a luta pelo direito não somente à terra, mas ao território, e reconhecendo, não só o sentimento de pertença, mas as tradições e as identidades desses povos.

Em síntese, a preocupação com o currículo na escola Antônio Nazário diz respeito a tudo aquilo que pode ser ensinado ou aprendido nessa instituição, ou seja, a seleção e a organização dos conteúdos que, por sua vez, regula a prática didática desenvolvida na escola. Na visão de Sacristán (2013), foi a partir da visão moderna de escola que o currículo se transformou em algo que regula a prática docente. O autor nos diz que:

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com a invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escola de o que será ensinado em cada situação, enquanto, em segundo lugar, orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Estas polivalências se mantêm nos nossos dias (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Considerando a afirmativa de que o currículo regula a prática docente e levando em consideração o importante papel que a escola exerce, no desenvolvimento humano, na formação da personalidade e na construção da inteligência e da aprendizagem, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível trabalhar uma educação que ajude no enfrentamento e redução de qualquer forma de preconceito, de racismo e de discriminação. O currículo, seja explícito ou oculto, é um instrumento que regula e determina os conteúdos escolares, estabelece níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporciona os elementos daquilo que entendemos como desenvolvimento escolar e daquilo que consiste em progresso dos sujeitos durante sua escolaridade, o currículo é um instrumento de poder. No entanto, o que se questiona é se o currículo que, de fato, manda ou se são os profissionais da educação escolar que utilizam o discurso dele para mandar? Existem, de fato, vários currículos em qualquer escola ou sala de aula?

Seja como for, estamos diante de um “poder regulador” (SACRISTÁN, 2013) e, por isso mesmo, uma construção social na qual não se pode falar que o currículo seja um mero recipiente neutro de conteúdo. Ele é um instrumento capaz de estruturar a escolarização, a vida escolar e as práticas pedagógicas; de direcionar o ensino e a aprendizagem; de determinar a organização da totalidade do ensino por meio do estabelecimento de uma ordem

sequenciada; de estabelecer uma distinção entre os componentes curriculares; e de, concretamente, determinar os conteúdos que os professores devem ensinar, bem como o refinamento de métodos a serem empregados. Para Sacristán (2013), o currículo

[...] se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem (SACRISTÁN, 2013, p. 20).

Uma vez que admitimos que o currículo é um instrumento de poder, um regulador da prática pedagógica e uma construção social, encontramos uma possibilidade, entre tantas outras, de que o currículo amanhã pode ser de outra maneira, um produto incerto, em que encontramos diferentes respostas a opções possíveis, um território em disputa em razão das experiências dos coletivos que merecem ser reconhecidos como produtores de conhecimentos legítimos e válidos (ARROYO, 2011), ou um território controverso e mesmo conflituoso, mas nunca neutro (SACRISTÁN, 2013). Em síntese, passamos a reconhecer o currículo como um campo de batalha que reflete outras lutas: corporativas, políticas, econômicas, religiosas, de identidade, culturais. (APPLE, 2006).

**Quadro 12 – Conteúdos trabalhados na Escola Antônio Nazário**

PROFESSORES	CONTEÚDOS	FONTE
Yerodin	Gêneros textuais, escrita, projetos; projetos enviados pela secretaria.	Livro didático
Talib	Conteúdos com base nos livros didáticos adaptados à realidade: festejo, Dia das Mães, direito das crianças, consciência negra.	Livro didático
Dakarai	Conteúdos normais que vêm nos livros didáticos adaptados à realidade. Temas sobre valores, ética, convivência.	Livro didático
Rafiki	Não respondeu.	Não respondeu
Johari	Conteúdo baseado nos livros didáticos adaptados ao nível da turma e à realidade.	Livro didático
Yafeu	Não respondeu.	Livro didático
Minkah	Assuntos relacionados à formação do cidadão: valores, ética, convivência.	Livro didático
Adowa	Alfabeto, numeração, operação matemática.	Livro didático
Kaweria	Leitura e escrita; projetos relacionados a datas comemorativas enviados pela Secretaria.	Outros livros didáticos

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do trabalho de campo, 2016.

De maneira geral, o cenário da escola é palco de manifestações preconceituosas e discriminatórias de diversos tipos, porém, a instituição escolar tende a negar ou a omitir que tais conflitos existam. Esse tipo de silenciamento reforça o preconceito, o racismo, a violência de gênero, a homofobia e outros comportamentos discriminatórios. Ao indagarmos aos professores, por meio de questionário (Apêndice IV), sobre os procedimentos metodológicos de como desenvolvem os conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula (Quadro 12), recebemos a seguinte devolutiva

Na devolutiva dos questionários aplicados com professores, sobre as práticas de sala de aula, percebemos que a história e a cultura africana e afro-brasileira quase não aparecem ou não são trabalhadas na escola e, quando são mencionadas, é de forma pontual, mecânica, inserida no componente curricular de História ou em projetos relacionados com datas comemorativas, que utilizam metodologias pouco atraentes, sem problematização e sem contextualização com o universo sociocultural dos educandos (Quadro 11). Essa prática docente não consegue ir além dos conteúdos dos livros didáticos, tampouco consegue perceber as relações de poder presentes que atravessavam os processos de ensino-aprendizagem e que podem influenciar a formação das identidades e das subjetividades, bem como definir posições na sociedade.

Pelo que podemos extrair dos itens tratados no questionário, os conteúdos trabalhados em sala de aula são majoritariamente tirados dos livros didáticos enviados pela Secretaria de Educação. No que pese a escola ser beneficiada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), alguns dos livros utilizados em sala de aula, apresentavam conteúdos e imagens que retratam a população afrodescendente em posição e em situações inferiorizantes e subalternas, repletas de preconceito. Esse silenciamento revela que “as [...] narrativas, histórias locais e memórias subjugadas que foram excluídas e marginalizadas nas interpretações dominantes da história” (GIROUX, 2009, p. 99), direcionando a educação a uma perspectiva intercultural. Com relação a isso, Moura (2005) afirma:

A grande diferença que se deve destacar entre a transmissão do saber nas comunidades negras rurais e nas escolas é que, no primeiro caso, o processo, fruto da socialização, desenvolve-se de forma natural e informal e, no segundo, o saber não está referenciado na experiência do aluno. Isso ocorre, sobretudo, pelo fato de que a experiência educativa das comunidades leva em conta os valores de sua própria história, enquanto na escola os valores da cultura dominante, ou seja, o saber sistematizado, são impostos como únicos, sem qualquer referência às historicidades vividas e aprendidas pelos alunos em seu contexto de origem. Assim, a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno, que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e sua própria experiência durante o desenvolvimento do currículo, enquanto nas festas quilombolas as crianças se identificam positivamente

com tudo que está acontecendo a sua volta, como condição de um saber que os forma para a vida (MOURA, 2005, p. 72)

Considerando a abordagem empregada com o uso dos livros didáticos e dos projetos temáticos enviados pela Secretaria de Educação do município em relação à cultura africana e afro-brasileira na escola Antônio Nazário, em geral, apresentam informações descontextualizadas e podem provocar desinteresse dos alunos no processo educativo (SANTOMÉ, 2001). Um exemplo disso é o projeto que trabalha as datas comemorativas do dia da Consciência Negra. Pouca coisa é trabalhada no contexto dos componentes curriculares com relação à data comemorativa. Os esforços dos professores são direcionados para a comemoração festiva, ou seja, no nosso entendimento, um caráter de folclorização. Esse procedimento pedagógico de condução do currículo coloca a escola na direção de tratar os elementos histórico-culturais africanos e afro-brasileiros na dimensão do exótico e sem conexão com a realidade sociocultural em que a unidade de ensino se encontra inserida.

Sem a pretensão de generalizar, observamos que o currículo desenvolvido na escola tem uma tendência para tratar a história e a cultura africanas como folclorização, ou seja, simplifica-se o estudo pela eleição de certos estereótipos para fins de apresentação artística. De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa no Brasil, folclorizar quer dizer “[...] passar ao domínio cultural coletivo (qualquer manifestação de cultura), com a aceitação e a dinâmica populares” (FERREIRA, 2010, p. 922). Nesse sentido, a folclorização retira de cena o sujeito de direito e dá lugar ao surgimento de uma demanda de consumo, ofuscando assim, o conhecimento das tradições de um povo, expresso em suas lendas, em suas canções e em sua literatura que por não conhecerem não valorizam. Não estamos concluindo que isso seja feito de forma deliberada pela escola do Sítio Velho, contudo, isso revela a forma silenciosa de domínio colonial (LEITE, 1999).

Para Gomes (2012), o trato pedagógico com a história e a cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas não requer apenas a inclusão de novos conteúdos ou de uma disciplina a mais no currículo escolar, mas uma ruptura epistemológica e cultural. Isso requer investimento na formação dos docentes, tanto no que se refere às questões pedagógicas quanto à construção de um currículo adequado para que a Escola possa dialogar, de forma crítica, com a história africana e a cultura afro-brasileira e estabelecer interfaces com a luta pelo direito à terra da comunidade onde está inserida.

Quando perguntamos aos docentes sobre os conteúdos trabalhados na escola relacionados à Lei 10.639 (BRASIL, 2003) ou se conheciam as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, eles demonstraram não ter domínio sobre esses temas (Quadro 12).

Percebemos que há um hiato entre a intenção de trabalhar um currículo adequado à realidade local, os conteúdos sobre as relações étnico-raciais e a história africana, assim como, o conhecimento sobre as diretrizes escolares quilombolas. No quadro abaixo podemos perceber a existência de lacunas com relação a articular a realidade local e os conteúdos referenciados pela Lei 10.639 (BRASIL, 2003) e as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012), tem uma relação direta com a ausência de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação que inclua esses conteúdos e o silenciamento que existe em alguns programas de formação de professores para a Educação Básica.

