



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SHIRLEY PIMENTEL DE SOUZA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:
AS PEDAGOGIAS QUILOMBOLAS NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR**

Salvador
2015

SHIRLEY PIMENTEL DE SOUZA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:
AS PEDAGOGIAS QUILOMBOLAS NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito final para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Emanuel Luís Roque Soares

Salvador
2015

S729e Souza, Shirley Pimentel de.

Educação escolar quilombola : as pedagogias quilombolas na construção curricular / Shirley Pimentel de Souza. – 2015.

111 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2015.

Orientador: Prof. Dr. Emanuel Luís Roque Soares.

1. Educação escolar - Quilombos. 2. Currículo escolar - Quilombos. 3. Negros - Educação. 4. Etnocurrículos. 5. Cultura afro-brasileira. I. Soares, Emanuel Luís Roque, orient. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 376.7

SHIRLEY PIMENTEL DE SOUZA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:
AS PEDAGOGIAS QUILOMBOLAS NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito final para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Aprovada em 28 de agosto de 2015.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Emanuel Luís Roque Soares - Orientador
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará
Universidade Federal do Recôncavo Baiano - UFRB
(Orientador)

Prof. Dr. Valdélcio Santos Silva
Doutor em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof. Dr. Eduardo David de Oliveira
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará
Universidade Federal da Bahia - UFBA/DMMDC

Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo
Doutor em Educação pela Université Paris 8, Vincennes-Saint-Denis, França.
Universidade Federal de Bahia - UFBA/PPGE

À vó Maria Pereira de Souza
(*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Um provérbio zulu diz “Umuntu Ngumuntu Ngabantu” que significa “Uma pessoa é pessoa por intermédio das outras pessoas”. Este provérbio representa bem o meu sentimento em relação a todas as pessoas que participam de minha vida, que me fazem um ser humano melhor a cada dia e que direta ou indiretamente contribuíram para a finalização etapa de minha formação acadêmica. Acredito que agradecer é uma forma singela de mostrar a importância de cada um/a de vocês. Obrigada:

À Energia Superior e aos ancestrais que me dão o equilíbrio necessário para enfrentar as dificuldades cotidianas com alegria e esperança;

À minha mãe (Leonídia), meu pai (Manoel) e meus irmãos e irmãs (Maurício, Vanusa, Sheila, Charles, Michelle e Júnior) que sempre me dão apoio, mesmo quando não compreendem minhas decisões.

Ao meu filho Kauê, pelo amor incondicional.

A Ueliton pelo apoio e carinho fundamental nesta jornada.

Ao IFBA/Barreiras na pessoa da diretora Dícíola, pelo investimento e dedicação para a garantia da formação continuada de nós servidores/as.

Ao meu orientador, Emannel, pelo acolhimento e ensinamentos.

Aos quilombolas do território Velho Chico em especial à comunidade de Barreiro Grande pelo acolhimento e aprendizado proporcionado.

Aos amigos Valdélío, Florisvaldo e Ton pela colaboração ao longo da pesquisa e amizade sincera ao longo da vida.

Aos amigos e amigas que tenho ganhado no decorrer da vida e que me apoiam e torcem por mim sempre.

Ao grupo “Reggae na casa de Shirley”, por todos os momentos de lazer e descontração fundamentais à saúde física e mental em momentos de tensão.

À equipe da COTEP pelo apoio cotidiano.

Aos professores e professoras do PPGE/UFBA por todo o aprendizado construído.

Eu não sei também a leitura, é só a roça. Contando serviço de roça eu sei fazer. (...) Eu sei dritrinar uma roça de princípio ao fim. Sei o tempo de plantar, sei o tempo de limpar, sei o tempo de colher, sei o que planta, o que não planta, tudo eu sei, eu sei.

Dona Sizaltina

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular**. 112f. 2015. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2015.

RESUMO

Este trabalho é resultado uma pesquisa qualitativa que teve como foco a educação quilombola e se norteou pelos princípios da etnopesquisa crítica. A pesquisa de campo se desenvolveu no quilombo Barreiro Grande, localizado no município de Serra do Ramalho/BA, num processo de interlocução com seus moradores e trazendo a cultura local e os saberes tradicionais para o campo da educação escolar. Deste modo foi possível evidenciar as formas de ensinar e aprender dos quilombolas, ou seja, as pedagogias quilombolas, como elementos primordiais para a construção de um currículo escolar quilombola. Notamos, assim, que a educação escolar precisa ser vista como indissociável da realidade local e deve manter um diálogo com a cultura, a diversidade, a identidade, os conhecimentos, de modo a realizar a tão necessária ligação entre escola e comunidade, respeitando as diferenças e incorporando os saberes produzidos em suas práticas sociais. Assim, entendemos que a construção de um currículo escolar quilombola é possível e precisa incorporar os *atos de currículo* dos povos e comunidades quilombolas, desenvolvendo etnocurrículos implicados e multirreferenciados.

Palavras-chave: educação quilombola – atos de currículo – pedagogias quilombolas – cultura – etnopesquisa

SOUZA, Shirley Pimentel. **La educación escolar en los quilombos: pedagogías quilombolas en la construcción curricular**. 112f. 2015. Disertación (Maestría) - Facultad de Educación de la Universidad Federal de Bahía, 2015.

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de una investigación cualitativa se centró en la educación quilombola y guiados por los principios de etnopesquisa crítica. La investigación de campo se desarrolló en el quilombo Barreiro Grande, situado en la Serra do Ramalho/ BA, en un proceso de diálogo con sus residentes y llevando la cultura local y los conocimientos tradicionales en el campo de la educación escolar. Así fue posible demostrar las formas de enseñanza y aprendizaje del quilombo, es decir, pedagogías quilombolas, como elementos clave para la construcción de un programa escolar quilombola. Observamos, por lo tanto, que la educación debe ser visto como algo inseparable de la realidad local y debe mantener un diálogo con la cultura, la diversidad, la identidad, el conocimiento, a fin de lograr el vínculo tan necesario entre la escuela y la comunidad, respetando las diferencias y la incorporación de los conocimientos producidos en sus prácticas sociales. Por lo tanto, entendemos que la construcción de un programa escolar quilombo es posible y necesario incorporar los actos del programa escolar de los pueblos y comunidades quilombolas, el desarrollo y multirreferenciados involucradas etnocurrículos.

Palabras clave: educación quilombola - Actos curriculares - pedagogías quilombolas - cultura - etnopesquisa

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: localização da comunidade	27
Figura 2 Comunidades certificadas pela FCP até 2015	28
Figura 3 Estrada de acesso à comunidade	29
Figura 4 Sra. Plínia	30
Figura 5 Sr. João	30
Figura 6: Genealogia da família Cazumbá	32
Figura 7: Família de Joaquim Dinheiro	33
Figura 8: Família de Augusto e Francisca	34
Figura 9: Família de Maria Viúva	34
Figura 10: Barranco do Rio São Francisco na comunidade Barreiro Grande	35
Figura 11 Sala de aula educação infantil	67
Figura 12 Sala de aula multisseriada	67
Figura 13: Dona Ana e Sr. Domingos rezando espinhela caída	84
Figura 14 Dona Enedina	92
Figura 15: Sr ^a Rosângela	93
Figura 16 Sr ^a Sizaltina	93
Figura 17: Dona Ana	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP - Área de Preservação Permanente

CED - Coordenação de Educação e Diversidade

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CRQ - Central Regional Quilombola do Território Velho Chico.

DCNEEQ - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

FCP - Fundação Cultural Palmares (FCP),

IES - Instituições de Ensino Superior

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

MEC – Ministério da Educação

PAE-SF - Projeto de Assentamento Agroextrativista São Francisco

PARFOR - Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola

PEC-SR - Projeto Especial de Colonização – Serra do Ramalho

SEC-BA - Secretaria de Educação do Estado da Bahia

SEPPIR- Secretaria Especial de Promoção de Políticas para Igualdade Racial.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
1. PARA COMEÇO DE CONVERSA	12
1.1 Os quilombos.....	14
1.2 Construção do “objeto” de pesquisa.....	16
1.3 A Construção teórico-metodológica.....	21
2. DE ONDE ESTAMOS FALANDO	26
2.1. O quilombo Barreiro Grande e sua formação histórica.....	28
2.2. Barreiro Grande e Rio das Rãs: aproximações históricas e redes de relacionamentos .	36
2.3 PEC-SR: Integração e harmonia com a natureza versus progresso e desenvolvimento.	38
3. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DESAFIOS DE UMA POLÍTICA CURRICULAR	46
3.1 As questões do currículo	46
3.2 A população negra e a educação escolar	50
3.3 As Diretrizes Curriculares Estaduais e Nacionais para a Educação Escolar Quilombola	56
3.4 O Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia	59
4. O QUE O CURRÍCULO TEM FEITO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BARREIRO GRANDE	62
4.1 Aprender a assinar o nome: o início da educação escolar	62
4.2 A escola atual: precarização do trabalho docente e qualidade da educação.....	65
5. PEDAGOGIAS QUILOMBOLAS: SABERES E FAZERES DA EXPERIÊNCIA SOCIOCULTURAL.....	71
5.1 A Cultura quilombola nos processos de socialização.....	73
5.2. Saberes e práticas tradicionais.....	79
5.3. O trabalho como princípio educativo	85
5.4. O protagonismo das mulheres quilombolas	90
5.5. As crianças quilombola	95
5.6. Etnocurrículos implicados e a construção de pedagogias quilombolas.....	100
6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	106
7. REFERÊNCIAS	110

APRESENTAÇÃO

A vida sempre nos reserva várias experiências que causam inquietações e que nos motivam a querer saber mais e a querer se envolver mais em determinadas questões. Em minha trajetória a educação nos quilombos veio cumprir este papel. As inquietações e também insatisfações vivenciadas inicialmente enquanto estudante negra submetida a um currículo eurocentrado e posteriormente enquanto professora quilombola, me motivaram a realizar projeto de iniciação científica, monografia de graduação, formações de professores, cursos de extensão e agora esta Dissertação de Mestrado acerca da educação quilombola. Assim, esta Dissertação é fruto de um trabalho esperançoso e comprometido com as questões da diversidade na educação escolar e com o combate ao racismo na sociedade brasileira.

A pesquisa de campo se desenvolveu na comunidade quilombola de Barreiro Grande, localizada no município de Serra do Ramalho/BA, num processo de interlocução com seus moradores e trazendo a ancestralidade negra para o campo da educação escolar de modo a evidenciar as formas de ensinar e aprender dos quilombolas como elementos primordiais para a construção de um currículo escolar quilombola.

No primeiro capítulo, “Para começo de conversa”, apresentamos as motivações pessoais, profissionais e acadêmicas para tratar sobre a temática da Educação Quilombola, bem como as bases teórico-metodológicas que deram sustentação ao processo de pesquisa e construção das análises.

No segundo capítulo, “De onde estamos falando”, fizemos uma caracterização da comunidade quilombola do Barreiro Grande de modo a mostrar inicialmente sobre qual lugar geopolítico e social estamos nos referindo, visto que tais informações são fundamentais para a compreensão dos processos educacionais ali produzidos.

No terceiro capítulo, “Educação escolar quilombola: desafios de uma política curricular” tratamos dos desafios para implementação da política curricular para a Educação Escolar Quilombola no contexto atual. Deste modo, abordamos inicialmente as teorias do currículo, de modo a localizar as teorias críticas e pós-críticas, bem como os conceitos de atos de currículo e etnocurrículo, com as quais manteremos diálogo ao longo do trabalho. Na sequência tratamos sobre a história de acesso da população negra aos espaços escolares, bem como sobre o processo de luta para a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Abordaremos ainda neste capítulo alguns elementos das Diretrizes e por fim faremos uma breve análise sobre a implantação do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia.

No capítulo quatro, “O que o currículo tem feito com a educação escolar no quilombo Barreiro Grande”, faremos um panorama de como tem se dado o processo de escolarização no território, de modo a compreender as construções que o sistema escolar tem produzido naquele grupo. Para esta análise temos os relatos dos/as quilombolas e professoras como principal fonte de interlocução.

No quinto capítulo, “A educação do quilombo e o currículo escolar: caminhos para pedagogias quilombolas”, buscaremos evidenciar a relação entre a educação oferecida pela comunidade aos seus membros no processo de socialização e a educação ofertada pela escola, de modo a pensar novas possibilidades curriculares e pedagogias quilombolas. Elementos da ancestralidade africana como os saberes tradicionais e a ludicidade são apresentados como fundamentais no processo de construção de outras pedagogias para o sistema escolar, de modo que o currículo não continue alheio à realidade onde está inserido e possa construir uma educação de qualidade aos povos quilombolas, por meio de etnocurrículos implicados à sua realidade.

Por fim trazemos algumas considerações acerca do trabalho, evidenciando o inacabamento das possibilidades investigativas e a necessidade de se ampliar o debate sobre as pedagogias construídas diariamente pelos quilombolas por meio de suas práticas culturais, visando a construção de uma educação escolar que garanta aos estudantes quilombolas o reconhecimento e valorização do patrimônio cultural de suas comunidades.

1. PARA COMEÇO DE CONVERSA

Durante muito tempo a história oficial disseminou a ideia de que negras e negros escravizados no Brasil aceitaram passivamente a escravidão e que eram, portanto destituídos de capacidade de organização social e política. Ao longo de nossa vida escolar aprendemos a associar a história dos povos negros à dor, ao sofrimento, ao conformismo, à ignorância, à pobreza e tantos outros adjetivos pejorativos que nos foram atribuídos nos vários momentos desta trajetória. Atrelado a isto, veio ainda a folclorização da cultura africana e afrodescendente que até hoje é trada como “exótica” pelos currículos escolares. Tais representações ideológicas se dão principalmente em função do racismo que até hoje interfere em todos os âmbitos da sociedade brasileira, não sendo diferente no âmbito educacional.

A ideologia racista é uma construção sócio-histórica que está penetrada em todos os espaços, reproduzindo e legitimando a exclusão social de grupos considerados fora do padrão de “humanidade” e “civildade”. Muniz Sodré (2000) afirma que o racismo produz uma hiperracionalização constante de juízos de valor positivo sobre a cultura ocidental, de modo a naturalizar que esta cultura é superior às demais, legitimando sua visão de mundo. É interessante ressaltar que, mesmo com uma vasta produção acadêmica que trata sobre o racismo e suas implicações na sociedade e que busca combatê-lo, o racismo ainda se mantém presente nas relações micro e macrosociais. Não são raros os casos de racismo sofridos por pessoas negras no futebol, nos ambientes de trabalho, em lojas e supermercados, em bancos, em espaços públicos, nos meios acadêmicos e científicos, nos ambientes virtuais, enfim em todos os espaços, visto que é um problema estrutural em nossa sociedade.

Ao evidenciar a presença do racismo estrutural, observamos que este é um fator fundamental para o não reconhecimento da presença do patrimônio de matriz africana na formação do país, não como “assessorio”, mas como também construtor da nossa estrutura social e cultural. Aspectos fundamentais para a compreensão da história de africanos e seus descendentes no Brasil são totalmente desconhecidos no contexto escolar e por vezes distorcidos, de modo que a organização e a luta destes povos, por exemplo, não aparecem de maneira marcante nos currículos. As contribuições africanas nas diversas áreas do conhecimento como a linguística, a arquitetura, a matemática, a astronomia, a medicina, a agricultura, etc. são invisibilizadas e o mais duradouro instrumento de resistência à escravidão no Brasil que é o quilombo, até hoje é visto pela sociedade de maneira estereotipada e como parte de um passado distante.

A reprodução de visões equivocadas e racistas acerca dos povos africanos e afrodescendentes trazem efeitos desastrosos na formação da identidade e da autoestima de pessoas negras, além de efeitos sociais, políticos e econômicos em toda a sociedade. Não é por acaso, por exemplo, que a pobreza, o desemprego, o analfabetismo no Brasil “tem cor”, visto que os maiores índices estão entre a população negra que foi trazida para cá na condição de escrava e que no pós-escravidão foi excluída do acesso às condições mínimas de inserção social e lhe negada qualquer tipo de reparação pelos anos de escravidão sofridos.

Além de grande parte dos direitos fundamentais ter sido negada a esta população e seus descendentes, ainda foi negado a toda a população nacional o direito de conhecer outras facetas da sua história, pois entendemos que a compreensão da história nacional é indissociável da história da população negra no Brasil. Além disto, acreditamos que os conhecimentos africanos presentes na cultura nacional e a visão de mundo africano-brasileira devem compor o currículo escolar não apenas como conteúdos a serem ensinados, mas como parte da pedagogia escolar como um todo, que engloba as práticas da escola, rituais pedagógicos, processo ensino-aprendizagem, etc. No caso da Educação Escolar Quilombola, acreditamos na existência de uma pedagogia quilombola ou pedagogias quilombolas que são alimentadas pelas práticas culturais presentes nas comunidades quilombolas.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, esta modalidade de educação é destinada ao atendimento de populações quilombolas rurais ou urbanas e deve garantir-lhes o direito de se apropriarem dos conhecimentos construídos tradicionalmente em seus territórios, de modo a garantir seu reconhecimento, valorização e manutenção. A Educação Escolar Quilombola diz respeito ao ensino ministrado nas escolas da Educação Básica e deve se fundamentar e se alimentar da:

- a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. (BRASIL, 2012, p.)

Porém, é importante destacar que para que tais escolas pensem seus currículos à luz da experiência quilombola, é necessário que conheçam suas histórias, seus conhecimentos, sua visão de mundo, sua maneira de educar e de garantir sua resistência física e cultural. Chamamos a atenção para estes elementos tendo em vista que, ao longo de nossa trajetória de militância política e acadêmica temos presenciado várias situações que demonstram a falta de conhecimento da sociedade acerca dos quilombos.

