UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PPGEDU - MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

LUZINEIDE RIBEIRO DA SILVA
RENATA DOURADO MATOS

RESSIGNIFICAR A CULTURA LOCAL ATRAVÉS DO DIÁLOGO E DA EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO MUNICIPAL ANTÔNIO MARCULINO VIEIRA NO CONTEXTO APRESENTADO PELAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Salvador
2015

LUZINEIDE RIBEIRO DA SILVA
RENATA DOURADO MATOS

RESSIGNIFICAR A CULTURA LOCAL ATRAVÉS DO DIÁLOGO E DA EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO MUNICIPAL ANTÔNIO MARCULINO VIEIRA NO CONTEXTO APRESENTADO PELAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Projeto de Intervenção apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Meire Vieira de Jesus.

Salvador
2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Luzineide Ribeiro da.
Ressignificar a cultura local através do diálogo e da experiência no Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira no contexto apresentado pelas comunidades quilombolas / Luzineide Ribeiro da Silva, Renata Dourado Matos. – 2015.
87 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Meire Vieira de Jesus.
Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Comunidade e escola. 2. Identidade racial. 3. Quilombolas. 4. Relações raciais. 5. Identificação. 6. Colégio Municipal Antônio Marculino. I. Matos, Renata Dourado. II. Jesus, Rosane Meire Vieira de. III. Universidade Federal da Bahia. Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. IV. Título.

CDD 371.19 – 23. ed.

DEDICAMOS

Aos nossos filhos, nossa inspiração diária, que nos motivam, nos proporcionam a força necessária para superar cada obstáculo e dão sentido à nossa existência.

AGRADECEMOS

A Deus, por cada dia de vida proporcionado.

Aos nossos familiares pelo apoio e incentivo.

Aos nossos companheiros na jornada da vida, pelo carinho e amor que tornam nossa caminhada mais bela.

À equipe da escola **Antônio Marculino Vieira**, pela acolhida e valiosa contribuição.

Aos moradores da comunidade de Lagoa de Gaudêncio que com tamanha riqueza cultural e humana, deram um brilho especial a esse trabalho.

Aos professores e coordenadores do Mestrado, pelas ricas vivências e valiosas contribuições.

Aos professores da banca examinadora, **Iris Verena** e **Inez Carvalho,** pela atenção dedicada e orientações valiosas.

A nossa professora, orientadora e parceira **Rosane Vieira,** por sua imensa colaboração, e por toda atenção, cuidado e paciência a nós dedicada.

É somente pelo modo no qual representamos e imaginamos a nós mesmos que chegamos a saber como nos constituímos e quem somos.

STUART HALL

RESUMO

A presente proposta tem como princípios estruturantes: o resgate da história local; a inserção dos saberes de tradição oral no currículo escolar e o diálogo igualitário entre escola e comunidade. Traz, a princípio, a proposta de os docentes do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira viabilizar encontros e estudos entre a escola e a comunidade certificada como quilombola. No decorrer do processo, no entanto, objetiva também inserir todas as escolas que recebem alunos advindos das comunidades certificadas do Município de Lapão na percepção cultural das comunidades remanescentes. São apresentados neste trabalho os motivos pelos quais o projeto foi direcionado. Encontra-se fundamentado em autores a exemplo de Stuart Hall que propõe a percepção da identidade racial, em Gadamer com a história efeitual, na pedagogia Griô que propõe a valorização da cultura oral. No entanto, não basta teorizar, mas é imprescindível conhecer o real que o locus da pesquisa apresenta. Portanto, para propor o projeto de intervenção foi realizado estudo de caso, entrevista com os professores através do grupo focal, entrevistas com pessoas da comunidade quilombola, na qual os alunos do Marculino estão inseridos: Lagoa de Gaudêncio. A fim de entender a complexidade que a escola apresenta foram analisados os motivos e circunstâncias da fundação da escola, bem como os contextos da comunidade de Aguada Nova e as realidades postas das duas escolas de Ensino Fundamental da comunidade citada: Colégio Marculino e o Centro Educacional Antônio Matos Filho. Como o foco da pesquisa é o Colégio Marculino cujo público advém da Lagoa de Gaudêncio, fez-se necessário um estudo sobre esta comunidade nos seus aspectos culturais. O projeto de intervenção vem como possibilidade de percepção e ressignificação cultural dentro da dinâmica escolar através de aula de campo, construção biográfica, entrevistas com pessoas das comunidades, análise de fotos antigas, produção de documentários sobre as pessoas da comunidade, pesquisa da história local entre outros.

Palavras-chave: Colégio Marculino, Identidade, Diversidade, Quilombolas, Ressignificação, Identificação.

ABSTRACT

The proposal has as structuring principles: the rescue of local history; the inclusion of the oral tradition of knowledge in the school curriculum and equal dialogue between school and community. Brings in principle the proposal of the teachers of the Municipal College Antonio Vieira Marculino facilitate meetings and studies between the school and the community certified as maroon. In the process, however, aims also enter all schools receiving students arising from the certified communities in the Municipality of Lapp cultural perception of the remaining communities. They are presented in this paper the reasons why the project was directed. You are grounded in authors example of Stuart Hall suggests that the perception of racial identity in Gadamer with the effectual history, Griô pedagogy that proposes to enhance the oral culture. However, do not just theorize, but it is essential to know the real that the site of the research shows. Therefore, to propose the intervention project was conducted case study interviews with teachers through focus groups, interviews with people of quilombo community in which students of Marculino are inserted: Gaudêncio Lagoon. In order to understand the complexity that the school has analyzed the reasons and circumstances of the school's foundation as well as the contexts of New Aguada community and the realities put the two primary schools of the mentioned community: College Marculino and Educational Center Antonio Matos Filho. As the focus of the research is the College Marculino whose audience comes from Gaudêncio Lagoon, it was made necessary a study of this community in its cultural aspects. The intervention project is a possibility of perception and cultural redefinition within the school dynamics through field class, biographical construction, interviews with people in the communities, old photos analysis, production of documentaries about people in the community, local history research between others.

Keywords: College Marculino, Identity, Diversity, Quilombo, Reframing, Identification.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 9

2 HORIZONTE METODOLÓGICO 11

3 ENSINO FUNDAMENTAL: TRAJETÓRIAS E CONTEXTOS 16

3.1 ENSINO FUNDAMENTAL EM LAPÃO 16

3.2 ENSINO FUNDAMENTAL EM AGUADA NOVA 19

3.3 DUAS ESCOLAS E UMA COMUNIDADE, DUAS REALIDADES OPOSTAS QUE SE ENTRELAÇAM NUMA TRAJETÓRIA DE VIDA 22

4 CONTEXTOS, HORIZONTES E RELAÇÕES QUE FORMAM A TRAJETÓRIA DO COLÉGIO MUNICIPAL ANTÔNIO MARCULINO VIEIRA 27

4.1 UMA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO 33

5 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM PRIMEIRO PLANO 40

6 DAS COMPREENSÕES ÀS INTERVENÇÕES 54

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 65

8 REFERÊNCIAS 68

9 ANEXOS 71

1 INTRODUÇÃO

Ressignificar nossa cultura é, de antemão, ressignificar nossas vidas, nossas práticas. No que concerne à educação, ressignificar nossas práticas consiste em sair da zona de conforto e aventurarmos no novo, ou no que é diferente do nosso cotidiano. Não é tarefa fácil, no entanto, os resultados podem ser prazerosos e nos trazer descobertas interessantes.

Somos seres que buscam sentido para suas trajetórias, os caminhos que escolhemos e o que realizamos na vida estão intimamente ligados ao que nos move, às nossas implicações construídas ao longo da vida. São esses laços que nos convocam para o agir e atuar no mundo.

Conforme isso e superando o paradigma positivista da ciência de que o pesquisador precisa verificar os dados colhidos de maneira totalmente neutra, isenta, lançamo-nos de maneira implicada não apenas com o cenário em que o trabalho que apresentamos foi realizado – Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira, mas também com a questão que motivou o presente estudo – leitura. Paixão que nos acompanha desde os tempos colegiais perpassando pela nossa trajetória enquanto professoras, coordenadoras e mestrandas. E, na função de coordenadora técnica pedagógica, uma de nós, Luzineide, tem realizado formações continuadas desde 2013 sobre Proficiências Leitoras, entendimentos dos descritores presentes na Matriz de Referência, Estratégias de Leitura inspiradas em Isabel Solé e Joseane Maia, contemplando os gêneros: música, tirinhas, crônicas e fábulas. No ano em curso (2015) Luzineide realiza palestras sobre Proficiência Leitora com o tema "Avaliação ao Longo da Vida" em consonância com as avaliações em larga escala- Prova Brasil para os alunos do 5º e 9º anos.

Mas é necessário discorrer sobre o cenário, por nós escolhido. É bastante conhecido e apontado: O Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira (doravante Colégio Marculino), localizado no distrito de Aguada Nova, município de Lapão, no Sertão baiano. Por situar-se na sede do Território[1], o Colégio Marculino recebe os alunos das comunidades circunvizinhas para cursarem o Ensino Fundamental II, além dos alunos dos bairros periféricos de Aguada-Nova.

A questão que motivou o estudo – leitura - faz parte de nossas vivências desde a infância. A leitura, para nós, foi grande companheira nas aventuras e viagens da imaginação

[1] O município de Lapão é dividido administrativamente em 8 territórios, essa divisão contempla aspectos geográficos e culturais criando uma noção de pertencimento. O Distrito de Aguada Nova é sede do Território III.

infantil; confidente e mediadora dos conflitos da adolescência; motivadora e parceira na vida profissional, enquanto professoras de Língua Portuguesa, que mesmo sem a formação adequada, buscávamos envolver nossos alunos com os encantos da literatura.

Com o cenário definido e a questão posta, ao buscar mais a fundo os aspectos que os entrelaçam, outro aspecto emergiu de uma forma tal, que nos fez redirecionar o que havíamos proposto. Observando o Colégio Marculino, percebemos um público majoritariamente negro, com 45% de seus alunos oriundos de comunidades remanescentes de quilombo, com suas trajetórias próprias de reconhecimento. E neste mergulhar de pesquisadoras fomos percebendo que o Colégio Marculino não seria nosso único cenário de pesquisa, mesmo tendo a citada escola como referência, outras escolas teriam que fazer parte do processo de pesquisa e de vivências.

Instigadas pelo aspecto da negritude, nos questionamos: quais compreensões os professores do Colégio Marculino possuem em relação às identificações apresentadas por seus alunos? Os professores conhecem o percurso feito pelas comunidades negras para serem reconhecidas como quilombolas e os aspectos culturais presentes nessas comunidades? Essa inserção na cultura local pode favorecer o processo de ensino aprendizagem? De que maneira esse conhecimento pode ajudar os professores na percepção de como o aluno se apresenta no espaço escolar? Ora, a maioria dos alunos, como já foi dito, é majoritariamente negro, no entanto são invisíveis na sua condição cultural vivenciada. A busca por essas compreensões guiou o percurso do presente projeto. Antes de adentrarmos na possibilidade de aproximação da escola com as comunidades quilombolas, analisemos o que é um projeto.

Projeto: palavra oriunda do termo em latim *projectum* que significa ”lançado a frente”; plano; intento; plano geral de edificação (ROCHA 2004). Entende-se, então, que não há uma certeza que o ideal e as atividades pretendidas em um projeto serão um milagroso sucesso de aplicabilidade. Mesmo porque projeto é algo que se vislumbra, que se imagina, que se propõe a fazer num futuro a curto, médio e longo prazo cujos resultados serão observados a partir do momento em que as atividades organizadas no papel passem para realidade. Assim, nosso projeto de Intervenção do Mestrado Profissional cogita várias possibilidades a serem desenvolvidas em várias unidades educativas quilombolas a partir do Colégio Marculino, no entanto não traz em si a obrigação de transformar a realidade percebida de tal forma a ser considerado o “salvador” dos problemas pesquisados e percebidos em *locus*. Não há como reinventar a roda, mas tentamos ressignificá-la. Ressignificar as atividades pedagógicas, ressignificar a prática pedagógica através da cultura pesquisada nas comunidades.

Quais as ressiginificações pretendidas nesse projeto? Não há a pretensão de transformar a referida escola, ou as escolas ou mesmo, provocar mudanças “milagrosas” nas referidas comunidades educativas, mas pretende aproximar a comunidade educativa das comunidades quilombolas e as do entorno da escola.

No entanto, algumas questões devem ser debatidas. Os alunos que chegam ao 6º ano no Colégio Marculino, e nas outras escolas, por exemplo, encontram sérias dificuldades de adaptação. Eles vêm do Ensino Fundamental I, principalmente na escola Marculino e apresentam resistência em adaptar-se às regras de convivência e pedagógica estranhando o formato de como está organizado o 6º ano. Do 1º ao 5º ano eles estavam acostumados com uma professora para todas as disciplinas, de repente muitos professores e muito mais disciplinas. Daí a necessidade de pensarmos em uma proposta dialógica, objetivando socialização e discussão sobre tais dificuldades com a participação das escolas envolvidas. Eis aí uma das nossas propostas.

Outra possibilidade visa conhecer as identificações dos alunos: de onde vem, o que mais gostam de fazer em momentos de lazer e na escola, o que querem para o futuro. Discutir, no grupo docente, os aspectos que compõem a identidade dos alunos. A socialização e discussão serão embasadas nos resultados de entrevistas, pesquisas e bate-papo com os discentes. Nas rodas de conversas com os docentes, os mesmos terão a oportunidade de conhecer o que pensam os alunos, tirarem suas conclusões, mas também serão instigados a sugerir possibilidades de amenizar as dificuldades que estão postas. Acrescenta-se às dificuldades citadas as competências leitoras e de cálculos não adquiridas que impossibilita a aquisição de conteúdos que cada série precisa alcançar.

Por que a escolha dessa escola? O Colégio Marculino é uma unidade educativa do Ensino Fundamental II do Município de Lapão, localizado no distrito de Aguada Nova, com características diferenciadas de outra escola localizada no mesmo distrito, atendendo ao mesmo seguimento, que é o Centro Educacional Municipal Antônio Matos Filho. Por que isso?

Para compreendermos as nuances dessas duas escolas, seus resultados na proficiência leitora e as diferenças marcantes no público que as compõem, historicizamos o surgimento do Ensino Fundamental em Lapão, em meio às mudanças educacionais ocorridas no Brasil na década de 1960, ano em que Lapão insere o Primeiro Grau na sede, através da instituição CNEC (Campanha Nacional de Escolas para a Comunidade) e suas relações com o Centro Educacional Municipal Antônio Matos Filho. Busca-se narrar a trajetória e os contextos

complexos pelos quais perpassam o Colégio Marculino em relação às competências leitoras, à dificuldade de adaptação dos alunos que ali chegam, via observação participante; analisamos o Projeto Político Pedagógico da escola; bem como analisamos a formação que a escola possibilita quanto às questões étnico-raciais e à proficiência leitora dos alunos, por meio de grupo focal com os docentes; e, finalmente, através de questionário aberto, conhecemos o corpo discente.

É, nesse contexto, que apresentamos o Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira, escola com uma história bastante significativa e que faz parte de nossas vivências enquanto educadoras. Ela recebe alunos oriundos de comunidades quilombolas e de bairros periféricos do Distrito de Aguada Nova; traz desafios voltados à questão identitária e às competências leitoras não adquiridas em sua totalidade nas séries ali existentes. Por isso, através deste estudo de caso, buscamos identificar qual a compreensão dos professores do referido colégio quanto ao processo identitário de seus alunos, o que eles sabem sobre as comunidades de onde os alunos advêm.

Tais tentativas de compreensão identitária e de proficiência são importantes para o educador estabelecer, em sala de aula, os parâmetros de aprendizagem e, para isso, nossa proposta de intervenção é atingir o corpo docente do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira com a formação de grupos de estudos sobre questões étnico-raciais e competências leitoras e também propor espaços de experiências para estreitar laços para com as comunidades remanescentes de quilombos das quais os alunos são oriundos.

Ousamos alinhar as questões étnico-raciais com a proposta de desenvolver nos alunos as competências leitoras – o que perpassa o direito de aprender, a sensibilização de compreender o porquê dos alunos do 6º ao 9º anos não estarem inseridos no processo de aprendizagem, adquirindo as competências sugeridas em cada série. Por isso a importância do envolvimento do corpo docente no conhecimento das comunidades que abrigam esses alunos: sua cultura, sua religiosidade, sua formação, sua forma de ver o mundo e estar na escola, sua relação com os professores, e o mais importante, como eles aprendem. Roseli Sá nos afirma que:

> (...) a instituição escolar é um espaço em que se inter-relacionam essas esferas culturais, cada uma com sua rede de significados e constituindo uma rede de significados e de expectativas na qual transitam os sujeitos em formação, precisamente no período mais ativo da construção de seus significados e de sua identidade. (SÁ, 2008, p.32)

A escola é um espaço de vivências significativas, tanto para o professor quanto para os alunos. Não se estabelece conexão apenas com os conteúdos a serem adquiridos, mas as relações entre os indivíduos, entre os atores envolvidos no processo de aprendizagem e "ensinagem" é um dos fatores preponderantes para a escola alcançar o seu mais forte objetivo: construir conhecimento. E na tentativa de construir conhecimento as relações de respeito, acolhimento tendem a perpassar pela observação e percepção das diferenças tão marcantes no espaço escolar. Acreditamos que esse seja nosso foco principal, mas que tenha como pano de fundo a compreensão de como se constrói no espaço escolhido para o locus da pesquisa de que forma desenvolve-se, com eficácia, as competências leitoras em cada série.

2 HORIZONTE METODOLÓGICO

Ao buscar conhecer a realidade do Colégio Marculino, enquanto escola cheia de desafios no que diz respeito à aprendizagem e à indisciplina, como tantas outras em nosso país, nos deparamos com a singularidade de uma escola que apresenta um público estudantil predominantemente negro, sendo 45% oriundos de comunidades remanescentes de quilombo.

Essa identidade predominantemente negra estava presente nos rostos e corpos de seus alunos, porém a vivência dessa cultura não se fazia perceptível no cotidiano da escola ao nosso primeiro olhar. Por isso o nosso questionamento: qual a compreensão dos professores do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira de Aguada Nova, Lapão, a respeito das identificações trazidas por seus alunos?

Acreditamos ser importante a problematização de questões referentes ao racismo dentro do espaço escolar, pois percebemos, na sociedade, na mídia, na literatura, em diversos espaços, um discurso de depreciação e desqualificação de tudo o que diz respeito ao negro. Um discurso historicamente construído pelos brancos colonizadores que relegou aos negros os piores lugares na sociedade, sempre como o outro.

> (...) esse outro a minha diferença, para ser visto como tal pelos estudiosos da cultura, pelo discurso antropológico, nem sempre apareceu como alteridade afirmada. Por muito tempo, foi diluído num caldo de etnocentrismo no qual o resultante, muitas vezes, foi o seu ofuscamento em escalas de valores e avaliações autocentradas de conteúdo depreciativo. Quanto maior a diferença em relação às culturas dominantes, maior o sentimento de estranheza e, às vezes, de repugnância. (MACEDO, 2010, p.25)

Portanto, no propósito de contribuir para que o Colégio Marculino possa ser um espaço rico de vivências de valorização identitária, buscamos, em primeiro lugar, identificar a compreensão dos professores quanto a essa identidade, de que forma eles a percebem, como qualificam e quais dispositivos usam para trazer essa questão à tona, discuti-la e promover a construção de uma autoimagem positiva de seus alunos. Depois estender para as demais escolas

O propósito de compreender como os professores se colocam perante as identificações de seus alunos não é algo que possa ser alcançado por caminhos de quantificação, através da análise de dados objetivos. Faz-se necessário um percurso diferenciado daquele proposto pelo

paradigma positivista. Para desentranhar esse fenômeno e desvendá-lo para além da aparência, é preciso, conforme afirma Masine, uma

> (...) atitude de abertura do ser humano para compreender o que se mostra (abertura no sentido de estar livre para perceber o que se mostra e não preso a conceitos ou predefinições). Estamos livres quando sabemos de nossos valores, conceitos e preconceitos e podemos ver o que se mostra cuidando das possíveis distorções. (MASINI in FAZENDA, 1989, p. 62)

Partimos dessa atitude, buscando o caminho fenomenológico de não nos atermos a uma simples descrição do fenômeno, mas interpretá-lo em busca de uma nova compreensão, resgatando as vivências e relações que ambas as pesquisadoras possuímos com o referido Colégio para acessar, através da participação e da abertura, os horizontes compartilhados desses sujeitos, compreendendo a "experiência como a que é vivida no plural, como pluralidade". (MACEDO, 2010, p. 20)

Mergulhar no cotidiano do Colégio Marculino e buscar as compreensões formuladas por seus sujeitos é um objetivo que só pode ser alcançado através da abordagem qualitativa, uma vez que esse cenário, em toda sua complexidade, possui significados, motivos, valores e crenças que não poderiam ser acessados em plenitude através de estudos quantitativos. Minayo (1993) afirma que:

> A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas. (idem, p. 244)

São essas relações, especialmente, que atraem o nosso olhar, enche-nos de interrogações e nos fazem buscar em nossa itinerância, enquanto educadoras, as vivências em sala de aula, repletas de conflitos e incompreensões. Essas mesmas vivências presentes no Colégio Marculino e que tornam essa realidade tão significativa. Para explorar essa rede de significados, optamos por um estudo de caso com abordagem qualitativa, pois possibilita caminhar pelo campo da subjetividade dos sujeitos da escola em estudo.