**Quadro 13 – Prática docente - Lei 10.639/2003 e Diretrizes da Educação Quilombola.**

<b>PROFESSORES</b>	<b>Trabalha os conteúdos da Lei 10.639/2003</b>	<b>Conhece as Diretrizes da Educação Escolar Quilombola</b>
Yerodin	Não trabalho. O livro didático não traz essa disciplina.	Não conheço. Somente agora estou tendo acesso.
Talib	Sim, como componente obrigatório, mostrando a contribuição de cada etnia para a formação do país.	Sim, mas sem aprofundamento. Preciso estudar mais.
Dakarai	Sim, trabalho a importância da cultura afro-brasileira para o desenvolvimento de outras culturas no nosso país.	Não tenho conhecimento, por isso não posso me manifestar sobre o assunto.
Rafiki	Não respondeu.	Não respondeu.
Johari	Não. Porque até então não tínhamos conhecimento da sua obrigatoriedade, mas, às vezes, trabalhamos projetos.	Não tenho conhecimento sobre essa diretriz. Mas vou procurar conhecer.
Yafeu	Não respondeu.	Não respondeu.
Minkah	Não respondeu.	Não conheço essa diretriz.
Adowa	Não, aqui trabalhamos com o conteúdo História do Campo.	Não conheço as diretrizes da educação quilombola
Diara	Não, os livros que recebemos não incluem essa disciplina, mas precisamos estudar para conhecer.	Não conheço, pois agora que tive acesso.

Fonte: Questionário elaborado pelo autor a partir do trabalho de campo, 2016

As respostas ao questionário expressas no Quadro 12 revelam um cenário do momento da pesquisa. Um Estado que se comporta, no mínimo, como omissivo e uma escola resignada com professores que não sabem e não mostram a necessidade de saber. Reflete também um tempo/espço escolar estruturado a partir de um repertório de atividades, conteúdos, métodos e meios empregados para cumprir os “fins da educação escolar” definidos (implícita ou explicitamente) pelos interesses institucionais. Essa prática pedagógica tem dificuldades didáticas e epistemológicas de implementar a educação escolar quilombola e à Lei 10.639 (BRASIL, 2003), na perspectiva do que Apple (2006a) apresenta. Esse autor diz que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2006a, p. 59).

O levantamento sobre o currículo e seus desdobramentos quanto aos procedimentos metodológicos na escola Antônio Nazário está inserida em um jogo de poder que envolve tanto o exercício político dos sujeitos governamentais como dos agentes sociais, mesmo que essa disputa não esteja totalmente explícita para todos que na instituição. O debate sobre o entrelaçamento entre saber e poder, entre representação e domínio, entre discurso e regulação, aspectos presentes no currículo da escola, torna-se crucial para o processo de formação das subjetividades dos alunos, dos professores e de toda a comunidade escolar, como afirmam Gomes e Silva (2002, p. 13):

Essas posturas ajudam a esclarecer que os/as professores/as, ao se inserirem no processo de formação inicial, já trazem consigo valores, conhecimentos e competências acerca do universo profissional e social que irão atuar, embora muitas vezes construídos a partir de preconceitos e estereótipos. É indispensável, pois, que os centros de formação considerem esses valores e saberes, buscando conhecê-los e analisá-los conjuntamente com os seus/as alunos/as, que também deles são portadores/as.

Frente ao cenário de dificuldades para trabalhar os conteúdos relacionados à cultura africana e afro-brasileira de maneira integrada aos componentes curriculares, tentamos negociar formas de colaboração, como, por exemplo, trabalhar curso de formação continuada dos professores da escola Antônio Nazário que contemplasse as necessidades formativas do corpo docentes da escola sobre os conteúdos específicos por parte da gestão local.

Em termos gerais, a proposição de formação continuada teria como objetivo contribuir para que os professores percebam a presença da diversidade nas diferentes áreas do saber e no currículo como um todo, além de perceber que ela está presente nos processos de produção e de seleção do conhecimento escolar (GOMES, 2007, p. 24). De acordo Munanga (2006), é preciso que a Escola seja descolonizada do poder/saber e passe a construir uma cultura de respeito às diversidades de seres, de fazeres e de saberes. Diz esse autor que:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida no próprio

cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade (MUNANGA, 2006, p. 147).

A escola Antônio Nazário da Silva pode ir além do que está expresso nas leis de configurações afirmativas. Ela pode, inclusive, repensar o modelo de gestão e reformular seu currículo no sentido de proporcionar mais possibilidade de interação da escola com as raízes culturais da comunidade. Na visão de Sacristán (2000), o currículo é a situação ideal para estabelecer elo entre a cultura, a sociedade exterior e a educação; entre o conhecimento, a cultura herdada e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

O currículo é um jogo de forças, um “entre-lugar” (BHABHA, 1998) que envolve professores, gestores e famílias. No contexto da escola Antônio Nazário essa relação de forças reside no estabelecimento do que se considera tradição local e de como ocorre os processos de negociação cultural no contexto da escola local. Nesse jogo de forças as relações de poder, currículo, cultura e identidade estão profundamente entrelaçadas, pois espera-se que o currículo expresse as diferentes e conflitantes concepções de vida social, aquilo pelo qual um grupo luta, um modo de ser, de ver e de dialogar com o mundo.

Os professores não devem silenciar diante dos preconceitos e das discriminações raciais. Para tal, é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os afrodescendentes, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala. Essa forma de trabalhar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é uma postura política, questionadora dos paradigmas eurocêntricos que costumeiramente marginalizam, desqualificam, negam as contribuições dos africanos para a humanidade.

A tarefa não é apenas conhecer o passado sem adotar práticas e discursos que viabilizem a valorização das questões raciais do âmbito escolar. Para reverter positivamente as práticas pedagógicas e curriculares silenciosas, é preciso descolonizar as interpretações da história e adotar uma nova abordagem da construção de saberes a partir de um olhar acerca de da escola como um espaço sociocultural, de seu tempo-espço e do conjunto de valores, significados e saberes que transitam entre a escola e a comunidade por meio das relações sociais.

Para contribuir com relação ao desenvolvimento de conteúdos e procedimentos metodológicos curriculares, como asseguram as Diretrizes Curriculares para a Educação

Escolar Quilombola, como um instrumento de construção social, política, econômica e cultural no território quilombola, é necessário garantir que o currículo escolar, de fato, atenda ao que está expresso nas referidas diretrizes. Nesse sentido, apresentamos algumas conexões (Quadro 14) que podem contribuir para estabelecer pontes entre as práticas educativas da comunidade e o currículo oficial executado pela escola.

**Quadro 14 – Conexões entre as práticas educativas e o currículo escolar**

Princípios.....Práticas educativas.....Educação não formal			Escola formal		
<b>Socialização Diversidade Tradição/oralidade Corpo Energia vital Circularidade Memória Ancestralidade Diversidade Identidade Território, Religiosidade.</b>	Festas	Festa religiosa; Festa não religiosa; Brincadeira das Crianças; Festa da Consciência Negra	Herança ancestral		
			Repertório de música		
			Rede de relações		
			Festa com traços familiares		
			Indumentárias		
			Espaços privados		
			Religiosidade cristã católica		
			Empreendimento comercial		
	Epistemologia da natureza	Moradia		Ajuste circular na distribuição das casas	
				Construção de casas próximas aos membros com maior respeito	
				Os filhos constroem casa próxima aos pais	
				Mulheres abastecem de água potável a casa	
				Homens cuidam de repor lenha para cozinhar	
		Benzimento			Práticas e gestos ancestrais
					Religiosidade
					Utilização de artefatos
		Ervas medicinais			Uso de plantas medicinais
					Cultivo em canteiros
					Uso de ervas nativas
		Cultivo de roças			Plantio de culturas locais
Vegetação dominante: caatinga					
Farinhada coletiva					
Práticas sustentáveis – meio ambiente em equilíbrio					
Território	Extensão com base na cultura territorial comum		Diálogo entre famílias		
			Reprodução física, social, econômica e cultural		
			Associação dos moradores		
			Titulação de posse da terra		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2016.

As conexões (Quadro 14), na nossa compreensão, possibilitam estabelecer relações, de forma explícita, entre os saberes ancestrais e o currículo escolar. A ideia é superar as dificuldades da prática pedagógica, quase sempre regida por uma compreensão superficial de

que o saber científico está desvinculado da tradição cultural local e, mais ainda, da vida cotidiana. Segundo Gomes (2003, p. 34), é tarefa do educador entender o conjunto de representações sobre o afrodescendente existentes na sociedade e na escola e considerá-las de forma positiva.

A presença da escola na comunidade quilombola não pode se reduzir às formalidades legais, ou seja, à criação das associações para responder à organização e à representação moldadas pelo Estado (ARRUTI, 2010). É necessário que a Associação dos quilombolas, os professores, os pais e os gestores criem condições reais para instaurar mudanças pedagógicas que reflitam no ambiente escolar e que façam da instituição Antônio Nazário da Silva não somente uma escola no quilombo, mas uma escola do quilombo.

## CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR O DIÁLOGO

[O] mundo é formado não apenas pelo que já existe (aqui, ali, em toda parte), mas pelo que pode efetivamente existir (aqui, ali, em toda parte). [...] O mundo definido pela literatura oficial do pensamento único é, somente, o conjunto de formas particulares de realização de apenas certo número dessas possibilidades. No entanto, um mundo verdadeiro se definirá a partir da lista completa de possibilidades presentes em certa data e que incluem não só o que já existe sobre a face da terra, como também o que ainda não existe, mas é empiricamente factível. Tais possibilidades, ainda não realizadas, já estão presentes como tendência ou como promessa de realização. Por isso, situações como a que agora defrontamos parecem definitivas, mas não são verdades eternas. (SANTOS, 2000).

O mundo não é constituído apenas de fatos, mas também de possibilidades empiricamente factíveis. Entre essas possibilidades estão aquelas de se construir uma educação de um outro modo, diferente, mesmo que não se saiba qual o modo mais adequado. No entanto, esse modo já está presente como tendência ou como promessa de realização.