Não são raras as vezes que ouvimos educadores/as questionarem a existência de antena parabólica, construções não rudimentares, internet, além das vestimentas “descaracterizadas” dos quilombolas. Percebemos que existe ainda uma visão cristalizada sobre quilombo que os caracterizam e generalizam como “esconderijo de negros fugidos” - conceito bastante difundido na literatura dos séculos XIX e XX, como será melhor detalhado a seguir-, limitando ou impossibilitando a compreensão da complexidade que foi a formação dos quilombos e a sua resistência até a atualidade.

Percebe-se que neste imaginário social as pessoas criam um padrão do que deve ser uma comunidade quilombola, de como as pessoas devem se vestir, como devem falar e se comportar. É notória ainda a falta de conhecimento acerca de seus saberes nas diversas áreas, tendo em vista que quando algumas instituições de ensino, principalmente de Ensino Superior, vão realizar visitas de campo nos quilombos, querem ver apenas o samba, a capoeira e a “encenação” do Candomblé ou Umbanda (que também são manifestações importantes), porém são poucas as instituições que buscam de fato compreender a história local, conhecer as estratégias de resistência, os *etnométodos*¹ criados para a garantia da manutenção daquele quilombo, os saberes que foram e são aplicados nos seus processos diários de sobrevivência, a complexidade das religiões de matriz africana, os princípios da cosmovisão africano-brasileira ali articulados, além dos diferentes percursos trilhados por comunidades quilombolas espalhadas em todo o território nacional. Esta lacuna no conhecimento acerca das comunidades quilombolas precisa ser superada no sistema escolar.

1.1 Os quilombos

Hoje no Brasil, segundo dados da Fundação Cultural Palmares, são certificadas 2.408 comunidades quilombolas, porém destas apenas 17 receberam a posse definitiva das suas terras conforme prevê a legislação. Este número reduzido de titulações se dá principalmente pela ineficiência do Estado em realizar o processo de delimitação, demarcação e titulação das terras, que hoje é de responsabilidade do INCRA, dificultando ainda o acesso a outros direitos como moradia, crédito rural e saneamento básico.

Os quilombos são comunidades que se formaram no período escravocrata ou no pós-escravidão, tornando-se uma estratégia bastante utilizada por escravizados e libertos para garantir sua liberdade e sobrevivência. Segundo Kabengele Munanga (2009) a palavra

¹ Entendemos etnométodos na perspectiva apresentada por Macedo (2010), como modos de compreender o mundo, de construir a vida cotidiana a partir dos saberes e formas de aprender, das inteligibilidades, descritibilidades e analisibilidade de cada grupo ou sujeito.

quilombo é uma forma adaptada para a língua portuguesa da palavra africana *kilombo* que se trata uma organização sócio-política militar que era presente na área geográfico-cultural Congo-Angola. O mesmo autor afirma que, em seu conteúdo, o *kilombo* afro-banto, foi de certa forma, reconstruído em território brasileiro como uma forma de oposição ao sistema escravista, porém com características específicas que foram se desenvolvendo no contato com outros povos e outras culturas.

Não iremos nos ater às questões das terminologias utilizadas para definir os quilombos, porém, é importante destacar sua presença desde o período colonial como uma forma coletiva de organização dos africanos e seus descendentes escravizados, agregando ainda indígenas e brancos pobres. Os quilombos construíram formas de organização social, econômica e política específicas para cada realidade, de modo a garantir a sua manutenção até os dias atuais.

Os debates acadêmicos sobre os quilombos se tornaram mais presentes nas décadas de 80 e 90 do século XX, causando divergências entre historiadores, antropólogos e legisladores. Mesmo não havendo consenso, para muitos estudiosos da temática os quilombos são grupos étnicos de predominância negra com características culturais próprias, que resistem em seus territórios imemorialmente ocupados. Sobre tais estudos no âmbito das universidades, Valdério Silva (2009) afirma que “nas décadas de setenta e oitenta do século passado, os estudos sobre as populações negras rurais – uma das muitas designações dos “remanescentes de quilombos” ou “quilombos contemporâneos” - tomam impulso e se destacam como uma temática autônoma das ciências sociais no Brasil” (p.30).

As formas de existência dos quilombos que ainda resistem nos seus territórios étnicos, são bastante peculiares. A ideia de isolamento geográfico, amplamente difundida pela historiografia clássica, não se aplica a todas as realidades quilombolas, bem como a forma de ocupação do território não se deu exclusivamente através de fugas. Muitos territórios quilombolas na atualidade foram frutos de compra de terras por irmandades, por libertos, além de doações, terras de santos², ocupações em fazendas abandonadas e tantas outras formas, que puderam garantir a resistência física e cultural desta população. Assim, concordamos ainda com Maurício Arruti (2006) quando este afirma que o conceito contemporâneo de quilombo indica para grupos sociais formados em decorrência de conflitos ligados à dissolução das formas de organização do sistema escravista.

² As terras de santo são áreas de terras que foram doadas por fazendeiros a algum santo católico.

Tal definição dá maior evidência aos aspectos sociais, porém não desconsidera os aspectos étnico-raciais, estando assim, em consonância com o Decreto 4887/03 que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por comunidades remanescentes de quilombos. Em seu artigo 2º, o Decreto define comunidades remanescentes de quilombos como “os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.” (BRASIL, 2013).

Vale destaca que o critério de auto-atribuição vem romper com a imposição de padrões do que seriam os quilombos na atualidade, o que acabava por priorizar uma determinada visão que, segundo Arruti (2006), no geral, ou reproduziam a legislação repressiva do século XVIII ou as idealizações do modelo palmarino feitas principalmente por algumas vertentes do movimento negro. A partir da abordagem da etnicidade³ trazida pela antropologia, se reconhece as novas vertentes do significado atual de quilombo, identificando como referências principais as situações sociais específicas deste momento histórico, os mecanismos político-organizativos utilizados por estas comunidades que tem como foco principal a garantia da terra, fundamental para sua reprodução física, social, econômica e cultural, além dos critérios de territorialidade e da afirmação de uma identidade própria atrelada à ancestralidade negra.

Assim, os quilombolas da atualidade têm reivindicado o direito aos seus territórios, o que inclui ainda o direito às diferenças culturais, políticas, históricas, sociais e econômicas, bem como aos direitos universais que são garantidos pela constituição a todos os brasileiros, como saúde, moradia, segurança, alimentação e educação.

Para este estudo centraremos nosso olhar no direito à Educação Escolar Quilombola que reconheça os valores e conhecimentos destes povos como parte fundamental do currículo escolar. Ao considerar tal proposição reafirmamos que não há um modelo de quilombo, muito pelo contrário, existem variadas formas de organização quilombola na atualidade com diferentes histórias de formação e permanência no tempo e no território onde se encontram, afirmando identidades e construindo pedagogias próprias.

1.2 Construção do “objeto” de pesquisa

³ Adotados no Brasil a partir dos escritos de Frederick Barth.

A inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino na Educação Básica, deliberada na Conferência Nacional de Educação de 2010 (CONAE, 2010), é um ganho político para a população negra e quilombola, tendo em vista que frente ao modelo de educação eurocentrado que se perpetua no nosso sistema escolar, este é um processo de resistência dos grupos não hegemônicos. O currículo da escola brasileira atual não está preocupado em lidar com as diferenças sem anulá-las, pelo contrário, apresenta uma lógica uniformizadora que legitima determinada cultura, identidade e saberes em detrimento de outros. Assim, a instituição de uma Educação Escolar Quilombola, bem como a educação escolar indígena, a educação do campo e demais modalidades de ensino que buscam a afirmação das diferenças, alerta para a necessidade de compreender os processos históricos vivenciados pelos diversos grupos, bem como suas culturas, seus saberes e valores.

Soa até contraditório tal colocação, visto que o mesmo Estado que insere legalmente modalidades de educação para segmentos específicos, também institui modelos de avaliações nacionais⁴ que levam à unificação de currículos que desconsideram tais especificidades. Da mesma forma o Estado, mesmo garantindo diretrizes curriculares específicas, não garante sua implementação, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial⁵ que já tem onze anos de existência, mas poucos avanços são constatados na realidade das escolas. Henrique Cunha Júnior (2013) ao avaliar os dez anos da Lei 10.639/03 afirma que, mesmo com alguns avanços, a educação étnico-racial ainda se localiza nas discussões periféricas do contexto educacional. O mesmo autor aponta que enquanto não se inserir amplamente as visões da educação sobre africanidades e afro-descendências, “a educação brasileira será antidemocrática, de inclusões diferenciadas, produzindo as sistemáticas criações inferiorizantes, de repetência, evasão e baixo aproveitamento dos afrodescendentes” (p.27).

Em minha trajetória profissional trabalhei como professora durante três anos em comunidades quilombolas, além de ter realizado pesquisa de iniciação científica e os estágios supervisionados da graduação em uma escola quilombola. Durante estas experiências principalmente no quilombo Rio das Rãs⁶, deparei-me com uma enorme resistência por parte de muitos estudantes e da gestão escolar em tratar sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Alguns estudantes falavam: “já sabemos que nós somos negros, não precisa falar mais sobre isto”. Ao tentar entender tais posturas notamos que a dificuldade em falar sobre a

⁴ ENEN, Prova Brasil, Provinha Brasil, etc.

⁵ Resolução CNE/CP nº 1/2004.

⁶ Situado no município de Bom Jesus da Lapa/BA.

temática, bem como em reconhecer-se de maneira positiva em uma identidade negra e quilombola, se deve a toda a complexidade que envolve o racismo e suas consequências. Como ele atua de maneira sistêmica na vida das pessoas negras e quilombolas, afeta as relações interpessoais, as relações de trabalho, as relações com o sistema escola, etc. Assim, observamos ainda que boa parte da resistência dos estudantes se dava em função da forma com a temática era abordada no contexto escolar, visto que o enfoque dado sempre foi à escravidão, ao sofrimento vivido e às manifestações artístico-culturais da comunidade como a capoeira e o samba de roda. O tratamento de tais temáticas de maneira descontextualizada e estereotipada acaba reforçando atitudes de rejeição como as presenciadas naquelas escolas, transformando a cultura negra em folclore e não contribuindo para o reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, nem para a superação do racismo.

Para ilustrar a abordagem dada às questões raciais no ambiente escola, traremos duas situações vivenciadas durante estas experiências em escolas quilombolas. A diretora de uma das escolas falava sempre que “os próprios negros se discriminavam”, já a de outra escola quilombola em que trabalhei, negava a existência de racismo no ambiente escolar e que, portanto, não haveria necessidade em tratar sobre a temática. Ambas as visões são extremamente carregadas de elementos racistas e, infelizmente, são muito comuns nas escolas que ainda insistem em negar o racismo, negar a necessidade de práticas educacionais que tratem das diversas culturas e do respeito à diversidade. Tais atitudes reforçam as desigualdades e o racismo, tendo em vista que o chamado “conhecimento universal”, universalizada os referenciais eurodescendentes e em consequência inferioriza os demais referenciais e conhecimentos.

Acreditamos que perceber o espaço escolar como espaço de mera reprodução de conhecimentos institucionalizados é reduzir sua capacidade crítica e formativa, além de demonstrar um profundo desconhecimento sobre o papel da educação escolar. Entendemos que este debate acerca dos conhecimentos escolares é de grande relevância, visto que envolve a articulação entre identidade, poder e cultura, tão fundamental na construção curricular e de maneira específica na construção do currículo para as escolas quilombolas.

No que se refere à educação escolar quilombola, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica⁷ ressaltam a necessidade de haver uma *pedagogia própria* que respeite a especificidade étnico-cultural de cada comunidade. Considerando a Pedagogia na perspectiva de Franco, Libâneo e Pimenta (2011), como um campo do conhecimento com

⁷ Resolução CNE/CEB 04/2010.

especificidade epistemológica, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação, acreditamos que é a Pedagogia que nos levará a refletir sobre as finalidades da educação, bem como sobre as práticas educativas que a constitui. Deste modo, para pensarmos a construção de *pedagogias próprias* para as escolas quilombolas, é necessário articular os conhecimentos teóricos e práticos, bem como organizar estes novos conhecimentos e práticas educativas presentes em cada comunidade quilombolas, com os chamados conhecimentos escolares e práticas pedagógicas.

Para pensar esta *pedagogia própria* que chamaremos aqui de *pedagogia quilombola*, havíamos partido inicialmente do princípio da existência de uma cosmovisão africana presente na formação das comunidades quilombolas brasileiras e que compunha o processo de socialização dos seus membros. Deste modo, portanto, tal cosmovisão apresentaria elementos fundamentais para a construção de uma *pedagogia quilombola* e, logo, deveria compor o currículo da educação escolar desta modalidade de ensino. Sobre este entendimento, durante o exame de qualificação, a banca examinadora chamou a atenção para o cuidado em não cair no “idealismo de retorno à África” ou na armadilha da crença na existência de um essencialismo africano que se opõe a um essencialismo europeu na comunidade.

Tal observação foi fundamental para ampliação da reflexão acerca da temática, de modo que é importante enfatizar que não acreditamos na existência de uma “pureza” da cultura africana dentro das comunidades quilombolas, do mesmo modo que não se podia concluir que havia uma “pureza nagô” nos candomblés de Salvador, como acreditava Nina Rodrigues e seus seguidores no início do século XX ao idealizarem uma África mítica que difere da África real. Conforme ressalta Oliveira (2007), “vê-se bem que tanto a tradição como a África são invenções – diria eu, semióticas – dos grupos em questão, seja para demarcar suas identidades rituais, seja para concorrer no mercado religioso” (p.201).

Oliveira (2007) destaca, no entanto, que não vê como problema a afirmação de que as tradições são invenções sociais, visto que não dá para separar o “simbólico” do “real”, ou colocá-los como lados opostos, e afirma:

A realidade, por assim dizer, é semiótica por excelência. Isso equivale a dizer que as interpretações sobre os fenômenos sociais são necessariamente múltiplas e polifônicas posto que os próprios fenômenos sociais são signos, e signos, por definição, são sempre parciais; polifônicos. O que não equivale a dizer, no entanto, que a realidade social é uma ficção – no sentido de que seja falsa, não factual. (p.204)

Assim, mesmo compreendendo que existem diferenças entre a África idealizada e a África real, acreditamos, que “a África mítica é um dos principais componentes da construção

da identidade do negro brasileiro, em particular do povo-de-santo dos terreiros nagôs” (Oliveira, 2007, p.178). Deste modo, ao pensar em pedagogias quilombolas não podemos recair numa visão unilateral, mas tentar compreender esta polifonia presente na cultura quilombola e dialogar com as especificidades do quilombo, sem perder de vista que existe uma unidade em alguns elementos, mas ao mesmo tempo uma diversidade de formas de ver e viver o mundo, próprios de cada povo e cultura. Para tanto, é necessário compreender a criação de sentido dos quilombolas acerca de suas realidades e não determinar de antemão que exista uma visão de mundo única e estática naquela realidade.

Com isto tomamos o cuidado para não cair no essencialismo nem no relativismo exacerbado, buscando, portanto, compreender as práticas sociais presentes processo de socialização do grupo, suas permanências, transformações e rupturas culturais, de modo a perceber processos pedagógicos relevantes para a comunidade.

Cada sociedade, ao longo de sua história, cria processos educativos próprios, cria e recria sua cultura, seu modo de vida, sua visão de mundo com base em suas vivências, crenças e necessidades. A educação está presente em todos os momentos da vida e como afirma Carlos Rodrigues Brandão (1995) “ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais que isto, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima” (p.10). Assim a educação que acontece dentro e fora dos espaços escolares, cria tipos de sociedade e legitima tipos de sociedade.

Pensando assim, entendemos que as formas de socialização de cada sociedade representa o modo como esta deseja se desenvolver. Segundo Oliveira (2007) “a pessoa é forjada nos processos de socialização, que tecem a identidade dos indivíduos ao mesmo tempo em que constroem o tecido social” (p.183). Neste sentido, trazemos para este diálogo acadêmico a perspectiva de que os modos de ensinar e aprender, os conhecimentos e valores presentes nas comunidades quilombolas, estejam presentes também na composição do currículo da educação escolar quilombola. Para tanto, alguns questionamentos se fazem necessários acerca das comunidades quilombolas em geral e da realidade da comunidade quilombola a ser pesquisada: quais os elementos que podem compor as pedagogias quilombolas? Como a comunidade organiza e transmite seus saberes? Como estes saberes da cultura quilombola se relacionam com os saberes escolares? Como os processos de ensinar e aprender da escola se comunicam com a cultura quilombola? Realizando um exercício amplo de reflexão sobre tais questionamentos, tomamos como objetivo deste trabalho compreender como elementos da cultura quilombola presentes no processo de socialização das crianças na comunidade de Barreiro Grande, compõem pedagogias para a educação escolar quilombola.

1.3 A Construção teórico-metodológica

A problemática apresentada indicou para uma pesquisa empírica de natureza qualitativa, assim, definido o objetivo da pesquisa, buscamos na literatura sobre metodologia de pesquisa uma proposta que possibilitasse alcançá-lo com rigor e cientificidade. Considerando a escolha epistemológica que fizemos de realizar um trabalho investigativo que considere os quilombolas como sujeitos de sua própria história, capazes de perceber, analisar, descrever e compreender a complexidade do mundo em que vivem, o caminho etnometodológico foi o que melhor contemplou tal escolha. Com isto fizemos a opção pela etnopesquisa crítica na perspectiva de Roberto Sidnei Macedo, visto que, nas palavras deste autor, trata-se de “um modo intercítico de se fazer pesquisa antropológica e educacional” (MACEDO, 2010, p.10), reconhecendo a complexidade e a heterogeneidade inerentes ao contexto educacional.