O estudo de caso adequa-se, porque nosso objetivo é aprofundar nas questões identitárias do Colégio Marculino, trazendo à tona esse cotidiano e a complexidade presente nesse espaço. Dessa forma procuramos formatar nosso estudo seguindo os referenciais apresentados por Macedo:

> Assim, o estudo de caso tem por preocupação principal compreender uma instância singular, especial. O objeto estudado é tratado como único, idiográfico – mesmo quando compreendido como emergência relacional - , isto é, consubstancia-se numa totalidade complexa que compõe outros âmbitos ou realidades. (MACEDO, 2010, p. 90)

Dessa forma, para desenvolvermos o estudo de caso, fez-se necessário a busca de informações variadas, coletadas em momentos diversos, através de técnicas e informantes variados. Para tal, selecionamos as técnicas da observação, análise de documentos, grupo focal e questionário aberto.

A observação se fez necessária no início da pesquisa, mesmo ambas as pesquisadoras já terem contatos anteriores, inclusive uma (Luzineide) tendo feito parte do quadro de funcionários da escola em questão. Acreditamos que o olhar direcionado para um determinado espaço modifica-se de acordo com a intencionalidade. Outro fator que justifica uma observação diferenciada se dá pela dinamicidade do contexto em questão. A cada dia, a cada momento, a dinâmica dentro de uma escola passa por transformações, portanto, a realidade agora observada não é a mesma dos contatos anteriores.

A análise documental também é bastante importante para compreendermos os processos entrelaçados nessa realidade a ser estudada. Os documentos produzidos pela escola revelam as concepções que esse coletivo tem de educação, de mundo e de sociedade entre outras questões dentro do contexto escolar. Foi realizada a análise do Projeto Político Pedagógico da escola, tanto o documento em vigor quanto as edições anteriores, a fim de percebermos continuidades e rupturas.

A escolha do grupo focal enquanto técnica principal para acesso aos significados construídos pelos educadores em relação aos seus educandos ocorreu porque esse instrumento possibilita bastante interação entre os participantes e uma rica problematização dos temas elencados, por tratar-se de uma entrevista em grupo. Backes et al (2011) demonstra as características dessa técnica:

> Observa-se, portanto, que o grupo focal se constitui em um processo complexo, tendo em vista a sua dinamicidade, dialogicidade e capacidade de análise e síntese reflexiva dos envolvidos. Torna-se pertinente a busca do aperfeiçoamento, aprofundamento de discussões e proposição de inovações na utilização da técnica, apreendida como um recurso estratégico para se alcançar uma prática mais crítica e inovadora nas pesquisas qualitativas. (idem, p. 440)

O autor supracitado sugere que o grupo deve ter entre 8 e 12 participantes. Foram convidados professores dentro do quadro do Colégio Marculino que aparentavam ter forte vínculo com a escola e que fossem atuantes nos momentos de tomada de decisão; optamos por não convidar membros da equipe gestora da escola para evitar que questões de hierarquia pudessem interferir no rumo das discussões ou influenciassem o posicionamento dos professores. Conseguimos um total de 9 professores no primeiro encontro e 8 no segundo. Os encontros aconteceram na própria escola, ambiente ao qual estão bastante familiarizados e no qual os professores sentem-se à vontade para expressarem-se.

Inicialmente, foi apresentado o objetivo do encontro e do projeto, esclarecemos aos professores que o trabalho ali realizado seria importante enquanto subsídio para a elaboração do projeto de intervenção. Solicitamos que os professores relatassem suas opiniões e vivências a fim de que suas compreensões fossem desveladas e pudéssemos propor uma intervenção condizente com a realidade.

As perguntas lançadas para instigar a discussão abordaram a questão da leitura, da cultura e da identidade que os professores percebem em seus alunos. Os professores ficaram à vontade para dar suas respostas e fazer novos questionamentos. Macedo (2010) apresenta uma das principais vantagens dessa técnica de coleta de dados:

> (...) o recurso do grupo nominal ou focal entra de forma consistente na prática da apreensão das "realidades múltiplas"; ao recusar a possibilidade de uma realidade unívoca e construída para sempre, esse recurso exercita a pluralidade dialógica já na coleta de informações. (idem, p. 117)

No propósito de coletar informações a respeito das identificações que os alunos do Colégio Marculino possuem em relação a esse espaço e como estes se reconhecem em relação à etnia, possibilitando o delineamento de um perfil em linhas gerais dos mesmos; optamos por aplicar um pequeno questionário aberto, contendo questões simples que indagam sobre informações pessoais, preferências e situação familiar. A escolha desse instrumento se justifica pela facilidade de aplicação, pela possibilidade de atingir um número maior de estudantes - o que não seria possível alcançar através da entrevista - e também porque deixa o aluno mais à vontade para responder. Tal técnica é descrita por Pedro Demo (1998) da seguinte maneira:

> Um questionário aberto pode ser a porta de entrada para um mundo de representações sociais mais subjetivas, e por isso, mais profundas e determinantes, à medida que permite a fala descontraída, realista e natural, a não linearidade de respostas não lineares. (idem, p. 101)

Temos consciência das dificuldades apresentadas no processo de análise dessas informações em virtude dessa abertura e do cuidado necessário nesse manejo, porém acreditamos que os resultados são bastante significativos e trazem dados valiosos. O grande ganho é a natureza das respostas possibilitadas pelo questionário aberto, sem opções de categorias para balizar suas respostas. Os estudantes apresentam as informações solicitadas da maneira como eles pensam, utilizando categorias próprias, da sua fala cotidiana, do repertório apropriado no convívio social.

Pela natureza da proposta, de ser um mestrado profissional e não acadêmico, nosso objetivo maior é propor intervenções que possam provocar mudanças não apenas na realidade estudada, mas também que a proposta de intervenção possa ser estendida para outros contextos semelhantes.

O pilar principal da intervenção proposta está no diálogo, a partir do conhecimento de como são compreendidas as identificações dos alunos do Colégio Marculino, passaremos então a propor um projeto colaborativo que possibilite aos professores refletir a respeito da identidade de seus alunos; conhecer e interagir com a cultura e os conhecimentos construídos na comunidade; valorizar a cultura oral presente no entorno da escola e dialogar com alunos e comunidade, buscando caminhos de autovalorização.

3 ENSINO FUNDAMENTAL: TRAJETÓRIAS E CONTEXTOS

Trazemos como foco de estudo, neste capítulo, o Colégio Marculino, com sua história peculiar e sua complexidade. Fazemos tal percurso não com um "olhar de fora", de pesquisadores externos diante de um objeto de pesquisa, mas como pessoas que têm uma vivência com esse espaço, buscando, através desse percurso, o que Larrosa (2002, p. 27) chama de saber da experiência: "(...) o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece". Impregnadas dessas vivências, buscamos resgatar a história dessa escola, situando esse processo no contexto regional e nacional.

3.1 ENSINO FUNDAMENTAL EM LAPÃO

O contexto do Colégio Marculino situado enquanto parte de um processo mais amplo que transforma a sociedade e, ao mesmo tempo, também é transformado, nos leva ao encontro dessa trajetória histórica, pois:

> Na verdade, o horizonte do presente está num processo de constante formação, na medida em que estamos obrigados a pôr à prova constantemente todos os nossos preconceitos. Parte dessa prova é o encontro com o passado e a compreensão da tradição da qual nós procedemos. (GADAMER, 1997, p. 457)

Na busca pela compreensão de todo esse contexto, apresentamos a história de formação do nosso município para traçar os movimentos no campo da educação presentes nesse percurso até o momento atual.

O município de Lapão teve sua origem enquanto núcleo habitacional no ano de 1900, logo após a descoberta da existência de uma fonte que, na verdade, era um rio subterrâneo. O dono dessas terras, Herculano Galvão Dourado, anunciou a descoberta da fonte e ofereceu lotes de terra para quem quisesse morar nas proximidades da fonte, pois ele pretendia formar um povoado naquele local. Famílias atraídas pela oferta das terras e pela abundância de água vieram de outras localidades e instalaram-se formando um aglomerado, que, mais tarde, é nomeado como vila pertencente ao município de Irecê, e no ano de 1985, é emancipado tornando-se município.

No contexto educacional, o ensino primário surgiu no município de Lapão de forma não oficial. As famílias mais privilegiadas financeiramente traziam professores de outras regiões para ensinar seus filhos “as primeiras letras”. Essas pessoas hospedavam-se na casa dos pais de seus alunos e, dessa forma, havia uma convivência cotidiana entre esses professores e as famílias dos aprendentes. A professora Edelvira de Castro Dourado, uma das pioneiras no contexto de fundação do Ensino Fundamental II em Lapão, esteve presente nos principais momentos da educação lapoense, atualmente com 89 anos e apresentando uma lucidez invejável relatou-nos essa vivência: ter como hóspede sua professora primária. Seu pai Justiniano de Castro Dourado, com a preocupação de alfabetizar seus filhos para que pudessem ler a bíblia (eram de religião protestante), trouxe de Salvador, no ano de 1926, a professora Edelvira Borges; e, como homenagem, deu nome à filha nascida no referido ano.

As famílias assumiam totalmente a responsabilidade pela instrução de seus filhos; a educação pública e gratuita ainda não havia chegado à nossa região. No panorama nacional, a educação ainda seguia o paradigma tradicional, de ordem confessional, porém já ganhava corpo o movimento da Escola Nova que propunha uma concepção pedagógica renovadora, pautada nas tendências de uma civilização moderna:

> (...) a afirmação de uma nova finalidade da escola, traduzida no objetivo de preparar o indivíduo para se dirigir a si mesmo numa sociedade mutável. Daí decorre a necessidade da transformação da escola tradicional, preparatória e suplementar, em escola progressiva de educação integral. (SAVIANI, 2005, p. 10)

Essas ideias começavam a se espalhar no panorama educacional brasileiro, mas estavam longe de chegar ao contexto regional que apresentava limitações de comunicação e acesso às informações. No final da década de 1950 e início dos anos de 1960, os movimentos populares ganharam notoriedade no âmbito nacional, na educação. Destacam-se o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos (SAVIANI, 2005). Envolvidos nesse clima de mobilização popular, os cidadãos lapoenses engajaram-se na luta pela implantação do chamado curso ginasial (hoje, Ensino Fundamental II). Um grupo muito influente nesse processo pertencia à Igreja Presbiteriana que cedeu o espaço e mobilizou a comunidade no intuito de trazer para Lapão a possibilidade de seus jovens cursarem o ginasial, o que, na época, só era possível para as famílias com maiores condições financeiras que enviavam seus filhos para internatos em Ponte Nova e Barra do Rio Grande, um processo que gerava altas despesas.

Esse ideal foi tomando corpo através da CNEC (Campanha Nacional de Escolas para a Comunidade), instituição fundada em 1943, na cidade de João Pessoa, por Felipe Tiago Gomes. O propósito propagado pela instituição era implantar escolas nas comunidades necessitadas, sem fins lucrativos, ou seja, uma instituição educativa filantrópica. A CNEC colaborou na expansão do ensino nas cidades do interior, ocupando uma lacuna deixada pelo poder público. Porém, para essas escolas utilizarem o nome da CNEC, era necessário que 1% da arrecadação fosse enviada para a matriz. Os conselhos comunitários cobravam taxas dos pais e faziam campanhas com objetivo de obter recursos para arcar com as despesas da escola e pagar a contribuição à CNEC, a fim de manterem respaldo legal para funcionarem. Então, mesmo ampliando a possibilidade de acesso, a escola não era gratuita e, muito menos, para todos.

Em 1964, o Sr. Edivaldo Santos Lopes, na época Deputado Estadual, o Dr. Luís Rogério, presidente estadual da CNEC, e uma senhora pedagoga da CNEC, Maria de Lourdes, estiveram em Lapão em reunião com a comunidade e acharam viável fundar um ginásio pela quantidade de alunos existentes para o início da escola (RUBEM, 2010). Nessa época, havia o exame de admissão. A primeira turma era composta por 63 alunos.

No início, foi difícil sem sede própria para o funcionamento, a primeira turma teve o abrigo do Salão da Mocidade da Igreja Presbiteriana de Lapão. Anos depois, o Centro Educacional Cenecista de Lapão conseguiu construir sua sede própria, através da participação da comunidade, com campanhas, doações e mutirões.

Em 1971, através da lei 5.672/71, o governo militar criou o ensino de 1º grau com duração de 8 anos, substituindo os chamados curso primário e ginasial. Entre os anos de 1972 a 1974, foi criado o Plano Setorial. Entre muitos projetos, destaca-se o objetivo de estender a matrícula do 1º grau a 80% das crianças na idade de escolarização - 7 a 14 anos. (FRETAG, 1986, p. 102) A partir de 1975, o Centro Educacional Cenecista de Lapão passou a oferecer o Ensino de 2º grau, com cursos profissionalizantes de Magistério e Técnicas Agrícolas. Nesse período, predomina a tendência tecnicista de base produtivista que “preconizou a organização do sistema de ensino em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico do país.” (SAVIANI, 2005, p.19). A educação tem a principal finalidade de preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Até 1988, o CNEC era reconhecido no município de Lapão enquanto instituição educativa de qualidade; sua fama ultrapassava os limites do município e trazia estudantes dos municípios vizinhos para concluírem seus cursos. Porém o grupo político opositor ao prefeito

da época alinhou-se com o governo do Estado e reivindicou a ampliação da então Escola Estadual Justiniano de Castro Dourado a fim de oferecer o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Os professores estaduais que prestavam serviço no CNEC, cedidos pelo estado, passaram para a Escola Justiniano, que passou a ser chamado Colégio Estadual Justiniano de Castro Dourado.

A criação do Colégio Justiniano deixou o CNEC em situação precária: o número de alunos caiu consideravelmente; os novos professores contratados trabalhavam em clima de insegurança, pois os pagamentos não tinham regularidade, dependiam das mensalidades dos alunos e dos repasses da prefeitura que contemplava alguns aliados políticos com bolsas; grande parte dos que não conseguiram bolsa deixaram de lado a questão política e migraram para o Colégio Justiniano que era gratuito. A situação tornou-se insustentável e o Colégio Cenecista de Lapão encerrou suas atividades no ano de 1996.

A partir da LDB 9394/96, o Ensino Fundamental fica sob a responsabilidade dos municípios que passam a criar escolas para suprir essa demanda. O prédio onde funcionava o CNEC foi adquirido pelo executivo municipal e, hoje, abriga a Escola Municipal Lucas Cardoso Costa. Porém a referência à CNEC é ainda muito forte. Para muitas pessoas, a denominação usada ainda é “o prédio da CNEC”.

3.2 ENSINO FUNDAMENTAL EM AGUADA NOVA

Aguada Nova é o maior distrito de Lapão com cera de 4.000 habitantes localizado a 13 km da sede do município. Segundo RUBEM (2010), a história de Aguada Nova começou quando um grupo de moradores da Fazenda Boi combinou com lideranças da Lagoa dos Patos para fazerem uma estrada ligando as duas importantes povoações. Como no trajeto erraram o destino, durante muito tempo Aguada Nova foi chamada de Errada. Em 1921 um grupo de agricultores vendo que a terra era fértil e continha muitos animais de caça resolveram firmar morada construindo casa de taipa ou enchimento. No ano de 1932 devido à seca, as cacimbas secaram. No mesmo ano chega a família Dourado, que ao estabelecer-se perfura uma cacimba que atravessou a seca sem secar. Ao observar a cacimba que não secava as pessoas decidiram substituir o nome Errada por Aguada Nova devido à nova “aguada” encontrada pela família Dourado.

Em 1957 por iniciativa dos moradores mais antigos, camelôs de toda a região vão a Aguada Nova para iniciar a feira livre. Essas pessoas convidaram os feirantes e nos primeiros

domingos quando sobravam mercadorias eles compravam a fim de que esses mesmos comerciantes voltassem. O resultado foi positivo. Hoje Aguada Nova tem feira livre enquanto a sede do município não conseguiu manter a sua.

O tempo passou e o comercio fortaleceu, a feira livre também. Aguada Nova conta com restaurantes, mercados, salões de cabeleireiro, lojas de roupas, artigos domésticos, lan house, três padarias, vários açougues, um posto de saúde, dois postos de gasolina, duas associações, várias igrejas evangélicas, duas católicas, duas escolas de Ensino Fundamental: Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira que atende aos estudantes do 6º ao 9ºanos, uma creche: Centro de Educação Infantil Antônio Matos Filho, uma escola que atende do grupo 5 até o 9ºano, o Centro Educacional Municipal Antônio Matos Filho e a Escola Vital da Silva Dourado que atende o 1º ao 5º ano. Também conta com uma escola de Ensino Médio – CEAN – Centro Educacional de Aguada Nova.

O Ensino Fundamental iniciou em Aguada Nova, no ano de 1979, época em que Lapão ainda era distrito de Irecê. Dessa forma a fundação do Ensino Fundamental dependeu muito da visão do prefeito da época. Em 1979, ano crucial para a educação, inicia-se, de maneira progressiva o Ensino Fundamental no distrito de Aguada Nova. A cada ano uma nova série surgia: 1979, a 5ª série; em 1980, a 6ª série; 1981, a 7ª série; e, em 1982, a 8ª série, completando assim ciclo do primeiro grau. Tudo aconteceu quando pessoas da comunidade, incentivadas por um visitante da cidade de Antônio Gonçalves, o senhor Edgar Lopes Guirra, formaram uma comissão responsável para a fundação de uma escola que atendesse aos alunos que concluíam a 4ª série primária. A comunidade contava com cerca de mil e quinhentos habitantes e as onze comunidades vizinhas poderiam enviar a Aguada Nova alunos que concluíam o ensino primário. Dessa forma, havia alunos o suficiente para formação de turmas.

Faz-se necessário informar que o referido visitante veio a Aguada Nova em 1972 passar férias e, sempre que tinha a oportunidade, voltava à comunidade nos anos seguintes. Nas visitas, não perdia a oportunidade de conversar com alguns habitantes influentes para formar uma linha de frente para a formação da escola.

Foi somente no mês de janeiro de 1979, que a comunidade formou uma comissão com o objetivo de conscientizar o prefeito da época que Aguada Nova, em consonância com as comunidades circunvizinhas, já tinha alunos suficientes para iniciar o primeiro grau. No referido ano, o Brasil vivencia a última fase do chamado Plano Quinquenal que

> Define como objetivos específicos na área educacional, despertar as vocações desde o nível do ensino fundamental; expandir ofertas de matrícula para o ensino fundamental para atingir 100% de escolarização da faixa etária 7-14 anos até 1980. (FRETAG, 1980, p.1030).

Assim as vagas nas escolas para o público infanto-juvenil já estavam asseguradas pela lei. A comissão em questão, sem a participação de Edgar Lopes Guirra, incentivador do projeto, foi composta de pessoas influentes na comunidade: Nelson Guirra (líder político e presidente da comissão), Noé Araújo (comerciante e tesoureiro da comissão) e professora Glaucia Cavalcante (professora do curso primário, nomeada pela comissão como secretária administrativa). A referida comissão indicou nomes para a primeira diretoria da futura escola: a professora Maria Rosa Vilela (diretora), Marlene Vilela (vice-diretora) e Glaucia Cavalcante (secretária), todas professoras do ensino primário. No entanto, Glaucia não tinha diploma de magistério ou segundo grau, assim a professora Ana Célia emprestou seus documentos e foi nomeada como secretária, mas quem assumiu a função, na prática, foi mesmo a professora Glaucia que contou com algumas auxiliares de secretaria.

O prefeito da época concordou que havia a necessidade de a comunidade ter o ensino do primeiro grau, no entanto apenas cedeu o prédio onde já funcionava o primário para que a primeira turma de 5ª série surgisse. Os professores que assumiram a turma eram pagos pelos pais ou através de campanhas na comunidade realizadas pela comissão e pessoas influentes residentes em Aguada Nova.

A escola começou a funcionar em março de 1979, em uma sala cedida pela prefeitura. No entanto, a diretora da escola se ausentou por motivos desconhecidos. A comissão, então, convocou o idealizador da ideia, senhor Edgar Lopes Guirra, e o convenceu a assumir a direção da escola, permanecendo assim, de vez em Aguada Nova.