Não é nossa intenção colocar um ponto final neste trabalho, mas fazemos uma interrupção, uma suspensão temporária no nosso horizonte epistemológico, para deixar que as provocações e as transformações ocorridas neste percurso abram outras possibilidades de investigação, uma vez que os conhecimentos aqui construídos não têm pretensões de serem verdades absolutas, mas provisórios e contingentes.

Nesse sentido, a tese que defendemos é de que os processos de educação social e escolar, desenvolvidos na/pela/para a comunidade do Sítio Velho, no município de Assunção do Piauí, utilizam vários tipos de mediação, linguagens, práticas culturais, estratégias pedagógicas e recursos didáticos para consolidar o pertencimento racial e cultural como forma de potencializar a coesão interna da comunidade. Esta tese está corroborada por um lastro substancial de conhecimentos difusos nas festas, nas rezas, nas brincadeiras, entre outros, identificados nas práticas educativas e, em parte, no processo de escolarização que busca dialogar com a cultura da comunidade.

Considerando as políticas educacionais com ênfase nos elementos raciais e culturais existentes e implantadas na comunidade remanescente de quilombo Sítio Velho, esta pesquisa, com base nos registros das informações e nos dados levantados na citada comunidade, constatou que, tanto as práticas educativas como o processo de escolarização compartilham de uma cultura comum. Ambos, cada um a seu modo, fortalecem o sentido de pertencimento que transcende a narrativa da luta pela terra. Esse compartilhamento construído

e interpretado no compasso do cotidiano familiar, e vivenciado como um dos alicerces epistemológicos na escola, representa experiência de preservação do patrimônio simbólico presumido como um legado africano e diluído na diáspora brasileira.

A partir dessa base cultural comum, as políticas educacionais ocupam um lugar central no processo de reconhecimento e de inserção do quilombo Sítio Velho no contexto das relações sociais, econômicas e culturais locais. Essas políticas exercem um importante papel na indução das reflexões sobre questões singulares, como, por exemplo, a preservação dos valores culturais tradicionais de matriz africana invisíveis e diluídos nos saberes e nos fazeres cotidiano, apesar de nem sempre produzirem resultados esperados.

Considerando o momento da escrita desta tese em 2017 – o cenário político e educacional brasileiro encontra-se diante de instabilidade política que ameaça a continuidade das políticas sociais adotadas a partir de 2003 –, paira sobre essas políticas o fantasma da incerteza. Um exemplo disso é a reforma do ensino médio, conhecida como flexibilização do currículo, que impôs um formato na organização dessa etapa do ensino básico colocando-se em rota de colisão com os processos de implantação da Lei 10.639 (BRASIL, 2003) e das Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012).

Além da instabilidade política, temos que lidar com um processo acelerado de fechamentos de escolas rurais (Quadro 15), sob o argumento de que elas têm despesas elevadas, um custo aluno maior do que as escolas urbanas. Para a maioria dos gestores, em muitos casos, torna-se menos dispendioso investir no transporte escolar para deslocar estudantes da escola rural para cidade mais próxima.

**Quadro 15 – Fechamento de escolas do campo no Brasil – 2003-2012**

REGIÃO/Estado	TOTAL ESCOLAS DO CAMPO		ESCOLAS 2003 FECHADAS
	2003	2012	
Nordeste	58.819	41.927	16.882
Piauí	5.793	3.924	1.869

Fonte: Censo Escolar 2003 e 2012 MEC/INEP

Historicamente, as escolas rurais sempre funcionaram como um aporte para que as comunidades quilombolas acessassem à escolarização, mesmo com as limitações com relação à abordagem dos aspectos étnico-raciais. Nem sempre atendiam às especificidades dessas comunidades.

Outro aspecto agravante no cenário político diz respeito à ação direta de inconstitucionalidade (ADI) ajuizada em 2004 e patrocinada pelo Partido da Frente Liberal,

atual Partido Democratas (DEM), em que questiona, junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), a inconstitucionalidade do Decreto 4.887, de 20 nov. 2003. Decreto que regulamenta o procedimento de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, de que trata o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT.

No cenário político atual, existe um hiato entre o que é proposto pelas políticas públicas educacionais e a realidade local, especialmente no que diz respeito à efetivação da educação escolar quilombola. Esse vazio é expresso no despreparo dos órgãos públicos municipais e estaduais quando se trata da implantação e da implementação das políticas de efetivação dos direitos e de valorização das comunidades quilombolas. Todavia, torna-se difícil extrair, desse hiato, algo de positivo, como, por exemplo, a negociação e articulação para a construção de um currículo adequado à escola quilombola. No entanto, se para grupos étnicos, como os indígenas e outros grupos socioculturais organizados, como os trabalhadores rurais assentados e/ou sem-terra, discutir e implementar perspectivas pedagógicas adequadas a sua cultura, também, é possível discutir e implementar um uma educação escolar que abarque a singularidade e a especificidade das comunidades remanescentes de quilombo.

Considerando as informações e os dados desta pesquisa com relação aos aspectos teóricos e metodológicos utilizados na/pela educação escolar e social com o intuito de ampliar a coesão da comunidade do Sítio Velho, é possível afirmar que esses aspectos requerem um maior investimento na formação continuada de professores. As dificuldades epistemológicas e didáticas identificadas na prática docente em contextualizar o que preconiza a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola não são dificuldades de ordem somente subjetiva, mas, principalmente, do sistema de ensino, que não atende a contento as necessidades formativas desses profissionais. Dessa forma, uma alteração nesse aspecto, requer tempo para maturar e apresentar repercussões positivas na escola e na comunidade.

A construção de novos procedimentos metodológicos e aperfeiçoamento dos agentes educativos, especialmente com relação ao modelo de escolarização hegemônico, centrado num currículo dissociado das dimensões culturais da comunidade e que não atende às necessidades específicas da escola do quilombo, é um desafio. A mudança nos procedimentos metodológicos pode evitar a dispersão da comunidade e contribui para manter sua organização social e cultural aberta, muito embora, não impeça que alguns busquem, em outros lugares, outras condições de sobrevivência. No entanto, as memórias são mantidas pela família quilombola.

A discussão com os professores da escola Antônio Nazário da Silva sobre currículo e os desdobramentos pedagógicos serviu para suscitar o reconhecimento dos valores locais, as práticas docentes de negociação de conflitos que repercutem diretamente no processo educativo. O esforço inicial da comunidade escolar na construção de uma proposta de adequação curricular expandiu-se, também, a discussão da necessidade de um processo de formação continuada dos professores. Além disso, no bojo dessa discussão, encontra-se a necessidade de se pensar uma epistemologia dos processos educativos cotidianos, comunitários e não escolares centrados no reconhecimento da tradição oral como meio para acessar os conhecimentos tradicionais.

Com base nas informações desenvolvidas e nos dados acessados pela pesquisa, constatamos que a escola do quilombo Sítio Velho não está isenta do formalismo que impregna as organizações modernas, ou seja, a utilização exagerada de normas rígidas e estereotipadas que padronizam o corpo e uniformizam as mentes, aprisionando o sujeito nas teias de uma estrutura fechada. Esse formalismo educacional contribui para que a escola não esteja inteiramente inserida na cultura local, ou seja, apesar de escola estar instalada geograficamente em um território quilombola, não funciona como uma escola quilombola. No entanto, sua presença na comunidade é uma oportunidade imprescindível para ampliar o diálogo, na medida em que, as práticas educativas são reconhecidas como processos educativos e culturais inseridas no contexto do currículo escolar.

O acesso à escola é uma condição fundamental para que a população do quilombo do Sítio Velho estabeleça um diálogo entre os saberes locais e o currículo oficial, como uma via aberta para se desenvolver uma relação de ensino-aprendizagem que inclua os saberes tradicionais ensinados na casa/território e uma abordagem teórico e analítico centrada na cultura quilombola.

As aproximações que fizemos entre as práticas educativas locais e o currículo escolar estão centradas na historicidade do ser humano, como um ser de relações com a natureza, com as outras pessoas e consigo mesmo. Sendo assim, em uma sociedade letrada e comunicativa, que elegeu a escola como instituição específica para difundir o conhecimento, torna-se imprescindível se pensar em outras epistemologias que possibilitem mesclar, no currículo escolar, elementos culturais, éticos, comportamentais, culturais, sociais, tendo por base o fortalecimento das identidades culturais e a desconstrução do modo como os conteúdos das áreas de conhecimento são apresentados: encaixotados, organizados segundo um modelo político-epistemológico linear, em que o conhecimento é fragmentado. Esses componentes curriculares não precisam separar aspectos cognitivos dos aspectos culturais.

No currículo oficial da escola Antônio Nazário da Silva, na comunidade quilombola do Sítio Velho, não se encontra expresso um conflito quanto aos conteúdos trabalhados. O que existe são contradições, controvérsias entre os conhecimentos escolares aceitos oficialmente e os relegados e rejeitados, que fazem parte do cotidiano das famílias dos alunos da escola quilombola. Um espaço-tempo no qual as contradições, apesar de não serem nítidas, são liminares, muitas vezes subliminares. Por isso, a necessidade da construção do projeto político pedagógico da escola como espaço de participação coletiva dos docentes, direção e funcionários o que implica em organização e reflexão sobre as práticas culturais quilombolas, o estabelecimento de metodologias que possam ampliar e fortalecer a identidade cultural, ou seja, ampliar a circulação das práticas educativas e culturais nos livros didáticos, nos planos de aula, nos projetos de ensino, nas pesquisas e na formação do professor.