Macedo (2010) destaca que a etnopesquisa crítica é uma abordagem de pesquisa orientada por uma concepção sociofenomenológica na qual as investigações acerca de determinadas realidades sociais não pretendem apresentar verdades absolutas, visto que para a fenomenologia existem tantas realidades quantas forem suas compreensões, interpretações e comunicações. Assim, “as etnopesquisas visam compreender/explicitar a realidade humana tal como esta é vivida pelos atores sociais em todas as perspectivas” (MACEDO, 2010, p.141). Deste modo, o mesmo autor coloca que é necessário um esforço do pesquisado no sentido buscar perceber o mundo a partir do ponto de vista do ator da pesquisa, ou seja, evidenciar a voz do ator social, bem como seus *etnométodos*.

Nesta mesma perspectiva Macedo (2010) aponta que tais atitudes de pesquisa apresentam uma consequência democrática para o campo educacional: “trazer para os argumentos e análises da investigação vozes de segmentos sociais oprimidos e alijados, em geral silenciados historicamente pelos estudos normativos e prescritivos, legitimadores da voz da racionalidade descontextualizada” (p.11). Reside aí um dos elementos centrais deste trabalho que se propõe a evidenciar a voz dos quilombolas a fim de proporcionar reflexões e conseqüentemente mudanças no âmbito educacional de modo que insira sua cultura, seus saberes, histórias, cosmovisões e experiências na construção curricular.

Em consonância com o exposto concordamos com Soares (2008) que, ao tratar de suas motivações para a pesquisa evidencia que:

(...) o que acontece é uma mudança de foco em que a cultura e a filosofia africana passam a ser prioritárias sem desqualificar a filosofia ocidental, reconhecendo nela um diferente que acrescenta à minha lógica e ao meu pensamento que é afrodescendente e ocidental, sendo que sou filho de uma ideologia criada na outra, por isso tenho as duas. (p.62)

A fala deste autor, mesmo tendo como área de concentração a filosofia, traduz perfeitamente o que vimos estudando acerca da educação escolar quilombola, visto que esta busca justamente trazer para o foco as visões de mundo, os valores, os conhecimentos africanos e afrodescendentes articulando-os com os demais conhecimentos produzidos pela humanidade. Assim, segundo o mesmo autor, as pesquisas nesta área precisam romper com o racismo epistemológico que discrimina a base cultural afro e indígena do Brasil “tomando como única verdade e forma de fazer ciências, de educar, pensar e filosofar a forma europeia” (SOARES, 2008, p. 64).

Com isto, o grande desafio deste trabalho foi o de realizar este olhar que não fosse colonizador, a fim de perceber as pedagogias quilombolas presentes nos modos de educar, de socializar as crianças na cultura local e como estas pedagogias podem se conectar com os conhecimentos escolares, ou seja, fazer a relação entre etnometodologia e educação que, de acordo com Macedo (2000):

(...) fundam um encontro tão seminal quanto urgente, em face da parcialidade compreensiva fundada pelas análises “duras”. Pelo veio interpretacionista, os etnometodólogos interessados no fenômeno da educação buscam o *tracking* dos etnométodos pedagógicos, isto é, uma pista pela qual tentam compreender uma situação dada, bem como praticam a *filature*, ou seja, o esforço de penetrar compreensivamente no ponto de vista do ator pedagógico, em suas definições das situações, tendo como orientação forte o fato de que a construção do mundo social pelos membros é metódica, se apoia em recursos culturais partilhados que permitem não somente o construir, mas também o reconhecer. (p.78).

Tomando tais reflexões, para garantia da qualidade e rigor de uma pesquisa qualitativa de caráter etnometodológico que se propôs à construção de um *conhecimento indexalizado*, foi necessário, entre outros elementos, que realizássemos, como propõe Macedo (2010), “um trabalho de desvencilhamento de seus preconceitos para abrir-se ao fenômeno” (p.16). O autor evidencia que este jeito de fazer pesquisa difere do modelo positivista, que separa sujeito e objeto de estudo, no sentido de que a experiência do pesquisador “vai se constituir uma intensa reflexibilidade, campo dos estudos implicacionais” (p.16).

No que se refere ao trabalho de campo Macedo (2010) destaca que é necessário ter paciência para a resistência natural que o campo impõe no processo de inserção do/a pesquisador/a. Assim, foi fundamental o estabelecimento de uma relação de confiança entre pesquisadora e os atores da pesquisa, sendo necessária a transparência na explanação dos

objetivos do trabalho e na forma como os resultados seriam utilizados pela pesquisadora, a fim de garantir o acesso ao campo.

Para tanto, o primeiro passo no contato com a comunidade foi a realização de uma reunião para explanação da proposta de pesquisa e para assim obter autorização do grupo para a minha inserção naquele espaço. A reunião foi realizada no dia 27 de dezembro de 2013 contou com a participação de 25 quilombolas, além de um representante da Central Regional Quilombola do Território Velho Chico (CRQ) que já mantinha um contato anterior com a comunidade. A CRQ é um movimento social que representa o coletivo de comunidades quilombolas da região oeste da Bahia. O contato anterior em espaços de militância quilombola com a presidenta da associação local também foi fundamental para a inserção no campo.

Na primeira reunião eu me apresentei falando do meu histórico pessoal e profissional, destacando a militância junto ao movimento quilombola, o período de atuação como professora no quilombo Rio das Rãs, além do trabalho de pesquisa realizado junto à comunidade quilombola de Araçá/Cariacá durante a graduação em Pedagogia. Apresentei a proposta da pesquisa, destaquei como ela seria conduzida enfatizando o compromisso ético nesta condução, relatei como seria feita a escolha dos interlocutores, além do compromisso em dar um retorno de todo o trabalho produzido para a comunidade e para a escola. Após a explanação algumas pessoas fizeram questionamentos e se posicionaram positivamente, falando principalmente de como estavam orgulhosas pelo fato de a comunidade ter sido escolhida como campo de pesquisa e da expectativa para que a história da comunidade fosse divulgada. Praticamente todas as falas tinham este enfoque da divulgação e valorização da história e cultura local.

Durante e ao final da reunião algumas pessoas me procuraram para indicar possíveis interlocutores que poderiam contribuir de maneira significativa com a pesquisa. Geralmente foram indicadas pessoas idosas como dona Enedina que é parteira e mãe de santo, o Sr. Sílvio e o Sr. Domingos que também são idosos que nasceram na comunidade, além destes fui informada ainda sobre o grupo de Samba de Roda que mantém essa tradição ancestral. Algumas outras informações foram sendo passadas e contribuíram significativamente para realizar o planejamento das visitas posteriores ao campo. Foi interessante observar o respeito aos idosos visto que foi enfatizado o papel destes como guardiões da memória histórica da comunidade.

É importante ressaltar que outra característica do trabalho de campo de cunho etnometodológico é a exigência por parte da pesquisadora do desenvolvimento de diversas

habilidades principalmente no que se refere à observação e à realização das entrevistas. Assim, busquei conduzir as entrevistas de modo que os/as interlocutores/as pudessem ficar à vontade para rememorar fatos de sua história e dos processos educacionais da comunidade.

No caso da entrevista com a Sr.^a Enedina, por exemplo, eu fui informada anteriormente que ela, além de parteira era mãe de santo e que já teve um Centro de Umbanda na comunidade, mas que “não gostava de falar sobre o assunto”. Certamente este “não gostar” evidencia todo o processo de repressão que as religiões de matriz africana sofreram e ainda sofrem no país. Os valores culturais presentes nestas religiões ainda não são aceitos socialmente, assim, é comum que as pessoas praticantes de Umbanda, Candomblé e outras religiões de matriz africana, evitem falar de sua religiosidade por receio de serem vítimas de intolerância religiosa proveniente do racismo. Assim, tive que evidenciar em minhas falas a minha visão acerca da temática e buscar estratégias para que o assunto aparecesse de maneira natural, deixando a interlocutora à vontade para escolher se falaria ou não.

Tal estratégia surtiu efeito visto que a interlocutora contou inicialmente como recebeu a “missão divina” para ser parteira, depois relatou como despertou o dom de rezar contra quebranto, falou sobre feitiçaria e por fim contou que já teve um Centro de Umbanda e relatou várias experiências de trabalhos realizados como mãe de santo e como parteira.

Este contato inicial com o campo foi de fundamental importância pra a definição dos rumos da pesquisa e para a validação dos instrumentos de coleta de “dados” escolhidos. A opção que fizemos foi pela utilização da entrevista semiestruturada que foi gravada em áudio e, em alguns casos também em vídeos, que foram posteriormente transcritos para fins de análise e interpretação. Já a observação não foi vista como um “ato mecânico de registro”, pois se trata de um processo de interação com o grupo no sentido de compreender os significados que este atribui à realidade e sua visão de mundo.

Durante as observações pude compreender alguns aspectos da dinâmica do quilombo pesquisado, podendo destacar alguns elementos como a grande presença de mulheres “chefes” de família, além de muitas crianças que são criadas pelas avós enquanto as mães e pais vão trabalhar nos grandes centros urbanos, principalmente em São Paulo, Goiás e Minas Gerais. Além disto, por se tratar de uma área de reserva extrativista, as relações com os bens naturais e principalmente com o rio São Francisco estão sempre evidenciadas nas falas e nas atitudes. Tais relações vão além da utilização dos recursos para fins de sustentabilidade, existe uma relação mais ampla que envolve outros significados demonstrados, por exemplo, na grande presença de histórias relacionadas a seres míticos como o “compadre d’água”, a “mãe

d'água”, o “curupira”, além de outros elementos como feitiçaria, rezas e crenças que abordaremos ao longo do texto.

Por se tratar de uma pesquisa que busca ser sensível à emergência da diversidade e da heterogeneidade, o processo metodológico foi se construindo ao longo da pesquisa, a partir dos elementos que o campo apresentou. Sem dúvida não abrimos mão de premissas fundamentais na etnopesquisa, como o entendimento de que “os atores sociais não são idiotas culturais, são, para todos os fins práticos, instituintes ordinários das suas realidades” (MACEDO, 2012, p.22). Assim, buscamos ao longo deste trabalho, evidenciar saberes produzidos pelos quilombolas e que são de extrema relevância para o campo educacional, no sentido de buscar perceber estas *pedagogias quilombolas* que estão presentes nos modos de socialização das crianças na comunidade.

Admitir que estes atores sociais produzem uma pedagogia própria que é respaldada na cultura quilombola é admitir que eles não são idiotas culturais e que, portanto produzem saberes legítimos que o sistema formal de ensino precisa levar em consideração. Assim, realizar uma etnopesquisa crítica e implicada foi, acima de tudo, assumir um compromisso de respeito e responsabilidade com um grupo social e étnico-racial.

2. DE ONDE ESTAMOS FALANDO

Durante muito tempo acreditou-se dentro do meio acadêmico e político, que o Estado era o único ente capaz de construir, manter ou desfazer limites territoriais. Apesar de estudos realizados a partir da metade do século XX terem evidenciado que a construção territorial envolve diversos elementos de caráter social, político, econômico, cultural, religioso, etc., muitas ações que interferem nos limites territoriais, são feitas de forma arbitrárias pelos agentes do Estado. Tais ações trazem grandes impactos para a organização social de grupos diversos, uma vez que a delimitação territorial construída socialmente por estes grupos, por vezes, entra em conflito com a delimitação político-administrativa feita pelo Estado.

Um exemplo destes conflitos pode ser percebido nos impactos produzidos pelos grandes projetos desenvolvimentistas implantados pelas agências do Estado. A construção de hidrelétricas e ferrovias, constantemente têm causado conflitos entre comunidades tradicionais e o Estado, visto que muitos destes projetos geram grandes contradições políticas, sociais, ambientais e territoriais. Mais recentemente temos o caso da usina de Belo Monte no Pará que se encontra em território indígena, bem como a Base de Lançamento de Foguetes de Alcântara situada em território quilombola no estado do Maranhão.

Não diferente, foi a implantação da usina de Sobradinho que trouxe consequências desastrosas tanto para as famílias desabrigadas pela inundação de seus territórios, quanto para as comunidades tradicionais que foram desapropriadas para construção do Projeto Especial de Colonização Serra do Ramalho (PEC-SR), que tinha como finalidade receber as famílias desabrigadas pela represa de Sobradinho na Bahia.

Hoje emancipado politicamente, o município de Serra do Ramalho abriga, além das agrovilas provenientes do PEC-SR, um extenso território agroextrativista com 11 comunidades tradicionais, dentre as quais, três já são reconhecidas como quilombolas. O quilombo Barreiro Grande, *locus* desta pesquisa, está entre estas comunidades. Este território quilombola fica localizado à margem esquerda do rio São Francisco e sua localização pode ser observada abaixo, na Figura 01.

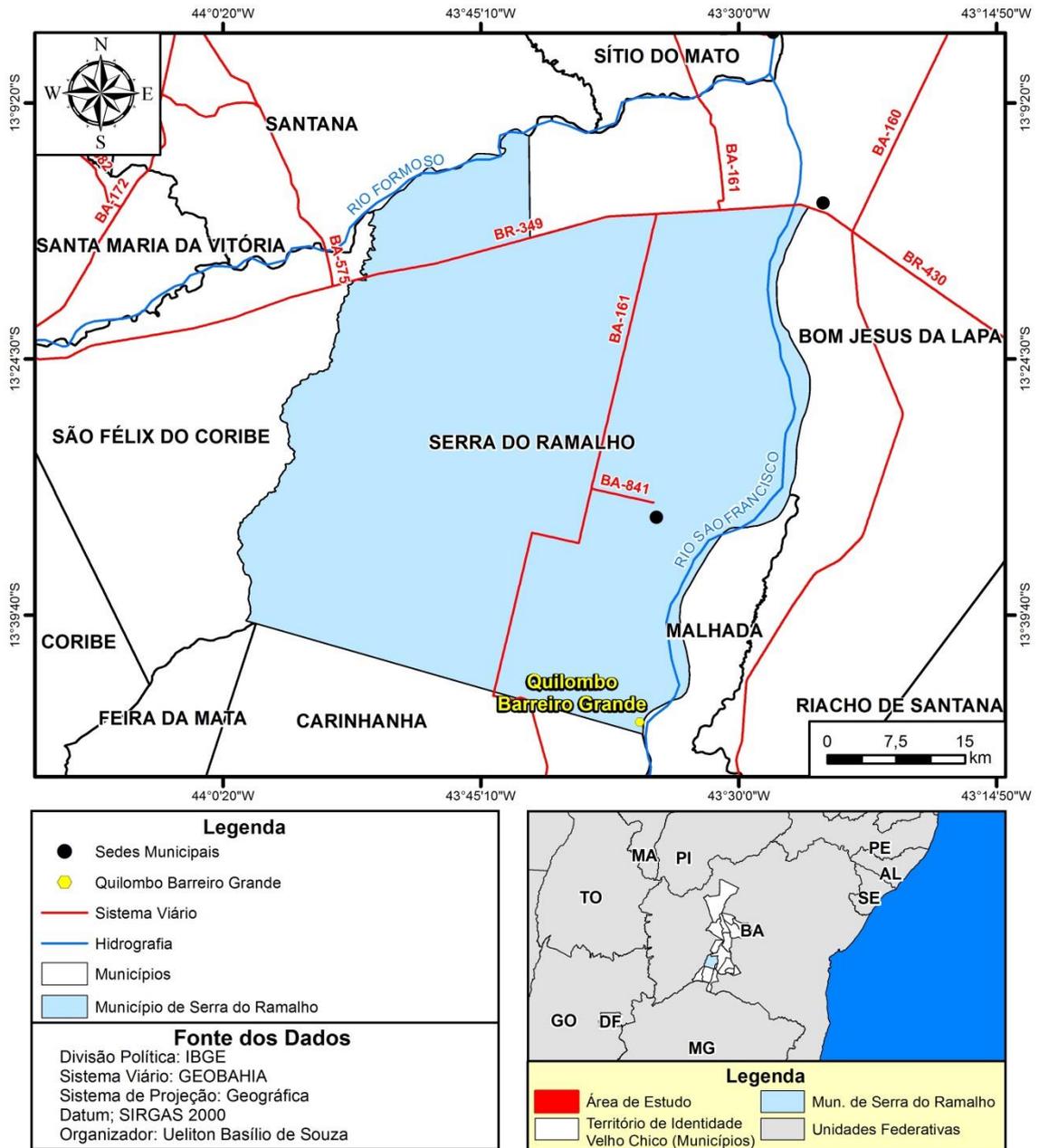


Figura 1: localização da comunidade

Fonte: referência na figura

Identificaremos a seguir elementos fundamentais para a compreensão da realidade investigada, tendo como base principal a memória coletiva da comunidade sobre sua história, bem como outros estudos já realizados. Para tanto trataremos inicialmente da ocupação do território na região do Médio São Francisco, bem como das redes de relações criadas entre comunidades da região e por fim traremos elementos do impacto da implantação do PEC-SR para a vida da comunidade quilombola Barreiro Grande.

2.1. O quilombo Barreiro Grande e sua formação histórica

É grande a incidência de quilombos na região do Médio São Francisco, principalmente no trecho que hoje o governo do estado da Bahia define como território de identidade do Velho Chico que vai de Carinhanha à Barra englobando 16 municípios, podendo ser identificado na figura 01. Neste território estão certificadas atualmente pela FCP 32 comunidades remanescentes de quilombos que encontraram naquela região, por tempos abandonada pelos projetos de desenvolvimento socioeconômico do Estado, um ambiente ideal para sua manutenção, bem como reconstrução de modo de vida, cultura e identidades. No quadro abaixo é possível visualizar a quantidade de comunidades certificadas pela FCP no território Velho Chico por município.