O senhor Valdemar Carvalho, residente na sede do município, mais tarde primeiro prefeito de Lapão, trouxe a informação da existência de uma instituição chamada CNEC, já implantada em Lapão desde 1964, que poderia interagir com a comunidade. Assim a escola poderia funcionar com o apoio e aval dessa instituição. Edgar decide no mês de junho de 1979, conhecer a CNEC e conversar com o Conselho Estadual de Educação em Salvador. Levando apenas uma lista com nomes de alunos e a ata rascunhada das reuniões da comissão, ele apresentou ao Conselho e à CNEC. A CNEC, a princípio, não reconheceu a escola como cenecista, porque a mesma não tinha conhecimento de que havia, em Aguada Nova, uma escola funcionando que usava o nome da instituição desde o mês de março daquele ano.

Edgar começou suas idas e vindas a Salvador para o reconhecimento da escola. Tamanha foi a burocracia que a escola só foi reconhecida em 1981. Para tanto, a CNEC enviou um representante para reunir-se com a comunidade, explicar o que era a CNEC. A partir desse entrosamento entre CNEC e comunidade, foi que a instituição nomeou Edgar Lopes Guirra oficialmente como diretor da escola e elegeu a primeira diretoria do Conselho Comunitário, requisito necessário para o funcionamento de qualquer escola cenecista.

O conselho Estadual de Educação, depois de analisar as atas redigidas nas primeiras reuniões da comissão, reconheceu em 1982, oficialmente, a existência da escola, publicando no diário oficial o ato de criação com data retroativa. Dessa forma, os alunos de 1979, 1980, 1981 e 1982 não foram prejudicados e saíram da clandestinidade, conforme depoimento de Edgar Lopes Guirra. A escola estava oficialmente fundada com o nome de Centro Educacional Cenecista Antônio Matos Filho. Na década de 1980, surgem movimentos a favor do trabalhador a exemplo da CUT (Central Única dos Trabalhadores), MST (movimento dos Sem Terra) e Partido dos trabalhadores. Enquanto o Brasil entra em uma efervescência trabalhista, a região de Lapão ainda não oferece aos jovens em idade de estudar e trabalhar as devidas oportunidades, forçando alguns em idade avançada a migrarem para regiões sul e sudeste. Como vimos a intenção de fundar o Ensino Fundamental, veio tardiamente se analisarmos o número de habitantes de Aguada Nova na época e dos povoados circunvizinhos.

A maior dificuldade, segundo Edgar Lopes Guirra para fundação e continuidade da nova escola, sem dúvida foi a carência de profissionais habilitados na comunidade e no município. As pessoas que se dispuseram a lecionar não tinham magistério nem licenciatura, ou qualquer outro diploma de segundo grau. Para a escola continuar funcionando, o Conselho Estadual de Educação concedeu aos “professores” uma licença precária para ensinar.

No entorno de Aguada nova há comunidades bastante próximas: Salgada, Lagoa de Gaudêncio, Lagoa de Patos, Bonzão, Elizeu, Rodagem, Casal, Bom Prazer, Babilônia, Lajedo de Eurípedes e Belo Campo e havia, na época, muitos jovens na faixa etária adequada para cursar o primeiro grau, mas para tanto, seus pais teriam que deslocar de seus lugares de origem o que demandava custos que muitos não dispunham no orçamento familiar, a ideia de fundar uma escola em Aguada Nova para que esses jovens continuassem os estudos foi bem aceita pelas comunidades citadas.

Com a criação da escola cenecista em 1979, os alunos matriculados vinham de seus lugares de origem de bicicleta, a cavalo ou até mesmo a pé. A CNEC de Aguada nova

funcionou de março 1979 a 10 de outubro de 2003. De 11 de outubro de 2004 a 10 de outubro de 2010 o Colégio Cenecista passou a ser Cooperativa Escolar e Assistência Social. Em 11 e outubro de 2010, A Cooperativa deixa de ser escolar e a escola é então municipalizada e passa a ser chamada de Centro Educacional Municipal Antônio Matos Filho.

3.3 DUAS ESCOLAS E UMA COMUNIDADE, DUAS REALIDADES OPOSTAS QUE SE ENTRELAÇAM NUMA TRAJETÓRIA DE VIDA

Para entender as diferenças das duas escolas (Colégio Marculino e Centro Educacional Antônio Matos Filho) em uma mesma comunidade é necessário conhecer o contexto histórico que as envolve desde antes da fundação das mesmas até à situação atual. E, na aventura de investigadoras, estamos cientes que

> O interesse histórico não se orienta somente pelos fenômenos históricos ou pelas obras transmitidas, mas tem como temática secundária o efeito dos mesmos da história (o que implica também a história da investigação). (GADAMER, 1997, p.449)

Como eu (Luzineide), fiz parte da equipe das duas escolas em questão há alguns anos, procuro compreender as implicações existentes até o contexto atual, tentando na narração/descrição, entender e interagir com o texto, pois

> Quando procuramos compreender um fenômeno histórico a partir da distância histórica que determina nossa situação hermenêutica como um todo, encontramo-nos sempre sob os efeitos dessa história efeitual. Ela determina de antemão o que se mostra a nós de questionável e como objeto de investigação, e nós esquecemos logo a metade do que realmente é, mais ainda, esquecemos toda a verdade deste fenômeno, a cada vez que tornamos esse fenômeno imediato como toda a verdade. (GADAMER, 1997, p.449).

Antes de fazer parte da equipe pedagógica do colégio Marculino em 2002, 2007 a 2012, trabalhei no Centro Educacional Cenecista Antônio Matos Filho. Permaneci neste espaço educativo de 1993 a 2000. Em 2007 até junho de 2008, fui lotada nas duas escolas. Em julho, fui incentivada a permanecer apenas no Colégio Marculino. Lá contribui até dezembro de 2012. Analisando as questões de cunho pedagógico e administrativo enquanto o colégio foi cenecista, era dirigido pelo diretor Edgar Lopes Guirra, principal referência pedagógica na época. Todos os funcionários eram contratados e a renovação, muitas vezes, dependia do

desempenho em sala de aula, das opiniões de pais e alunos, da comunidade, e claro, da situação político partidária.

Acredita-se que a escola era para um público selecionado, uma vez que a unidade educativa em questão, apesar de sua filosofia de escola para comunidade, sem fins lucrativos, era, na verdade, uma escola paga, cuja mensalidade nem todos dispunham de meios financeiros. Dessa forma, os alunos eram sempre de famílias com um razoável poder aquisitivo. Algumas famílias eram beneficiadas com as chamadas bolsas que a prefeitura disponibilizava. Assim a escola era seletiva e muitos jovens ficavam sem estudar por não dispor de condições financeiras.

75% dos alunos, segundo depoimento da secretária da escola, eram agricultores na chamada linha de sequeiros[2]. Na época em que havia a escola CNEC, desde a década de 1970 a 1990, ainda o município não dispunha de muitas irrigações, as famílias dependiam única e exclusivamente das chuvas para ter feijão para vender e guardar um pouco para as despesas anuais. Quando era trabalhador rural, mesmo com chuvas em abundância, os recursos financeiros adquiridos no trabalho nas roças de agricultores não eram suficientes.

A escola foi andando de acordo com o que disponibilizava. Havia ajuda dos sócios da escola e a contribuição do prefeito através dos convênios. Enquanto o grupo político do diretor Edgar Lopes Guirra do Colégio CNEC permanecia no poder, a escola recebia muitos recursos da Prefeitura Municipal de Lapão e o mais importante: contratos pela prefeitura era melhor do que contrato pela CNEC que dependia do repasse da instituição e do pagamento na data certa pelos alunos, o que raramente acontecia, de forma que o salário dos professores contratados pela CNEC não era pago na data devida. Esses contratados eram professores com apenas o Magistério, residentes em Aguada Nova.

Quando o candidato a prefeito do diretor perdeu em 1996 e o adversário assumiu, a prefeitura cortou as bolsas e os contratos, desestabilizando o CENEC de Aguada Nova; a escola perdeu quase 80% dos alunos. Nascia assim, em 1998, o Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira e, como era gratuito, uma quantidade significativa dos alunos transferiram-se.

Nesse interim, o contexto político de Aguada Nova vai além da política partidária. A política foi, durante muito tempo, oriunda da rivalidade de duas famílias mais antigas. A rivalidade teve inicio em 1973, no entanto, desde a segunda vitória de um prefeito em 1994, essa desavença arrefeceu e as duas famílias, hoje, apesar de pertencerem ao mesmo lado

[2] Agricultura desenvolvida em lugares de baixa precipitação pluviométrica.

político, ainda vivenciam um embate político de interesses dentro do mesmo grupo. Portanto faz-se necessário conhecer o contexto em que o Colégio Marculino foi fundado.

A tentativa de fundar o Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira, desde a década de 1980, teve muitos objetivos: oferecer educação gratuita para filhos de agricultores de sequeiro e outros trabalhadores de baixa renda, e assim, ampliar a matrículas, ou seja, o número de vagas para crianças e adolescentes. A pretensão era a fundação de uma escola que abrigasse todos os jovens em idade escolar de Aguada Nova.

No entanto, nas falas da época, é perceptível que por trás desse discurso de fundar uma escola para todos, havia também a intenção de extinguir o CNEC e, consequentemente, prejudicar o diretor que já fazia parte do cenário político do município de Lapão como um opositor ao vereador empenhado em criar o Colégio Marculino. Este, ao ser fundado, teve como resultado a quase extinção do CNEC, ficando algumas salas com 5 alunos apenas.

Inicia-se um verdadeiro embate político entre os dois líderes, tendo como pano de fundo o cenário educacional da comunidade. Para "recuperar" o alunado perdido, a equipe do CNEC trabalhou de forma mais dinâmica do que estava acostumada com projetos e participação da comunidade. Enquanto a equipe docente trabalhava com o objetivo de atrair os alunos de volta, o diretor procurava aliar-se ao prefeito da época.

No ano seguinte (1999), os alunos foram voltando devagarzinho, mas progressivamente. E as duas escolas foram recebendo alunos com perfis bem definidos. O Colégio Marculino acolheu os alunos de ruas periféricas de Aguada Nova, filhos de famílias recém-chegadas trazidas pela esperança de empregabilidade devido à irrigação; e das comunidades vizinhas. O Centro Educacional Municipal Antônio Matos Filho (o antigo CNEC) acolheu os alunos filhos de funcionários públicos, comerciantes e de famílias tradicionais da comunidade. Assim, nasceu a divisão de classe, nas duas escolas na mesma comunidade: a escola da elite e a escola dos pobres. Reside aí uma importante questão de identificação. Há duas escolas no mesmo distrito, atendendo alunos do ensino fundamental II e a escolha da escola se dá por afinidades, criando certo clima de rivalidade entre os alunos das duas escolas. Detalhe: o Centro Educacional Municipal Antônio Matos Filho não recebe alunos advindos da Lagoa de Gaudêncio, mas recebe alunos das ruas periféricas de Aguada Nova. Em palestra na referida escola com os alunos do 9º ano identificamos tais mudanças paulatinas, mas parece progressiva do público que o Centro Educacional recebe. Preserva o status de melhor escola do município em relação à disciplina dos alunos e proficiências. É a escola que sempre tem o primeiro lugar no IDEB, muito embora ainda não tenha alcançado a

nota referência dos países desenvolvidos que é a meta do MEC até 2021: o tão famigerado 6.0.

A diferença entre as duas escolas é perceptível pela diferença identitária dos alunos. Mas também foi percebido na equipe de professores de cada instituição educativa. Abordo as diferenças com propriedade porque estive como professora e coordenadora de 1993 até 2000 no CNEC (Centro Educacional Cenecista Antônio Matos Filho). A partir de 2007, passo a fazer parte da equipe do colégio Municipal Antônio Marculino Vieira. Nos anos de 2007 a 2008, estive coordenadora de três escolas. Segunda e terça no CNEC, que, nesse período, já se chamava CEAS (Cooperativa Escolar e Assistência Social), mantido pela prefeitura, mas com o mesmo diretor, a mesma equipe gestora e docente. Quarta e quinta, no colégio Marculino Vieira, e sexta, na Escola Municipal de Salgada.

Nas segundas e terças, eu planejava com os professores da CEAS, discutíamos o cronograma da semana. Quando voltava na semana seguinte, havia um retorno do que foi planejado de forma socializadora. Esse momento de planejamento era valorizado pelos professores e acompanhado sistematicamente pela gestão da escola. Vale ressaltar que uma parte da equipe era contratada, outra parte era concursada. Estes, por pertencerem à equipe há vários anos na escola, acompanhavam o ritmo da gestão sem objeções.

No Colégio Marculino, havia uma percepção diferente em relação ao planejamento e seus significados. Quinta e sexta eram dias de orientação e planejamento, havia pouca devolutiva de planejamento e mínima socialização das atividades. Não eram percebidas atitudes de que o planejamento era importante e de significado para as práticas pedagógicas. A maioria era concursada, com direitos adquiridos e não viam a necessidade de uma aproximação mais efetiva com a coordenação pedagógica nos horários de Atividades de Coordenação.

Em meados de 2008, a Secretária de Educação da época aderiu ao programa Um Coordenador por Escola e eu fui chamada a assumir o Colégio Marculino. Argumentou que eu precisava de desafio para crescer enquanto coordenadora e, assim, fui lotada na referida escola.

Enquanto permaneci na escola, o maior desafio foi a responsabilidade ou atribuição de melhorar o IDEB da escola, que era o pior do município, com a nota 2.3. Enquanto que, na CEAS, os alunos eram considerados os melhores do município porque obtiveram nota um pouco maior. Melhores em quê? Para a comunidade, através das notas do IDEB, é a

proficiência leitora que é alardeada. A nota da escola que fica sempre em primeiro lugar é, fatalmente, comparada à escola que fica em último lugar.

A vivência desse momento demonstra bem o que tem sido o IDEB para as escolas públicas no Brasil. Criadas com o objetivo de obter dados para subsidiar as políticas públicas, as avaliações externas têm sido usadas não como um instrumento de auxílio na melhoria do desempenho do aluno, mas principalmente para formar rankings, rotulando as escolas, considerando apenas o resultado obtido.

Por outro lado, sacudida por essa pressão, a equipe docente realizou um trabalho de alfabetização nas turmas do 6º ano; usou de estratégias para amenizar a reprovação e a nota do IDEB aumentou. Entretanto não conseguimos elevar o nível de proficiência do insuficiente para o proficiente. Assim, para melhorar a nota do IDEB, fizeram-se muitos movimentos para despertar no aluno a vontade de ir para a escola e permanecer nas aulas. Estreitamos a parceria com o Conselho Tutelar a fim de amenizar a evasão; com o programa Saúde na Escola para minimizar o número de adolescentes grávidas; e com o PSF, na esperança de trazer os pais, mães e responsáveis para escola para palestras sobre qualidade de vida, aferição de pressão, teste de diabetes e reuniões por turma.

Passado o momento de desconforto da nota baixa do IDEB, decidimos intensificar os laços profissionais, a interação entre professor, coordenador, diretor, aluno e comunidade. Daí em diante, a escola era responsabilidade de todos nós. O Projeto Político Pedagógico foi revisado no coletivo. O conselho de classe agora permitia um relatório por aluno para a leitura com os pais, em reuniões por turma.

4 OS CONTEXTOS, HORIZONTES E RELAÇÕES QUE FORMAM A TRAJETÓRIA DO COLÉGIO MUNICIPAL ANTÔNIO MARCULINO VIEIRA

O Colégio Marculino está localizado no distrito de Aguada Nova a 10 quilômetros da sede Lapão. Recebeu este nome devido a um morador antigo vindo de Seabra que aqui se estabeleceu desde a década de 1940 até a sua morte em 1981. Antônio Marculino Vieira ou, simplesmente, seu "Antoizim" era uma agricultor de sequeiro muito estimado por toda a comunidade. Cuidava das cacimbas do sogro, Adelino Matos, ao mesmo tempo em que garantia para todos do entorno a água gratuitamente.

O sogro de Antoizim doou o terreno para construção do Colégio, por isso, a pedido do filho de Adelino Matos e neto de Antoizim, o vereador Josélio Vieira Matos, a escola recebeu o nome: Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira. Com terreno de 2.485m², foi construído o Colégio Marculino, doado pelo senhor Adelino Menezes de Matos no dia 26 de fevereiro de 1997. O documento de autorização para o funcionamento do Colégio Marculino foi expedido em 26 de junho de 1998, pelo Prefeito Municipal José Ricardo Rodrigues Barbosa.

O Colégio Marculino funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno). Atende ao Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) pela manhã e à tarde. Atende a EJA (Educação de Jovens e Adultos) à noite. Recebe alunos advindos da periferia de Aguada Nova (distrito do município de Lapão) e de comunidades vizinhas, como: Lagoa de Gaudêncio, Macambira e Salgada.

Os alunos pertencentes ao Colégio Marculino são filhos de trabalhadores rurais, raleadores[3] de cenoura e pedreiros. Coletamos as informações a respeito do corpo discente da escola através da aplicação de um questionário aberto. Este questionário foi aplicado para todas as turmas do turno matutino e vespertino, no total de 207 alunos. Objetivamos conhecer mais sobre os discentes, aproximarmos mais no sentido de tentar adentrar no universo deles; no intuito de deixar os alunos à vontade para responder o que realmente eles sentiam e achavam da escola, não exigimos identificação, apenas a série, a idade e o turno em que estudavam. Estávamos interessadas em saber como os alunos se autodenominam. É realmente como o professor os percebe? Os alunos tendem a se comportar de um jeito e na hora de responder o questionário aberto contradizer suas atitudes observadas? Quais seus gostos

[3] Pessoas que prestam serviço nas plantações retirando o excesso das mudas para que haja o crescimento adequado das demais.

musicais, o lazer fora da escola, com quem moravam, e com quem se relacionam; o que mais gostam na escola, o que menos gostam; quais as aulas prediletas; se gostam de estudar. O objetivo era compreender as nuances entre as falas dos professores e os depoimentos dos alunos. Que escola é essa? O que os professores pensam dos alunos? O que os alunos pensam dos professores e da escola? Quais contrapontos, quais consonâncias nos depoimentos escritos e orais dos discentes e docentes.

Ao questionarmos a respeito das ocupações dos responsáveis, os alunos apresentaram as seguintes respostas:

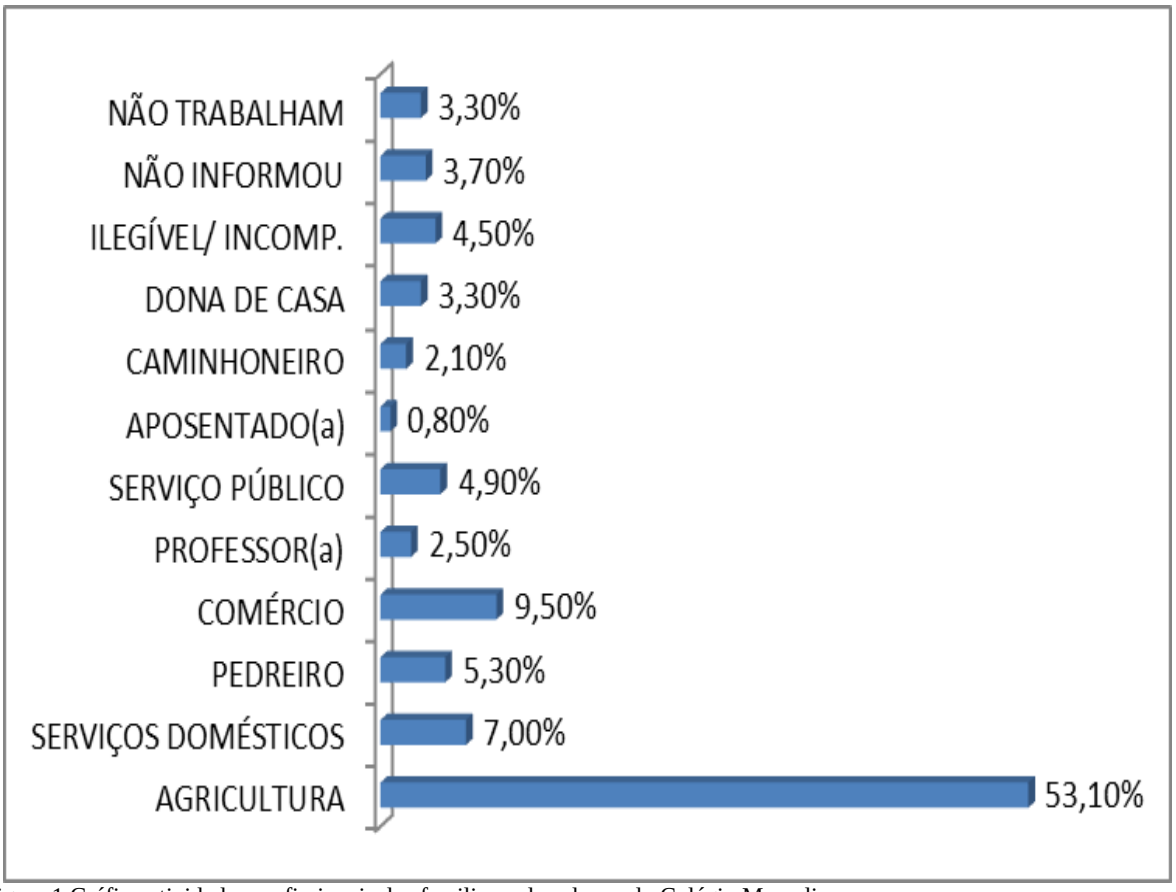

Figura 1 Gráfico atividades profissionais dos familiares dos alunos do Colégio Marculino

Observa-se que mais da metade dos responsáveis trabalham na agricultura. Uns são da agricultura de sequeiros, outros trabalham na irrigação, outros ainda na agricultura familiar. Atentando que as respostas dos alunos abrangem pais e mães, o item serviços domésticos refere-se, principalmente, às mães que trabalham como domésticas. Percebe-se que as atividades que exigem formação acadêmica, como professor e serviço público, apresentam pouca presença.