Reiteramos a tese de que os processos de educação social e escolar, desenvolvidos na/pela/para a comunidade, utilizam vários tipos de mediação, linguagens, práticas culturais, estratégias pedagógicas e recursos didáticos para consolidar o pertencimento racial como forma de potencializar a coesão interna da comunidade. No entanto, reconhecemos que esta tese, isoladamente, não explica completamente as razões pelas quais as políticas públicas de educação e outras demais políticas implantadas e implementadas na comunidade remanescente de quilombo Sítio Velho não produzem os impactos esperados na sua totalidade. Sendo assim, reiteramos a defesa de que os processos educativos desenvolvidos na/pela comunidade do Sítio Velho continuem falando e refletindo sobre as “coisas de antigamente”, sobre as lutas para conquistar seus territórios físicos e culturais. Continuem contando, de diversos modos, suas histórias.

Cabe ressaltar que as políticas públicas de educação devem garantir à escola do Sítio Velho, por meio da formação dos professores, do material didático e da organização pedagógica da escola a possibilidade de continuar contando suas histórias, falar das suas memórias, das suas rezas, dos seus mistérios e das suas revelações; expressar como se relacionam com a natureza e como plantam suas roças; e aprender com os conflitos, os sucessos e os fracassos do cotidiano. A continuidade dessas práticas educativas e culturais é uma forma de resistência cotidiana e a escola tem a responsabilidade de trabalhar em seu currículo e em sua prática pedagógica esses elementos da cultura local, de forma que, a comunidade não se torne vazia de gente e de sentido.

Sendo assim, é possível afirmar, mediante as condições e os dados apresentados pela pesquisa, que a tese apresentada encontra respaldo frente à implementação da política educacional afirmativa voltada à CRQ na sua totalidade. Em outras palavras, o

entrecruzamento dos conhecimentos escolares com conhecimentos cotidianos possibilita aos educandos a compreensão e a reflexão sobre sua realidade, fortalecendo o seu pertencimento racial e cultural.

Atualmente a educação escolar é uma reivindicação permanente da comunidade remanescente de quilombo Sítio Velho como outras (Saúde, habitação, trabalho e renda), uma demanda de política pública para a agenda governamental, além de tantas outras. Sob essa perspectiva, a articulação dos conhecimentos escolares com as práticas educativas reforça a função social da escola. O conhecimento e as histórias dos mais velhos ajudam os mais jovens a compreenderem e a preservarem sua cultura e, principalmente, a vida das futuras gerações, pois são conscientes da necessidade de uma escola diferenciada, com um currículo que atenda a necessidade e o desejo de manter sua cultura e sua identidade.

Enfim, o tempo da pesquisa nunca é linear. A relação tempo/espaço no quilombo do Sítio Velho parece um pouco mais lento, mais curtido, melhor trabalhado, mais dialogado, mais corporificado, na roda de amigos, no terreiro, debaixo das árvores, nas festas, nas caminhadas, nas rezas, nas refeições, enfim, nos vários espaços/movimentos da comunidade. Não se trata de um tempo melhor ou pior, mas de outra perspectiva com relação ao tempo. Nesse sentido, o tempo da nossa pesquisa foi o tempo do possível. Um tempo marcado por uma percepção de alguém de fora, aprisionado a uma forma própria de ver, sentir e fazer e, dessa forma, revela-se parcial, contingente e provisória. É possível que amanhã tudo o que registramos, discutimos e inferimos neste trabalho possa ter mudado, a realidade seja outra, porque o tempo não para.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma única história**. Disponível em: <[https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie)>. Acesso em: 19 jul.2015.
- AFONSO, Maria Lúcia M; ABADE, Flávia. **Para reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros, 2008. Disponível <[http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/para\\_reinventar\\_as\\_rodas.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/para_reinventar_as_rodas.pdf)> Acesso em: 10 novembro, 2015.
- AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- \_\_\_\_\_. **O que é contemporâneo e outros ensaios**. Chapeco, SC: Argos, 2009.
- ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ALMEIDA, A.W. Quilombos: sematologia face a novas identidades. In: ALMEIDA, A. (Org.). **Projeto Vida de Negro Frechal: terra de preto, quilombo reconhecido como reserva extrativista**. São Luís: SMDDH/CCN-PVN, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Seminário Internacional: as minorias e o direito / Conselho da Justiça Federal, Centro de Estudos Judiciários; AJUFE; Fundação Pedro Jorge de Mello e Silva; The British Council**. Brasília: CJF, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Quilombolas e novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2011.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- ALVES, Edileia de Carvalho Souza. “(...) **Tem que partir daqui, é da gente**”: a construção de uma escola “Outra” no quilombo Campinho da Independência, Paraty. 2014. 195f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. **Quilombolas: tradições e cultura da resistência**. São Paulo: Aori Comunicação, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Quilombos: geografia africana – Cartografia Étnica Territórios Nacionais**. Brasília: Mapas Editora, 2009.

APPIAH, Kwame A. **Na casa de meu pai**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

APPLE, M. W. A presença ausente da raça nas políticas educacionais. In: CANEM, A; MOREIRA, F. B. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

ARRUTI, José Maurício Andion. Comunidades Negras Rurais: entre a memória e o desejo. **Tempo Presença**. Rio de Janeiro, v. 20, n.298, p. 15-18, 1998. Disponível em: <<http://cienciaparaeducacao.org/publicacao/arruti-j-m-p-a-comunidades-negras-rurais-v-20-n-298,1998/>>. Acesso em: 17 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Territórios Negros. In: Koinonia. **Egbé: Relatório Territórios Negros**. Rio de Janeiro: Koinonia, ano 8, nº 33, abril de 2008<sup>a</sup>. Disponível < <http://www.geografia.fflch.usp.br> >. Acessado 17 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Quilombos. In: **Raça: novas perspectivas antropológicas / Lívio Sansone, Osmundo Araújo Pinho (Organizadores)**. - 2 ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008b.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas para quilombos: terra, educação e saúde. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, R. (Org.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, Action Aid, 2009.

\_\_\_\_\_. Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombos. In: **Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar**. Paraná. Curitiba: SEED. 2010.

AZEVEDO, Janete M. L. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BANDEIRA, Maria de Lurdes. Terras Negras: invisibilidade expropriadora. **Textos e Debates**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, ano 1, n.2, 1991.

BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). **De preto a afrodescendente: Trajetos de Pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos, EDUFSCAR, 2003

BARROS MOTT, Maria Lúcia de. **Submissão e resistência: A mulher na luta contra a escravidão**. Editora Contexto. São Paulo, 1988.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

\_\_\_\_\_. **Memórias inventadas – a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

\_\_\_\_\_. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.

BARROS, Ronaldo Crispim Senmoa. Políticas de Promoção da Igualdade Racial: Um Novo Redesenho das Políticas Públicas no Brasil. In: SEPPPIR – **promovendo a igualdade racial para um brasil sem racismo**. Brasil- Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, 2016.

BARROS, S. **Negrinhos que por ahí andão: escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)**. 2005. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOAKARI, Francis Musa; GOMES, Ana Beatriz Souza. **Comunidades negras rurais no Piauí: mapeamento e caracterização sociocultural**. Teresina: EDUFPI, 2005.

\_\_\_\_\_; ROCHA, Michele dos Santos; BATISTA, Ilana Brenda Mendes. Afrodescendência e Pesquisa educacional: Tecendo a própria história. In: BONFIM, Maria do Carmo Alves; BOAKARI, Francis Musa; ARAÚJO, João Evangelista das Neves. **Educação, Diversidades e Política de inclusão**. – Teresina: EDUFPI, 2013a.

\_\_\_\_\_. MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; SILVA, F. B. A roda griô - conquistas, experiências e desafios: aprender com o apreender fazendo. In: Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: conquistas, experiências e desafios, I., 2013b, Teresina. **Anais do I CONGEEAFRO**. Teresina: EDUFPI, 2013. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; SILVA, F. B. Produções científicas em educação e relações (étnico-) raciais nas regiões norte e nordeste: garimpando nos silenciamentos, 2000-2015. n r. In: **ANAIS – XXIII EPENN**. Teresina- PI: UFPI, 2016.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2010.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M de M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

BOYER, Verônica. A Etnicidade dos Quilombolas e a Religião dos Evangélicos: um Exemplo do Baixo Amazonas. In: **Informativo Rede Amazônia**. Ano 2, Nº 1. Rio de Janeiro/Belém, 2003. Disponível <[http://Libros.Duhnae/A-Etnicidade Dos Quilombolas E A Religião Dos Evangélicos](http://Libros.Duhnae/A-Etnicidade%20Dos%20Quilombolas%20E%20Religião%20Dos%20Evangélicos)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**. Campinas, SP, n. 26, p. 329-376, abr. 2016. Disponível <https://periodicos.sbu.unicamp.br>>. Acesso em: 20 abril de 2016.

BRANDÃO, Ana Paula. **Saberes e fazeres: modos de interagir**, v.3 - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRANDÃO, Tanya Maria Pires. **O escravo na formação Social do Piauí: perspectiva histórica do século XVIII**. – Teresina: EDUFPI, 1999.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. Conferência Nacional de Educação -. **Documento final**. Brasília: MEC, SEA, 2010. Disponível [http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf). Acesso em: 19 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.887, de 20 nov. 2003**. Regulamenta o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2003d. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 29 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 10.639**, de 9 jan. 2003. Disponível < <http://www.planalto.gov.br> > Acesso em: 29 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.051, de 19 abr. 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, 2004a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 29 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República Ministério da Educação/SECAD. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**, 2004. Disponível , <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Relatório Técnico de identificação e delimitação**, novembro de 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. **Portaria nº 98**, novembro de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/pdf> >. Acesso em: 29 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007b. Disponível , <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>> Acessado 03 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.645**, de 10 mar. 2008. Brasília, 2008. Disponível <<http://www.planalto.gov.br/ccivil> Acesso em: 29 set. 2015

. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/SEPPIR, jun. 2009. Disponível

<<http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/10098-diretrizes-curriculares.>>. Acessado 24 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Instrução normativa nº 57**, de 20 out. 2009. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/sites/legislacao>>. Acesso em: 29 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 jul. 2010**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/rock>>. Acesso em: 10 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República-Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.352/2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**, 2010. Disponível <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file.>>. Acesso em: 01 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. CONAE 2014 – Documento Referência. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2011.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 nov. 2012. Disponível , [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_quilombola.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf)>. Acessado 07 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Pesquisa Educacional – INEPE, **DataescolaBrasil**, Brasília, 2016. Disponível <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/DataescolaBrasil>>. Acesso em: 17 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Fundação Cultural Palmares. **Portaria nº- 268**, mar. 2017. Certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos (CRQS). Brasília, Diário Oficial da União – DOU. Brasília, 2017. Disponível <<http://www.palmares.gov.br/comunidades-remanescentes-de-quilombos-crqs>>. Acessado 05 fev. 2015.

BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural**. Rio Grande do Sul: Ed. Unisinos, 2003.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

CANEN, Ana. Educação multicultural, Identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 111, dez. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?cript=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?cript=sci_arttext)>. Acesso em: 21 jul. 2016.

CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

\_\_\_\_\_; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América latina: uma construção plural, original e complexa. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 10, n.29, 2010. Disponível <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=3429>>. Acesso em 20 junho, 2016.

\_\_\_\_\_. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp. 240-255, jul./dez., 2011. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em 20 junho, 2016.

CANTON, Ciro. Das “velhas senzalas” às “novas favelas”: a Missa dos Quilombos. - ANPUH – **XXV Simpósio Nacional de História**. Fortaleza, 2009. Disponível em: <<https://anais.anpuh.org/?p=15148>>. Acesso em: 22 mai. 2016.

CANUTO, Antônio; LUZ, Cássia Regina da Silva; ANDRADE, Thiago Valentim Pinto (Coord). **Conflitos no Campo**. Goiânia: CPT Nacional, 2015.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos Terreiros**: e como a escola se relaciona com as crianças com crianças de Candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARDOSO, Alinaldo Onofre; ARRUTI, José Maurício Andion. A Temática Quilombola no Banco de Teses da CAPES. **Relatório LAPF/PUC**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível<[https://www.puc-rio.br/pibic/relatorio\\_resumo2011](https://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2011)>. Acesso em: 24 ago. 2016.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Escravo ou Camponês? O Protocampesinato Negro nas Américas**. São Paulo, Brasiliense, 1987.

CARPES, V. A. C. et al. A roda de conversa como ferramenta para reflexão e construção coletiva de conhecimentos na formação acadêmica. **Anais do Salão Internacional de Ensino Pesquisa e Extensão**. Universidade Federal do Pampa, 2012. Disponível em: <[www.seer.unipampa.edu.br/index.php/siete/articule](http://www.seer.unipampa.edu.br/index.php/siete/articule)>. Acesso em: 14. fev. 2016.

CARVALHO, Maria Celina Barros. **Negros do Vale do Ribeira**: do “Escravo” ao “Quilombo”, 2006. 195 f. Tese (Doutorado- Ciência Sociais), Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo,2006.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.

CHATIER, R. **A história cultural** – entre práticas e representações, memórias e sociedade. São Paulo: DIFEL, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. - São Paulo, 13. Ed. Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. Os trabalhos da memória –Apresentação, 1979 In: BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CHAVES, Leslie. **A preponderante geografia dos corpos**. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/a-preponderante-geografia-dos-corpos>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil / **Texto Base Campanha da Fraternidade 2017**. Brasília, Edições CNBB. 2017.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Maria Lemos da. **Professores da Educação do Campo: dos percursos formativos aos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica**, 2017. 261 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

COSTA, S. **Dois atlânticos: teoria social, antirracismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Cassius Marcelus. **Trajatórias, lugares e encruzilhadas na construção da política de educação escolar quilombola no Paraná, no início do III milênio**. – Curitiba, 2012. 200 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CUNHA JR., Henrique. Africanidades, afrodescendência e educação. **Revista Educação em Debate**. Ano 23. V.2, número 42. Fortaleza, 2001. Disponível <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14604>>. Acesso em: 05 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Pesquisas Educacionais em Temas de Interesse dos Afrodescendentes. In: LIMA, Ivan Costa et al.(Org.). **Os Negros e a Escola Brasileira**. n. 6. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1999.

\_\_\_\_\_. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: OLIVEIRA, L. (Coord.) **Relações raciais no Brasil: alguns determinantes**. Niterói: Intertexto/UFF: 1999b.

\_\_\_\_\_. Nós, afrodescendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: Romão Jeruse (Org.). **História da Educação dos negros e outras Histórias**. Brasília, MEC/SECAD, 2005.

CURY, Carlos R. J. **Ideologia e Educação Brasileira – Católicos e Liberais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>>. Acesso em: 4 out. 2016.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1987.

DE LIMA PADILHA, Lucia Mara; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Comunidades Quilombolas Brasileiras na Perspectiva da História da Educação: **Estado da Arte**. Acessível <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11.com.br.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11.com.br.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2016.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_. **O que é um dispositivo**. In: Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/download/12576/11743>>. Acesso em: 15 maio 2016.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. A escolarização da população negra na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século. ANDE, **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo, v. 8, n. 14, 1989.

DOMINGUES, Petrônio. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

\_\_\_\_\_. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** [online]. vol.12 n.23, Niterói, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf>> Acesso em: 14 ago. 2016.

\_\_\_\_\_; GOMES, Flávio. Histórias dos Quilombos, Memórias dos Quilombolas no Brasil: Revisitando um Diálogo Ausente na Lei 10.639/03. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, jul.-out 2013. Disponível em: <http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article>. Acesso em 12.12.2015.

DUSSEL, E.: **O encobrimento do outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

ENGUIITA, Mariano Fernández. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In: **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989<sup>a</sup>

\_\_\_\_\_. As contradições da relação entre escola e trabalho. In: **O mundo do trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989b.

FALCI, Miridan Britto Knox. Fronteiras de liberdade: ser escravo no sertão. In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, 162 (413): 77- 86, out/dez. 2001. Disponível <<https://ihgb.org.br/publicacoes/revista-ihgb>>. Acessado em 16 de abril de 2016.

\_\_\_\_\_. **Escravos do Sertão: demografia, trabalho e relações sociais**. Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 1995.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dôminus Editora, 1965.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FIABANI, A. **Novos Quilombos: Luta pela terra e afirmação étnica no Brasil**. (1998-2008). Palmas: Nagô Editora, 2015.

\_\_\_\_\_. **Comunidades Remanescentes de Quilombo: da invisibilidade à luta pela terra**. In: LIMA, Solimar Oliveira (Org.). **Sertão quilombola: comunidades negras rurais no Piauí**. – Teresina: EDUFPI, 2015.

\_\_\_\_\_. **Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004)**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FONSECA, Marcus V. Educação e Escravidão: um desafio para a análise historiográfica. In: (2002). In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 4. São Paulo: Sociedade Brasileira da História da Educação, 2002b. Disponível <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel **A Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. Editora Cortez: São Paulo, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Professor Paulo Freire e os Educadores de Rua**. In: Ministério da Previdência e Assistência Social / Funabem / UNICEF, 1985.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, D. **Palmares, a guerra dos escravos**. Porto Alegre: Movimento, 1971.

FREITAS, Maria Ester de. Viver a tese é preciso. In: -BIANCHETTI, L; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever - Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. 49. ed. São Paulo: Global, 2004.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GANDINI, L. Espaços Educacionais de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: Modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GIROUX, Henry. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os Professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

GOHN, M. G. da. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. Questões da nossa época n°. 01. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. **A pedagogia do movimento negro em instituições de ensino em Teresina, Piauí**. Teresina: EDUFPI, 2015.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2015

\_\_\_\_\_; REIS, João José. **Liberdade por um fio: História dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, set. /out. /nov. /dez. 2002. Disponível <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**. São Paulo, n.1, p. 167-182, 2003. Disponível <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27905>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível , <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acessado 20 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S.l.], v. 9, p. 38-47, dez. 2002. Disponível em:<<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria>>. acessada em 30 de maior de 2016.

\_\_\_\_\_. Emergir para existir: novas práticas políticas e pedagógicas do Movimento Negro brasileiro em prol da diversidade étnico-racial. In: Congresso Lueso-Afro-Brasileira de

Cadencias Sociais, Identidade, antipate e racismo. Braga. **Anais**. Braga, 2008. Disponível <<http://www.xconglab.ics.uminho.pt>>. Acessado em: 20 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012**. Brasília, nov. 2012. Disponível <[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_quilombola.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf)>. Acessado em: 20 jul. 2015.

\_\_\_\_\_; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Org.). **Experiências Étnico-Culturais Para A Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, Núbia Pereira de Magalhães; PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Assim se benze em Minas Gerais**: um estudo sobre a cura através da palavra. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza. Edições, 2004.

GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira. Negros e a educação no Brasil. In: LOPES. Elaine M. T. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia** [online], Ribeirão Preto. 2002, vol.12, n.24. Disponível <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>>. Acesso em: 20 out. 2016.

GORENDER, Jacob. **A Escravidão reabilitada**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

\_\_\_\_\_. Questionamentos sobre a teoria econômica do Escravismo Colonial. In: Estudos Econômicos. **Economia Escravista Brasileira**. São Paulo: IPE/USP, nº 13, jan./abr. 1983.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Festa, trabalho e cotidiano. In JANCSÓ, István; KANTOR, Iris (Org) **Festa**: cultura e sociabilidade na América Portuguesa. São Paulo, Imprensa Oficial, 2001, v. II (Coleção Estante USP – Brasil 500 anos, v. 3).

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sergio. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de Campo** (São Paulo, 1991), São Paulo, v. 20, n. 20, p. 265-271, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo>>. Acesso em: 25 abril, 2016.