Município	Comunidades quilombolas certificadas
Barra	01
Bom Jesus da Lapa	10
Brotas de Macaúbas	0
Carinhanha	02
Feira da Mata	0
Ibotirama	0
Igaporã	02
Malhada	02
Matina	0
Morpará	0
Muquém do São Francisco	03
Oliveira dos Brejinhos	0
Paratinga	0
Riacho de Santana	09
Serra do Ramalho	02
Sítio do Mato	01
TOTAL	32

Figura 2 Comunidades certificadas pela FCP até 2015
Fonte: Fundação Cultural Palmares

Grande parte destas comunidades quilombolas se localiza às margens do rio e tem sua sobrevivência vinculada aos modos de utilização deste como a agricultura familiar, a pesca e a criação de animais.

O quilombo Barreiro Grande fica localizado a 30 km da sede do município de Serra do Ramalho e, de acordo com informações da Associação local, existem atualmente cerca de 80

famílias em seu território. O acesso à comunidade a partir da sede do município se dá por meio de estradas de terra que estão em péssimas condições de uso, ficando quase intransitável no período de chuvas, como pode ser verificado na figura 03 que foi registrada em nossa primeira ida a campo.



Figura 3 Estrada de acesso à comunidade
Fonte: pesquisa de campo, 2013

A área definida pela comunidade como parte de seu território está, em grande parte, ocupada por invasores, restando à comunidade apenas a área do povoado e a utilização de algumas ilhas do rio São Francisco para o plantio.

A partir da memória coletiva da comunidade não é possível precisar quando se iniciou a ocupação do território pelos quilombolas, porém como é grande o número de idosos/as dentre os moradores atuais, cujos pais e avós também nasceram naquele local, e tendo como base seus relatos, o grupo estima que esta ocupação se deu a cerca de 300 anos. No documento entregue à Fundação Cultural Palmares intitulado: “relatório da trajetória dos remanescentes do quilombo da comunidade de Barreiro Grande”, no qual a comunidade reivindica a Certidão de Auto Reconhecimento, é possível destacar a exaltação à grande presença de idosos em sua população, bem como a herança indígena e africana em suas tradições:

Quanto aos nossos costumes, herdados dos africanos e dos índios, podemos citar o samba de roda, o batuque, a chula, benzedeiças, festejos de nossa Senhora da Conceição, São Sebastião, São Francisco de Assis e todos os Santos que é o padroeiro da comunidade. (Pesquisa de Campo 2014)

A comunidade cita várias histórias que rememoram a presença indígena em sua formação, como os casos de pessoas tidas como selvagens e que foram pegas no mato “a dente de cachorro”, grupos de índios que moraram por determinados períodos no território,

além de outros que passavam pela comunidade com frequência. As descendências indígena e africana são perceptíveis também no fenótipo dos/as moradores/as locais como as representadas nas imagens abaixo:



Figura 4 Sra. Plínia
Fonte: pesquisa de campo 2014



Figura 5 Sr. João
Fonte: pesquisa de campo 2014

A presença negra e indígena na região do sertão do São Francisco é documentada por viajantes e historiadores, porém carecem de precisão como afirma Silva (2008)

Essas informações que evidenciam a ocorrência de formações quilombolas no interior da Bahia, ainda que se encontrem fragmentadas e carecendo de uma sistematização que as coloquem numa unidade histórica mais coesa, ajudam a demonstrar a permanência de povoados de populações predominantemente negras nas duas margens do Rio São Francisco. (p. 50)

Sobre a presença indígena na região, a Sr.^a Plínia nos contou algumas histórias que ouvia do seu pai e sua mãe. Tais histórias, apesar de, por vezes, reproduzir estereótipos sobre os povos indígenas, apresentam elementos de resistência às imposições do período colonial como, por exemplo, a não submissão às “ordens dos brancos”.

Durante as entrevistas algumas histórias sobre africanos também foram contadas pela comunidade. Ao falar sobre a origem de sua família o Sr. Sílvio nos conta que existia a presença de escravizados na região, pertencentes à família Bastos. Relata ainda que seu avô era filho de um dos donos da fazenda com uma africana, situação muito comum no período escravocrata, em que os senhores mantinham relações sexuais (na maioria das vezes de maneira forçada) com as escravizadas. Observamos que o interlocutor apresentou inicialmente certo receio em falar da história e não revelou o nome do pai do seu avô, mas destacou o seguinte:

Nós também somos dos Bastos, que meu avô é fii de uma nêga e a nêga era... era escrava dos Bastos e arrumou meu avô lá com eles né? Como, como não, né. Tanto que meu avô era fii de uma nêga, mas ele era cabo verde. Cabo verde entende, o

cabelo bem ó, bem mole. Moreno, ele naquela época eles não deram nada pra ele né? Eles sabe né. Branco... Eles pegaram deram essa terra, venderam essa terra pra ele aí, não sei como é que foi, como não foi... (pesquisa de campo, 2014).

A família Bastos detinha o controle de grandes extensões de terra na região do sertão da Bahia, principalmente na região do Médio São Francisco. Sua principal atividade econômica era a criação de gado, deste modo era comum em suas propriedades a existência dos “agregados da fazenda” que eram pessoas que viviam basicamente da agricultura e da pesca, o que não interferia na produção da fazenda e até contribuía com os lucros dos fazendeiros, visto que era comum que os agregados prestassem, periodicamente, serviços gratuitos à fazenda.

Pudemos perceber que o Sr. Sílvio apresenta ainda um desconforto em falar sobre a escravidão e em associar sua origem aos escravizados, como podemos ver na fala a seguir:

Meu pai vem da família né, assim ó: minha mãe vem da família das, dos de cá... meu pai já é dessa família dos Bastos... vem dessa família, não sei porque né... dos marotos chamados, dos marotos. Então agora, agora taí traduzido dentro dos africanos, sei que é coisa que eu não posso falar pra você assim sobre os escravos. (pesquisa de Campo, 2014).

De acordo com Tavares (2001), os marotos, citados na fala do Sr. Sílvio, era como se referiam aos portugueses que moravam no Brasil. O autor afirma que durante as lutas pela independência da Bahia no ano de 1823, iniciou-se um movimento de “mata-maroto” e os mesmo se refugiaram no interior do estado.

Na tentativa de melhor compreender a estrutura familiar do quilombo Barreiro Grande, buscamos montar a genealogia de alguns núcleos familiares, iniciando com a família Cazumbá (figura 06) que é uma das maiores e que se estende ainda ao quilombo Rio das Rãs. Porém, esta genealogia carece de muitas informações, visto que o tempo em campo não foi suficiente para realizar tal aprofundamento, em função de outras demandas que estavam no foco desta pesquisa. Porém, é importante destacar a riqueza que é o trabalho com genealogias no espaço escolar e fora dele. Fiz uma experiência desta natureza quando trabalhei com turmas de Ensino Médio no quilombo Rio das Rãs e pude perceber o envolvimento dos/as estudantes, bem como o fortalecimento da identidade e do pertencimento à comunidade. As genealogias são ainda importantes estratégias de investigação necessárias para perceber várias nuances das relações sociais do grupo. Nas imagens a seguir será possível visualizar quatro destes núcleos familiares atuais do quilombo.

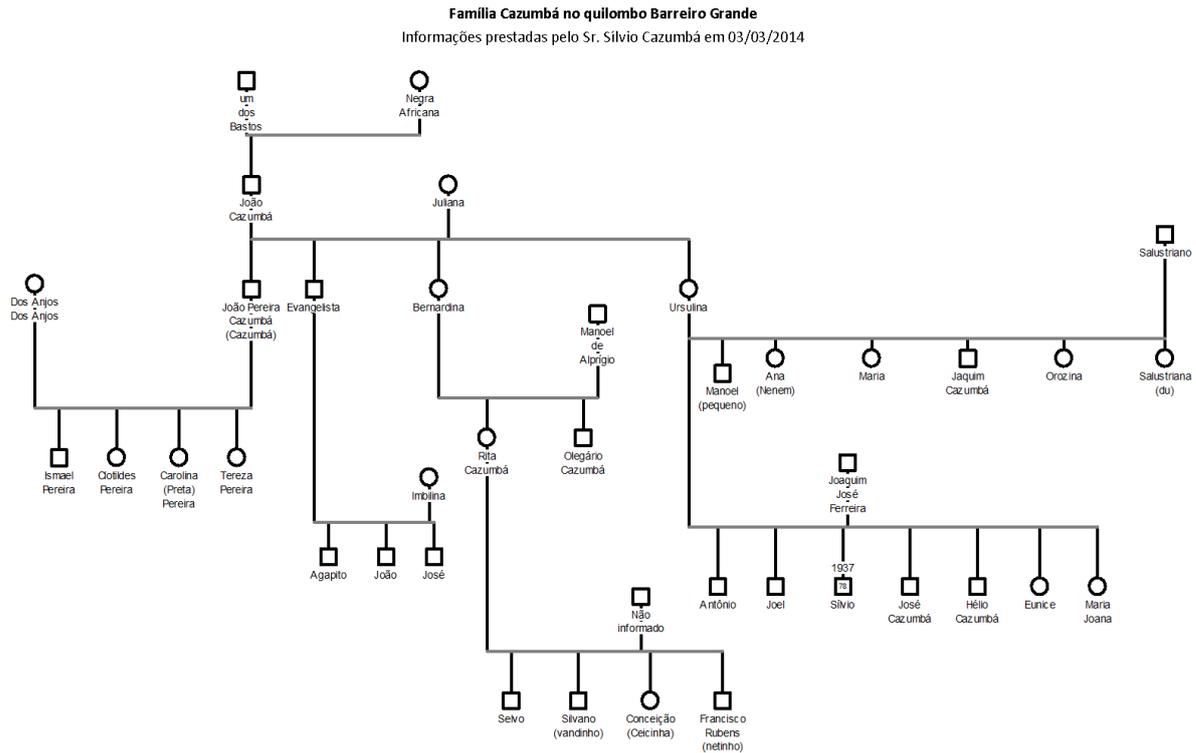


Figura 6: Genealogia da família Cazumbá
Pesquisa de Campo 2014

De acordo com os relatos do Sr. Sílvio Cazumbá, sua família possuía um perfil sócio econômico diferente da maioria da comunidade, visto que possuíam posse da terra, bem como outros bens que lhes permitiam, inclusive, ajudar outras pessoas em tempos de crise e seca. A família Cazumbá é bastante conhecida na região, tendo muitos membros que moram na cidade de Bom Jesus da Lapa e também no quilombo Rio das Rãs (localizado no mesmo município). Recentemente, a senhora Meire Cazumbá (natural do quilombo Rio das Rãs) lançou o livro de literatura infantil pela editora Companhia das Letras, chamado Histórias da Cazumbinha, que conta história de sua infância, bem como costumes e tradições do quilombo Rio das Rãs.

Por meio dos relatos, é possível notar que a família Cazumbá mantinha várias relações comerciais com proprietários de terra da região, bem como com tropeiros e comerciantes dos vapores que andavam pelo Rio São Francisco. Tais relações criavam redes não apenas econômicas, mas sociais e culturais que foram fundamentais para a manutenção da comunidade.

Observamos ainda que a extensão da família Cazumbá não se restringe à região. De acordo com estudo realizado por Maria Cristina M. de Carvalho (2012), é possível perceber a presença contundente de pessoas do sobrenome Cazumbá na região do Recôncavo da Bahia,

sendo que estão diretamente ligadas ao período da escravidão e pós-escravidão. Segundo a autora;

O nome Cazumbá descende do grupo etimológico Cazumbi, Zimbi, Nzumbi, originário do Kibundo Nzumbi, macrogrupo etnolinguístico Bantu. De acordo com o dicionário de Arte Sacra e Técnicas Afro-brasileiras (2003) o significado trata-se de uma entidade espiritual que está no mundo participando com os vivos. É uma fusão dos espíritos dos homens e dos animais. É um ser fantástico, misterioso. (CARVALHO 2012, p.10)

Não há comprovações da ligação dos Cazumbás do Sertão com os do Recôncavo, porém, acreditamos que a compreensão da influência desta família na região, pode dar pistas sobre diversos elementos das relações sociais, culturais e econômicas existentes para além das fronteiras do sertão baiano.

Outra família que se destaca pela grande quantidade de membros na comunidade atualmente é a dos “Dinheiro”, descendente do Sr. Joaquim Dinheiro, como podemos perceber na imagem abaixo.

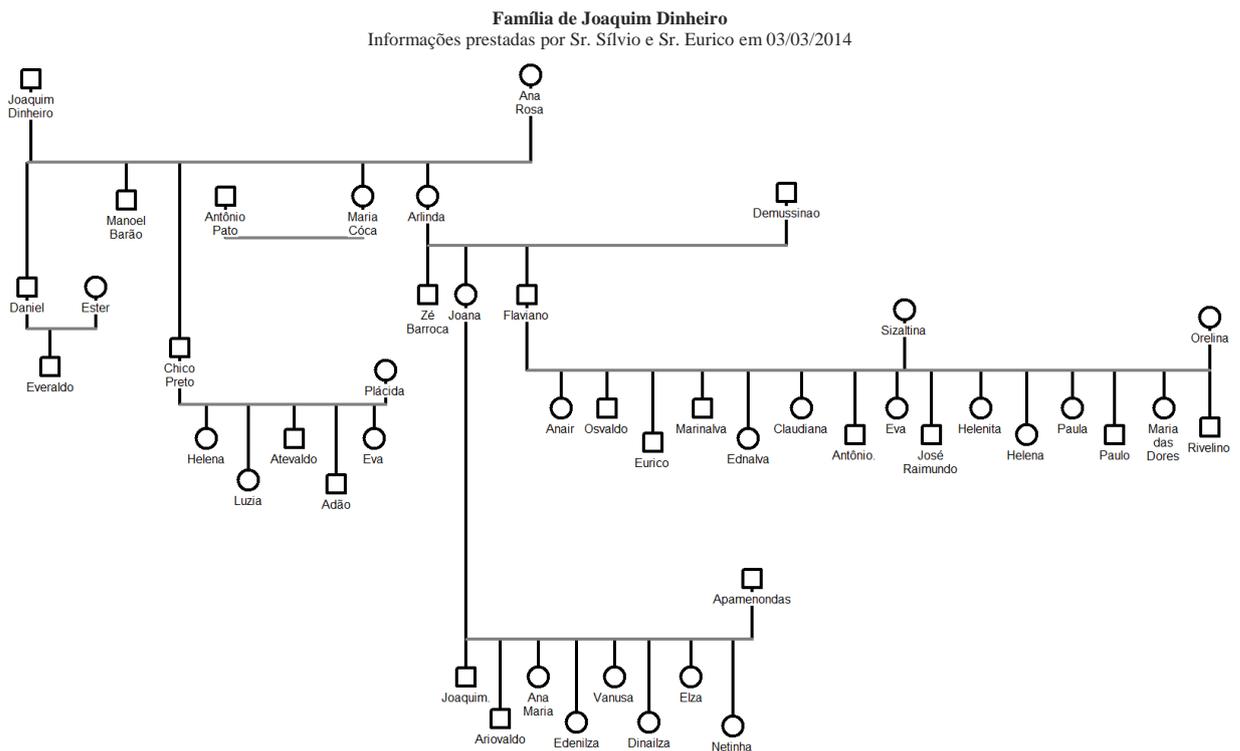


Figura 7: Família de Joaquim Dinheiro
Fonte: Pesquisa de Campo 2014

Famílias menores e com uma ocupação do território não tão longínqua estão presentes na atualidade, evidenciando ainda as relações com comunidades vizinhas que se fundiram por meio dos casamentos e da dinâmica social imposta principalmente pela criação do PEC-SR. As imagens abaixo evidenciam parte destas famílias, trazendo ainda um elemento comum no território que é a presença de famílias cujas mulheres têm papel de destaque. A presença de

mães solteiras favorece esta situação, visto que as mesmas precisaram sustentar sozinhas os seus filhos, tendo a agricultura e a pesca como meios de sobrevivência.