Quanto à situação familiar, foi questionado ao aluno com quem ele morava, os resultados foram os seguintes:

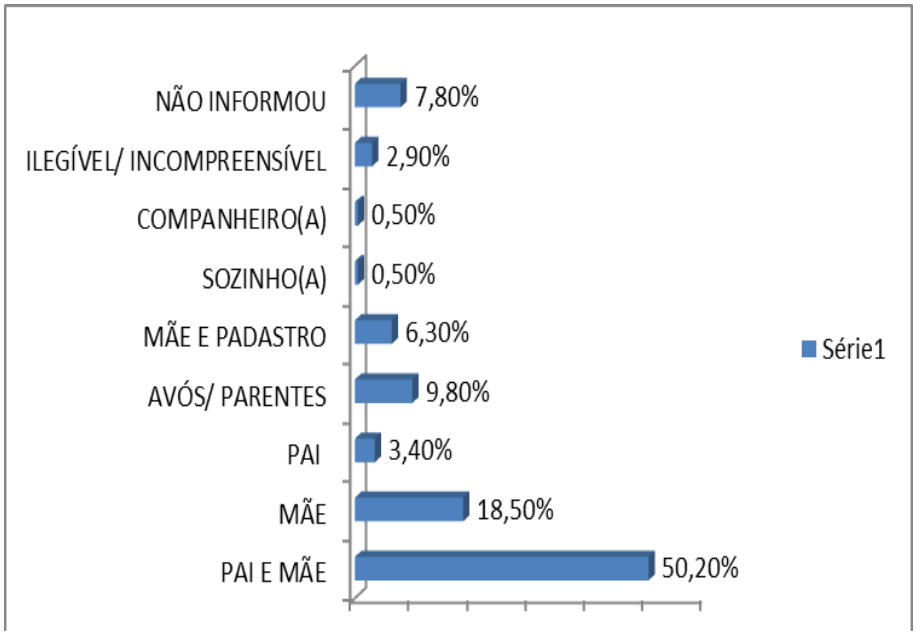

Figura 2 Gráfico situação familiar dos alunos do Colégio Marculino

As informações apresentadas no gráfico demonstram que a maioria dos alunos advém de famílias que são consideradas socialmente estruturadas. Quando se discute a respeito das situações problemáticas envolvendo estudantes, a questão familiar sempre vem à tona. Muitos professores ainda atribuem quase que, exclusivamente, a questão da indisciplina dos alunos a desestrutura familiar.

Outro aspecto que chama a atenção, no gráfico, é a presença prioritária da mãe, somando-se os tipos de família com a presença materna chegamos a um percentual de 75%, ou seja, a mãe é a principal sustentadora da instituição familiar.

Apesar das informações familiares dos alunos apontarem para famílias consideradas estruturadas, principalmente de trabalhadores rurais, a gestora da escola afirma que existem alunos em situação de vulnerabilidade social, que apresentam pouca frequência, relatos constantes de envolvimento em conflitos e suspeitas de uso de entorpecente. Isso nos faz pensar que não é a simples presença dos pais que vai garantir o bom andamento da família e, consequentemente, uma socialização adequada das crianças e jovens. Pelo fato dos responsáveis trabalharem na agricultura, num trabalho exaustivo, têm pouco tempo para estar com os filhos, ajudá-los a realizar as tarefas de casa, frequentar e permanecer nas aulas.

Entrevistando a gestora da escola, ao questionarmos sobre o índice de evasão, ela afirma que entre as principais causas, estão a gravidez na adolescência e os alunos que em

idade de trabalhar migram para outros estados. Quanto aos alunos que saem em busca de trabalho, a escola não tem muito que fazer porque aí jaz uma situação socioeconômica. Quanto às meninas, tem-se feito campanhas e palestras sobre sexualidade e gravidez na adolescência.

A gestora, Mágna Regi Vieira Rodrigues, é graduada em pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia. Pós-graduada em Gestão Escolar pela faculdade Hélio Rocha. Tem 37 anos, trabalha na área de educação há 13 anos. Lecionou as disciplinas de Língua Portuguesa do 9ª ano, Geografia 6ª, 7ª e 8ª no na Cooperativa Escolar e Assistência social Antônio Matos Filho. Lecionou do 6º ao 9º anos no Colégio Manoel Augusto do município de América Dourada e Educação Infantil no Aguinélio Francisco Alves do mesmo município

É gestora do Colégio Marculino desde 2006. A importância em entrevistá-la decorre da necessidade de colher informações sobre os principais problemas que a gestão enfrenta. Fez-se necessário o encontro com Mágna porque já tínhamos realizado conversas através do grupo focal com os professores e questionários abertos com alunos e observações no espaço escolar. Viabilizar uma conversa com a diretora significa entender/conhecer como a mesma percebe a escola que dirige coincidindo ou contrapondo com as opiniões dos colegas.

Ela discorreu sobre as dificuldades enfrentadas pela escola nas questões adaptação, ausência dos pais no acompanhamento de seus filhos. Na questão de violência se mostra preocupada, pois alguns pais, mães e responsáveis incentivam os filhos a revidarem atitudes de agressões verbais e físicas. Diz que seu principal foco é a aprendizagem e encontrar formas de diminuir a reprovação e a evasão.

No entanto, acredita que para alcançar seu intento é necessário diminuir a indisciplina e motivar os alunos a aprenderem, como também convencer os professores que os alunos são capazes de aprender e estabelecer uma relação de parceria com as famílias. Para tanto, tentou muitas possibilidades, dentre elas festejos juninos, café da manha com as mães, interclasse com a participação dos pais, jogos interativos como dominó, xadrez envolvendo alunos e responsáveis, Nas reuniões de pais e mestres tem abordado temas relevantes.

Desde 2014 a gestora realiza reuniões de pais e mestres com um formato diferenciado das reuniões anteriores a fim de incentivar os responsáveis a acompanhar os filhos nas atividades pedagógicas. Para atrair os responsáveis para esses encontros colocava em pauta o programa bolsa família para atrair os pais, mães e responsáveis para escola. Nos dois últimos anos tenta conscientizá-los da importância do acompanhamento do desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Embora tendo consciência de que os responsáveis pelos alunos não têm um nível de instrução adequado para orientar os filhos nas atividades extraclasses, Mágna apresenta nas reuniões as leis do Estatuto da Criança e do Adolescente que obriga os responsáveis a matricular seus filhos na rede regular de ensino. Capítulo IV, artigo 55 do (ECA, p.32). Por conta dessa conscientização, na última reunião do ano em curso compareceram 117 responsáveis, número inédito para a escola até então, segundo a gestora.

Tais dados são relevantes para a pesquisa, uma vez que não podemos propor um projeto de intervenção sem conhecer as opiniões e vivências de toda a comunidade educativa. A partir de como a equipe pedagógica percebe e angustia-se com os problemas da escola é que podemos propor/discutir ações para intervir no espaço escolhido.

No aspecto aprendizagem, uma quantidade considerável dos alunos do 6º ano chegam sem as competências leitoras, sabendo apenas o alfabeto ou na fase pré-silábica. No ano de 2014, 37 alunos do 6º ano apresentaram sérios problemas referentes às competências de leitura e escrita. Em 2015, 29 alunos do 6º ano também apresentam tais dificuldades. Com esse fato se repetindo a cada ano, a equipe gestora da escola direciona para as turmas de 6º ano uma professora que tem prática e afinidade com o processo de alfabetização. A mesma está no Colégio Marculino há 14 anos e conhece bem as dificuldades dos alunos em relação às competências leitoras.

No corpo pedagógico, a escola dispõe de 15 professores sendo que dois são de Irecê (município vizinho) e 13 da comunidade de Aguada Nova. Quanto à formação, 13 são licenciados em disciplinas específicas, 1 é licenciado em pedagogia e 1 está cursando pedagogia; 12 professores do quadro possuem pós-graduação, entre esses, 2 estão cursando o mestrado profissional, um na UFBA e outro na UNEB. Dos 15 professores, 13 são efetivos do município por meio de concurso público e dois são contratados anualmente.

Realizamos encontro com a metodologia do grupo focal. Os professores não foram escolhidos por nós, mas todos foram convidados a participar do processo. 9 docentes se dispuseram a se envolver nas discussões e bate papo do grupo focal. No primeiro encontro colhemos o conhecimento prévio sobre o termo identidade e solicitamos que explicassem como eles percebiam a identidade dos alunos e como reagiam às diferenças postas e percebidas em sala de aula. Citaram muito os alunos de Lagoa de Gaudêncio como indisciplinados, apresentando dificuldades de adaptação ao espaço escolar tão novo para eles.

A maioria absoluta dos professores da escola sempre se envolve no processo de alfabetização das turmas do 6º ano, advindos das comunidades de Lagoa de Gaudêncio e

Salgada. O número maior de alunos indisciplinados e com dificuldades de aprendizagem, segundo os professores, é de Lagoa de Gaudêncio Portanto faz-se necessário tentar alinhar essa indisciplina aos problemas de aprendizagem ou "ensinagem." Os alunos são indisciplinados porque não aprendem? Não aprendem porque são indisciplinados? Ou haverá outras questões envolvidas nesse processo?

No que diz respeito à diversão, ganha destaque o "paredão". Esse evento acontece nos finais de semana. Eles gostam desse lazer por ser gratuito; tocar música das quais gostam; dançar; encontrar os colegas e conhecer jovens de outras comunidades. É uma das poucas opções de lazer a que esses meninos têm acesso, porém é muito criticado, especialmente, pelos professores, pois as músicas veiculadas, em sua maioria, são de duplo sentido, prejudicam a imagem das mulheres e fazem muitas referencias à violência.

Além das diversas características apresentadas, um aspecto fundamental na realidade dessa escola, que nos chamou muito a atenção, é o fato de atender um número significativo de alunos provenientes de comunidades remanescentes de quilombo, reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares: as comunidades de Lagoa do Gaudêncio, Macambira e Salgada. Diante desse contexto, buscamos a compreensão a respeito do que significa quilombo na atualidade.

> De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (20013), a concepção de que quilombos eram constituídos somente por africanos escravizados foi modificada ao longo do tempo, mediante ações e reivindicações dos próprios quilombolas e das pesquisas realizadas por estudiosos do tema. (...)
> Insistir nessa concepção reducionista significa negar ou tentar invisibilizar o sentido histórico, cultural e político dos quilombos. Lamentavelmente, essa visão colonial ainda persiste nos livros didáticos e no imaginário social, fruto das estratégias do branqueamento da população e das tentativas de apagamento da memória afro-brasileira e africana imposta pelo racismo. (BRASIL, 2013, p.429)

Segundo as próprias diretrizes a Constituição Federal de 1988 através do art.68 foi dada aos quilombolas o reconhecimento de suas terras de forma definitiva. A partir de 1994 a compreensão do termo quilombo é ampliado:

> O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos seguimentos negos em regiões e contextos do Brasil. Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos inssurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida características e na consolidação

> de território próprio. As identidades desse grupo não se definem por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da comunidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão. (Apud O'DWYER, 1995, P.2)

Além disso, a luta do Movimento Negro e de Movimentos Quilombolas perpassa por vários períodos da história transformando suas reivindicações em questões sociais.

A escola não pode ficar alheia a essas conquistas. Necessário se faz fazer um levantamento da quantidade de comunidades remanescentes de quilombos e de escolas que recebem alunos advindos de comunidades remanescentes de quilombos. Em Lapão existem 13 comunidades reconhecidas. Em 2014, 45% do alunado do Colégio Marculino é proveniente de algumas dessas comunidades, que preservam, em suas vivências cotidianas, tradições afro-brasileiras. Grande parte dos alunos do Colégio Marculino traz uma forte cultura afrodescendente, porém, no ambiente escolar, essas manifestações passam um pouco despercebidas durante o ano, exceto nas comemorações do dia da consciência negra.

Dentre essas comunidades, a que tem maior destaque é a comunidade de Lagoa de Gaudêncio. Isso se deve pela forte presença dentro do público do Colégio Marculino; é a segunda em quantidade de alunos superada apenas pelo próprio Distrito de Aguada Nova; e é também a mais citada na fala dos professores. Pela sua significação, vamos conhecer melhor essa comunidade.

4.1 UMA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO

O município de Lapão administrativamente em oito territórios. As Comunidades de Lagoa de Gaudêncio, Macambira e Salgada fazem parte do território III, tendo Aguada Nova como sede principal, por ser a maior comunidade do referido território. Lagoa de Gaudêncio está localizada há 3 quilômetros do distrito de Aguada Nova, com cerca de 300 famílias, tem, aproximadamente, 850 moradores. Foi a primeira comunidade do município, dentre as 13 reconhecidas, a receber certificação da Fundação Cultural Palmares, no ano de 2007.

A história dessa comunidade inicia-se por volta de 1908. Contam os mais velhos que alguns caçadores, abrindo picadas pela mata, encontraram uma grande lagoa e, próximo a essa lagoa, havia grande quantidade de caças. Há, na tradição oral da comunidade, uma lenda de que essa lagoa seria encantada, mesmo sem ter chuva ela não secava. Sustentava a todos do

entorno com suas águas abençoadas, possibilitando, assim, a sobrevivência dos moradores no período de estiagem. Porém, a chegada de novas famílias no entorno da lagoa provocou uma série de disputas pela posse da mesma. Diz a lenda que, por causa dos conflitos, veio a grande seca que fez a lagoa desaparecer.

Esses mitos fundacionais estão sempre presentes no imaginário coletivo e permanecem enquanto parte de sua história. Pessoas que sofrem as consequências dos longos períodos de seca, ao deparar-se com uma abundante lagoa, são levadas a atribuir poderes mágicos a esse ente. Tais lendas ficam gravadas no ideário da população local, fazendo parte de sua história.

Segundo os registros do processo de certificação da comunidade, os primeiros moradores de Lagoa de Gaudêncio eram oriundos das fazendas da Região de Brotas de Macaúbas, pessoas que, após a abolição da escravatura, saíram em busca de um local onde pudessem se estabelecer. Primeiramente, instalaram-se no povoado de Patos de Lapão, e, com a descoberta dessa lagoa, transferiram-se com as famílias ao perceberem que as terras no entorno da lagoa não apresentavam benefícios ou sinais de pertencerem a algum fazendeiro, eram terras devolutas[4]. De acordo com esse relato, os primeiros moradores da comunidade foram Venâncio, Olímpio, Ilíria, Inês, velho Cosme, Elizeu, Chiquinho da Véia, Joaquim preto e Manoel Celestino da Silva (os relatores só sabiam o primeiro nome ou como eram conhecidos esses moradores). Esses primeiros moradores instalaram-se com suas famílias, outros foram chegando e instalando-se. Há relatos de conflitos e disputas pela posse dessas terras antes da certificação.

Essa localidade era conhecida por outros nomes: Lagoa de Aguada Nova, Lagoa Achada, Lagoa de Joaquim Preto, Lagoa da Pendanga (por causa dos conflitos pela posse da lagoa) e um nome muito usado até hoje – Lagoa dos Negros, pelo fato de sua população ser majoritariamente negra. Há moradores que questionam o nome Lagoa de Gaudêncio, já que este não fazia parte dos primeiros moradores da comunidade. Gaudêncio foi um representante político de Irecê por 10 anos.

É uma comunidade rural, porém a chuva tem sido escassa nos últimos anos, inviabilizando a cultura de sequeiro[5] que predominava na região (feijão, milho, mamona, mandioca). Dessa forma, um dos principais meios de subsistência é a prestação de serviços

[4] Terras públicas sem destinação pelo Poder Público e que, em nenhum momento, integraram o patrimônio de um particular, ainda que estejam irregularmente sob sua posse.
[5] Agricultura desenvolvida em lugares de baixa precipitação pluviométrica.

nas irrigações[6], tais como a raleação[7], colheita e seleção das culturas que, atualmente, estão predominando (cenoura, beterraba, tomate e cebola).

Esses serviços são remunerados pela diária ou por produção, na maioria dos casos não existe um salário fixo ou carteira assinada, os ganhos dependem da disponibilidade do serviço. Também não há um local fixo para o trabalho, ele pode ser numa irrigação ao lado da comunidade ou a quilômetros de distância. Na comunidade, existem grupos de trabalho que eles chamam de turmas. Algumas turmas trabalham para donos específicos de galpão que comercializam os produtos; outras trabalham para pessoas diversas, tanto produtores quanto comerciantes. Geralmente, elas têm um representante (que eles chamam de chefe) para intermediar os contratos e fazer os pagamentos. Dessa forma, não há horário certo de retorno, ou dias certos para o trabalho, pode-se trabalhar no domingo, por exemplo, e ficar em casa na segunda feira por não haver serviço; é um ritmo de trabalho bastante incerto, dificultando uma rotina de organização financeira e familiar.

A comunidade de Lagoa de Gaudêncio possui as características comuns à grande parte das comunidades do interior, ruas sem calçamento, apenas uma escola que atende da Educação Infantil ao Fundamental I e não existe posto de saúde. No entanto todas as casas são atendidas com energia elétrica e água encanada. As casas são de alvenaria, não existem mais as antigas casas de pau a pique, que aqui, na região, são chamadas “casas de enchimento” por serem construídas de uma estrutura de varas entrelaçadas e preenchidas com barro. Inclusive, esse foi um dos benefícios alcançados pela comunidade após o reconhecimento, pois houve prioridade de atendimento junto aos órgãos governamentais e a comunidade recebeu 50 casas, através do projeto PNHR (Programa Nacional de Habitação Rural). Esse projeto foi encaminhado pela Associação Comunitária dos Jovens Rurais Remanescentes de Quilombolas de Lagoa de Gaudêncio, mesmo grupo que liderou o processo de reconhecimento da Comunidade.

Dentro da comunidade, há poucas oportunidades no que diz respeito a trabalho e educação, assim como na região circunvizinha. Dessa forma há relatos de grande número de moradores que saíram da comunidade para buscar oportunidades no centro-sul do país, especialmente em São Paulo. Algumas dessas pessoas conquistaram carreiras sólidas através da formação acadêmica e outras conquistaram espaço, através do empreendedorismo. Porém não retornaram para a comunidade, continuam vivendo nos locais que lhes proporcionaram

[6] Área cultivada, utilizando água retirada de poços artesianos.
[7] Derivado do verbo ralear, tornar ralo. É um procedimento manual utilizado logo que as plantas nascem, retirando as mudas em excesso para que, assim, as restantes possam desenvolver com maior qualidade.

crescimento socioeconômico. Há também casos de pessoas que sobrevivem nesses centros urbanos com dificuldade: alguns retornam para a comunidade e outros esperam na tentativa de encontrar melhores oportunidades.

O processo de certificação como comunidade remanescente de quilombo segue alguns critérios estabelecidos legalmente pela Fundação Cultural Palmares. Além da predominância da população negra, é necessário que a comunidade apresente características de comunidades tradicionais, como o trabalho em regime familiar; preservação das manifestações culturais tradicionais; os relatos das pessoas mais velhas da comunidade, demonstrando haver antepassados escravizados e a trajetória histórica da comunidade.

No processo de certificação de Lagoa de Gaudêncio, constam como principais manifestações culturais presentes na comunidade:

- Reisado - comemorado entre 24 de dezembro e 06 de janeiro, o terno de reis acontece na comunidade de Lagoa de Gaudêncio desde que os primeiros moradores se instalaram; essa tradição é passada de pai para filho e a atual formação, liderada por Cassimiro José Alves, foi reconhecida com o prêmio Cultura viva em 2008. O reisado de Cassimiro começou com seu pai, Osório José Alves em 24 de dezembro de 1924. Existem mais três reisados: o reisado de Dona Nêga – Aguada Nova, Antônio Domingos em Lajedinho, Desni em Casal e o reisado de Misael em Bonzão.
- Capoeira – é forte a presença da capoeira na comunidade, há grupos independentes que jogam capoeira na comunidade e fazem apresentações em outros locais; a capoeira também está presente na escola como atividade de contra turno.
- Religiosidade – a comunidade possui três terreiros de candomblé, além dos atendimentos rotineiros, os pais de santo promovem, no mês de setembro, os festejos de Cosme e Damião; eles dividem-se para que cada um fique responsável por uma data. Nessas datas, é servido o caruru e a batucada vai até o dia amanhecer.