\_\_\_\_\_. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. Quilombos e Brecha camponesa – Minas Gerais (Século XVIII). *Varia História*, Belo Horizonte, **Revista do Departamento de História**, v. 8, julho 1989. Disponível <[http://www.variahistoria.org/s/02\\_Guimaraes-arlos-Magno.pdf](http://www.variahistoria.org/s/02_Guimaraes-arlos-Magno.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2016.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos culturais. Petrópolis-RJ: Editora Vozes; 2000.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Unesco, 2009.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. **Tradição viva**. In: ZERBO, J. K. (Org.) História geral da África I. Brasília: MEC/Unesco, 2010.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na Década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

HOORNAERT, Eduardo (Coord.). **História da Igreja no Brasil**: Primeira época: Tomo II/1. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

\_\_\_\_\_. A Missa dos Quilombos Chegou Tarde Demais? – **Revista Tempo e Presença**, nº 173. 1982. Disponível <[http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod\\_artigo](http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo)>. Acesso em: 18 out. 2016.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-Pi. **Quadro atual da política de regularização de territórios quilombolas no Incra**. Diretoria de ordenamento da estrutura fundiária. Coordenação geral de regularização de territórios quilombolas. Atualizado em: 21 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Identificação e Delimitação da Comunidade Remanescente de Quilombo Sítio Velho**. Processo n.54380.001038/2004-33. - Teresina, 2006.

\_\_\_\_\_. **Panorama quilombola**: relação de processos de regularização fundiárias abertos, 2016. Disponível em [www.incra.gov.br/quilombola](http://www.incra.gov.br/quilombola) Acessado em 19 de maio de,2016.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica**. Brasília: IPEA, 2013. Disponível em<<http://www.ipea.gov.br/portal/index.>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

IPHAN. **Bens Negros**: referências culturais em comunidades quilombolas do Piauí. Teresina, PI: IPHANPI, 2012.

JACCOUD, L. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: Theodoro, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

KARASCH, Mary. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)**. São Paulo: CIA das Letras, 2000.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

KOINONIA. **Atlas observatório quilombola**. 2016. Disponível <http://koinonia.org.br>. Acesso em: 21 março de 2016.

KOINONIA. Um pouco de história: o projeto Vida de Negro. **Boletim Territórios Negros** v.1, n.4, ago. 2001. Disponível em: <http://www.koinonia.org.br/oq/artigosdetalhes.asp?>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. São Paulo: CLACSO, 2005. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em: 13 mar. 2016.

LARCHERT, Jeanes Martins. **Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural Quilombola do Fojo - BA** - São Carlos: UFSCar, 2014. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, 2014.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez. 2011.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. **África**, n. 18-19, p. 103-118, 1996. Disponível <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012>. Acesso em: 4 mai. 2016.

LEITE, Ilka Boaventura. **O legado do testamento**: a comunidade de Casca em perícia. Curitiba: Ed. UFRGS, 2002.

\_\_\_\_\_. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Revista Etnográfica**. Centro de Estudos de Antropologia Social, v. 4, n. 2, Lisboa, 2000. Disponível: [http://ceas.iscte.pt/etnografica/2000\\_04\\_02.php](http://ceas.iscte.pt/etnografica/2000_04_02.php). Acesso em: 5 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Quilombos e quilombolas: cidadania ou folclorização? **Horizontes Antropológicos**, v. 5, n. 10, p. 123-149, 1999. Disponível <http://www.scielo.br/pdf>. Acesso em: 5 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Terras e territórios de Afrodescendentes no Brasil. **Textos e Debates**. Florianópolis: NUER/UFSC, Ano I, N° 2, 1990. Disponível: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/Textos>. Acesso em: 5 mai. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1993.

LIMA, Elmo de Souza. **Formação continuada de educadores/as**: as possibilidades de reorientação do currículo no semiárido, 2014. 238f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

LIMA, Solimar Oliveira. Agricultura nas Fazendas Pastorais Escravistas do Piauí: aspectos da produção de alimentos. **Informe econômico**. Ano 10 – N° 19 - Maio/junho de 2009. Disponível <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/economia/arquivos/files/Informe19.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Braço Forte**: trabalho escravo nas fazendas do Piauí (1822- 1871). Passo Fundo: UFP, 2005.

\_\_\_\_\_. Comunidades Remanescentes de Quilombo: da invisibilidade à luta pela terra. In: LIMA, Solimar Oliveira (Org.). **Sertão quilombola: comunidades negras rurais no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 2015.

\_\_\_\_\_. **Historiografia da escravidão negra no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 2015.

\_\_\_\_\_. O trabalho especializado e o doméstico nas fazendas pastoris escravistas do Piauí. **Econômico. Publicação do Curso de Ciências Econômicas/UFPI**. Ano 10, nº 21, setembro-outubro/ 2009. Disponível <<http://leg.ufpi.br/economia/index/pagina/id/1805>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LOPES, Dilmar Luiz. **Rodas de conversa e educação escolar quilombola: arte do falar saber fazer**. O programa brasil quilombola em Restinga Seca/RS, 2012. 246 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LOURO, Guacira. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Emília. et al. **Da África e sobre a África: textos de lá e de cá**. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, Maria Helena P. T. Vivendo na mais perfeita desordem: os libertos e o modo de vida camponês na província de São Paulo do século XIX. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 25, 1993.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Gênero e raça na educação a distância: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente? / Raimunda Nonata da Silva Machado**. – 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

MAESTRI, Mário. **A Servidão Negra**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

\_\_\_\_\_. **O Escravismo no Brasil**. São Paulo: Editora Atual, 1994.

MALHEIROS, P. **A escravidão no Brasil: ensaio histórico, jurídico, social**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, Agenor de Sousa et all. **Piauí: evolução, realidade e desenvolvimento**. 2. ed. Teresina: Fundação CEPRO, 2002.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A História, Cativa da Memória? Para um Mapeamento da Memória no Campo das Ciências Sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. - São Paulo, n. 34, p. 9-23, dec. 1992. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Abril cultural, 1988.

MIRANDA, S. A. de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. Minas Gerais: **Revista Brasileira de Educação**. V. 17 n. 50 maio-ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a07.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**. [online], vol.39, n.137, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid>>. Acesso em: 25 set. 2016.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação** n. 23, 2003. Disponível <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTT, Luiz Roberto de Barros. **Piauí colonial**: população, economia e sociedade. Teresina: Projeto Petrônio Portella / Fundação Cultural do Estado do Piauí, 1985.

MOURA, Clóvis. **História do Negro Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. **Rebeliões da Senzala**. São Paulo: Edições Zumbi, 2014.

\_\_\_\_\_. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MOURA, Gloria. As Festas Quilombolas e a construção da Identidade. In: DOPCKE, Wolfgang. **Crises e Reconstruções**: estudos afro-brasileiros africanos e asiáticos. Brasília: Linhas Gráficas, 1998.

\_\_\_\_\_. O Direito à Diferença. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. SECAD/MEC, Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação Quilombola: Proposta pedagógica. In: BRASIL, Ministério da Educação. Brasília: Salto para o Futuro. **Boletim 10**. junho de 2007. Disponível , <<https://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview?> .>. Acesso em: 05 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília: CNE, 2011. (Texto para ser discutido nas

audiências públicas quilombolas). Disponível <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**. São Paulo, v. 28, n. 1, n, p. 56-63, dez. 1995/jan.1996.

Disponível <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_; GOMES, Nilma Rodrigues. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. 2. ed. Brasília/Rio: Fundação Cultural Palmares; 2002. Disponível em: <[http://www.abdias.com.br/movimento\\_negro/quilombismo.htm](http://www.abdias.com.br/movimento_negro/quilombismo.htm)>. Acesso em: 23 março de 2016.

\_\_\_\_\_. Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro. In **Jornal Quilombo** n. 01. Rio de Janeiro, ano I, n.1, dez.1948. Disponível em < <http://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/tenpublicacoes/jornal-quilombo-no-01>>. Acessado em 02 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Revista Estudos Avançados/USP**, nº 50, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article>>. Acesso em: 20 out. 2016.

NASCIMENTO, M. A. G.; SILVA, C. N. M. Rodas de conversa e oficinas temáticas: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em Geografia. **Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**, 10., Porto Alegre, 2009. Disponível em: < [www.agb.org.br](http://www.agb.org.br) >. Acesso em: 10 fev. 2016.

NUNES, Georgina Helena. Educação Quilombola. In: Ministério da Educação - Secretaria da Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais** - Brasília, SECAD, 2006.

O'DONNELL, G. Anotações para uma teoria do Estado. **Revista de Cultura e Política**. São Paulo. n. 4, 1981. Disponível < <http://www.cedec.org.br/revista-de-cultura-e-politica---no-4>>. Acessado em 16 de maio de 2016.

O'DWYER, Eliane Cantarino. (Org.). Terra de Quilombos. **Revista TOMO**. Sergipe. N.11. jul. dez, 2007. Disponível < <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article> >. Acessado em 16 de maior de 2016.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: IBECA, 2003.

OLIVEIRA, Elda Rizzo. **O que é Benzeção**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, Irene Dias de. Das culturas tradicionais africanas. In: SOUSA JÚNIOR, Vilson Caetano. **Nossas raízes africanas**. São Paulo: Centro Atabaque de Cultura Negra e Teologia, 2004.

OLIVEIRA, Sandra Nívia Soares de. **De Mangazeiros a Quilombolas: Terra Educação e Identidade em Mangal e Barro Vermelho.** – Salvador, BA, 2004. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Bahia, 2004.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. **Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional.** – 2013. 232 f Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Documento Final da Conferência de Durban.** Genebra, 2001. Disponível em: <[http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/\\_\\_\\_conferenciadurban.pdf](http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/___conferenciadurban.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2015

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. **Convenção n. 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT.** Brasília: OIT, 2011

OZ, Amós. **Contra o fanatismo.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

PASSOS. Mailsa Carla Pinto. **O jongo, o jogo, a ONG: Um estudo etnográfico sobre a transmissão da prática cultural do jongo em dois grupos do Rio de Janeiro,** 2014. 219 f Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

PASSOS, Pâmella Santos dos; GIORGI, Maria Cristina; BAPTIST, Ronaldo Pimentel. **A pastoral afro-brasileira e a campanha da fraternidade de 1988: análise discursiva das questões raciais no interior da igreja católica.** Vol.10 Número 20 jul. /dez.2015 p. 599 – 610. Disponível em: <<http://revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download>>. Acesso em: 22 mai. 2016.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **“O Mundo Negro”:** a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995), Universidade Federal Fluminense, 2010, 268 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, 2010.