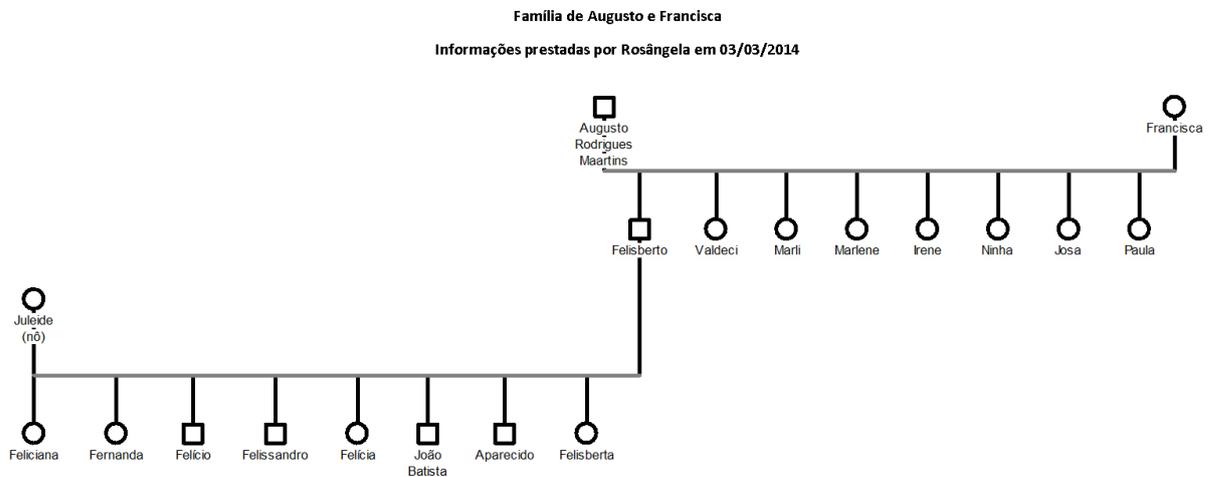


Figura 8: Família de Augusto e Francisca
Fonte: Pesquisa de campo 2014

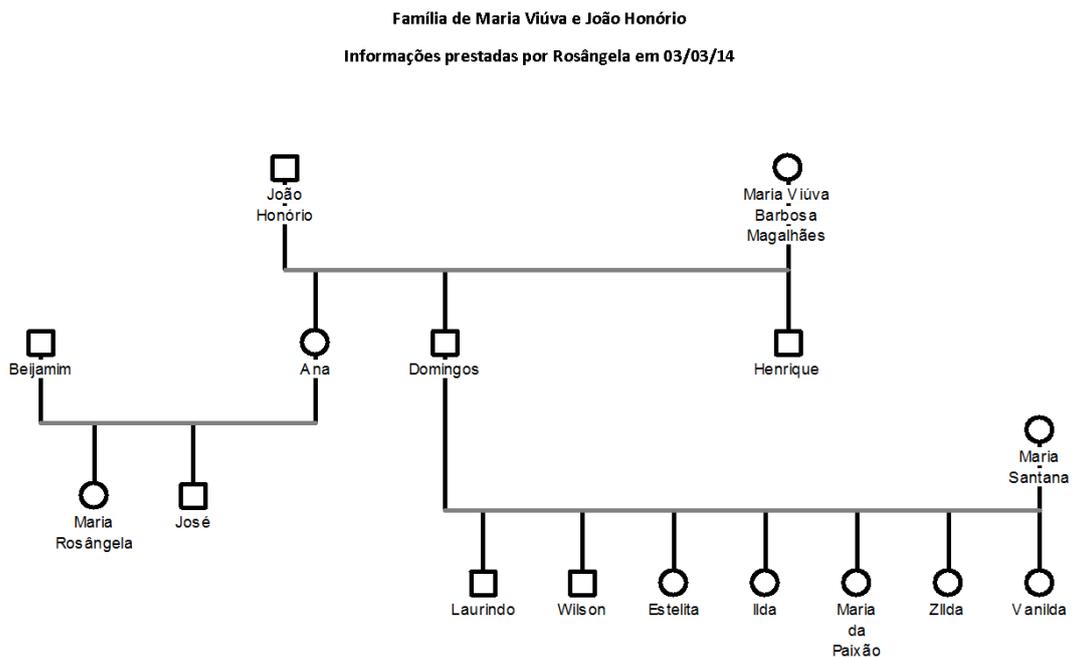


Figura 9: Família de Maria Viúva
Fonte: pesquisa de campo 2014

No que se refere ao nome da comunidade existem duas histórias possíveis para a origem do nome. A primeira e mais difundida refere-se ao fato de a comunidade estar localizada nas proximidades de um grande barranco que fica à margem esquerda do Rio São Francisco, ou seja, em um barreiro grande, como é possível observar nas imagens abaixo:



Figura 10: Barranco do Rio São Francisco na comunidade Barreiro Grande
Fonte: pesquisa de Campo 2014

A segunda versão aponta que barreiro é o nome do local onde o gado e outros animais se reuniam pra lambe o barro, como nos conta o senhor Manoel: “porque animal, todos eles lambe barro, até pássaro de pena come barro. Aí eles vinham lambe barro ali, era o barreirão grande, não tinha gente, ninguém morava lá. Então dava o nome Barreiro Grande.” (pesquisa de Campo, 2014). O mesmo interlocutor afirma que os nomes dos lugares também mudaram com o passar do tempo e o território que hoje é chamado todo de Barreiro Grande, tinha algumas subdivisões: “lá era Barreiro Grande, aqui o nome já era outro, Salvador, ali adiante era a Volta, a Volta de Cima”. (idem)

Dona Ana também aponta algumas transformações que ocorreram no território, principalmente em função o assoreamento do rio São Francisco: “Eu nasci e criei no Barreiro Grande. Barreiro Grande não é o lugar que foi, o rio comeu tudo. Comeu Volta, comeu Barreiro Grande tudo em barrreira. Tamos na caatinga da frente do Barreiro Grande, já tamo na caatinga. Não era onde a gente morava. A casa antiga só tem duas, inda existe que barrreira ainda não carregou. Mas as casas antiga tudo já foi embora, tudo pro fundo do rio”. (pesquisa de campo, 2014)

Apesar destas mudanças territoriais, bem como da desestruturação do modo de vida e de alguns valores socioculturais locais em função da implantação do PEC-SR, é possível perceber que a comunidade ainda mantém uma relação de pertencimento muito forte, ligada principalmente às relações de parentesco, ao vínculo físico e simbólico com o rio São Francisco e aos festejos religiosos seculares, principalmente entre os mais velhos.

Percebemos com as entrevistas e observações que as formas de viver e de produzir estão ligadas à dependência dos recursos da pesca e da agricultura como afirma Rosângela: “a sobrevivência nossa aqui é a pesca ou se não a lavoura. A lavoura por motivo de força maior que é a chuva, o pessoal pouco colhe. E a pesca também tá bem fraca. Então não tem opção.”

(pesquisa de campo 2014). As formas de sustentabilidade também são relacionadas aos laços de parentesco, à ancestralidade e à territorialidade, pois são elementos que definem os valores e princípios da relação ser humano-natureza, própria daquela comunidade. Suas crenças, costumes, artes, *etnométodos*, conhecimentos, identidade foram totalmente desrespeitadas pelas agências do governo no processo de implementação das agrovilas.

Em função da grande insatisfação com a política agrária imposta, bem como de uma maior compreensão acerca da sua história, no ano de 2009 a comunidade iniciou, em parceria com a CRQ, uma discussão acerca do seu auto-reconhecimento enquanto quilombola. O processo de construção desta identidade apresenta dilemas bem comuns no que se refere à temática identitária de um modo geral, e às identidades do meio rural brasileiro de um modo específico. A relação com a propriedade da terra está diretamente relacionada com estes processos. Em trabalho anterior (Souza, 2007) tratamos sobre esta relação com a terra na comunidade quilombola de Araça/Cariacá, constatando que “a passagem da comunidade da condição de agregados da fazenda para quilombolas ou remanescentes de quilombolas, apresenta o caráter não apenas de posse da terra, mas é acima de tudo uma construção identitária.” (p.65).

No quilombo Barreiro Grande a realidade é bem parecida. Como afirma Silva (2008) aquela região do médio São Francisco pode ser considerada um grande território quilombola e apresenta muitas características comuns em sua história de ocupação e desenvolvimento. Assim, diante dos conflitos enfrentados atualmente pela comunidade, o auto-reconhecimento enquanto quilombola é uma busca pela manutenção dos seus modos de vida tradicionais, relacionados com a ancestralidade negra, bem como uma tentativa de redução das ocupações das terras por pessoas alheias àquela realidade.

Além disto, a percepção dos efeitos positivos que o auto-reconhecimento trouxe para outros territórios quilombolas com os quais mantem relação de parentesco e de solidariedade como quilombo Rio das Rãs, foi fundamental para a decisão da comunidade, que mesmo sendo quilombola, não se via como tal.

2.2. Barreiro Grande e Rio das Rãs: aproximações históricas e redes de relacionamentos

Como falei anteriormente, todo Território Velho Chico é repleto de comunidades negras rurais que mantiveram e mantém diversos vínculos fundamentais para a construção econômica e cultural da região. As comunidades de Barreiro e Grande e Rio das Rãs ficam localizadas uma frente a outras, porém em margens oposta do rio São Francisco. Os vínculos de trabalho e as relações de solidariedade e de parentesco entre estes dois quilombos não são

raras e não se iniciaram recentemente. Os relatos dos quilombolas apontam para existência de redes sociais e culturais entres estas comunidades desde a origem das mesmas.

Em todas as nossas idas a campo encontramos pessoas do Rio das Rãs que estavam no Barreiro Grande visitando um parente, trabalhando em roças, pescando, participando de um festejo ou visitando o túmulo de algum ente familiar que foi enterrado no cemitério local. Com isto pudemos perceber que a dimensão desta relação é muito mais extensa do que imaginávamos.

Durante a década de 1980 o quilombo Rio das Rãs enfrentou um sério conflito agrário com fazendeiros oriundos da cidade de Caetité que alegavam a propriedade de suas terras, fazendo várias investidas para a expulsão das famílias que ocupavam aquele território desde o século XIX. Com isto, algumas famílias que eram impossibilitadas de plantar, de pescar em lagoas e de garantir os meios mínimos para sua sobrevivência, foram se refugiar no quilombo Barreiro Grande, com o qual já mantinha relações diversas. Sobre este período a senhora Sizaltina nos fala o seguinte:

Ah minha fia, naquela época veio esse povo de lá pra cá. Inté um bucado do povo meu mesmo que veio de lá pra cá por causa dos fazendeiro lá. Teve fazendeiro, eu mesmo não vi não, ouvi história que esse povo não tava querendo vir pra cá e disse que o fazendeiro lá tava querendo disse que passar trator nas casas deles, pra derrubar. Eles vieram tudo praqui minha fia, vieram tudo praqui, um bucado moraram naquela casona aculá. Outros fizeram uns barracos aqui e até hoje tem essa barraca aqui, essa casinha de taipa aí que ainda é desse povo que veio de lá pra cá. (pesquisa de campo, 2014).

Em conversa com a Senhora Enedina, esta também fala sobre o período destacando que “sofreram muito. Um bucado mudou praqui, ficou morando aqui uns oito anos depois que saiu umas casas lá e eles mudaram pra lá.” (pesquisa de campo 2014). É interessante observar que, por não ter ocorrido conflito aberto com grandes fazendeiros, muitas pessoas do Barreiro Grande não conseguem perceber que também foram vítimas deste. Porém, a estratégia utilizada pelos fazendeiros foi a de classificar os quilombolas como “agregados”, de modo a mantê-los em condição de dependência, mas sem atrapalhar os interesses dos fazendeiros.

Esta mesma estratégia foi utilizada pelos primeiros fazendeiros que ocuparam o quilombo Rio das Rãs e é descrita por Silva (2008) como uma política paternalista, visto que para manter o controle, faziam pequenas “concessões” como plantar roças, criar animais de pequeno porte e construir casas, de modo que as pessoas acreditavam que ele estava de fato lhes fazendo favores ou boas ações. Porém, este tipo de atitude gerava uma relação de dependência do chamado agregado com o fazendeiro. Segundo o mesmo autor “essa política

de cooptação dos tradicionais ocupantes das terras de Rio das Rãs facilitou o controle social do conjunto das famílias e a dominação ideológica exercida pelo fazendeiro.” (p.41)

Silva (2008) relata ainda que este sistema de “agregacia” teve início após a abolição formal da escravatura, visto que muitos escravizados se mantiveram nas fazendas dos seus antigos senhores, porém nesta condição eles não eram considerados totalmente livres, pois, segundo Silva (2008), “a condição de agregados implicava em “dever favor” aos fazendeiros e ter limites do que poderiam fazer dentro dos territórios que os fazendeiros julgavam lhes pertencer. A agregacia, dessa forma, passou a ser uma forma dissimulada de escravidão.” (p.52).

Na fala do autor é possível perceber que os agregados, mesmo sendo pessoas livres por direito, na prática estava em situação de subalternidade. Além da dependência econômica, existiam outras formas de dependência social e política que estavam intrínsecas nestas relações.

Neste contexto, a criação de laços de solidariedade entre as comunidades, foi uma estratégia fundamental para se fortalecerem. Tais relações perpassam as questões de produção e comercialização e, no caso dos quilombos de Rio das Rãs e Barreiro Grande, os seus laços envolvem também uma definição espacial, visto que por se localizarem um em frente ao outro, separados apenas pelo Rio São Francisco, o uso dos recursos como as ilhas, os locais de pesca e os lameiros, em muitos momentos são comuns. Porém, o mais interessante neste processo são as questões culturais, afetivas e de trocas de conhecimentos e tecnologias próprias destas comunidades. As redes de contatos e trocas evidenciam ainda a existência de objetivos comuns às comunidades quilombolas que, mesmo com estratégias diversificadas buscavam e buscam sua manutenção física e cultural.

2.3 PEC-SR: Integração e harmonia com a natureza versus progresso e desenvolvimento

Não é possível falar do Barreiro Grande sem tratar do PEC-SR, visto que em todas as entrevistas realizadas apareceram relatos sobre os impactos da criação do Projeto (atualmente município de Serra do Ramalho) na vida da comunidade, havendo ainda diversos problemas não resolvidos, mesmo tendo se passado quase quarenta anos após sua implantação.

De acordo com o pesquisador Anísio Pereira Filho (2013), que realizou estudo com foco nas implicações sociais deste Projeto Especial de Colonização, “a recepção, pela população de Sobradinho, da ideia de deixar a área esteve longe de atender às expectativas das agências do governo. Esta população, de maneira geral, negou-se a sair e resistiu à mudança”. (p.18). Com isto, segundo o mesmo autor, o INCRA, que administrava o

empreendimento, redirecionou o Projeto em 1977, de modo a compor a política fundiária do Instituto e passando a anunciá-lo como alternativa para outros camponeses sem terra. Iniciou-se com isto uma campanha para conquistar a adesão das populações ribeirinhas do Rio São Francisco ao Projeto

Em análise sobre os conteúdos destas campanhas Pereira Filho (2013) aponta que, “para além da necessidade de desocupar a área do reservatório, está o projeto de mudança social que se constitui numa verdadeira ação para civilizar os ribeirinhos.” (p.65). É evidente a proposta do Estado em moldar modos de vida com base em padrões capitalistas que prezam por um desenvolvimento e um progresso excludente e devastador. Sobre este assunto o mesmo autor aponta que “a multiplicidade de interesses e as diferenças culturais são apagadas, o progresso e o desenvolvimento tornaram-se dogmas, o seu simples pronunciar resolve qualquer discussão em torno dos empreendimentos energéticos.” (idem, p.15).

Foram criados núcleos de assentamentos chamados de agrovilas, não apenas para os desabrigados pela represa de sobradinho, mas também para as comunidades ribeirinhas que já habitavam secularmente aquele território. Tal ação trouxe vários impactos para o cotidiano das comunidades de natureza ambiental, social, cultural, além de questões de ordem afetiva e psicológica relatadas pelos moradores:

“aqui tinha muito cedro, muita arueira, que era madeira de lei. Mas no final dos anos oitenta pros anos noventa houve essa grande devastação. (...) aqui, há vinte, trinta anos, tinha umas lagoas aqui que a pessoa que não sabia, achava que era até o rio que jogava, de tão grande e hoje em dia acabou.” (Lindomar, pesquisa de campo 2014.)

“com a desapropriação do INCRA acabou a comunidade” (Rosângela, pesquisa de campo 2014).

“Aí ficou a igreja e o colégio, aqui ficou pouca gente, né? Tinha o festejo aqui, esse festejo continuou né. Enfraqueceu muito, pois muitas pessoas mudaram, muitas rezadeiras que tinha aqui foram embora. E os dono dos festejos também, os mais velho foram morrendo, aí foi enfraquecendo e com a mudança do pessoal enfraqueceu mesmo.” (Lindomar, pesquisa de campo 2014).

É importante observar que os elementos da organização social já existente naquela região, bem como as identidades étnicas ali presentes e as formas tradicionais de reprodução social e cultural, não foram levadas em consideração no processo de desapropriação das comunidades tradicionais que já existiam na área do PEC-SR.

As famílias que comprovaram morar na área definida como Área de Preservação Permanente (APP), onde está localizada a comunidade atualmente, foram indenizadas com uma casa e um lote em agrovilas criadas pelo PEC-SR. Durante uma entrevista coletiva sobre as mudanças ocorridas no território, o Sr. Eurico nos relata que haviam construído a Agrovila

08 para as pessoas que já moravam na região, porém em função principalmente de ser distante do rio e das lavouras, muita gente se recusou a mudar. Este interlocutor relata que “foram fazendo as agrovilas, mais pra perto pra ver se o pessoal ia. A mais próxima que tem aqui é a 21, mas os que foram foi pouco.” (Pesquisa de campo, 2014). Além disto, algumas pessoas que receberam lotes e casas não se mudaram para Agrovila 21 ou retornaram para a comunidade por não conseguirem se adaptar à nova realidade, como aponta a presidenta da associação local:

(...) muitos mudaram, mas tem outros que resistiram aqui. Disse "não, aqui é meu lugar, mesmo que ganhe esse lá, mas não vou". Aqui tem vários exemplos: tem a minha mãe, tem o seu Domingos, tem a família de Augusto, ele mais juntamente com o filho, tem dona Enedina, que receberam realmente as 20 hectares de terra, casa, mas não foram não. Estão aqui até hoje. E o espaço continua a mesma coisa, nunca tivemos o direito. (Rosângela, pesquisa de campo, 2014)

As reações destes atores sociais demonstram clara rejeição à concepção do Projeto e ao modo como o mesmo foi executado, visto que desrespeitava todo o modo de vida local em função de uma promessa de desenvolvimento agrícola, geração de emprego e renda para as famílias, bem como melhoria de serviços básicos como saúde e educação.