O terno de reis, por exemplo, é uma tradição de origem portuguesa, que a comunidade de Lagoa de Gaudêncio assumiu como parte de sua tradição cultural, enquanto componente de mobilização da comunidade. A capoeira e o Candomblé figuram entre as principais

representações da negritude no Brasil, parte do repertório cultural recriado em nosso país. A respeito desses esforços de reconstrução identitária Stuart Hall considera que

> (...) isso não se deve principalmente pelo fato de estarmos ligados ao nosso passado e herança africanos por uma cadeia inquebrantável, ao longo da qual uma cultura africana singular fluiu imutável por gerações, mas pela forma como nos propusemos a produzir de novo a "África", tem sido uma questão de interpretar a "África", reler a "África", do que a "África" poderia significar para nós hoje, depois da diáspora. (idem, 2003, p. 40)

É essa tentativa de ressignificar a África que está presente nessas manifestações culturais como marcadores identitários, os quais compartilham espaço na comunidade com uma infinidade de referências, globais, nacionais e regionais. A africanidade é requerida enquanto elemento de "ligação", enquanto componente que une os excluídos do discurso moderno e, ao mesmo tempo, os separa dos demais.

Quanto à religiosidade, estão presentes na comunidade, além dos terreiros de candomblé, uma igreja católica e uma igreja protestante. Os frequentadores dos terreiros também são membros da igreja católica; os limites entre as duas religiões são fluidos. Os jovens e adolescentes frequentam os terreiros de candomblé e fazem a primeira comunhão e a crisma na Igreja católica. Aparentemente, não há conflitos entre as duas religiões; uma não impede ou proíbe a frequência na outra.

O processo de reconhecimento da comunidade, conduzido pela Associação Comunitária dos Jovens Rurais Remanescentes de Quilombolas da Lagoa de Gaudêncio, enfrentou momentos de impasse. Um dos pré-requisitos para a certificação - a exigência da autodenominação - fez aflorar sentimentos ambíguos, enquanto uns lutavam pelo reconhecimento como comunidade quilombola, outros apresentaram resistência à ideia. Essas pessoas não queriam afirmar-se como quilombolas, com medo de que isso fosse mais um elemento catalizador do racismo, já presente em suas vidas.

Gilvan Antônio do Nascimento, um dos líderes no processo de reconhecimento da comunidade de Lagoa de Gaudêncio, relata que, no início desse processo, alguns moradores da comunidade resistiram em apoiar essa causa, afirmando que já eram discriminados por serem negros, agora seriam mais ainda com essa história de quilombola. Esse conflito nos reporta a Bhabba, quando ele afirma que

> É somente pela compreensão da ambivalência e do antagonismo do desejo de um outro que podemos evitar a adoção cada vez mais fácil da noção de

> um outro homogeneizado, para uma política celebratória, oposicional, das margens ou minorias. (BHABHA, 1998, p.87)

Apesar dos sentimentos conflituosos, depois de muita conversa entre os moradores da comunidade e a reflexão de que era preciso lutar por seus direitos, as lideranças da associação conseguiram mobilizar a comunidade e houve a aprovação de 90% dos moradores de Lagoa de Gaudêncio presentes numa assembleia realizada na escola Tomé de Souza, localizada no centro da referida comunidade.

A certificação de autodefinição como comunidade remanescente de quilombo traz alguns benefícios à comunidade, especialmente o atendimento prioritário junto aos órgãos governamentais, além de algumas verbas que são destinadas para o atendimento a essas comunidades. Tal fato tem estimulado os gestores municipais a buscarem essa certificação em todos os casos de comunidades com número expressivo de negros. No Seminário Territorial de Irecê, ocorrido no dia 13 de maio de 2015, com o tema "O que é ser Quilombola?", foi muito discutida a questão das certificações. Os presentes (membros de associações de comunidades quilombolas) criticaram o fato de algumas prefeituras estarem pagando altas somas a empresas de assessoria técnica para fazerem o processo de reconhecimento das comunidades. Isso demonstra que a certificação é interessante para o governo municipal. Ao olhar dos moradores, porém os benefícios estão muito aquém do que esperavam.

O período que antecedeu o reconhecimento e os primeiros anos como comunidade reconhecidamente quilombola foram de intensa movimentação, especialmente no dia da consciência negra; havia a comemoração tanto na comunidade quanto na escola. Porém alguns impasses referentes a oposições político-partidárias dentro da comunidade têm arrefecido esse processo e dividido a comunidade. Hoje, apenas a escola mantém a comemoração do dia da consciência negra e, como existe uma rivalidade política entre as duas associações da comunidade, se os membros de uma estiverem presentes, os membros da outra não comparecem. Tal fato desmonta a visão romântica de que a comunidade tradicional vive a mais bela integração e harmonia. Sobre isso, Bhabha questiona

> De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder [empowerment] no interior das pretensões concorrentes de comunidades em que, apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável? (idem, p. 20)

Esses conflitos que marcam a vivência em qualquer sociedade não poderiam estar fora do contexto de Lagoa de Gaudêncio, fazem parte da convivência humana, da luta por espaço e por benefícios. As ambiguidades estão presentes em todos os espaços. Ao observar as ruas e pessoas na comunidade, deparamo-nos com aspectos bastante curiosos que nos fez refletir a respeito das representações. Duas figuras femininas desenhadas uma na frente de um bar e outra na frente de um salão de beleza, ambas retratavam o fenótipo branco, pele clara, olhos azuis, cabelos castanhos e longos. Na escola, os bonequinhos que enfeitavam as portas das salas também eram todos brancos; havia um cartaz colado na parede com desenhos retratando histórias infantis, todos eram de príncipes e princesas loiros (as) de olhos azuis. Encontramos pelas ruas meninas com cabelos trançados, cabelos alisados, e uma garotinha usava uma peruca enorme, de cabelos muito lisos.

Essas caminhadas exploratórias foram realizadas, não como um primeiro reconhecimento da comunidade, a mesma já é bastante conhecida por nós duas, mas o nosso olhar não é o mesmo. Usamos a metodologia de entrevistas para alguns moradores, principalmente os donos de terreiros. Após a entrevista passeamos pela comunidade com o objetivo de observar os diferentes espaços, o que poderíamos deduzir, interpretar ou perceber desse cenário. Visitamos a lagoa onde tudo começou. A comunidade é um vilarejo com igrejas, quadras, uma quantidade significativa de bares.

Enquanto pesquisadoras, observarmos as ruas da comunidade na busca de elementos que a caracterizassem, procurando identificar os aspectos que dão singularidade a esse cenário, que mesmo já conhecido, hoje se apresenta com peculiaridades não percebidas por nosso olhar anteriormente naturalizado.

As cenas que observamos nos fazem pensar nas políticas de representação quando Stuart Hall afirma que “é somente pelo modo como nos representamos e imaginamos a nós mesmos que chegamos, a saber, como nos constituímos e quem somos.” (HALL, 2003, p.346). Então percebemos a necessidade de problematizar essas questões, um título certificando que uma comunidade é isso ou aquilo não basta para produzir as mudanças necessárias. Outras políticas precisam estar presentes e a educação é um dos principais meios de encontrar caminhos para a mudança.

Quanto à lagoa que iniciou a trajetória dessa comunidade e deu nome à mesma, foi revitalizada, o local escavado e foi construída uma parede firme para segurar as águas da chuva, que estão sendo utilizadas, principalmente, para sustentar os animais; os criadores têm

água suficiente para prosperar seus rebanhos. Dessa forma, a lagoa reavivada retorna como símbolo da comunidade, lembrando aos seus moradores o valor da coletividade.

5 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM PRIMEIRO PLANO

Identidade

Preciso ser um outro
para ser eu mesmo

Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta

Sou pólen sem insecto

Sou areia sustentando
o sexo das árvores

Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro

No mundo que combato morro
no mundo por que luto nasço

Mia Couto, 1983

O que é a identidade? O que a constitui? Diversos autores afirmam a existência de uma crise de identidade causada pelas rápidas mudanças ocorridas nas sociedades modernas. Stuart Hall (2003) estabelece esse paralelo, afirmando existir um "deslocamento ou descentração do sujeito", uma vez que as bases sólidas que localizavam os sujeitos no passado como indivíduos sociais estão fragmentadas. Hall complementa esse pensamento com a seguinte citação do crítico cultural Kobena Mercer: "(...) a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza". (MERCER, 1990, p. 43)

O conceito de identidade está intimamente ligado ao conceito de diferença, pois, quando afirmamos uma determinada identidade, excluímos todas aquelas das quais não fazemos parte, por exemplo: quando afirmo que sou brasileira, estou excluindo todas as outras nacionalidades diferentes da minha, as quais eu não compartilho. Se for necessário afirmar minha nacionalidade brasileira, é porque existe um sem número de nacionalidades diferentes compartilhadas por outras pessoas, que nasceram em outros países e compartilham outras línguas, têm outros heróis nacionais, outras histórias. Portanto, são as características diferentes que demarcam essa identidade, o que leva à afirmação de que a identidade é composta através da diferença.

> Ao analisar como as identidades são construídas, sugeri que elas são formadas relativamente a outras identidades, relativamente ao "forasteiro" ou ao "outro", isto é, relativamente ao que não é. Essa construção aparece, mais comumente, sob a forma de oposições binárias. (WOODWARD, 2000 p. 49)

Partindo desses conceitos a respeito de identidade, vamos mergulhar no campo de pesquisa e tentar compreender o Colégio Marculino, buscando ver, através da observação desse espaço, da autodenominação dos alunos e dos relatos apresentados pelos professores, a compreensão dessa negritude que faz parte desse espaço sem, no entanto, ser discutida, problematizada e vivenciada produtivamente.

O primeiro contato com a escola utilizando um olhar de pesquisa foi feito através das observações do espaço escolar. Foi observada a dinâmica do intervalo, recreação, os murais e a dinâmica de sala de aula. Em nossas observações, percebemos muito pouco da cultura afrodescendente no ambiente da escola. Na biblioteca, apesar de um ambiente organizado, acolhedor e colorido, não havia um acervo adequado à faixa etária dos alunos. Observamos também poucos títulos que fizessem referência à negritude e à história afro-brasileira.

O pátio da escola não se apresenta muito acolhedor, não há mesas, cadeiras ou bancos para que os alunos possam sentar-se, conversar, interagir; há um sistema de rádio que é ligado nos intervalos, mas não é proporcionada a participação dos estudantes, os professores e a equipe gestora decidem sobre o que será veiculado nesse sistema. Nos momentos em que acompanhamos o intervalo, as caixas de som reproduziam música Gospel. Segundo os professores, os conflitos no intervalo haviam reduzido significativamente depois de implantado esse sistema.

As interações dentro do espaço escolar revelam sentidos e significados trazidos pelas pessoas que dele fazem parte, as relações são conduzidas através dos costumes e das negociações. Chama atenção o fato de não haver nenhuma imagem que remeta ao sujeito negro, os bonecos que decoram as placas das salas, todos, representam crianças brancas, como se não existissem naquele espaço pessoas negras. Muitas vezes, são questões que passam despercebidas para um olhar menos atento e muitas vezes já habituado a essa ausência em outros espaços de representação.

A mediação das relações no espaço escolar, muitas vezes, acontece através de documentos normativos; as práticas pedagógicas têm documentos que orientam os caminhos a serem trilhados pelos docentes no seu trabalho cotidiano. Na escola, o principal documento é

o Projeto Político Pedagógico que apresenta quais concepções de educação, de homem e de sociedade a comunidade escolar possui; além de descrever as metodologias de ensino, de avaliação e os projetos que fazem parte do processo educativo da escola.

O processo de construção do PPP deve ser coletivo, garantindo a participação de todos os segmentos da escola, observando as Diretrizes Curriculares Nacionais e as normatizações do sistema de ensino local. É um momento de grande relevância que precisa estar pautado na reflexão sobre as questões relevantes da escola.

O processo de construção do PPP do Colégio Marculino foi iniciado em 2007 e concluído em 2009. Na época, a escola foi dividida em duplas por falta de um tempo para reunir toda a equipe em um momento para discussão coletiva. Cada dupla de professores se envolveu na temática indicada, levando em consideração as afinidades. Em 2011, foi feita uma revisão desse documento; a prefeitura contratou uma equipe de consultoria para revisão dos PPPs das escolas do município, mas esse procedimento não deu certo, uma vez que as pessoas contratadas não conheciam a realidade das escolas e as orientações eram via e-mail, dificultando a comunicação necessária para a dinâmica da revisão. A secretaria de educação, no meio do ano, decidiu deixar que a equipe da própria escola realizasse as alterações que julgassem necessárias, o que condiz com a construção de um documento que deve representar a comunidade escolar e nortear práticas educativas democráticas.

Em análise ao PPP do Colégio Marculino, percebe-se que a questão indenitária dos alunos precisa ser mais problematizada e vivenciada, por atender a alunos de comunidades remanescentes de quilombo. As escolas mesmo tendo conhecimento da necessidade de trabalhar a valorização étnico-racial têm ainda algumas dificuldades para viabilizar as orientações dentro do cotidiano da escola.

Acessar as identificações trazidas pelos alunos do Colégio Marculino é, principalmente, conhecer quais elementos eles têm internalizado no que diz respeito à cor/etnia. Para evitarmos categorias fechadas e oficialmente construídas, buscamos, através do questionário aberto, conhecer como estes alunos autodenominam-se, de forma que usassem as categorias que fazem parte do repertório adquirido e utilizado no cotidiano. No total, os alunos apresentaram 24 categorias, porém 5 categorias foram mais citadas. Para facilitar a análise das informações coletadas, juntamos as categorias gerais com as que apresentaram variações. Por exemplo: ao total de alunos que apresentaram a categoria “morena (a)”, foram somadas suas variações “moreno claro”, “moreno escuro”, etc. Os resultados são apresentados no gráfico abaixo:

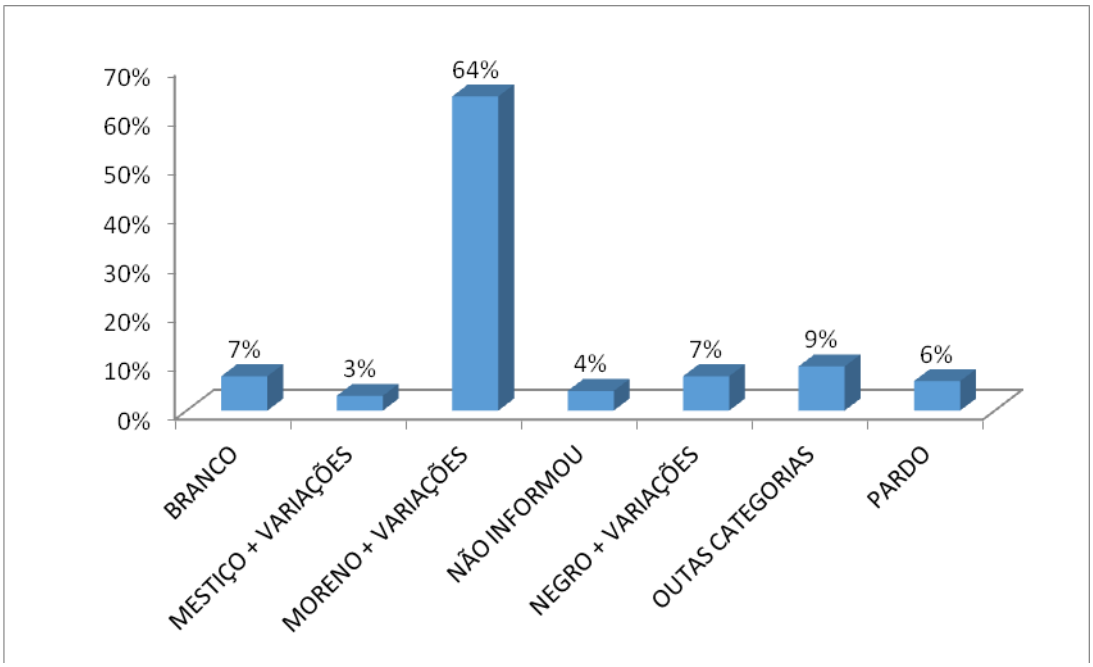

Figura 3 Gráfico: autodenominação de cor/raça dos alunos do Colégio Marculino, março 2015

O grande número de categorias diversificadas reflete os resultados de pesquisas nacionais com o mesmo tema (PNAD, 1976; PME, 1988) de que há "um extenso e variado vocabulário usado por brasileiros para nomear sua cor/raça, o que tem amparado argumentos dos autores que advogam um modo múltiplo de classificação racial." (ROCHA; ROSEMBERG, 2007, p. 05).

Não foi surpresa, ao tabularmos as respostas, perceber que a maioria absoluta dos alunos define-se como "morenos". Somadas a resposta "moreno (a)" às variações citadas (claro, escuro, mestiço, pardo, etc.) o resultado chega a 65% dos alunos que responderam ao questionário. O termo moreno (a) é bastante usado em nossa comunidade, um termo fluído e tão abrangente que pode caracterizar pessoas das mais diferentes características, desde a de pele clara e cabelos castanhos a pessoas com pele negra. Rita de Cássia Fazzi, em pesquisa com estudantes de 6 a 14 anos, obteve esse mesmo perfil de valorização da categoria morena e inferiorização dos termos preto-negro, para ela os resultados:

> (...) revelaram tanto a negatividade associada à categoria preto-negro quanto a valorização da categoria morena, mostrando que no discurso racial das crianças estas duas categorias são diferenciadas (...) Diferentemente de outras interpretações, sugeri que, no mundo infantil, ser socialmente definido como moreno representa uma vantagem, em relação aos que são socialmente definidos como preto-negro (FAZZI, 2000 in ROCHA; ROSEMBERG, 2007, p. 8)

A mesma lógica é seguida pelos alunos das comunidades remanescentes de quilombo. Levando em consideração todo processo pelo qual passa uma comunidade para receber a certificação de comunidade remanescente de quilombo, estávamos com a expectativa de que esses alunos utilizassem a categoria negra (a) ao autodenominarem-se. Porém, apenas 10% dos alunos oriundos das referidas comunidades apresentaram essa resposta, inclusive a resposta dada por três alunos chamou a nossa atenção. Eles escreveram a resposta "negro" para a pergunta sobre sua cor/raça, riscaram essa resposta e escreveram moreno na frente. Essa atitude traz toda uma carga de insegurança e dificuldade para afirmar seu grupo de pertencimento; e mesmo fazendo parte de uma comunidade predominantemente negra, com vivências da cultura afro-brasileira, a dificuldade de autoafirmação ainda é forte, pelo fato dessa identidade ser carregada de estigmas e, frequentemente, sofrer depreciação e inferiorização.

> Precisamos entender que a criança negra não é "moreninha", "marronzinha", nem "pretinha". Quando a criança reclama que não quer ser negra, ela está nos dizendo que não quer o tratamento dado às pessoas pertencentes a esse grupo. O que ela não quer é ser ironizada, receber apelidos, ser excluída das brincadeiras... Assim, melhor do que chama-la de "moreninha" para disfarçar sua negritude é cuidar para que ela receba atenção, carinho e estímulo para poder elaborar sua identidade racial de modo positivo. (CAVALLEIRO, 2001, p.155)

A fala contundente de Eliane Cavalleiro aponta para a necessidade urgente de mudanças de posturas e também metodológicas no contexto escolar. A abertura para o diálogo, sem meias palavras ou eufemismos. Não há mais espaço para o mito da democracia racial brasileira, é preciso reconhecer a existência do problema racial em nossa sociedade e combatê-lo. Para tal propósito, o professor é peça fundamental, sua ação efetiva no enfrentamento a preconceitos e discriminações ajudará a reduzir significativamente o racismo em nossas escolas. Está claro que as questões referentes à cultura afro-brasileira precisam ser discutidas e trabalhadas durante todo o ano letivo de maneira que se tornem parte do currículo e não entrem apenas em momentos pontuais de comemoração.

Mas, para que o professor possa agir nesse enfrentamento, ele precisa estar preparado; e, nessa circunstância, a formação é importante, porém, mais do que conhecimento de leis e teorias, se faz necessária a atitude sensível e ética para direcionar positivamente as relações no cotidiano escolar e reeducá-las para o respeito à diversidade.

Buscamos perceber as compreensões dos professores do Colégio Marculino através da técnica do grupo focal. No planejamento para a aplicação dessa técnica, uma preocupação

estava sempre presente: como deveríamos agir para que os professores expressassem suas verdades da maneira mais aberta, mais “desarmada”? Respostas prontas e politicamente corretas não acrescentariam em nada; desejávamos que as compreensões e/ou não compreensões viessem à tona, que as experiências vividas naquele espaço fossem apresentadas de forma que essa realidade fosse desvelada.