PERES, Eliane. Sob (re) o silêncio das fontes. A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento da questão étnica – racial. In: **Revista Brasileira de História da Educação.** São Paulo: Sociedade Brasileira de História da Educação. Junho-dezembro, n. 4, 2002. Disponível <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/247>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

PIAUI. **Constituição do Estado do Piauí** - Teresina: Escola do Legislativo, 2013

\_\_\_\_\_. **Portaria ADM/CEE/PI nº 023/2014.** Teresina, Piauí

PINTO, Regina Pahim. **Movimento negro em São Paulo: luta e identidade.** Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PINTO, Regina Pahim. Multiculturalidade e educação de negros. **Cadernos Cedes,** Campinas, n. 32, 1993, p. 35-48. Disponível <<http://www.cedes.unicamp.br/publicacoes>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, jul. 1992. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

PRIORE, Mary Del. **Festas e utopias no Brasil colonial**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. In: **Anuário Mariateguiano**. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria de Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2010.

\_\_\_\_\_. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005. Disponível <[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/_Quijano.pdf)>. Acesso em: 24 mai. 2016.

RATTS, Alecsandro J. P. A voz que vem do interior: intelectualidade negra e quilombo. In: BARBOSA, Lúcia de A. et al. (org.). **De preto a afrodescendente**: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EDUFSCar, 2003.

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista USP**. São Paulo, Brasil, 1995.

\_\_\_\_\_. GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**. História dos quilombos no Brasil. São Paulo, Cia. das Letras, 1996.

RODA GRIÔ GEAfro. Projeto do Núcleo de Estudos Roda Griô: Gênero, Educação e Afrodescendência – Roda Griô Geafro. Teresina, 2012. Mimeo

RODA GRIÔ. Planejamento de temas. **Núcleo de estudos Roda Griô**, Teresina, 2015. Disponível <<http://leg.ufpi.br/rodagri/materias/index>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

RODRIGUES, José Carlos. **O Tabu do Corpo**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

\_\_\_\_\_; GÓMEZ, Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

SANCHEZ GANMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Modos de Ser Criança no Quilombo Mato do Tição - Jaboticatubas**. - UFMG, 2015. 247 f. Tese (Doutorado em Educação). - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro**. Conferência de Abertura do VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra. Setembro de 2004. Disponível em: <[http://www.ces.uc.pt/misc/Do\\_pos-moderno\\_ao\\_pos-colonial.pdf](http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf)>. Acesso em: 20.set.2016.

\_\_\_\_\_; MENESES, Maria de Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Carlos Alexandre Barboza Plínio dos. **Quilombo Tapuio (PI)**: Terra de memória e identidade. 2006. 375 fs. Dissertação (Mestrado). – Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

SANTOS, Daniely Monteiro; LIMA, Solimar Oliveira. Movimento quilombola do Piauí: participação e organização para além da terra. **Revista Informe Econômico**, v. 1, n.1, p. 104, 2013. Disponível <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/economiaufpi/article/view/>>. Acesso em: 5 de set. 2015.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. **Zumbi**. São Paulo: Moderna, 1991.

SANTOS, José Antônio. **Etnicidade, nação e cultura**: intelectuais negros – educação e militância, 2002. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

SANTOS, Laura Maria. In: SOLARI, Patrícia (Org.). **Vivência de Saberes**: Quilombo Campinho da Independência. Paraty, RJ: UNESCO, 2008.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SAVIANI, Demerval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Proposições**, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 15-27, fev. 2007b. ISSN 1982-6248. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br> >. Acesso em: 15 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas -SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, DF, ano 3, n.

22, jul. /Ago, 1984. Disponível <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article>>. Acesso em: 02 mai. 2016.

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

SEPPPIR. **Programa Brasil Quilombola: Relatório de Gestão**. Brasília, 2013.

SILVA, Ariosto Moura da. Escola Família Agrícola: trajetória de uma instituição de ensino identificada com o campo. In: **Educação: Mediação Simbólicas**. Teresina: EDUFPI, 2006.

SILVA, Eduardo. "A função ideológica da brecha camponesa". In Reis, João José e Silva, Eduardo. **Negociação e Conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. **As camélias do Leblon e a abolição da escravatura: uma investigação de história cultural**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, Geraldo da. ARAÚJO, Márcia. Interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: Romão Jeruse (Org.). **História da Educação dos negros e outras Histórias**. Brasília, MEC/SECAD, 2005.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política: a experiência de educação diferenciada do território quilombola de Conceição das Crioulas**. -UNB, 2012. 222 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, 2012.

SILVA, Haldaci Regina da. **Sabores da casa, sabedorias de terreiros: práticas educativas e construção de saberes em um terreiro de Teresina – Piauí**, 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

SILVA, Maristela Mendes da. **Educação escolar Quilombola comunidades quilombolas do território Quilombola de Vão Grande, Barra do Bugres-MT: percepções e significados sobre a E. E. José Mariano Bento**, 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade do Estado de Mato Grosso, Cárceres, 2014

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVÉRIO, V. A diferença como realização da liberdade. In ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Maria de Assunção e SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

\_\_\_\_\_. O Multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora. **Revista USP**. São Paulo, n.42, p. 44-55, jul-ago. 1999. Disponível<<http://www.revistas.usp.br/revusp/article>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

SLENES, Robert W. "Histórias do Cafundó". In VOGT, Carlos; FRY, Peter. **Cafundó: A África no Brasil**. Linguagem e sociedade. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SODRÉ, Muniz: **A Verdade Seduzida**. Rio de Janeiro-RJ: DP&A, 2005.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 23 mai. 2016.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (Org.). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

SOUZA, Rosângela Ferreira de. **Pelas páginas dos jornais: Recortes Identitários e Escolarização do Social do Negro em São Paulo (1920-1940)**, 2013. 180 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

TAYLOR, Charles. **El multiculturalismo y la política del reconocimiento**. México, Fondo de Cultura Económica, 1994.

TERRA DE DIREITOS. **CONAQ realiza marcha nacional em defesa dos direitos dos quilombolas**. 01 nov. 2011. Disponível em: <<http://terradedireitos.org.br/agenda/marcha-nacional-em-defesa-dos-direitos-quilombolas>>. Acessado em: 03 mar. 2016.

VEIGA, C. G. Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da Instrução Elementar, Minas Gerais, século XIX. In: A Educação Escolar em Perspectiva Histórica. **Anais III Congresso Brasileiro de História da Educação**. Vol. III. Curitiba: UFU, 2004.

VELHO, Guilherme Otávio. **Capitalismo autoritário e campesinato**. São Paulo: DIFEL, 1976.

VILHENA, Maria Ângela. **Ritos, expressões e propriedades**. São Paulo: Paulinas, 2005.

VERGER, Pierre Fatumbi. **EWE-Use das plantas na sociedade IORUBÁ**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

**APENDICES**

## APÊNDICE I

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**Título: Comunidade remanescente de quilombo sítio velho: educação escolar para além da luta pela terra?**

**Pesquisador responsável:** Ariosto Moura da Silva

**Telefone para contato:** (86) 32244684/ 98092039

**Local:** CCE/ Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UFPI

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a) desta pesquisa. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí pelo telefone (086) 3215 5437.

### DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa tem por objetivo “compreender os processos de educação social e escolar, como potencializares da coesão interna da comunidade remanescente de quilombo Sítio Velho tendo por base os elementos raciais para além da narrativa comum de luta pela posse da terra” Você participará dos procedimentos de coleta de dados como entrevista semiestruturada, aplicação de questionário semiestruturado, história de vida e rodas de conversa que serão registradas e documentadas para posterior estudo.

Você tem total liberdade para, durante e depois da aplicação dos procedimentos de coleta de dados, desistir de continuar na pesquisa. Caso você sinta algum constrangimento em responder alguma pergunta poderá optar por não responder.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O orientador é o Prof. Dr. Francis Mussa Boakari, que pode ser encontrado no endereço: Centro de Ciências da Educação – CCE, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) - Sala 416. Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga - Teresina – PI, ppged@ufpi.edu.br ou poseducacao.ufpi@gmail.com. Fones: (86)3215-5820 - 3237-1214 Fone FAX: (86)3237-1277 CEP: 64049-550

A pesquisa, por se tratar de uma investigação acadêmica, não oferece nenhum tipo de benefício ou vantagem material ou financeiro para o participante, como também, não implicará em nenhum tipo de ônus. No entanto, na sua publicação e divulgação dar os créditos aos sujeitos participantes (se autorizado) seja na forma de publicação impressa ou audiovisual.

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, Comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

A pesquisa terá duração de 6 meses, com término previsto para o segundo semestre de 2016. No entanto, o participante terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo, sem que passe por qualquer tipo de constrangimento por parte do pesquisador.

### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_  
 RG nº \_\_\_\_\_ CPF nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **“Comunidade remanescente de quilombo sítio velho: educação escolar para além da luta pela terra?”** Como voluntário e sujeito da pesquisa. Afirmando que fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo titulado acima. Eu discuti com o pesquisador Ariosto Moura da Silva, sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento hospitalar quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento/assistência/tratamento neste serviço.

Assunção do Piauí, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2016.

\_\_\_\_\_  
 Nome

CPF nº

## APÊNDICE II

### ROTEIRO DE ENTREVISTA LIDERANÇAS DA COMUNIDADE

#### 1. Informações Pessoais

#### 2. Família e tradição

- 2.1. Formação familiar
- 2.2. Origem da família do seu pai da família de sua mãe.
- 2.3. Chegada à comunidade do Sítio Velho.
- 2.4. Histórias contadas pelos pais ou avós.
- 2.5. Maneira como transmite essas histórias para os filhos
- 2.6. Ensinamentos dos mais velhos. Recordação de algum destes ensinamentos.