Nos relatos sobre este processo foram evidenciados vários desmandos por parte principalmente do “executor do INCRA”⁸, que conforme relatado, abusava do poder que tinha para expropriar bens da comunidade e dos moradores:

(...) derrubaram esse grupo escolar que tinha aí que era patrimônio, a escola passou a lecionar na igreja. (...) Tinha um homem aí que disse que era chefe do INCRA, fiscal do INCRA né? Mesmo com o pessoal mudando tinha muita casa aqui, mas esse homem, ele que acabou de destruir tudo aqui. Inclusive foi ele que derrubou o colégio, queria derrubar a igreja, só não derrubou porque não deixou. Ele foi tirando material, telha, alvenaria, porta, essas coisas assim e dando pra alguém dele que ele interessava lá na agrovila. (...) Inclusive tinha gente aqui mais em cima aqui um pouco que tava em situação difícil, que vinha do outro lado do rio por causa de enchente, né? Pessoas já nos dia de ter criança. E esse homem chegou lá e derrubou tudo. Foram pra debaixo do pé de árvore. (Lindomar, pesquisa de campo 2014)

Sobre o mesmo assunto a senhora Rosângela complementa ainda: “e um véi atacou derrame, o véi Pereira. Subiram em cima da casa dele pra derrubar, ele ficou com muito nervoso e atacou derrame e desse derrame veio a óbito” (pesquisa de campo, 2014). Tais relatos demonstram o desrespeito com que as pessoas foram tratadas e os direitos que foram violados, visto que não tinham conhecimento acerca dos mesmos, além disto, sofriam

⁸ É como os moradores o identificam o funcionário do INCRA que era responsável pela execução do Projeto.

ameaças e recebiam tratamento agressivo, o que amedrontava muita gente, os impedindo de reagir.

Sobre a lógica de divisão de lotes para as famílias tradicionais da região é importante destacar ainda uma tentativa de transformação do modo de agricultura tradicional para um modo capitalista, tendo em vista que a terra passa a ser tratada como mercadoria e não como bem comum e a relação com o meio ambiente passa a seguir uma lógica de exploração ilimitada dos bens naturais. Portanto, foi o modo de vida tradicionalmente construído por estas famílias, de descendência africana e indígena em sua maioria, que proporcionou a resistência ao modelo de agrovilas imposto pelo INCRA.

As falas evidenciam que as comunidades resistiram à imposição do Estado que definiu sem a participação coletiva, quais os locais onde deveriam morar, qual a relação de produção e modos de vida que deveriam manter, além disto, o projeto inicial não foi executado conforme estabelecido, de modo que as agrovilas eram precariamente assistidas pelo INCRA e tinham sérios problemas estruturais como nos relata o senhor Lindomar: “Ela foi uma agrovila que foi muito trabalho par acabar de fazer, né? Fez e ficou no meio do caminho. Depois de muitos tempos o povo morando lá é que vieram acabar de fazer caixa d’água, prédio escolar, demorou muito pra vir energia, essas coisas assim” (pesquisa de campo, 2014).

A organização espacial das agrovilas seguia uma lógica do meio urbano que não agradou à maioria dos moradores que foi impedida de criar animais de pequeno porte. Além disto, as pessoas tinham que se deslocar por longas distâncias para chegar até as lavouras, pois os lotes eram distantes das moradias. Assim, mesmo recebendo os lotes e as casas, o descontentamento com a estrutura e com a gestão do Projeto, fez com que muitos não se mudassem para as agrovilas.

Diante da resistência dos nativos, além da ocupação das áreas de reserva por pessoas estranhas ao projeto, o INCRA teve que apresentar alternativas que atendessem aos interesses locais. No caso do quilombo Barreiro Grande e outras dez comunidades ribeirinhas que viviam tradicionalmente naquele território, a política de assentamento de reforma agrária comum não atendia às suas demandas identitárias, culturais, sociais e econômicas. Assim foi formado em 1995 o Projeto de Assentamento Agroextrativista São Francisco (PAE-SF) que é definido pelo INCRA, como aqueles assentamentos que visam promover a reforma agrária ecológica, regularizando a situação fundiária de povos tradicionais extrativistas, proporcionando-lhes apoio técnico e de infraestrutura que permitam o desenvolvimento sustentável. Porém, existem ainda algumas contradições neste projeto que são apontadas pela

pesquisadora Maria Lúcia Sodré (2010) em sua tese de doutorado que trata da reforma agrária no PAE-SF e suas consequências para as famílias assentadas:

O problema se instaura entre a preservação do ambiente, regulamentada em lei, e a reprodução produtiva e social do modo de vida das famílias tradicionais ribeirinhas, que compreende o seu espaço como “lugar de vida e de trabalho” em um *modelo de tutela* que é, ao mesmo tempo, um projeto de assentamento de agricultores/pescadores (produção) e um projeto ambiental (preservação), contraditório e ambíguo. (p.22)

A autora traz uma reflexão sobre as formas de uso da terra e a relação ser humano-natureza próprias daquelas comunidades que vão de encontro ao projeto de assentamento e à legislação nacional que trata de APPs. A mesma autora aponta que as famílias tradicionais ribeirinhas assentadas no PAE-SF, incluindo as comunidades quilombolas, desde sua existência imemorial naquele local, sempre mantiveram laços com o ambiente que as rodeia. Levando em consideração que a própria sobrevivência destas comunidades está estrelada aos recursos naturais ali disponíveis, a sua preservação faz parte da própria dinâmica local.

Fazendo uma relação dos apontamentos da autora com as relações tradicionais que a comunidade tem com a terra, percebemos que se assemelha com um dos elementos da cosmovisão africana descrito por Oliveira (2013) que é a *produção*. Oliveira (2013) destaca que uma das principais características das sociedades tradicionais africanas é a não apropriação individual da terra e a obrigação de transmiti-la da mesma forma para as gerações posteriores. O mesmo autor, fazendo referência a Fábio Leite, destaca que “a terra é considerada “como uma divindade e sua fertilidade tomada como uma doação do preexistente” (OLIVEIRA, 2013, p.30 *apud* LEITE, 1984, p.46) sendo uma divindade e tendo íntimas relações com o preexistente, o homem não pode apropriar-se da terra; ele pode somente ocupá-la.” (OLIVEIRA, 2013, p.30)

Tais características também são perceptíveis nas famílias quilombolas, visto que estas têm seu modo de vida atrelado a uma relação carregada de significados simbólicos, culturais e míticos principalmente com o rio e com a terra. Ao tratar sobre tempos de crise em função das secas, a senhora Sizaltina faz a seguinte colocação: “Vix, nossa senhora. Este rii é pai e mãe de nós todos. Aqui é a salvação de nós tudo. É pai e mãe aqui esse rii. Na hora que a coisa apertava nêgo ia no rii, arrumava um peixe, já arremediava” (pesquisa de campo, 2014)

Na fala de desta interlocutora é possível perceber a importância que aquela comunidade dá à presença do rio, o comparando ao pai e à mãe. Assim, não é difícil compreender o motivo pelo qual as famílias que foram deslocadas para as agrovilas retornaram para local de origem, visto que tais agrovilas se localizam a cerca de 10 a 15 km

do rio. Tal situação obrigava as pessoas a refazerem todo o seu modo de produção que era baseado na pesca e na agricultura em lameiros⁹. Além disto, os conhecimentos herdados e reconstruídos pela comunidade sobre a pesca, o rio, a terra, as plantações, teriam que ser adaptados à nova realidade que tinha como proposta a irrigação e o abastecimento de água por meio de poços artesianos.

Por se tratar de uma comunidade negra rural que remete sua história a uma ancestralidade africana, é relevante trazer para a reflexão outro princípio da cosmovisão africana apresentado por Eduardo Oliveira (2013) que é o princípio da integração. Para este autor, na cosmovisão africana tudo se apresenta de maneira integrada e por isto é possível a conjugação das diferenças. No que se refere ao meio ambiente, ressalta que “não é um problema que está ligado apenas ao ambiente natural. O problema ecológico atinge todas as esferas da vida humana e de seu mundo. Com efeito, há autores que falam em ecologia ambiental, mental e social” (p.74). Refletindo nesta perspectiva, notamos que a situação de desequilíbrio que foi imposta à comunidade de Barreiro Grande causou, de fato, impactos em todas as suas esferas. Muita gente abandonou a vida rural para tentar melhores condições nas capitais do país, principalmente Brasília, São Paulo, Goiânia e Belo Horizonte, o alcoolismo e o uso de drogas ilícitas aumentou, bem como a violência de maneira geral. Acerca destas mudanças o Sr. Sílvio relata:

aqui tudo era uma fãmia só, era uma fãmia assim como índio, entendeu? Era como índio. Nós era assim desse jeito. Era um povo muito amoroso, um povo que não brigava. Tinha festa, tinha tudo aí. Nêgo bebia que cachorro lambia a boca, mas ninguém brigava. (...) hoje não é mais, não é menos que povo mata um e outro. É facim, não é? Então, eu quero dizer pra você que mudou muito, muitas coisa mudou. (pesquisa de campo, 2014)

Vale enfatizar que o modelo de desenvolvimento e progresso proposto pelo Estado brasileiro a estas comunidades quilombolas ribeirinhas do São Francisco vai de encontro aos modos tradicionais de viver e conceber o mundo destes povos. Como ressalta a presidenta da associação local ao retratar o período da desapropriação e os problemas enfrentados com os chamados irregulares¹⁰: “Quando ele (o INCRA) desapropriou aqui, na fala deles, diz que aqui não era pra pisar gente e nem animal, a não ser os animais selvagens. Que aqui ia ser uma área de preservação ambiental. Aí desapropriou, muita gente não mudou e outros de fora também chegaram e ficaram aí na área.” (pesquisa de campo, 2014)

⁹ Os lameiros são áreas de terra que ficam próximas ao rio e recebem umidade e fertilidade em épocas de enchente deste, sendo utilizadas para a agricultura.

¹⁰ Pessoas que não são originárias da comunidade e que ocuparam a área da reserva extrativista.

O problema de ocupações irregulares é um dos que mais aflige a comunidade do Barreiro Grande, pois além de não poderem usufruir do uso de alguns recursos naturais em função da restrição legal por estar em uma APP, ainda estão sendo “empurrados” pelos ocupantes irregulares que se apropriaram de áreas destinadas ao plantio e à criação de gado, restando apenas as ilhas e o compartilhamento de lavouras por parte de pessoas do quilombo Rio das Rãs que fica do outro lado do rio e que possuem relações de parentesco com quilombolas do Barreiro Grande. Em relatório enviado à FCP a comunidade destaca ainda que “o território é imenso, mas para nós se torna pequeno, só temos gosto de prestar serviço para os fazendeiros. A escravidão continua, não temos direito de entrar em uma lagoa pra pescar, não temos direito nem se quer de pegar um pau de lenha para cozinhar” (pesquisa de campo 2014).

A comunidade compara a sua situação atual ao período escravocrata, visto que não tem liberdade para produzir, não tem terra, restando aos homens a alternativa de trabalhar no corte de cana e nas colheitas de laranja nas regiões sul e sudeste do país. No caso das mulheres, muitas saem para buscar trabalho nos centros urbanos, principalmente como empregadas domésticas.

Ainda sobre a condição de falta de terra para plantio na comunidade Sodré (2008) aponta que

No total da área do PAE-SF, ele disporia de uma área de 5.000 ha destinada às atividades coletivas. No entanto, o INCRA reconhece que não há uma atividade efetivamente se desenvolvendo nesta área. Este espaço corresponde a 1/4 da área total do projeto. No entanto, até o presente, ela não foi incorporada efetivamente no PAE-SF e permanece ocupada, de fato, por pessoas estranhas ao projeto, consideradas pelo próprio INCRA, como “irregulares” ou “sem perfil”. (p.109)

Assim, mesmo a legislação não permitindo, a área de preservação está quase totalmente loteada e ocupada por pessoas estranhas à comunidade que, segundo os moradores, tem causado devastação ambiental com prática de pesca predatória, retirada de madeiras, criação de gado e desmatamento das matas ciliares. Além disto, foram relatados vários desmandos por parte destes invasores que desrespeitam os limites e regras da comunidade, além de causar constantes prejuízos aos moradores, principalmente com a invasão dos gados às roças dos quilombolas. O senhor Domingos nos relatou uma situação em que o gado de um destes “irregulares” invadiu sua roça, comeu seu milho e o dono do gado se recusou a pagar:

E ficou por isso mesmo. Não pagou, não fez nada. Eu não vou criar problema, brigar com ele ou qualquer um que faz isso aí por causa de um... de um... O problema é o que a gente gasta que é muito. A gente vai fazer uma terra dessa aí paga um tratadorista, vem, prepara esta terra e deixa aí. A gente vai batalhar, limpar, plantar de

máquina, pagar gente. Eu mesmo não posso trabaíá muito, pago uns dois pra fazer o serviço e depois de pronto o gado dos outros chegou, pá, come e o dono fica sem nada e fica bem queto. Fazer o que aí agora? Eu não vou lá dizer coisa ele que desagrada. Eu digo me pague que isso aí eu gastei. "Ah, não, isso aí foi sol que já matou mesmo, secou o pé, não tem nada mesmo." (pesquisa de campo, 2014)

Situações como esta, além de roubo de gado, têm sido comum no território quilombola após a chegada destes invasores, o que se perdura há muitos anos, além de agravar o problema da falta de terras para as famílias que de fato têm direito a elas.

De acordo com os quilombolas, apenas a saída destas pessoas poderá resolver boa parte dos problemas enfrentados pelas comunidades, no que se refere à garantia de sua sustentabilidade no território. Porém, o INCRA não tem sido eficiente em executar o seu papel e as comunidades se mantêm sofrendo as consequências de um projeto de Estado que não condiz com seus modos de ver e vivenciar o mundo.

É possível notar que os abusos e desrespeitos aos direitos das comunidades estão presentes em todos os âmbitos de sua vida cotidiana. Assim, não é diferente no processo de escolarização no qual pudemos perceber um descaso com a oferta básica de educação às crianças, jovens e adultos quilombolas.

Para aprofundar melhor a questão educacional, trataremos no próximo capítulo sobre a educação escolar quilombola, de modo subsidiar na compreensão da educação escolar e da educação quilombola no Barreiro Grande, indicando possibilidades de complementariedade destas duas “modalidades” de educação e as vantagens desta junção para o povo quilombola.

3. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DESAFIOS DE UMA POLÍTICA CURRICULAR

O capítulo que se segue tem como objetivo localizar teoricamente o debate sobre currículo e relações étnico-raciais, apresentando a perspectiva do conceito de “atos de currículo” como possibilidade para a educação escolar quilombola. Faremos ainda um relato sobre o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) apontando avanços conquistados, bem como os desafios de implementação desta política curricular. Para isto, traremos “dados” construídos a partir da pesquisa de campo na comunidade quilombola do Barreiro Grande, bem como de nossa experiência profissional, militante e acadêmica que envolve a educação quilombola.

3.1 As questões do currículo

Compreendemos que o currículo é o elemento central do processo educativo, visto que é por meio dele que se expressam projetos de sociedade, visões de mundo e conhecimentos tidos como válidos, produzindo assim, sujeitos e identidades a partir dos interesses de cada grupo que detém o controle da política curricular. Sua compreensão vem sendo teorizada em diversos contextos e pelas diversas correntes epistemológicas, de modo que cada uma apresenta novas formas de conceber o currículo.

Tomaz Tadeu da Silva (2011), em seu livro *Documentos de Identidade*, destaca que o currículo está diretamente envolvido na construção social e que mesmo antes da existência sistematizada dos estudos sobre currículo ele já estava presente no contexto escolar visto que “de certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo” (SILVA, 2011, p.21).

Silva (2011) destaca ainda que o currículo pode ser entendido a partir de três questões centrais: o saber, a identidade e as relações de poder. Sobre a primeira questão, o saber, o autor destaca que “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual o conhecimento deve ser ensinado” (p.14). Tal afirmativa pressupõe que os currículos dão preferência a alguns conhecimentos/saberes em detrimento de outros, tendo como base para a escolha discussões de diversos âmbitos como a aprendizagem, a cultura, as relações socioeconômicas, entre outras. Silva (2011) enfatiza, porém que esta escolha sobre *o que* ensinar está associada ao tipo de pessoa que se pretende formar, ou seja, o

currículo está intimamente ligado ao modelo de sociedade e ao ideal de pessoa que atenda a este modelo. Pensando desta forma, evidencia a segunda questão: a identidade.

Para Silva (2011) não é possível dissociar o debate sobre currículo de uma discussão maior sobre a identidade, visto que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.” (p.15).

A terceira questão destacada por ele aponta o currículo como uma questão de poder. Para o autor a escolha de determinados conhecimentos e não outros é uma “operação de poder”, bem como a escolha por determinada identidade como ideal. Com isso, Silva (2011) afirma que “as teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia.” (p.16)

Ainda nesta perspectiva, este autor classifica as teorias do currículo em três categorias, a saber: tradicionais, críticas e pós-críticas. Ele ressalta que as teorias críticas e pós-críticas diferem das teorias tradicionais em função da questão do poder, visto que as primeiras estão preocupadas com a vinculação entre saber, identidade e poder, enquanto que as teorias tradicionais “pretender ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas.” (SILVA, 2011, p.16).