O primeiro encontro do grupo focal foi muito importante para desmistificar algumas certezas. Pelo fato de que uma de nós (Luzineide) ter pertencido à escola há alguns anos, acreditávamos que o ambiente estava estático e os problemas também. Alguns problemas se acentuaram. No passado, de 2009 a 2012 o problema maior era a falta das competências leitoras, atualmente, esse problema ainda está presente, mas perde a notoriedade diante da violência, dos palavrões, do desrespeito e das dificuldades com a autoestima.

Procuramos, no grupo focal, uma forma de chegar mais perto da escola, de sentirmos parte do processo mesmo não estando ligadas a ela diretamente. Inicialmente, houve certa dificuldade em trazer os professores para a participação. Estavam todos envoltos em suas tarefas burocráticas cotidianas; tivemos que usar nossas estratégias de persuasão para conseguir um número mínimo de participantes. Compreendemos esse processo, pois os professores do Colégio Marculino têm uma carga significativa de trabalho - trabalham 2 e até 3 turnos, alguns em escolas e outros até em município diferentes.

Quando conseguimos juntar os docentes e iniciar o grupo focal, nos defrontamos com situações as mais diversas. Mesmo tentando manter o foco no tema sugerido, havia momentos em que os professores distanciavam-se do tema e, na maior parte do tempo, o tom predominante foi o de desabafo; os problemas, as angústias e dificuldades foram colocados como uma espécie de catarse. Achamos importante esse momento, pois, além de nos proporcionar um maior conhecimento da equipe e dos problemas enfrentados, demonstra bem a forma como cada um lida com os obstáculos do cotidiano. Também tivemos a impressão de que os professores ficaram mais leves e abertos para a discussão dos temas.

Vamos apresentar aqui as falas mais significativas, as que geraram mais debates e permaneceram dentro do contexto da formação identitária dos alunos. Dentre os pontos apresentados, o problema da ausência dos pais na escola foi colocado como principal obstáculo ao desenvolvimento da educação dentro desse espaço. A professora que expressa sobre a dificuldade de inserir os pais na escola é Moniélida Vieira Vilela Correia de Souza, professora do Ensino Fundamental II. A professora é contratada, foi monitora de informática durante alguns anos, ensina no colégio do estado no município de Canarana. No Colégio

Marculino em 2014 lecionou a disciplina História; a referida professora tem 31 anos, licenciada em História pela UNOPAR em 2010, leciona Geografia, História e Arte. Está há seis anos no Colégio Marculino. Ela diz:

"*A maior dificuldade que encontramos aqui na escola é a ausência dos pais. Os pais não vêm pra escola com compromisso, querem apenas saber sobre o bolsa família. Essa é a realidade que nós enfrentamos(...) Quando o professor manda um documento para que os pais compareçam à escola, eles não comparecem (...) Uma coisa que eu vejo que tem que ser trabalhada é isso: trazer os pais para a escola.*"

A fala da professora Moniélida deixa transparecer a necessidade da parceria entre família e escola; muitas instituições têm essa mesma reclamação: de que a família está ausente, de que a escola assume praticamente sozinha a responsabilidade com a educação das crianças e adolescentes. No entanto, algumas reflexões são necessárias: em quais momentos a família é chamada à escola? Geralmente, esses momentos restringem-se a quando o filho está causando problemas ou a algumas comemorações. A família é realmente chamada a participar das decisões da escola? Há ações efetivas voltadas para o entrosamento da família com a equipe escolar? Tais questões precisam ser problematizadas com a equipe escolar a fim de levantar algumas possibilidades de resolução.

Um aspecto referente à identidade foi bastante marcante e gerou um confronto de opiniões entre os professores, ao serem questionados se havia ou não identificação dos alunos com aspectos da negritude, se estes se assumiam enquanto negros. Imediatamente, alguns professores responderam sim, outros responderam não. A professora Zenaide Barbosa de Souza, também faz seus questionamentos. Ela tem 35 anos, atua na educação há 9. Foi secretária de unidade escolar durante 3 anos. Foi professora durante 4 anos. Auxiliar de secretaria 1 ano. No colégio Marculino em 2014 atuou como professora nas disciplinas de História, 6º e 7º anos, Arte 8º e 9º. No ano de 2015 é coordenadora do Mais Educação[8]. Ela diz que as meninas negras da escola, em sua grande maioria, usam procedimentos de alisamento nos cabelos e "chapinha". Para ela, esse comportamento configura uma negação das

[8] O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral

características negras e uma tentativa de embranquecer o próprio corpo, tentando aproximar-se da estética branca.

A professora Marileide Mendes Vieira interage na discussão. Ela tem 50 anos, graduada em pedagogia pela UNEB. Leciona Língua Portuguesa nos 6º anos. Ingressou na educação há 26 anos e tem 13 anos no Colégio Marculino. A mesma apresentou exemplos, inclusive citando nomes, de alunas que vinham para a escola com os cabelos trançados em estilo afro e apresentavam-se bem resolvidas e com elevada autoestima.

A professora Eliene Cavalcante Braga, entra na discussão. Ela tem 42 anos. É pedagoga pela UNEB e licenciada em letras, também pela UNEB. Pós-graduada em Currículo Escolar pela UFBA, está na educação há 24 anos e 7 anos no Colégio Marculino. Ensina Língua Portuguesa para os 7º, 8º e 9º anos no Colégio Marculino e no Centro Educacional Municipal Antônio Matos Filho. Levantou um questionamento: *"A forma como as meninas usam o cabelo define o assumir ou não sua negritude? Eu não acho que esse fator defina essa questão".*

O debate acima pontua uma questão emblemática para a discussão da identidade. Gomes (2001), em pesquisa realizada em salões de beleza étnicos, demonstra que a manipulação dos cabelos não deve ser entendida apenas como um exercício de vaidade, a forma como principalmente as mulheres lidam com os cabelos traz toda uma percepção de sua identidade. Ela afirma que:

> O cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Nesse sentido, o cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. Por isso não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos. (idem, p.02)

Assim, o fato de alisar os cabelos pode demonstrar uma tentativa de aproximação com o padrão de beleza hegemônico, o padrão branco. A manutenção e ostentação dos cabelos crespos é, na maioria das vezes, uma atitude afirmativa de identificação com a estética negra.

Essa relação é bastante tensa e conflituosa, pois, historicamente, ao negro foi legado o lugar subalterno e suas características físicas são, ainda hoje, depreciadas. Portanto, assumir os cabelos crespos e utilizar uma estética negra tem uma simbologia de identificação racial e de contexto de luta contra o padrão branco, dependendo de uma desconstrução ideológica e de uma busca pela autovalorização. Para Stuart Hall (2000, p.342), o povo da diáspora negra

"(...) tem usado o corpo como se ele fosse, e muitas vezes foi, o único capital cultural que tínhamos. Temos trabalhado em nós mesmos como em telas de representação."

Além do corpo, outra forte marca identitária da cultura negra está presente na musicalidade usada como forma de resistência, afirmação da identidade e preservação da história. Legado de grande significação e passada por gerações. A música está presente nos principais momentos vividos pelas comunidades afrodescendentes, nas comemorações e eventos religiosos. Hall (2000, p. 342) afirma que "o povo da diáspora negra tem (...) encontrado a forma profunda, a estrutura profunda de sua vida cultural na música."

A comunidade de Lagoa do Gaudêncio tem essa forte presença dos ritmos afro-brasileiros. Nessa comunidade, uma das mais importantes manifestações culturais é o samba de roda. Souza e Carvalho (2007) realizaram um importante estudo na citada comunidade, descrevendo aspectos históricos, econômicos, políticos e culturais. Esse estudo contribuiu para o processo de reconhecimento da comunidade Lagoa de Gaudêncio como remanescente de quilombo. A respeito das manifestações culturais, as autoras afirmam que:

> A comunidade de Lagoa de Gaudêncio desenvolveu o samba de roda, mais conhecido como batucada, os primeiros moradores aprenderam nas comunidades de Macaúbas e ao longo do tempo foi ensinado às demais gerações. Hoje quase toda a comunidade sabe sambar e cantar em um samba de roda... na Lagoa de Gaudêncio essa manifestação cultural acontece sempre, toda comunidade participa, principalmente dos festejos do mês de setembro. Os pais de santo Darlindo Antônio do Nascimento, Napoleão Alves de Souza e Dermival são as pessoas que sempre promovem a batucada. (idem, p.50)

Essa musicalidade acompanha os alunos ao darem continuidade aos estudos no Colégio Marculino, em Aguada Nova de Lapão. Segundo relato dos professores, os alunos são bastante participativos no projeto da banda de percussão, implantado no referido colégio, através do programa Mais Educação. A professora Eliene fez o seguinte relato:

"*Eles gostavam tanto (*da banda de percussão*), que eles ficavam aqui no horário de meio-dia, porque como é uma oficina que faz muito barulho, os alunos de fora (*dos outros povoados*) participavam no horário de meio-dia e os alunos daqui (*Aguada Nova*) faziam a oficina depois das 6 horas. Eles ficavam sem almoçar pra poder participar da oficina, perdiam o horário de almoço. É o momento mais tranquilo deles, acho que o professor é de Lagoa ou da Salgada(*comunidades quilombolas*), então isso atrai bastante, porque é o estilo que eles*

gostam, é o estilo musical deles. Então assim, eles podem não se assumir, não falar assim: "eu sou negro", mas o gosto do negro, eles gostam".

A fala da professora demonstra o quanto essa vivência é significativa para esses alunos. Eles se realizam através da música; é uma forma de apresentar o seu valor, seu dom. Por outro lado, parece faltar ainda aos alunos essa postura afirmativa quanto à própria identidade. O professor Maurício Alves também se pronunciou a respeito desse projeto. O professor Mauricio é licenciado em Letras pela Anhanguera. Está na educação há 7 anos e há 7 anos leciona Inglês no Colégio Marculino.

"*Eles gostam muito da música, da dança. Quando começou a banda (de percussão) eles gostaram muito, eu achei que alguns alunos que estão participando da banda melhoraram o comportamento, outros eu acho que não era nem pra estar na banda, mas eu não sei como é a organização disso aí, eu acho que deveria até servir de punição, retirar os alunos que não estão se desenvolvendo."*

Na fala dos professores, é perceptível que o trabalho com a música tem trazido benefícios à escola e aos alunos, que tem sido uma vivência significativa. A crítica do professor Mauricio e a proposta de vincular a permanência do aluno no projeto ao desempenho observado na sala de aula trazem à tona uma postura embasada em conceitos comportamentalistas, acreditando no uso da punição como reforço negativo de comportamentos. Não seriam esses os alunos que mais necessitariam continuar na banda e serem motivados a também melhorar o desempenho nas outras áreas? Quanto ao uso da música como ferramenta, Santos apud Felino (2012) afirma:

> Através do estudo da música como bem simbólico produto da história e da interação do homem com o homem e deste com o meio ambiente, descobrem-se estratégias de afirmação da identidade afro-brasileira. Trabalhar a história através da música também é uma maneira de abordar a disciplina por outro ponto de vista – tão caro aos jovens -, apresentando o papel ativo do negro de criar resistências ao processo que tentava desumanizá-lo, e valorizando, assim, a cultura daquele que foi escravizado, em detrimento de possíveis abordagens que insistem em tornar o negro mero agente passivo da história." (idem, p. 45)

O caminho da música e das artes em geral pode ser bastante promissor no sentido de desenvolver com os alunos uma autoimagem positiva e uma autovalorização, trazendo uma

visibilidade positiva, além de mobilizar conteúdos afetivos e morais que são estruturadores de identificações.

O dia da Consciência Negra, segundo os professores, é o projeto que alcança a maior mobilização por parte dos alunos. Com o título "Identidade e Valorização da Cultura Negra", a escola promove atividades diversificadas, voltadas para o conhecimento a respeito da história e cultura africanas, através de salas temáticas, apresentações e palestras. Dessa forma os alunos têm oportunidade de refletir a respeito de sua identidade e promover o respeito à diversidade. A professora Eliene descreve a atitude dos alunos nesse período:

"*Se percebendo ou não como negros eles gostam e se envolvem no projeto da Consciência Negra, eles sabem que estamos fazendo algo para eles e eles amam isso. Eles se envolvem e ficam felizes com a capoeira a dança, acham que deveria ser feriado, eles afirmam: -- É o nosso dia."*

É notório que, ao se sentir protagonista, ou mesmo engajado em alguma ação, o jovem demonstra o seu potencial, mostra que é capaz de realizar coisas belas, que tem habilidades. Esses eventos são oportunidades de tornar visíveis esses alunos que, no cotidiano, são percebidos apenas como indisciplinados e descompromissados. O reconhecimento da data 20 de novembro como momento de reflexão e de luta é importante, no entanto, o reconhecimento da cultura negra não pode ficar restrito a esse período. Jeruse Romão fala do equívoco de discutir essas questões apenas em datas pontuais.

> Superar esses limites também consiste em empenhar-se para que a incorporação desses conhecimentos sobre os afro-brasileiros na escola ultrapasse os tópicos especiais e/ou comemorativos. Falar sobre o índio no dia 19 de abril e sobre os afro-brasileiros no dia 13 de maio pouco contribui para que as crianças se compreendam como originárias de povos que estão além da discriminação e da escravização. A visibilidade sobre estes segmentos na sala de aula tem de fazer parte de todas as rotinas escolares. (ROMÃO in CAVALLEIRO, 2001, p. 165)

Um fator se impôs em toda a discussão e foi unanimidade entre os professores: a forte presença da violência. A agressividade dos alunos foi citada em diversos momentos como um dificultador da relação ensino aprendizagem; foram vários os relatos de agressão verbal (inclusive a professores), agressão física, atitudes de violência e de vandalismo no espaço escolar. A questão da violência preocupa bastante os professores, pois dificulta a convivência no espaço escolar, muitas vezes inviabilizando as aulas.

Quando questionamos a respeito da cultura que os alunos trazem, foi desolador, a primeira resposta foi: “a cultura da violência!” e a professora segue relatando atitudes agressivas dentro do espaço escolar, fatos relacionados a drogas e violência na comunidade. Outra professora relatou sobre um episódio em que um aluno estava com caixas de som no espaço escolar no período do intervalo, quando encostou para ouvir, percebeu que a música fazia apologia ao crime e ao uso de drogas.

No que diz respeito à música, é frequente também o que os professores chamaram de “músicas monossilábicas”, pouca letra, duplo sentido fazendo referências ao sexo, outras declaradamente pornográficas, que desqualificam as mulheres. Esses desafios extrapolam os limites da escola, com certeza a intervenção de outras instituições se faz necessária para atacar esses problemas, mas os educadores precisam pensar estratégias de enfrentamento, pois tais problemas estão desestruturando as escolas. Carrano propõe que:

> Numa perspectiva de compreensão da vida escolar como uma rua de mão dupla, intuo que o esforço dos educadores em compreender os sentidos de ser jovem no tempo presente pode resultar em práticas e políticas que possibilitem que os jovens encontrem sentido nos tempos e espaços escolares. (CARRANO in MOREIRA, 2010, p.183)

O padrão de comportamento agressivo foi relacionado, principalmente, aos alunos da comunidade de Lagoa do Gaudêncio. Essa qualificação foi apresentada três vezes por professores diferentes, estes afirmaram que as turmas mais indisciplinadas são aquelas em que predominam os alunos de Lagoa do Gaudêncio. Outra referência foi a de que, no turno vespertino, era mais difícil de trabalhar, porque contém maior número de alunos da referida comunidade. Tais afirmações não surgiram pela primeira vez nesse encontro, faz parte do histórico do Colégio Marculino. A fala dos professores é de que são necessárias duas unidades para colocar o aluno da Lagoa do Gaudêncio no ritmo. Tais questões necessitariam de um estudo mais aprofundado, porém devemos lembrar de que a referida comunidade é composta exclusivamente por negros, grupo que ao longo do tempo enfrentou os mais diversos estigmas, as mais diversas explorações. Outro fator é que a comunidade tem um histórico de lutas e enfrentamentos para adquirir autonomia e conquistar seu espaço, preservando suas marcas de negritude. Tais processos não são enfrentados com espírito de mansidão e comodismo, e talvez, essa postura mais aguerrida cause estranheza entre os professores.

Quanto à questão da leitura, os professores demonstraram que essa é uma grande preocupação e que têm buscado algumas alternativas para efetivar esse trabalho. No entanto

alguns obstáculos são recorrentes como o acervo que, além de ser pequeno, é pouco diversificado, com muitos livros inadequados para a faixa etária dos alunos. Apesar disso, os professores têm demonstrado esforço, trazendo revistas para a escola e buscando parcerias.

Foram relatadas algumas tentativas de estimular o aluno a ler, como a disponibilização de livros e revistas no pátio da escola para que esses alunos ficassem à vontade para ler. Alguns liam, outros estragavam os materiais disponibilizados. Outra tentativa para o estímulo à leitura foi através de filmes e cartazes.

Interessante destacar que no momento em que a conversa esteve focada na leitura, apenas uma das professoras aparentou entusiasmo com a leitura, citando leituras feitas. Dos demais, não houve referências a esse respeito.

O grupo focal foi marcado pelos desabafos, os professores presentes demonstraram sentir angústia e impotência diante das atitudes agressivas de seus alunos. Porém a professora Daniela Cavalcante foi além do desabafo e expressou sua interpretação a respeito. Daniela tem 31 anos. É licenciada em Letras pela UNEB de Seabra. Ingressou na rede municipal de Lapão através de concurso público. Está no Colégio Marculino há 6 anos. É educadora há 8 anos, ensina as disciplinas de Língua Portuguesa para 8º e 9º anos. Fez o seguinte relato.

"Eu acho que é por isso que eles atacam muito, na tentativa de se defender, porque eles têm a autoestima baixa, mesmo que eles gostem de discutir a questão do preconceito, da valorização, mas eles ainda não se aceitam, assim, como pessoas de valor, pessoas que têm valor como qualquer outra pessoa, eles não se veem assim, por isso que eles estão sempre na ... eles atacam pra poder se defender."

O relato da professora Daniela foi representativo de outras falas com o mesmo teor, a baixa autoestima do aluno negro. É necessário nesse quesito refletir a respeito do povo da diáspora negra a fim de contextualizar essa autoestima baixa e não naturalizar esse fato como uma característica essencializada nos negros. Jeruze Romão (2001, p. 162) fala do contrassenso que é acreditar que nos negros a baixa autoestima é "inerente à sua personalidade humana e psíquica". Diante do histórico de exclusão, dos estigmas e do preconceito velado presente em nossa sociedade, não é de se estranhar que os adolescentes negros tenham essas dificuldades.

O autoconceito começa se formar no ser humano desde muito cedo, nesse período as afirmações dos adultos próximos às crianças vai contribuir para que esse autoconceito seja positivo ou negativo. Eliane Cavalleiro (2001) apresenta dados alarmantes colhidos, através

de pesquisa realizada em uma escola de educação infantil. Nas conclusões de sua pesquisa, ela constatou que:

a) No espaço infantil pesquisado não foram encontrados cartazes, fotos ou livros infantis que expressem a existência de crianças não-brancas na sociedade brasileira;
b) As professoras baseiam-se na cor da pele e em características raciais para diferenciar seus alunos;
c) A criança negra que passa por constrangimento normalmente não é acolhida;
d) Uso de tratamento irônico em relação às crianças negras.

Diante de todo esse contexto, é preciso promover uma educação que possibilite aos alunos negros a construção de um autoconceito positivo, que promova a sua afirmatividade com relação às suas raízes e sua história e que, ao mesmo tempo, combata atitudes racistas e de discriminação.

6 DAS COMPREENSOES ÀS INTERVENÇÕES

> Para a fenomenologia, a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado. Não havendo uma só realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações, a realidade é *perspectival*. Ao colocar-se como tal, a fenomenologia invoca o caráter de provisoriedade, mutabilidade e relatividade da verdade; por conseguinte, não há absolutismo de qualquer perspectiva. (MACEDO, 2010, p. 15)

Tal concepção norteou nossa itinerância enquanto pesquisadoras no Colégio Marculino até o presente momento, despidas da pretensão de "encontrar a verdade", buscamos nesse caminhar: ouvir, observar e compreender os sujeitos que trazem para o Colégio Marculino suas singularidades, suas simbologias; sujeitos que buscam sentidos para estarem nesse espaço rico de vivências e desafios.

Nessa trajetória, o Colégio Marculino se mostrou como um espaço diferenciado, especialmente pelo seu público formado, principalmente, por estudantes oriundos de comunidades quilombolas. Essa questão das relações étnico-raciais é afirmada pelos professores que, no entanto, aparentam ainda não terem conseguido problematizar a questão, discuti-la, vivenciar essa cultura no cotidiano da escola. A africanidade é citada sempre relacionando ao dia da consciência negra, como uma discussão pontual.

É muito presente também a angústia dos professores quanto à agressividade de uma parte dos alunos. Os professores apresentam falas carregadas de sentimento de impotência, perguntando o que fazer; estes se ressentem também da ausência dos pais que seriam parceiros naturais nessa trajetória.