#### 3. Terra e produção

- 3.1. Posse da terra.
- 3.2. Conflito pela posse das terras. Formas de enfrentamento.
- 3.3. Órgãos e movimentos sociais que ajudaram na posse da terra.
- 3.4. Forma de sustento das famílias que moram na comunidade.
- 3.5. Atividade produtiva predominante e sua forma de organização.
- 3.6. Organização da roça.

#### 4. Festas, comemorações e celebrações.

- 4.1. Principais sinais de religiosidade
- 4.2. Práticas religiosas formais da comunidade (Ritos, Cerimônias e Locais)
- 4.3. Festas tradicionais dos antepassados preservadas até hoje
- 4.4. Atividades culturais na comunidade.
- 4.5. Conhecimento/manejo de plantas medicinais, rituais ou crenças dos antepassados preservados até hoje. Exemplo?
- 4.6. Ancestralidade
- 4.7. Veneração aos ancestrais. Forma que se processa.
- 4.8. Ancestral é uma figura com funções sociais no presente.
- 4.9. Ligação do ancestral apenas com os parentes de um círculo definido ou com todo o grupo.
- 4.10. Ensinamentos dos ancestrais.

#### 5. Prática social.

- 5.1. Forma de organização social.
- 5.2. Problemas da vida e problemas pessoais
- 5.3. Transmissão de conhecimento, decisão ou discussão de assunto de relevância comunitária.
- 5.4. Forma de construção e disposição das habitações.
- 5.5. Tipos de música e danças praticadas pela comunidade.

## APÊNDICE III

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES (VF)

- 1. Dados pessoais**
- 2. Trabalho pedagógico**
  - 2.1. Início do trabalho como professor (a) nesta escola.
  - 2.2. Conteúdos trabalhados em sala de aula.
  - 2.3. Metodologia de trabalho em sala de aula.
  - 2.4. Materiais utilizados nas atividades na escola.
  - 2.5. Preparado (a) ou não para trabalhar conteúdos ligados à cultura afro-brasileira e histórias dos quilombos em sala de aula.
  - 2.6. Dificuldades para trabalhar os conteúdos. Que tipo de dificuldades. Como você lida com isso.
- 3. Política educacional**
  - 3.1. Processo de implantação da escola na comunidade.
  - 3.2. Projeto pedagógico da escola.
  - 3.3. Participação da comunidade na elaboração do projeto pedagógico.
  - 3.4. Participação comunidade nas atividades da escola.
  - 3.5. Formação continuada dos professores da escola.
  - 3.6. Outros projetos e programas desenvolvidos na escola.
- 4. Currículo**
  - 4.1. Conteúdo do ensino na escola. Como são definidos?
  - 4.2. Aspectos da cultura local presentes no cotidiano da escola. Como eles se manifestam.
  - 4.3. Atividades e conteúdos trabalhados na escola com relação à identidade cultural do (a) aluno (a).
  - 4.4. Procedimentos metodológicos das atividades pedagógicas no trabalho da identidade cultural do (a) aluno (a).
  - 4.5. Outros conhecimentos ou saberes vindos de outros espaços socioeducativos (clubes, associações, igrejas, meios de comunicação, grupos informais de convivência etc.) presentes na escola? Quais?
  - 4.6. Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como componente obrigatório no ensino fundamental e médio. Como é feito?
  - 4.7. Trabalha as lutas e conquistas dos negros, das mulheres, dos homossexuais e de outros grupos minoritários oprimidos na escola no contexto da escola?
  - 4.8. A escola pode ser considerada uma escola diferenciada para quilombos? Ela está conseguindo desenvolver uma educação diferenciada para quilombos?
- 5. Gestão Escolar**
  - 5.1. Forma de gestão da escola.
  - 5.2. Forma de escolha do gestor (se houver eleição, falar sobre o último processo).
  - 5.3. Conselho escolar. Composição e funcionamento (rotinas, etc.);
  - 5.4. Supervisão da escola pela instituição mantenedora (secretaria ou coordenação de educação, etc.). Como funciona?

**APÊNDICE IV****QUESTIONÁRIO**

Nome: \_\_\_\_\_

Escola em que trabalha: \_\_\_\_\_

Formação Inicial: \_\_\_\_\_

Função que desenvolve na escola: \_\_\_\_\_

1. Fale sobre os conteúdos que você ensina nas suas aulas.

---

---

---

2. Além dos conteúdos ensinados nas aulas que outros assuntos estão presentes na escola. Quais? Fale sobre eles

---

---

---

3. Descreva como você faz para relacionar os conteúdos ensinados na sala de aula e os outros assuntos que surgem na escola/comunidade.

---

---

---

4. Você trabalha em sala de aula o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como componente obrigatório. Como você faz?

---

---

---

5. Participou de alguma formação continuada nestes 02 últimos anos? Elas trataram especificamente de quais temas?

---

---

---

6. Você conhece a diretriz escolar para a educação escolar quilombola? Fale algo sobre esta lei.

---

---

---

7. Para você como deve ser uma educação escolar quilombola?

---

---

---

8. Em sua opinião como a escola pode colaborar para manter e fortalecer as tradições locais?

---

---

---

Sítio Velho, \_\_\_\_\_out. 2016.

---

Assinatura

**APÊNDICE V****PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE****PROJETO:****RESPONSÁVEL:****ORIENTADOR:**

Dia da Observação:  Local da Observação:  Duração da Observação:	Característica da amostra:
Anotações Descritivas:	Anotações Reflexivas:

**APÊNDICE VI**  
**FOLHA DE TRABALHO I RODA DE CONVERSA**

<p><b>Mediação:</b> Ariosto Moura:  <b>Data:</b> 12/12/2015 Horário: Início: 09:00 ----. Término: 11:00  <b>Local:</b> Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Assunção do Piauí - STTR  <b>Participantes:</b> Pessoas e Lideranças da comunidade  <b>Tema:</b> “Vê e ser visto”  <b>Objetivo:</b> Estabelecer uma aproximação com o campo e dialogar sobre a proposta da pesquisa.</p>					
AÇÃO	Atividade	Procedimento	Tempo estimado	Cenário	
				Dinâmica no grupo	Questões reflexivas
PREPARAR	<p>Contatar o STTR            Convidar e mobilizar os participantes            Agendar previamente local, data e horário;            Adaptar o espaço físico.</p>	<p>Os assentos colocados em círculo;            Inserção da questão tema            Apresentação dos participantes;            Colocar som ambiente</p>		<p>Técnica metodológica snowball;            Possibilitar a interação e clima de cooperação entre os participantes;            Conhecimento sobre cada convidado no contexto do trabalho</p>	<p>Expor o que é a Roda de Conversa e objetivo proposto compactuando a discussão com o grupo</p>
DESENVOLVER	<p>Acolher os participantes            Motivar o diálogo            Realizar apresentação dialogada;</p>	<p>Sensibilização dos participantes para desenvolverem a temática;            Disponibilidade material de trabalho;            Gerenciar as conversas;            Apresentação de síntese</p>		<p>Cooperação entre os participantes;            Diálogo e sensibilização para a temática;            Reflexão</p>	<p>Relação entre a história de vida pessoal e história da comunidade: explorar aspectos como ancestralidades, família, Infância, vivência subjetiva do tempo, as memórias afetivas, tradições, costumes, mudanças experimentadas, etc.</p>
AVALIAR	<p>Avaliação como cada um se sentiu na vivência da Roda</p>	<p>Solicitação a cada participante que defina com uma palavra como foi o encontro</p>		<p>Partilhar as experiências vivenciadas na atividade.</p>	<p>Avaliar e refletir sobre o trabalho desenvolvido na Roda</p>

**APÊNDICE VII**  
**FOLHA DE TRABALHO II RODA DE CONVERSA**

<b>Mediação: Ariosto Moura</b>					
<b>Data:</b> 16/01/2016 <b>Horário:</b> Início: 09:00. Término: 11:00					
<b>Local:</b> Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Assunção do Piauí - STTR					
<b>Tema:</b> Contando nossa história.					
<b>Objetivos:</b> Apresentar o projeto de pesquisa e iniciar um processo de planejamento de algumas etapas do trabalho de campo.					
AÇÃO	Atividade	Procedimento	Tempo estimado	Cenário	
				Dinâmica no grupo	Questões reflexivas
PREPARAR	Adaptação e ambientação do espaço físico. Convite e agendamento prévio para os participantes	Colocar os assentos em círculo. Fixar frases/cartazes motivacionais Colocar música ambiente		Interação e clima de cooperação entre os participantes.	Expor o que é a Roda de Conversa e objetivo proposto da discussão com o grupo; Sensibilizar para o tema pelas memórias, de como os educadores e as educadoras vivenciaram a comunidade e a escola “ontem” e como vivenciam
DESENVOLVER	Acolhimento dos participantes Realização de dinâmica de relaxamento Gerenciamento do diálogo	Incentivar o uso da memória afetiva Socialização do percurso formativo em plenária Disponibilizar material		Estimular que as educadoras expressem as suas percepções e opiniões Promover a interação no grupo e as trocas de saberes. Reflexão sobre a história individual e coletiva	Refletir, iniciando por dois eixos da relação escola-comunidade: como percebem, o que sentem, o que observam, qual a expectativa. A partir das ideias colocadas, trazer informações e reflexões sobre a história quilombola como direito e como afirmação racial e étnica.
AVALIAR	Avaliar como cada um se sentiu na vivência da Roda	Solicitar que cada participante defina com uma palavra como foi o encontro		Avaliar a Roda de Conversa, levantando aspectos que foram positivos e negativos.	Compartilhar impressões sobre a experiência vivenciada. Sistematizar. Avaliar.