No que se refere ao surgimento dos estudos sistematizados sobre o currículo Macedo (2013) destaca que o currículo buscou se organizar tendo como base alguns questionamentos, sendo que o primeiro surgiu no início do século XX nos Estados Unidos e buscava saber *como se poderia fazer um currículo*. O marco teórico do currículo como campo de estudos e que trazia tal questionamento como foco, foi fundamentado em Bobbitt com o livro “The Curriculum”, em 1918. O propósito de Bobbitt era organizar a dinâmica escolar a partir de uma visão tecnicista tayloriana. Sobre este propósito Macedo (2013) afirma que:

À semelhança da fábrica à época, sua organização e funcionamento, o currículo deveria ser concebido e organizado pela perspectiva da eficiência em produzir aprendizados previstos por objetivos instrucionais. (p.13)

Deste modo, a ideia era a de que o sistema educacional realizasse uma vinculação direta com o sistema econômico. Sobre o contexto do surgimento do currículo como campo especializado de estudos, Silva (2011) salienta que na virada de século XIX para o século XX, os Estados Unidos passava por transformações econômicas, políticas e sociais de forma que seria necessário que a educação atendesse a estas novas demandas, principalmente econômicas. Silva (2011) aponta que, com as sucessivas ondas de imigração, existia ainda uma preocupação com a manutenção da identidade nacional. Sobre este item vale ressaltar a

relação que já era feita entre o currículo e os conflitos sócio-políticos de modo a garantir a manutenção dos grupos hegemônicos, associado neste caso às categorias de controle e eficiência social, bem como enfatizando um caráter instrumentalista e utilitário da educação escolar.

Com o levante, principalmente na década de 1960, dos protestos que contestavam a organização social, política e econômica na Europa e Estados Unidos, bem como os diversos movimentos emancipatórios, surge também a crítica ao currículo. Segundo Macedo (2013) o questionamento da época era “o que o currículo fazia com as pessoas” (p.13). Neste período o currículo escolar recebeu duras críticas, sendo apontado como incapazes de promover transformação social.

A década de 1960 foi significativa para os estudos curriculares assim como para o contexto educacional mais amplo, isso em decorrência das grandes transformações ocorridas não só na área educacional como também na área política, econômica e social em vários países. Nesse contexto de movimentos e transformações, o currículo deixa de ser visto como uma questão meramente técnica, como a tendência tradicional pretendia e passa a questionar os arranjos educacionais e sociais, adotando assim uma orientação crítica. Tal orientação, de base marxista, percebia a escola e o currículo como reprodutora das estruturas de classe da sociedade capitalista e vinha questionar tal reprodução.

Em consonância com o abordado por Macedo (2013), Silva (2011) destaca que “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer o currículo*, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender *o que o currículo faz*.” (p.30). Com isso, as teorias críticas argumentam que o currículo está implicado em relações de poder, evidenciando, portanto, a inexistência de neutralidade como propunha Bobbitt.

Os autores críticos passam a tratar o currículo como uma construção social, logo sujeito às contradições e conflitos sociais, históricos, políticos, econômicos do contexto em que se insere. Nesta conjuntura os estudos de Michael Apple ganham destaque principalmente em função das discussões em torno de temáticas que extrapolam a técnica e a mecânica, relacionando a ideologia e as estruturas econômicas e sociais com as construções curriculares, atrelando ainda às relações de poder e às desigualdades sociais. Sobre as teorias críticas do currículo, Silva (2011) afirma ainda que:

Neste sentido, as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. (p.17)

Esta nova perspectiva é uma grande contribuição da sociologia e da antropologia para as ciências da educação, apontando que os conhecimentos legitimados pelo currículo refletem os interesses dos grupos e classes dominantes, revelando assim os interesses e as relações de poder presentes na construção curricular.

Já a análise pós-crítica do currículo feita, sobretudo a partir do campo de investigação e teorização denominado de Estudos Culturais vem modificar este campo de estudos ao inserir o papel do discurso na constituição do social. Definindo sinteticamente os Estudos Culturais, Silva (2011) afirma que eles “estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder” (p.134). Deste modo, apresentam fortes implicações para a análise do currículo a partir da compreensão deste como campo de disputa, bem como a visão de que todo conhecimento é um objeto cultural. Tal concepção é central para a Educação Escolar Quilombola, visto que as diversas formas de conhecimento são consideradas em um mesmo patamar, sem hierarquização (SILVA, 2011).

Um dos principais difusores desta concepção curricular é Henri Giroux que, em um artigo escrito com Roger Simon, apresenta a proposta de uma pedagogia crítica relacionada com cultura popular em contraponto ao processo de depreciação feito pelo discurso dominante à pedagogia. Os autores afirmam que “no discurso dominante, a pedagogia é simplesmente metodologia mensurável e justificável usada para transmitir o conteúdo de um curso.” (GIROUX E SIMON, 2011, p.111) e defendem que a “escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural”. (idem, p.109). Para eles, a pedagogia tem um papel fundamental no processo de produção do conhecimento e pode se tornar potencialmente transformadora através da relação com a cultura popular.

Os autores alegam que desenvolver uma pedagogia crítica não é tarefa fácil e relacioná-la com a cultura popular é umas das formas possíveis desta prática pedagógica ampla e complexa. A Educação Escolar Quilombola segue nessa perspectiva trazendo uma relação explícita entre o conhecimento ancestral de matriz africana, a formação da identidade quilombola e as relações de poder, estando vinculada ainda a uma noção de democratização e transformação da sociedade.

Por se tratar de uma modalidade de ensino ainda recente (instituída em 2010), pouco se tem estudado sobre uma pedagogia que seja de fato diferenciada para as comunidades quilombolas na qual a cultura, a oralidade, a memória, as tradições, a estética, a ancestralidade africana estejam inseridas não apenas como conteúdo, mas na própria concepção da ação pedagógica e do currículo. Para a construção de uma *pedagogia quilombola* acreditamos na necessidade de participação dos/as quilombolas na construção curricular.

Neste sentido, o conceito de *ato de currículo*, tecido por Roberto Sidnei Macedo, apresenta um direcionamento para pensarmos o currículo para a educação quilombola, visto que concebe “atos de currículo como atos vindos de todos aqueles que se envolvem com as “coisas” do currículo” (MACEDO, 2013, p.65). Para este autor o currículo é um componente pedagógico de *multicriação implicada*, logo, deve ser construído a partir da realidade sociohistóricocultural dos seus *atores/autores*.

A inserção do conceito de “atos de currículo” vem ainda combater as concepções cristalizadas sobre a educação étnico-racial, nas quais a inclusão das temáticas advindas da chamada pluralidade cultural é realizada a partir da versão eurocêntrica destas temáticas. Como exemplo disto, comumente temos presenciado atividades escolares sobre dia do índio e dia da consciência negra nas quais os estereótipos sobre estes grupos são reforçados, tendo como base uma visão do colonizador sobre sua cultura e sua história. Pensar em “atos de currículo” para a educação escolar quilombola é propor outra lógica educacional na qual todos os envolvidos são considerados produtores de cultura, logo produtores de currículo.

Ao encontro do conceito de *atos de currículo*, Macedo (2013) apresenta o conceito de *etnocurrículos* que destaca a existência de uma transversalidade das implicações na maneira de propor e experienciar currículos. Para o autor, tal transversalidade traça “um caminho que é o trabalho curricular com os vínculos sociais e culturais, bem como com as demandas que vêm com eles.” (p.68). Tal proposição nos interessa para pensar a educação escolar quilombola, tendo em vista que não concordamos com a ideia de que as construções curriculares devem ser feitas exclusivamente pelos especialistas e estudiosos da área que, de maneira geral concebem currículos *para* o outro e não *com* o outro. Com isto entendemos a educação escolar quilombola como um caminho para que os *etnocurrículos implicados* dos povos quilombolas entrem na cena curricular.

Na história da população negra no Brasil e em particular da população quilombola, o seu não reconhecimento dentro dos currículos escolares tem trazido consequências econômicas, sociais, psicológicas, culturais e políticas para esta população, além de produzir e reproduzir desigualdades. Tal situação tem levado estes grupos a buscarem alternativas curriculares. Estes sujeitos, organizados em coletivos locais, estaduais e nacionais, tem questionado e proposto alternativas para o âmbito da educação escolar em seus diversos níveis. Para melhor compreensão desta conjuntura, traremos a seguir um breve panorama sobre como tem se configurado a presença negra e quilombola no contexto escolar.

3.2 A população negra e a educação escolar

A história da população afrodescendente no Brasil é uma história de luta desde a inserção forçada deste grupo étnico racial no país até os dias atuais. Tomando o conceito de negro como era abordado no período colonial, para se referir a todo escravizado, é possível afirmar que o Movimento Negro é o movimento social mais antigo do país, se iniciando com a resistência dos “negros da terra” como eram chamados os índios, seguindo com a organização de quilombos, perpassando pelas várias revoltas e levantes até se configurar nos movimentos negros contemporâneos.

Arelada à luta por liberdade no período escravocrata, bem como à luta por direitos fundamentais em períodos posteriores, o direito à educação escolar sempre esteve na pauta do Movimento Negro, porém o Estado sempre negligenciou este direito fundamental aos grupos subalternizados.

Além de não se pensar em uma educação para os descendentes de africanos, podemos constatar ainda que eram elaboradas estratégias para impedir o seu acesso ao conhecimento sistematizado. Nas Diretrizes Curriculares para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, há referências sobre a existência destes mecanismos de repressão utilizados pelo Estado para impedir a escolarização dos grupos escravizados. Dentre eles há o Decreto nº. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecendo que nas escolas públicas do país não fossem admitidos escravos:

Art. 69. Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:
§ 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.
§ 2º Os que não tiverem sido vacinados.
§ 3º Os escravos.

A previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. Posteriormente, o Decreto 7.031-A, de 06 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só poderiam estudar no período noturno. Diversas foram as estratégias montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos espaços escolares (BRASIL, 2005).

Porém, de acordo com Mariléia Cruz (2005), mesmo com a interdição do Estado, existem registros de experiências de escolas voltadas para a população negra neste período, devido ao interesse deste grupo em exercer sua cidadania quando libertos e de apropriar-se dos saberes exigidos pela sociedade da época e também com a finalidade de ascensão social. Não são encontrados pelos pesquisadores e pesquisadoras muitos registros destas experiências, mas segundo a mesma autora elas existiram:

Alguns trabalhos levantaram informações sobre o Colégio Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino fundado em Campinas, no ano de 1860, e o Colégio São Benedito, criado em Campinas, em 1902, para alfabetizar os filhos dos

homens de cor da cidade (MACIEL, 1997; BARBOSA, 1997; PEREIRA, 1999); ou aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Luiz do Maranhão (...). Há também registro de uma escola criada pelo negro Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha, no Estado do Maranhão, para o ensino da leitura e escrita para os escravos aquilombados. (CRUZ, 2005, p.28)

Cruz (2005) reforça que foi a partir destas experiências, além ainda da conquista de espaços educacionais públicos, que foi possível emergir, já no período republicano, o que pode ser chamado de uma intelectualidade negra, que foi decisiva nos processos de inclusão social dessa população.

Até então, em todo o processo histórico da sociedade brasileira, a ação educativa formal sempre esteve, explícita ou implicitamente, condicionada aos interesses de um grupo dominante, predominantemente branco e rico. Tal condicionamento iniciou-se no período jesuítico, atravessando os períodos colonial e imperial, sendo lentamente modificado na atualidade. Esse modelo educacional, junto a outros fatores de caráter econômico, político e social, vieram produzindo desigualdades ao longo da história do país. Neste ponto, vale concordar com Gadotti (1996), quando este coloca que a história da educação brasileira sempre foi permeada de fracassos programados, referindo-se a esta situação de privilégio social que intencionalmente impediu a democratização do ensino e ao mesmo tempo a democratização da sociedade.

Porém, em consequência das lutas seculares, a atualidade tem apresentado avanços para uma educação diferenciada para a população negra e neste caso em particular para a população quilombola. De acordo com Elizabete Souza (2001), foi a partir da década de 1970 que surgiram os primeiros estudos e pesquisas direcionadas para as relações raciais no espaço escolar, sendo ampliados na década de 1980 com um enfoque no livro didático e no currículo. Porém, foi a partir da década de 1990, com as reivindicações do Movimento Negro em todo o país, que vêm à cena as discussões sobre políticas públicas direcionadas para a diversidade étnico-racial, considerando as vertentes da igualdade e da diversidade que direcionaram as discussões neste período.

Como reflexo destas lutas, foi instituída em 2003 a Lei 10.639 que garante a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica. A partir da lei foi posto um desafio epistemológico, pedagógico e político para os sistemas de ensino e em particular para os/as docentes: o desafio de “disseminar, para o conjunto da sua população, num curto espaço de tempo, uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano” (MOORE, 2010, p.97).

Acreditamos que difundir tais conhecimentos exige que o sistema escolar enfrente este desafio em seus aspectos político, epistemológico e pedagógico. O aspecto político diz da necessidade que a escola se reconheça racista e admita ser fundamental combater o racismo em sua estrutura curricular, tendo em vista que a mesma tem suas bases apoiadas em um modelo de sociedade que erroneamente se assumia democrática racialmente e que, portanto, não havia espaço para debates sobre as diferenças.

Assumir-se racista é ainda, para o sistema de ensino, assumir que está inserido em uma sociedade cujo sistema político é racista e que, portanto, funda-se na hostilidade contra os povos tidos como racialmente inferiores, reproduz discriminação, segregação e destruição física, social e cultural dessas pessoas. Deste modo, encarar o aspecto político da implementação do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira é primeiramente combater o racismo.

O segundo aspecto que trazemos é de natureza epistemológica. Sobre este assunto Carlos Moore (2010) em seu livro *A África que incomoda* fala sobre a “problemática epistemológica” no que se refere ao ensino sobre a África. O autor destaca que em função da ideologia racista e seus derivados, reina uma confusão em torno dos estudos sobre os povos do continente africano. Afirma ainda que existe uma complexa problemática na abordagem histórica do continente e atribui tal complexidade a alguns fatores como:

- a sua extensão territorial (30.343.551 km², o que corresponde a 22% da superfície sólida da terra). (...)
- Uma topografia extremamente variada: grandes savanas, vasta região desértica ou semidesérticas (Sahel), altiplanos, planícies, regiões montanhosas e imensas florestas;
- a existência e interação de mais de 2.000 povos com diferentes modos de organização socioeconômica e de expressão tecnológica;
- a mais longa ocupação humana de que se tem conhecimento (2 a 3 milhões de anos até o presente) e, conseqüentemente, uma maior complexidade de fluxos e refluxos migratórios populacionais. (MOORE, 2010, p.100)

O mesmo autor enfatiza ainda que outra singularidade do continente africano que determinou o que ele é hoje foi o fato de ter sido “um único lugar do planeta onde seres humanos foram submetidos às experiências sistemáticas de **escravidão racial** e de tráfico humano transoceânico em grande escala” (p.105). Tais singularidades associadas aos efeitos negativos da ideologia racista produziram e ainda produzem visões equivocadas e preconceituosas sobre o continente africano, não apenas no meio popular, mas também no meio acadêmico, de modo que ainda na atualidade a historiografia oficial tem resistência em aceitar que africanos produziram sistemas de escrita, grandes obras arquitetônicas, sistemas políticos, religiosos e filosóficos. Assim, é urgente a necessidade de buscar outras bases

epistemológicas para a compreensão da história africana e conseqüentemente para o ensino da mesma nas escolas. (MOORE, 2010)

Emerge desta problemática epistemológica o aspecto pedagógico deste desafio educacional posto aqui no Brasil pela Lei 10.639/03. Para Simon (2012, p.61) “a pedagogia é um modo vital de envolvimento na tarefa de transformação social”, visto que a concebe não como método para se transmitir conteúdo, mas como questionamento das convenções escolares de modo que leva a refletir sobre os propósitos da escola, sobre o tipo de conhecimento que é validado naquele espaço, sobre o tipo de sociedade que se pretende.

Assim, Simon (2012) afirma que a pedagogia é um tipo de “política cultural”, visto que tem a capacidade de contestar formas dominantes de produção de conhecimento. Seguindo esta mesma linha, acreditamos que pensar a pedagogia como uma “política cultural” na perspectiva do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, engloba pensar nas práticas curriculares antirracistas, nas relações de poder postas nas práticas e conhecimentos escolares, nas identidades que estão sendo formadas e nos valores que estão sendo produzidos.

Neste enredo sobre os desafios para a garantia do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, a educação escolar quilombola é um capítulo ainda em construção. A conquista da inclusão da Educação Quilombola como modalidade de ensino na Educação Básica trouxe consigo um novo desafio que é o de pensar uma *pedagogia própria* que esteja em consonância com as demandas das comunidades quilombolas, suas histórias, culturas, saberes, visões de mundo, de modo a garantir o acesso a uma educação de qualidade, bem como a permanência e o sucesso dos estudantes no sistema de ensino. Seguindo este entendimento, pensar uma educação escolar quilombola requer também uma melhor compreensão dos aspectos políticos, epistemológicos e pedagógicos desta nova modalidade de ensino.

Segundo Maurício Arruti (2010), desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até o ano de 2003 pouco havia se avançado no que se refere às políticas públicas para os quilombos. Até então o seu reconhecimento como um segmento diferenciado na sociedade se restringia à constatação da pobreza e exclusão socioeconômica da grande maioria destes grupos, mas sem percebê-los como efetivamente diferentes.