Diante de toda essa complexidade, percebemos um grupo que busca soluções, que quer ressignificar suas ações dentro desse coletivo, superando estigmas dentro da sociedade, mas que encontra dificuldades diversas, desde os limites impostos pela estrutura educacional, com suas burocracias de toda ordem, as limitações impostas pela formação inicial que não contempla as discussões sobre etnicidade, as formações continuadas que se apresentam, na maioria das vezes, como momentos fragmentados, sem oportunidades de reflexão sobre a prática no cotidiano escolar e um currículo engessado que não contempla a realidade local, nem atende às necessidades do alunado quanto à sua cultura.

O aspecto cultural demonstrou-se muito forte nesse processo, o contexto cultural presente nas comunidades quilombolas apresenta uma imensa riqueza que por não fazer parte do paradigma hegemônico é esquecido pela escola, causando uma ruptura que dificulta o diálogo entre professores, alunos e comunidade; e sem diálogo não há educação.

No município de Lapão existem treze comunidades certificadas como quilombolas, algumas não têm escolas, outras, apenas o Ensino Fundamental I. Oito escolas recebem alunos advindos dessas comunidades. É uma quantidade de comunidades quilombolas significativa, e não podem passar despercebidas suas histórias, sua cultura, o percurso rumo à certificação, as conquistas alcançadas e as possibilidades futuras.

Diante dessa realidade, a escola como um importante espaço de construção identitária, deve se abrir para a rica possibilidade de troca: adentrar a comunidade e deixar que a comunidade adentre a escola. Nesse jogo de pingue-pongue educativo comunitário, em que a escola vai às comunidades e as comunidades vão à escola, há a certeza de que o espaço educativo pode ser a comunidade e a comunidade pode ser um espaço educativo porque ambas se complementam no processo de aprendizagem e ressignificação da cultura tão necessária no mundo atual em que prevalece o descartável, o supérfluo.

Há uma dificuldade latente da escola em inserir práticas no currículo direcionadas à valorização da identidade de seus alunos e consequentemente da comunidade, como também há um entrave de práticas cotidianas afetivas.

> Há uma carência de práticas integradoras de ensino e aprendizagem nas universidades e nas escolas que incluam a vivência afetiva e cultural das crianças, adolescentes e jovens brasileiros. Práticas que os vinculam a si mesmo e a sua ancestralidade para que sejam protagonistas de uma história e de uma educação que garantam o fortalecimento de sua identidade para melhoria da qualidade de vida. (PACHECO, 2006 p. 102)

Tais práticas, se desenvolvidas envolveriam a comunidade de forma abrangente. Existem na região de Lapão contextos interessantes a serem descobertos pela escola. Parteiras, benzedeiras, reiseiros, pais de santos, senhoras com grande acervo da cultura de ervas, crendices populares, mitos, histórias curiosas envolvendo cada família, cada cacimba (só em Aguada Nova são sete), a lagoa chamada Criminoso, onde os lajedos eram lugares propícios para lavar roupas e entre um enxague e outro, muitas prosas eram ditas e cantigas eram ouvidas e versos eram jogados, um treinamento para à noite serem expressos nas cantigas de roda. Na Lagoa de Gaudêncio, no lago onde tudo começou, o cenário perfeito para as vivências, que podem ser relatadas em uma entrevista no terreiro à sombra de uma árvore, no verão, ou ao pé do fogão, no inverno, em cada casa lá existente, onde descobrem-se um acervo de riquezas populares que não deve ser esquecido.

A escola possui as competências necessárias para oferecer às novas gerações oportunidade de interagir com as diversas culturas. Assim pensando, torna-se possível visibilizar a identidade das comunidades remanescentes de quilombos resgatando a cultura local através das escolas inseridas nesse cenário.

Descobrir as origens étnico-histórico-culturais consiste num processo temporal necessário, e que pode trazer resultados de aceitação, valorização, percepção de uma cultura existente, mas invisível e adormecida em contraste com a cultura dominante. A cultura local das comunidades quilombolas precisa estar presente nas escolas, porque os alunos podem ser agentes transformadores, ressignificadores, inspirados em sua própria cultura e nas culturas dos seus antecedentes. O relato dos professores demonstra que seus alunos apresentam-se extremamente implicados com as atividades durante o projeto "Consciência negra". Por que não aproveitar essa implicação, e trazer conteúdos e atividades que façam sentido para esses alunos durante todo o ano letivo?

Nossa proposta de intervenção é de que professores e alunos adentrem as comunidades quilombolas buscando os saberes construídos pelos moradores em seu cotidiano, trazendo suas tradições, costumes e a história local para o currículo escolar, valorizando esses saberes através de vivências potencializadoras de aprendizagens significativas, dando maior sentido aos conteúdos escolares.

Tal proposta tem como princípios estruturantes: o estudo sistematizado da história local; a inserção dos saberes de tradição oral no currículo escolar e o diálogo igualitário entre escola e comunidade:

I O conhecimento da história local - é imprescindível a valorização e redescoberta da própria história, da história de sua comunidade, uma vez que, os conteúdos veiculados nos espaços escolares expressam a história geral e a história nacional; apresentam os grandes heróis da nação com seus feitos grandiosos. Os acontecimentos mais próximos ao estudante precisam também ser apresentados, discutidos e valorizados para uma melhor compreensão da sociedade em que ele vive.

O trabalho de pesquisa da história da comunidade, consiste em um meio para desenvolver a competência leitora a partir das vivências da cultura materna e comunitária. Viabiliza a oportunidade de pessoas da comunidade expressarem sua história para novas gerações. Percebendo as pessoas à sua volta enquanto agentes dentro do processo histórico, o aluno poderá perceber-se também enquanto um sujeito histórico, com possibilidades de

intervir na realidade à sua volta, exercitando a produção de conhecimento e a sensibilização para a preservação do patrimônio histórico-cultural de sua comunidade Esse patrimônio Histórico-cultural não deve ser algo estático, dado a priori, mas deve sempre ser ressignificado. BHABHA (1998, p. 21) afirma que "Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição recebida."

Perceber a própria história é também ler o mundo à sua volta, interpretá-lo, buscando seus significados e sentidos. Esse envolvimento pode despertar uma competência leitora que vai além do que está escrito nos livros, uma leitura da vida e para a vida.

II Inserção dos saberes da tradição oral no currículo escolar - o resgate da cultura oral consiste em fator preponderante para apreciação da diversidade. Grande parte do acervo das cantigas pesquisadas são passadas de pais para filhos. Outras, principalmente as cantadas nos festejos do Menino Deus pelos reiseiros, são inventadas baseadas em alguns fatos curiosos envolvendo pessoas da comunidade.

O motivo que nos levou à proposta dos professores incentivarem os alunos a resgatarem as cantigas e produzirem outras foi a criatividade com que os reiseiros se utilizam para produzir tais cantigas baseadas no cotidiano das pessoas. Outro motivo é que tais práticas culturais locais não se percam, e que a nova geração possa aprender, apreciar e produzir; cantar com tais práticas textuais orais tradicionais oriundas das comunidades quilombolas e ainda divertir-se com elas.

É importante demonstrar aos docentes que em outras comunidades da região há projetos que regatam o fazer cultural oral, inspirados em práticas pedagógicas a exemplo da Pedagogia Griô, baseada na tradição Griô oriunda da África. Nessa perspectiva de resgate da história local as pessoas da comunidade transmitem histórias, contos e lendas aos mais jovens para que a cultura local não se perca. É uma pedagogia que abre possibilidades para valorização de todas as culturas orais nacionais surgindo a partir daí uma cultura ressignificada que tem surpreendido com os resultados a exemplo do Projeto Grãos de Luz, oriundo da cidade de Lençóis, Bahia, na Chapada Diamantina.

> Recentemente no Brasil, iniciativas oriundas de projetos sociais voltados à educação infanto-juvenil, na cidade de Lençóis – Bahia redescobriram as tradições griots, suas práticas e procedimentos, aliando-as às suas ações socioeducativas. Ao incorporá-las e ressignificá-las dentro do contexto brasileiro, estas tradições deram origem à Pedagogia Griô, divulgada por

> todo o país devido à parceria entre o projeto Ação Griô Nacional e o Programa Cultura Viva, do Ministério da Cultura, que integra também os Pontos de Cultura – ações do Ministério da Cultura que mostrou-se terreno fértil para a aplicabilidade da referida pedagogia. (Revista Temática, 2013)

Assim, sendo, com tais projetos em ação no Brasil se faz prioritário que resgatemos não só as cantigas oriundas da comunidade, mas as histórias que povoam o imaginário das comunidades quilombolas que vão além de tradições advindas de etnias, mas que ressignificam a cultura do povo brasileiro tendo resultados mais que satisfatórios: surpreendentes.

O desenvolvimento da oralidade inclui não apenas a capacidade de falar, mas também a capacidade de ouvir com compreensão (BRASIL, 2007) e como se trata de escolas com baixa compreensão leitora o método de ouvir cantigas e histórias da comunidade, que podem estar ligadas às vivências familiares, pode desenvolver a competência leitora a partir do que já é vivido pelos alunos ou seus antecedentes através da cultura das cantigas e chulas[9]. Entende-se que não é fácil aplicar no cotidiano das escolas metodologias de educação e saberes da tradição oral. É necessário, antes de qualquer coisa, deixar de lado o comodismo, buscar conhecimentos fora das quatro paredes da sala de aula e ir além do que está posto pelos livros. Acreditamos que tudo seja uma questão de organização prévia e de acreditar que a comunidade tem saberes importantes, um rico potencial a ser estudado.

A proposta de inserir a tradição oral no currículo escolar tem como norteadora a Pedagogia Griô, fundamentada na educação biocêntrica do cientista Chileno Toro Araneda que vem se aperfeiçoando ao longo de 40 anos e estabelece um modo de sentir e de pensar que toma como referência existencial a vivência (PACHECO, 2006) a qual Ruth Cavalcante se utilizou para imprimir na comunidade a Roda da Vida e das Idades, Vivência afetiva cultural. Inspiradas na pedagogia acima citada e nas literaturas em torno dela, ousamos propor um projeto de valorização cultural nas comunidades quilombolas lideradas pelas escolas estabelecidas nesses espaços ou que recebem alunos dessas comunidades.

Cada comunidade quilombola tem sua própria vivência. As treze comunidades certificadas têm em comum o fato de serem quilombolas, mas expressam, cada uma delas, contextos diversificados com uma linha tênue que as diferenciam, e ao mesmo tempo as unem, justamente pela origem una e pela riqueza das diferenças contextuais.

---

[9] Canções criadas a partir de fatos ocorridos, curiosidades e pessoas da comunidade para serem apresentadas nas visitas do terno de reis.

III O diálogo igualitário entre escola e comunidade - O diálogo é o caminho para que as relações se estreitem entre as pessoas onde um possa se aproximar do universo do outro para melhor compreender, aceitar, interagir, ensinar e aprender. "O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo". (GADAMER, 2011, p.247)

Não propomos algo de inovador que jamais foi experienciado em um espaço educativo, porém propomos a percepção da necessidade de dialogar, porque concordamos com Gadamer (2011) em afirmar que "a capacidade do diálogo é um atributo natural do homem." Sendo assim, a capacidade de dialogar pedagogicamente no espaço educativo conflui na troca de experiência necessária para o desenvolvimento e aplicabilidade de um projeto desta natureza.

O mundo indecifrável do aluno adolescente, que é diferente do mundo do adulto, não só pela natureza biológica, mas também pelos diferentes contextos que os dois vivenciaram ou vivenciam em cada fase da vida precisa ser aproximado pelo diálogo. Assim, o processo formativo dialógico pode aproximar as diferenças e reconhecê-las como necessárias. É um desafio percebido na resistência do aluno quanto ao diálogo com o diferente, o reconhecimento de si mesmo e também quanto à resistência do professor, pois

> A incapacidade para dialogar dá-se principalmente por parte do professor, e sendo o professor o autêntico transmissor da ciência, essa incapacidade radica-se na estrutura de monólogo da ciência moderna e da formação teórica. (GADAMER 2011, p.249)

No entanto a incapacidade de que fala Gadamer não consideramos incompetência ou má vontade, mas sim a falta de um espaço-tempo para desenvolver esse diálogo que se apresenta como questão estruturante. Gadamer (2002) chama a atenção para a incapacidade de diálogo presente na civilização moderna e aponta o diálogo pedagógico como um dos exemplos desse fenômeno, uma vez que o professor, por ter a missão de ensinar "acredita poder e dever falar", de forma que o momento que deveria ser um diálogo, uma experiência de troca, finda em um monólogo em que quanto mais bem articulada sua fala, mais acredita ter se comunicado; é a "incapacidade de diálogo que não se reconhece como tal" (idem, p.250) que não percebe a dificuldade em si, mas sempre no outro.

Essa dificuldade para dialogar estende-se para as relações com a comunidade, os professores e demais profissionais ainda apresentam resistência em explorar o potencial cultural e humano presente no entorno da escola. A educação formal ainda não conseguiu quebrar os preconceitos em relação aos saberes produzidos no cotidiano das pessoas simples da comunidade.

A fala de uma parcela significativa dos professores durante o grupo focal deixa entrever a presença dessa dificuldade de diálogo e a postura de não reconhecer essa incapacidade, uma vez que cobra a presença dos pais enquanto ouvintes, mas não apresenta disponibilidade para ouvir. E nesta percepção propomos a formação continuada com a concepção de ensino apoiada na pedagogia do diálogo. Ousamos dialogar para tomada de decisões para transformação da realidade ou no mínimo a percepção da necessidade de interagir com a comunidade na qual a escola está inserida.

Para efetivar essa proposta são necessárias algumas mudanças metodológicas, o espaço da aula precisa ser ampliado para além dos muros da escola. Uma metodologia essencial é a aula de campo que sugerimos como um meio eficaz de interação com a comunidade. Através das aulas de campo a equipe pedagógica e docente irá traçar um paralelo de sensações, gostos, sabores, vivências e percepção em geral não possível adquirir nos livros didáticos e em outras fontes históricas. As aulas de campo trazem o real para mais perto dos alunos, a aprendizagem fixa através de entrevistas, observações, registro em vídeos, exercício essencial da escuta, fator preponderante da interpretação e criação, mexendo com o imaginário através dos fatos contados de geração para geração.

A análise de fotos antigas com a presença dos descendentes e explicação do contexto escondido em cada ilustração desperta o prazer de conhecer seu espaço, seu mundo e nele se ver, como ser capaz de produzir cultura, aprender com ela, transformá-la. E nesse processo adquirir fundamentos e possibilidades prazerosas de escrita, de produções em geral que despertem o prazer pela leitura que se inicia a partir da leitura de mundo. A leitura de mundo requer diálogo, não há leitura de mundo sem diálogo, sem interação do vivido com o que se vê ao longe, ou ao perto, mas fora de nós. O que está dentro de nós tem que sair para dialogar com o que está fora.

A entrevista faz bem esse papel de interação com o vivido, o que pode ser experienciado. O encontro do novo, com o antigo. Aquele cheio de expectativas de futuro, mas que traz no afã da juventude que o mundo vai acabar amanhã e precisa viver o hoje, este cheio de experiências, nostalgia que encontra prazer e gratidão para aqueles que se interessam

pelas suas histórias para o novo enriquecer sua leitura de mundo. A sugestão da produção de linha do tempo que decorre da compreensão dos relatos históricos contrapondo ou em consonância com a história geral, consiste num meio metodológico de produção a partir do que foi investigado, lido, descoberto, fazendo com que o aluno seja construtor do seu próprio conhecimento. E nesta vivência estudiosa, investigativa, que exige curiosidade, interessante se faz uma proposta de contraponto com a história que está posta nos livros didáticos, branqueada, resumida em escravos libertados por uma branca, e que não traz o depois ou mesmo o processo vivido pelos negros que culminou na libertação. Tem-se aí a oportunidade da descoberta da história crítica contextualizada com os feitos locais atribuídos aos heróis e heroínas negros que não estão nos livros, mas se encontra em cada esquina, em cada lagoa, em cada batedor de roupa do lajedo, em cada cantiga, chula, mitos e lendas. História que encanta e que desperta afetos invisibilizados pela cultura dominante.

Percebe-se que a palavra é viva, é dinâmica, é condutora de aspectos e experiência, no entanto se não documentada é como folha ao vento, que se perde e não é recuperada. A sugestão de produção de documentários em todas as possiblidades existentes consiste em uma alternativa para que a palavra não escrita, não impressa dos ancestrais não seja esquecida ou levada ao vento, que não continue a ser sufocada pela cultura dominante. Tudo que é documentado é procurado de alguma forma, em algum tempo e lugar, é pesquisado, analisado e interpretado porque todo esse processo faz parte do fazer humano. Neste processo de produzir documentários, o fazer humano quilombola é oficializado, analisado, interpretado e imortalizado pela escola, agente principal na preservação e ressignificação cultural em pareceria com a comunidade.

A sugestão de produção de coletâneas de biografia de pessoas da comunidade permite ao aluno interagir com a palavra escrita e a tradição oral e a sessão de contação de causos permite o rebuscamento das memórias guardadas. O resgate da memória da comunidade é também uma proposta do MEC com as “Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro”, que acontecem em todo o território nacional nos anos pares. Com a temática: “Memórias Literárias” para o 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II, objetiva valorizar a comunidade com o tema “O Lugar Onde Vivo”, no entanto, observa-se que para as escolas consiste apenas em mais uma obrigação a ser cumprida. A proposta do Ministério da Educação não é descobrir talentos, mas contribuir para a melhoria da escrita de todos os alunos (BRASIL, 2014), portanto não há um propósito de valorização cultural local bem explicito nas oficinas de memória, percebe-se uma preocupação com a escrita, mas dentro das

oficinas propostas é possível direcionar as práticas indicadas pelo MEC introduzindo a tradição oral de forma que os entrevistados tenham a oportunidade de escavar suas raízes, suas memórias com significado.

> A memória não é um instrumento para exploração do passado; é antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio sutil no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como o homem que escava. (Walter Benjamin, 2006, apud BRASIL, 2014, p.18)

E quem escava por aqui? O agricultor de sequeiros, que planta, colhe sem as tecnologias de ponta. Seus instrumentos são a enxada, o machado, as mãos, o facão. E o agricultor tem memórias do que cantava enquanto capinava, arrancava o feijão, colhia cana do canavial, subia em pés de umbus, de tamarindo, manga, quebrava milho, mamona. O pedreiro que cava a terra faz o alicerce, sua e a colher ressoa. O caminhoneiro que escava o Brasil de norte a sul, mas volta trazendo na boleia do caminhão os achados das culturas brasileiras. A dona de casa que escava as panelas em busca de feijão, produto agrícola principal de nossa mesa e em torno dele histórias, lendas e humor. O povo que entra no ônibus e desaparece na pista chegando às fazendas raleando cenouras, cebolas, beterrabas. São os novos boias-frias que têm também suas histórias, seus cantos, causos, piadas e resenhas inseridos em seu cotidiano, em sua labuta de homem da terra, mas sem terra.

Resgatar a memória desse povo é muito mais do que uma simples entrevista biográfica. É o entrevistado perceber que tem alguém interessado em sua história não pelo simples fato de uma nota na escola ou um suposto prêmio indicado pelo MEC, mas percebe que sua história tem relevância para a comunidade, para a escola, para a igreja, para os terreiros, para o povo da praça e para si mesmo.

Conhecendo as Comunidades

As possibilidades abaixo citadas consistem em sugestões para trabalhar durante todo o ano letivo, dividido por bimestres;

PRIMEIRO BIMESTRE

A ESCOLA VAI À COMUNIDADE

Levantamento /conhecendo as comunidades quilombolas existentes no município de Lapão.

Produção de documentários – o que é documentado em algum momento será procurado, analisado, consultado, portanto imortalizado.

- Aulas de campo nas comunidades
- Escrita da história das comunidades contemplando, principalmente os acontecimentos que não constam na história oficial.
    - Linha do tempo traçando um paralelo entre a história local e a história geral.
    - Produção de livretos contendo a história da comunidade
    - Confecção de mapas.
    - Produção de narrativas baseadas nas histórias contadas pelos moradores
    - Produção de jornalzinho e revista contendo notícias e curiosidades sobre a comunidade
- Produção de documentários.
    - Produção de diversos gêneros textuais
    - Produção de vídeo clips
    - Edição de depoimentos
- Coletânea de biografias.
    - Reescrita de biografias baseadas em entrevistas.
    - Produção de dramatizações valorizando a história de vida das pessoas da comunidade.

SEGUNDO BIMESTRE

A COMUNIDADE VAI À ESCOLA

A interação se fortalece entre escola e comunidade, dessa forma há aprendizagem, descobertas de ambas as partes.

- Contação de causos por pessoas da comunidade.
    - Momento cultural local em que pessoas da comunidade contam casos
    - Reescrita dos causos cujo produto final será a produção de um livro de contos
- Estudo dos aspectos econômicos e geográficos das comunidades quilombolas.
- Criação de blog
- Registro das cantigas: religiosas

- Transmissão das cantigas e rituais religiosos para a nova geração
- Produção de chulas pelos alunos baseados nas já existentes cantadas na festa de reisado.

TERCEIRO BIMESTRE

A COMUNIDADE VOLTA À ESCOLA

- Rodas de conversas com pessoas da comunidade.
  - Certificação da comunidade
  - Religiosidade
  - Fundação da comunidade
- Levantamento da cultura musical da comunidade
  - Produção de coreografias
- Produções musicais: paródias, raps, funk de acordo com o estilo preferido dos alunos.

QUARTO BIMESTRE

TODAS AS COMUNIDADES SE ENCONTRAM E SE ENCANTAM TENDO COMO INTERMEDIÁRIA A ESCOLA

- Intercâmbio entre as escolas e as comunidades quilombolas.
  - Apreço/ visitas entre as comunidades – encontros dos grupos de reisados
  - Interação das comunidades quilombolas em momentos de socialização das culturas
  - Rodas de conversas depois das visitas
  - Escrita, registro dos contrastes e similares das comunidades visitadas e analisadas.
  - A escola aprecia encontro de reisado no Lajedo do Pau D'arco no dia 21 de novembro

A escola de um modo geral, e não apenas o Colégio Marculino, precisa estabelecer em seu cotidiano a visibilidade da pessoa negra, retirando-a dos lugares subalternos, dissociando sua imagem dos aspectos sociais e culturais negativos. O sujeito aprendente negro precisa perceber a escola como um espaço legítimo de vivência, no qual possa reconhecer-se, ver sua imagem refletida, ver sua cultura valorizada e tratada com o mesmo respeito e reverência com que as demais são tratadas, não apenas nas datas comemorativas, mas em todo o decorrer do ano. Para isso, faz-se necessário uma percepção mais aguçada sobre as formas de racismo presentes em nossa sociedade, o despertar para o tema, a busca de informações e a atenção para suas sutilezas, valorizando, assim, as relações étnico-raciais.

Também incluímos enquanto possibilidade de ampliação de horizontes por meio de linguagens diferenciadas o uso de filmes enquanto elemento de formação, Rosane Jesus (2012) em sua narrativa doutoral, nomeou esse processo como "Experiência fílmico-pedagógica" e argumenta que:

> Nessa perspectiva, a produção e a fruição da obra de arte entram no espaço formal de educação como experiências de formação. Ao tornar-se experiência fílmica, o filme transforma aquele que o experimenta, participando do processo formativo ao atualizar o horizonte de mundo do expectador. (JESUS, 2012 p.157)

Dessa forma viabilizaremos possibilidades de o professor através dessa metodologia produzir experiências significativas com seus alunos nos aspectos que perceber ser importante ou necessário. Além de filmes incluiremos na formação vídeo clipes, músicas.

Como continuidade desse movimento de interação entre escola e comunidade, propomos a realização de oficinas abertas à comunidade que tragam temas relevantes e ampliem conhecimentos teóricos e práticos para os participantes. Entre esses temas podemos destacar:

- Economia solidária;
- Sustentabilidade;
- Tecnologia social;
- Produção escrita;

Os moradores da comunidade poderão elencar outros temas de seu interesse, também poderão ser firmadas parcerias com Ongs e outras instituições.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Chega a ser o que és! Talvez a arte da educação não seja outra senão a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo, até sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades. (LARROSA 2007, p.39)

Um cenário de pesquisa apresenta mil facetas e por mais que este seja conhecido, quando direcionamos nosso olhar, ajustamos nossas lentes por meio do processo investigativo a realidade dada apresenta outras faces diferenciadas e a cada olhar a cada redirecionamento, a cada mudança de posição, outros aspectos vão se revelando. O colégio Municipal Antônio Marculino Vieira, enquanto cenário de pesquisa, apresentou-se para nós inicialmente pela problemática dos baixos índices observados nas avaliações externas, demonstrando que seus alunos apresentavam proficiência leitora insuficiente para as séries cursadas.

Mas em nossas observações outras nuances do nosso cenário foram se impondo. O perfil da escola que possui o alunado em sua maioria proveniente de comunidades quilombolas e da periferia de Aguada Nova deixou de ser um aspecto secundário e passou ao primeiro plano por apresentar-se como característica estruturante desse cenário.

Diante da identidade do aluno como característica estruturante de nosso cenário de pesquisa emerge nosso principal questionamento: Qual a compreensão dos professores do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira de Aguada Nova, Lapão, a respeito das identificações trazidas por seus alunos? Buscamos respostas ouvindo os posicionamentos dos professores. A fala destes nos encontros traz um alinhamento entre as características físicas e culturais enquanto marcadores da identidade negra, porém o reconhecimento dessa identidade não se manifesta enquanto ações positivas no espaço escolar, as referências à cultura do aluno são carregadas de juízos de valor em sua maioria negativos destacando a presença da violência que foi por diversas vezes associada aos alunos oriundos da comunidade de Lagoa de Gaudêncio.

Por impor-se enquanto presença marcante no espaço do Colégio Marculino, fomos conhecer a comunidade de Lagoa de Gaudêncio, a qual se destaca dentro do território por ter sido a primeira comunidade reconhecida como remanescente de quilombo e preservar tradições culturais afro-brasileiras. Conhecer com mais detalhes essa comunidade possibilita uma melhor compreensão desse alunado e seus conflitos, em especial a questão da autodenominação e da dificuldade de afirmar seu pertencimento. Tais fatos dão relevância ao estudo e conhecimento dessas comunidades enquanto fator de integração escola-comunidade.

Diante desse quadro acreditamos ser interessante aliar as peculiaridades étnico-raciais da escola com a proficiência leitora. As duas devem andar juntas para que a qualidade de ensino seja melhorada na escola referendada. Os assuntos referentes às relações étnico-raciais, não podem ficar restritos ao dia da consciência negra, eles precisam perpassar o currículo durante o decorrer do ano letivo. A história da África e a cultura Afro-brasileira precisam ser contempladas no cotidiano escolar, de maneira natural enquanto um conhecimento tão valorizado quanto os demais.

A leitura e compreensão de textos são fatores preponderantes para a aquisição de conteúdos em todas as disciplinas. A leitura abre espaço significativo para a compreensão de suas raízes, percepção do ser em desenvolvimento do mundo que o rodeia. Possibilita caminhos para transformação social. O aluno que não consegue adquirir as competências leitoras permanece estagnado, porque muitos professores afirmam que não é sua obrigação ensinar a ler no 6º ano. Os alunos devem chegar ao Ensino Fundamental II com tais competências, pois sem essas garantias a reprovação aumenta e a evasão também. Qual o sentido de permanecer na escola se não há aprendizagem?

A transição do Ensino Fundamental I para o II ocorrer entre escolas e também comunidades diferentes causa algumas rupturas e conflitos, um deles é o da adaptação que envolve um novo espaço, novo grupo, nova rotina. Outra questão complicada nesse processo é o "jogo do culpado" uma escola culpa a anterior porque o aluno não aprendeu e se isenta da responsabilidade passando o problema adiante.

Diante dessa realidade ampliamos o campo de abrangência do projeto de intervenção, este não poderia ser executado apenas no Colégio Marculino, mas deve incluir as escolas que fazem parte do território e enviam seus alunos para continuar os estudos no colégio referendado. Percebemos a necessidade do diálogo e do planejamento coletivo para que os problemas sejam resolvidos e as proposições aconteçam em rede, minimizando as rupturas ocorridas entre um segmento e outro.

Compreender as configurações do Colégio Marculino exigiu um percurso histórico, não apenas no que diz respeito á história do colégio, mas também à trajetória do Ensino Fundamental II em Aguada Nova, no município de Lapão contextualizando com os fatos ocorridos nacionalmente. Esse movimento possibilitou-nos não apenas traçar um percurso histórico, mas principalmente rememorar e refletir a respeito de nossas itinerâncias entrelaçadas nesse percurso, o que Gadamer (2011) propõe como "uma compreensão daquilo que nos vem ao encontro na história interpelando-nos e concernindo-nos" (idem, p.169) e esse

processo nos traz a “possibilidade de compreender-nos com isso que nos chega e se nos transmite desde o passado.” (ibidem, p.170).

Ao relatar esses processos históricos, nos localizamos dentro desse movimento, ora enquanto estudantes, ora enquanto professoras, trazendo a memória desses momentos vividos para elaborar novas experiências, fazer novas reflexões enquanto seres dentro de um processo formativo incessante no que concordamos com Larrosa (2007) quando ele apresenta as formulações de Nietzsche de que

> Não há um eu real e escondido a descobrir. Atrás de um véu sempre há outro véu; atrás de uma máscara, outra máscara; atrás de uma pele, outra pele. O eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista cria uma obra. Para chegar a ser o que se é, tem que se ser artista de si mesmo. (idem, p.64-65)

Essa proposta pretende abranger as questões relacionadas às relações étnico-raciais, trazendo a cultura, a história e os conhecimentos produzidos na comunidade para o contexto escolar, propiciando uma valorização dos saberes locais e da tradição oral presente na comunidade, tendo como fator estruturante o diálogo.

Esse diálogo que exige de nós, educadores, uma mudança de postura, uma saída do nosso consagrado lugar de “falantes”, donos da palavra e do saber; para buscar o lugar de “ouvintes” no ato de compartilhar a palavra e o saber.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI. A,J; GEWANDSZNAJDR, **F. O Planejamento de pesquisas qualitativas. In:_____ O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas.** Ed. São Paulo: Pioneira Thamson Learming. 2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília. Mec, 2013

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leituras e escritas.** In: FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro. **Professor: leitor e formador de leitores.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane (org.); **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo. Summus, 2001

http://www.comunidadedeaprendizagem.com/aprendizagem-dialogica, acesso em 05/10/2015 às 22h00mn.

DEMO, P. **Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo.** Ribeirão Preto, 1998.

FAZENDA, Ivani (org.); **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo. Cortez Editora, 1989.

FELINTO, Renata (org.); **Culturas africanas e afro-brasileiras na sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos.** Belo Horizonte. Fino Traço Editora, 2012.

FERNADES, Rafael Morell.; VATIMO, Gianni. **Pós-Modernidade: Uma leitura niilista e uma nova ontologia hermenêutica para nosso tempo em Gianni Vatimo. Dissertação de Mestrado**. Rio de Janeiro. Abril, 2008.

FREITAS, A. Lúcia. Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação. IN: ESTEBAN, Maria Tereza (org.). **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo: Cortez, 2007.

FRETAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo 1996

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: Traços Fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1997.

_____. **Verdade e método II: complementos e índice**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2011

GIL, Antônio C. Entrevista IN_____, GIL, Antônio C. **Métodos e técnica de pesquisa social.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de empresas, São Paulo, 1995.

HALL, Stuart. **Da diáspora – Identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte, Minas Gerais. Editora UFMG, 2003.

JESUS, Rosane Meire Vieira de. **Comunicação da experiência fílmica e experiência pedagógica da comunicação**. Tese de doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LARROSA, Jorge. Nietzsche & a Educação. Belo Horizonte, Minas Gerais. Autêntica Editora, 2007.

_____ Experiência e alteridade em educação. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul,v.19, n2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LOPES, Lúcia Dulcineia; LIMA, Souto Helton; COSTA, Alves Sidney; RIBEIRO,Vanderlei. **Sociologia Rural: Questões metodológicas emergentes – O Diário de Campo e a Memória do Pesquisador.** Presidente Vesceslau/ São Paulo: Letras a margem, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2010.

PACHECO, Lílian. **Pedagogia Griô: A reinvenção da Roda da Vida.** Lençóis, Bahia. Grãos de Luz e griô, 2006

REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO. **A Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e Desafios**. Revista Portuguesa da Educação, ano/vol. 16, número 002 Universidade de Minho. rpe@iep.uminho.pt. Braga, Portugal, 2003.

RUBEM, Jakson. **Lapão Cem Anos de História.** Bahia: Editora Print Fox, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre, Artmed,1998.

SILVA, Ronalda Barreto; FONSECA, Daisy da Costa Lima; **A atuação da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CENEC na educação baiana.** http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0745.pdf acesso em 20 de janeiro de 2015

SILVA, Tomaz Tadeu (org.); **Identidade e diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2000.

SOUZA, Marisa Santos de; CARVALHO, Regina Célia Dantas Pimenta e. **A remanescência quilombola**: **história e cultura da comunidade de Lagoa de Gaudêncio no município de Lapão-Bahia**. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia), Faculdade do Sertão, UESSBA, Irecê, Bahia.2006.

http://www.bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15 consultado às 10:19, 02 de julho de 2015 p.2

ANEXOS

COMO É ORGANIZADA A CERIMÔNIA DE REIS NAS CASAS

PRIMEIRO: REIS DA PORTA

Ô de casa, ô de fora, Santo Reis aqui chegou, aí,aí,aí Santo Reis aqui chegou.

Vem pedindo sua esmola, visitando os moradô, aí,aí,aí visitando os morado.

Senhora de lá de dentro saia fora no salão, aí,aí,aí, saia fora no salão.
Venha receber reseiro que chegou a ocasião aí,aí,aí que chegou a ocasião.
É chegada a ocasião de Santo Reis visitar, aí,aí,aí de Santo Reis visitar.
Abre a porta Maria, deixa Santo reis entrar, aí,aí,aí deixa Santo Reis entrar.
Entra, entra Santo Reis por estas portas a dentro, aí,aí,aí por estas portas a dentro.
Vai pedir sua esmola a senhora de lá de dentro, aí,aí,aí, senhora de lá de dentro.
Quem tiver sua filha moça deite ouro no pescoço, aí,aí,aí, deite ouro no pescoço.
Para ver se ela arranja um amparo do seu gosto, aí,aí,aí um amparo do seu gosto.
Quem tiver seu filho homem é homem não é rapaz, aí,aí,aí, é homem não é rapaz.
É da mesma geração que o vento leva e não traz, aí,aí,aí, que o vento leva e não traz.
Do pequena mais pequeno cabecinha sem chapéu, aí,aí,aí, cabecinha sem chapéu.
Quando entra na Igreja parece um anjinho do céu, aí,aí,aí, parece uma anjinho do céu.
Do pequeno mais pequeno cabecinha de limão, aí,aí,aí, cabecinha de limão.
De dia dorme nos braços de noite no coração, aí,aí,aí, de noite no coração.
Já louvei a casa toda do telha à comieira, aí,aí,aí, do telhado a comieira.
Dentro dessa casa mora duas pombas verdadeira, aí,aí aí, duas pombas verdadeira.
A garça branca voou e lá no ar bateu a asa, aí,aí,aí ,lá no ar bateu a asa.
A conceição de Maria fica pra dona da casa, aí,aí,aí, fica pra dona da casa.
A garça branca voou e lá no ar bateu outra vez, aí,aí,aí, lá, no ar bateu travez.
Avoando e foi dizendo viva o nosso Santo Reis, aí,aí,aí , viva o nosso Santo Reis.

Viva Santo Reis e o dono da casa

SEGUNDA: REIS DA LAPINHA

Refrão:

Aqui tem amor. Aqui tem amor.
Esta noite é divinal para lembrar, para lembra do nosso rei.

Entre a noite de natal, não se deita em colhcão
Foi nascido Deus menino entre as palhinhas do chão

Quem fizer sua lapinha, faça ela por devoção.
Quando morrer vai pro céu, com a luz de Deus na mão.

E a dona da lapinha, Deus queira lhe ajudar
Com todas suas companheiras que lhe ,que lhe ajuda a rezar.

Santo Reis como era Santo não perdeu a sua guia
Guiado pela estrela de jesus, de Jesus Santa Maria.

A garça branca voo, lá no ar bateu a asinha
Vamos dá viva o rei, menino, Deus na lapinha

TERCEIRO: CHULAS

Peru dá Milhão

Vamos roubar galinha que peru dá milhão/Aí,aí, meu Deus que peru dá milhão

Chegou Milton Bigode e disse/Meu filho não vai preso

Aí,aí, meu Deus nem que eu pague um milhão/Nego disse: eu não tenho dinheiro

Pode levar o que quiser/Fogão, bujão, armário e não vou preso não.

Vamos só roubar galinha que peru dá milhão/Aí, aí, meu Deus que peru da milhão

Autores: Adim, Guêra e Zeca reseiros de 1985

Cachiado e o sujeito valente

Era um dia de domingo/Todos despreocupados

Chegou um sujeito valente na casa de cachiado/Zeca quando viu tudo

Passou a mão no machado/Depois correu pru terreiro o sujeito desconsolado

O sujeito quando viu isso/Agora estou desgraçado

Bateu com as perna no burro/Fugindo bem apressado

Autres Zeca e Adim reseiros de 1985

Moça bonita

Porta aberta vou entrando/Luz acesa alumiando

Café na xícara vou tomar/Alô moça bonita que está me reparando

Quando eu for vou te levar/Meu balão deu vadiar

Autor desconhecido

Azul cor de anil

Ai céu azul com de anil/Ai céu azul cor de anil/Viemos de Europa visitar nosso Brasil.

Viemos de Europa visitar nosso Brasil.

Papai era o rei, mamãe era rainha/Papai era o rei, mamãe era a rainha.

Viemos de Europa visitar essa lapinha/Viemos de Europa visitar essa lapinha.

Autor desconhecido.

QUARTO: AGRADECIMENTO A SANTO REIS - DESPEDIDA

Deus lhe pague a santa esmola/Deus lhe pague a santa esmola

Que vós deu a Santo Reis/Que vós deu a Santo Reis

Nossa Senhora lhe ajude/Nossa Senhora lhe ajude

Pra o ano ter outra vez/Par ao ano ter outra vez

A esmola é caridade/ a esmola é caridade/Caridade são virtudes/ caridades são virtudes

Sete anjos te acompanhem/Nossa Senhor lhe ajude

Santo Reis já vai embora com prazer e alegria/Quem tiver saudade dele vai no festejo no dia

Vamos, vamos meu raseiro, vamos, / vamos meus roseiros, vamos todos devagar

Santo Rei vai adiante/Para os devotos acompanhar

Figura 1 Alunos participantes da banda – Colégio Marculino

Figura 2 Evento semana do adolescente – Colégio Marculino

Figura 3 Placa decorativa - Colégio Marculino

Figura 4 Pintura em salão de beleza - Lagoa de Gaudêncio

Figura 5 Menina usando peruca - Lagoa de Gaudêncio

Figura 6 Centro de Umbanda - Lagoa de Gaudêncio

Figura 7 Atividade Mais Educação - Lagoa de Gaudêncio

Figura 8 Lagoa revitalizada - Lagoa de Gaudêncio

Figura 9 – Terno de Reis de Casimiro- Lagoa de Galdêncio

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA CULTURA
FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES

Criada pela Lei n. 7.668 de 22 de agosto de 1988

Diretoria de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro

CERTIDÃO DE AUTODEFINIÇÃO

O Presidente da **Fundação Cultural Palmares**, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 1º da Lei n.º 7.668 de 22 de Agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta 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 e artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da Constituição Federal de 1988, Convenção nº 169, ratificada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 e nos termos do Processo administrativo desta Fundação nº 01420.002159/2009-27 **CERTIFICA** que a ***Comunidade de Lagoa do Galdêncio,*** localizada no município de Lapão/BA Registrada no Livro de Cadastro Geral n.º 011, Registro n. 1.186, fl. 202, nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria Interna da FCP n.º 98, de 26 de novembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União n.º 228 de 28 de novembro de 2007, Seção 1, f. 29, ***SE AUTODEFINE COMO REMANESCENTES DE QUILOMBO.***

Eu, **Maurício Jorge Souza dos Reis,** (Ass.)....., Diretor da Diretoria de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro, a lavrei e a extrai. Brasília/DF, **26 de agosto de 2009.**

O referido é verdade e dou fé.

Edvaldo Mendes de Araújo
(Zulu Araújo)
Presidente

SBS QD 02 LOTE 11 – Ed. Elcy Meireles – Brasília/DF – CEP: 70070-120 – Brasília – DF - Brasil
Fone: (0 XX 61) 3424 0101-fax: 0xx61 3424 0145
E-mail: dpa@palmares.gov.br / Site: www.palmares.gov.Br

"A felicidade do negro é uma felicidade guerreira" (Waly Salomão)

Figura 10 Certidão de auto definição - Lagoa de Gaudêncio

QUESTIONÁRIO ABERTO ALUNOS MARCULINO

Qual a sua série? _____

Em que horário você estuda?_____

Quantos anos você tem?_____

Com quem você mora?

_____

Qual a sua cor/raça?

_____

Você é do sexo: ( ) feminino ( ) masculino

Onde você Mora? ( ) Aguada Nova ( ) Outro povoado - Qual? _____

As pessoas que cuidam de você trabalham em que?

_____

Sua família recebe bolsa escola? ( ) sim ( ) não

Você participou do Mais Educação no ano passado? ( ) sim ( ) não

Se você participou, diga qual era a sua oficina preferida

_____

_____

Que atividades você acha que deveria ter no mais educação?

_____

_____

Do que você mais gosta na escola?

_____

_____

E do que menos gosta?

_____

_____

Quais as músicas que você mais gosta?

_____