Até 2003 a atuação governamental focou-se no campo cultural, sendo a Fundação Cultural Palmares (atrelada ao Ministério da Cultura) a responsável pela “temática quilombola”. Com a criação da Secretaria Especial de Promoção de Políticas para Igualdade Racial (SEPPIR) houve um deslocamento institucional da temática, sendo esta Secretaria a

responsável por partilhar e articular junto aos demais ministérios as demandas das comunidades quilombolas. Acerca deste deslocamento de responsabilidades Arruti (2010) aponta que “de quase folclóricos, enfim, os quilombolas tornam-se ativistas incômodos, localizados no mapa político nacional, em algum lugar entre trabalhadores sem-terra, os indígenas, as favelas e os universitários cotistas.” (p.28)

Esta análise reflete o novo quadro político nacional no qual a educação está inserida, porém inicialmente de maneira ainda pouco consistente, visto que os investimentos federais realizados até 2009 focaram-se principalmente na ampliação de recursos para a escola quilombola, mas sem uma preocupação central no “tipo” de educação que estava sendo ofertada. (ARRUTI, 2010).

Até então os únicos marcos legais que respaldavam uma especificidade educacional no que se refere às relações étnico-raciais eram o artigo 26 §4º da LDB 9394/96 que coloca que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”, além da Lei Federal 10.639/03 que altera a LDB e obriga o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em toda a Educação Básica e a Lei 11.645/08 que incluiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígenas. Porém estas Leis não garantiam uma política curricular específica para as comunidades quilombolas.

A partir de 2009 emergiu no cenário nacional a necessidade de um debate mais sistemático acerca da educação diferenciada aos quilombolas. Este cenário favoreceu a inclusão da Educação Quilombola como modalidade da Educação Básica na Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) bem como sua inclusão nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. De acordo com tais Diretrizes:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (p.42)

Vimos então surgir essa nova modalidade de ensino e com a ela a necessidade de uma maior compreensão por parte de gestores, docentes e do movimento quilombola acerca de sua especificidade no processo de implantação de políticas públicas educacionais para os quilombolas.

3.3 As Diretrizes Curriculares Estaduais e Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

Sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e das deliberações da CONAE 2010, foram construídas nos anos de 2010 e 2011 e aprovadas em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ).

Na época eu atuava como professora em uma escola quilombola no município de Bom Jesus da Lapa e como militante na CRQ. Assim, pude participar ativamente do processo de construção das Diretrizes Estaduais e Nacionais que tiveram as audiências públicas como instrumento prioritário de consulta à população.

Na construção das DCNEEQ foram realizadas três audiências públicas, sendo a primeira no Maranhão, a segunda na Bahia e a terceira em Brasília. Estes espaços foram abertos para movimentos sociais, quilombolas, professores, pesquisadores, estudantes, poder público e público em geral, de modo que pudessem construir diretrizes que representassem a realidade e os interesses das comunidades quilombolas.

Pude participar das audiências da Bahia e de Brasília e observei que muitas comunidades utilizaram aquele espaço para denunciar as condições precárias em que a educação escolar estava sendo realizada. Foram apontados muitos problemas estruturais como falta de espaço físico, de equipamentos básicos, falta de professores/as qualificados/as, falta de merenda, de livro didático, transporte adequado, enfim, elementos fundamentais para o funcionamento mínimo da escola nas comunidades. Além disto, muitas denúncias de discriminação, intolerância religiosa e perseguição política foram feitas.

No mesmo período estavam sendo construídas as Diretrizes do estado da Bahia que teve início antes das Diretrizes Nacionais, porém aquelas só foram homologadas no ano de 2013. Nos dois processos foram garantidos espaços de escuta aos quilombolas, mesmo sendo levantadas algumas críticas acerca da quantidade reduzida de audiências nacionais. Mas, levando em consideração as avaliações feitas pelo Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia, bem como por outras instâncias do Movimento Quilombola que tenho participado, o texto das diretrizes apresenta muitos avanços para a educação escolar nas comunidades quilombolas, sendo necessária a garantia de sua implementação.

No texto das DCNEEQ define-se como comunidades quilombolas:

I - os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;

II - comunidades rurais e urbanas que:

a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;

b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.

III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros.

Tal definição está em consonância com o que prevê o decreto 4887/03 que regulariza o processo de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação dos territórios quilombolas. A definição apresentada agrega as múltiplas formas de organização social, política, econômica, histórica e cultural destes territórios que estão espalhados por todo o país e que demandam da sociedade, por meio de suas organizações, ações de reparação social nos diversos aspectos como no campo educacional.

De acordo com as DCNEEQ a Educação Escolar Quilombola deve desenvolver-se na

Educação Básica, em suas etapas e modalidades, compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação à Distância, e destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica.

As diretrizes trazem alguns elementos esclarecedores como a definição de que a escola quilombola não é apenas aquela situada na comunidade quilombola, mas também a que atende a um número significativo de estudantes quilombolas, mesmo estando localizada em outra comunidade ou na cidade:

Educação Escolar Quilombola é a modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Nesse caso, entende-se por escola quilombola aquela localizada em **território quilombola**. (BRASIL, 2012, p.27)

O termo território aqui não é visto apenas como a terra onde mora, mas de acordo com Sarita Albagli (2004) “o território é um espaço apropriado por um ator, sendo definido e delimitado por e a partir de relações de poder, em suas múltiplas dimensões.” (p.27). Desse modo, o território não pode ser reduzido a um pedaço de terra, ele é construído historicamente pelas pessoas que o ocupam, assim, se pensarmos o território quilombola este deve ser compreendido como parte da identidade do grupo, envolvendo suas relações sociais, religiosas, econômicas, entre outras.

Além de definir os objetivos, os princípios e a organização da Educação Escolar Quilombola, as Diretrizes tratam de temas importantes que apareceram com muita frequência

nas audiências como a nucleação e o transporte escolar. Neste item foi possível garantir que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental fossem ofertados nos próprios territórios quilombolas e, em caso de nucleação, a comunidade deve ser ouvida, de modo a garantir que o polo seja sempre outra comunidade quilombola. No que se refere ao transporte foram destacados elementos que garantam a qualidade do serviço ofertado, respeitando as leis de trânsito e de acessibilidade para estudantes deficientes.

No artigo 34 que trata do currículo para Educação Básica nas escolas quilombolas, as DCNEEQ afirmam que:

O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades. (BRASIL, 2012, p.13)

Deste modo, o currículo precisa ser construído considerando os valores e interesses da comunidade quilombola, garantindo a educação de qualidade pautada no respeito à diversidade e relações étnico-raciais. Sobre o Projeto Político Pedagógico e o currículo para as escolas quilombolas, as Diretrizes destacam que é preciso considerar:

I - os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;
II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla. (BRASIL, 2012, p.12)

Assim, a educação escolar precisa seguir em consonância com as demandas das comunidades quilombolas, suas histórias, culturas, saberes, visões de mundo, de modo a garantir o acesso a uma educação de qualidade, bem como a permanência e o sucesso dos estudantes no sistema de ensino. O currículo escolar precisa estar em conformidade com estes interesses coletivos a fim de garantir a democratização da educação. Daí a necessidade de fazer emergir os *atos de currículo* destes atores sociais, bem como seus *etnométodos* que compõem as pedagogias quilombolas.

Vale destacar que as Diretrizes por si só não transformarão a realidade escolar nas comunidades quilombolas, porém, ter um documento oficial que trate pedagogicamente estas especificidades é um passo importante na redução das desigualdades escolares vivenciadas pelos povos quilombolas. Neste sentido, a Educação Escolar Quilombola pode ser encarada como uma ação afirmativa, visto que pretende tratar de maneira diferenciada a educação para este

grupo, de maneira a garantir o princípio da igualdade de acesso, permanência e sucesso no sistema escolar, com vistas a corrigir desigualdades.

3.4 O Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia

No ano de 2010 foi realizado na cidade de Seabra/BA o II Fórum Baiano de Educação Quilombola que foi um evento organizado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) com objetivos:

- a) Apresentar a política de educação quilombola da Sec-ba, desenvolvida por diversas coordenações e superintendências;
 - b) consolidar o Fórum de Educação Quilombola como espaço permanente de interlocução entre as comunidades quilombolas e a Sec-Ba, na perspectiva de promover uma educação de qualidade e em diálogo com essas comunidades;
 - c) dialogar com as comunidades quilombolas sobre processos e metodologias para elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Quilombola na Bahia.
- (RELATÓRIO DO II FÓRUM BAIANO DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA)

Neste evento, que teve duração de quatro dias, foram tiradas proposições acerca da educação para os quilombolas e realizada a eleição para composição do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia, que se propõe a ser uma instância da sociedade civil que visa realizar o controle social no que concerne à implementação das políticas públicas educacionais para a educação quilombola.

A composição do Fórum conta com representações das comunidades por meio dos territórios de identidade, sendo que os territórios que possuem abaixo de 16 comunidades contam com um (01) representante cada, já os que possuem de 16 comunidades acima têm dois (02) representantes. O Fórum é composto ainda por uma coordenação Geral com cinco (05) coordenadores/as eleitos pelos pares na plenária própria para este fim, Além de um Conselho Consultivo composto por no máximo de 08 pessoas indicadas pelos coordenadores territoriais e coordenação geral, sendo referendados pela Assembleia Geral, conforme regimento.

Vale ressaltar que faço parte do Conselho Consultivo do Fórum desde sua criação e tenho acompanhado o seu desenrolar ao longo de cinco anos de criação. Notamos que o Fórum tem conquistado alguns ganhos políticos no que se refere à efetivação do debate acerca da educação quilombola dentro do movimento quilombola no estado da Bahia e dentro da Secretaria de Educação do Estado. Porém, poucas ações foram concretizadas.

Mesmo sendo criado em 2010, em função de problemas na gestão de recursos por parte da SEC, a viabilização da primeira reunião só foi possível em 25 de maio de 2011. Ainda em 2011 ocorreu mais uma reunião, ambas com a finalidade de estruturação do Fórum

e elaboração do regimento interno. No ano de 2012 ocorreram mais duas reuniões, sendo que a última contou com a participação do secretário de educação do estado da Bahia, o senhor Olsvaldo Barreto, que recebeu uma pauta de reivindicações acerca da educação escolar quilombola no estado e assumiu alguns compromissos com a pauta.

Em 2013 foram realizadas mais duas reuniões que tiveram como foco a organização do III Fórum Baiano de Educação Quilombola realizado em novembro do mesmo ano, no qual foi eleita nova coordenação do Fórum Permanente. Em 2014 foi realizada apenas uma reunião e em 2015 foi realizada a primeira no mês de junho e tem outra prevista para o mês de outubro.

Durante a última reunião foi feita uma avaliação do Fórum permanente por seus membros, de modo que foram pontuados alguns avanços no amadurecimento do debate sobre a educação nos quilombos, porém a necessidade de melhorar a organização do Fórum e reduzir a dependência financeira que se tem da SEC/CED para realização das atividades. No momento de planejamento das ações para o ano de 2015, tomou-se como base o planejamento realizado em 2014, constatando-se que praticamente nenhuma das ações planejadas foi realizada, destacando como problemas centrais a descontinuidade das atividades, a rotatividade de membros, bem como a falta de compromisso de alguns com a realização das ações planejadas.

Sobre a descontinuidade das atividades, foi destacado ainda que, desde a criação do Fórum, a Coordenação de Educação para a Diversidade (CED) da SEC-BA passou por quatro coordenadoras diferentes, fato este que, de acordo com o grupo, afetou a condução do Fórum, tendo em vista a própria falta de clareza dos membros sobre o real papel do Fórum Permanente, bem como dos limites na relação com a Secretaria de Educação do Estado.

Ao longo destes cinco anos algumas questões entraram na pauta de debate do Fórum de maneira mais incisiva como a inexistência de uma coordenação específica para tratar da educação quilombola dentro da SEC-BA e das Diretorias Regionais, visto que outras modalidades de ensino dispõem de tais coordenações como a Educação Indígena, a Educação do Campo e a Educação Especial. A autonomia do Fórum em relação à SEC também foi posta em pauta por diversas vezes, visto que mesmo cobrando tal autonomia, a entidade depende financeiramente da Secretaria para a realização de suas reuniões eventos e exige em alguns momentos certa “tutela” por parte do estado. Além disto, o limite de atuação das instâncias do governo do estado nos municípios foi ponto de debate na reunião com o secretário de educação e em diversos momentos do Fórum, uma vez que os problemas mais evidentes no âmbito da educação quilombolas se dão em função da ingerência dos governos municipais.

Tais questões apontadas tem trazido para o âmbito do movimento quilombola de uma maneira geral, um amadurecimento político no que se refere às questões da educação, que muitas vezes ficavam secundarizadas em meio às lutas por regularização fundiária e crédito agrário que também são urgentes. Apesar de apresentar pautas e debates sobre a educação, foi apenas a partir da instituição do Fórum Permanente de Educação Quilombola que estes debates ficaram mais focados e ganharam amplitude estadual, visto que foi designado um grupo específico para tratar das questões da educação.

Em colaboração concedida a este trabalho por e-mail, o senhor José Ramos, um dos coordenadores do Fórum, concorda com este entendimento e afirma que o Fórum “pra nossa educação esta sendo muito bom e importante que nós avançamos um pouco nas discussões da educação quilombola e a importância também de nós discutir junto com a secretaria de educação do estado.” Complementa ainda afirmando que “o fórum veio trazer pra nós um olhar diferente da nossa realidade e de uma educação diferenciada pras nossas comunidades com base a nossa realidade, digo assim que precisamos nós unir mas pra que nós estejamos mesmo preparado pra enfrentar a nossa luta e o nosso esforço que durante esses seis anos de fórum não vem abaixo.”

José Ramos destaca ainda a importância do Fórum como um meio de diálogo com o as secretarias do estado e dos municípios, porém desta que “o maior gargalo é nos municípios, mas podemos sim fazer a diferença, então não podemos perder esse espaço e temos de lutar pela coordenação de Educação quilombola na SEC”. Sobre a criação de uma coordenação para Educação Quilombola, o Fórum tem insistido nesta proposta em todos os momentos de diálogo que têm sido abertos com o governo. Na reunião realizada nos dias 02 e 03 de junho, que contou com a participação do superintendente da Educação Básica, a proposta foi colocada em pauta, porém o senhor Eliezer Santos, destacou a necessidade de realizar uma reforma administrativa que perpassa pela câmara dos deputados, sugerindo que o Movimento Quilombola faça solicitações junto ao legislativo neste sentido.

O Fórum tem debatido ainda outras questões como material didático para as escolas, estrutura física, formação interna dos seus membros, formação de professores, intolerância religiosa, entre outros temas voltados para a educação quilombola. Assim, mesmo com algumas dúvidas acerca do seu papel e sua manutenção, o Fórum tem conseguido construir certa autonomia para se pensar a educação e tem ampliado o debate sobre a implantação das Diretrizes no âmbito do estado da Bahia

4. O QUE O CURRÍCULO TEM FEITO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BARREIRO GRANDE

No capítulo anterior, ao tratar sobre o currículo, destacamos que para as teorias críticas o mais relevante não é desenvolver métodos de *como fazer o currículo*, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender *o que o currículo faz*. Neste sentido, traremos neste capítulo alguns elementos sobre como tem se dado a educação escolar no quilombo Barreiro Grande, de modo a compreender o que o currículo tem feito naquela realidade. Assim, é importante que possamos compreender a prática educativa, refletir sobre ela e buscar as transformações necessárias, ou seja, buscar descobrir “o que faremos com o que o currículo tem feito de nós”, construindo outras realidades curriculares.

4.1 Aprender a assinar o nome: o início da educação escolar

A partir das informações coletadas em campo, não foi possível identificar precisamente quando se deu o início da educação escolar no quilombo Barreiro Grande. Os/as quilombolas entrevistados/as sinalizaram que na década de 1960 já existia a presença de professores/as leigos/as na comunidade que eram financiados por recursos da prefeitura municipal. Porém destacam que em período anterior a este, algumas famílias costumavam pagar professores/as para ensinar seus filhos/as a “assinar o nome”, como nos informa dona Sizaltina: “hoje não que tudo é formado, mas naquele tempo era professor leigo aí que tinha um... se passava no estudo já dava pra ensinar. Ali, faz como o dizer, não aprendia um monte de coisa não, mas fazia o nome. Já era uma ajuda né?” (pesquisa de campo 2014).

O senhor Domingos também evidencia esta situação na seguinte fala:

O conhecimento que eu estudei, alcancei foi cinco mês de escola pagando com meu dinheiro e mais nada. Então, quando vim estudando comecei andando na escola foi nessa época, 1948. Estudei cinco mês e encerrou. a escola acabou, o homem adoeceu, foi pra lá, lá sumiu. Cabou a escola. Foi a escola que adquiri. Deu pra aprender um pouquim, pelo interesse, pois não tirava o livro da mão hora nenhuma. Era mãe brigano "não, não pode acabar de comer e estudar". E eu garrado, num deixava. Ia pra roça, era tanger passarinho na roça com o livro na mão. Um dia quase pisava num cascudo. Outra vez na roça quase pisava num jacuçu... corri na carreira. Pra adquirir escrever pelo menos meu nome. (pesquisa de campo, 2014).

O significado social imprimido à escola no contexto do quilombo Barreiro Grande está diretamente ligado às imposições da sociedade letrada que define que saber “assinar o nome” é o conhecimento mínimo necessário para inserção nesta sociedade. Paralela a esta ideia, trazemos a fala do senhor Sílvio quando este nos diz “a minha palavra não é ouro, mas ela vale ouro”. Observemos que este valor dado à palavra, tão comum nas sociedades tradicionais

africanas, permanece vivo na comunidade, como uma forma de resistência da tradição oral, porém percebe-se que, assim como ocorre em outras comunidades tradicionais, vai sendo substituído pelo valor da escrita, como nos aponta A. Hampaté Bâ (2010): “vemos a assinatura tornar-se o único compromisso reconhecido, enquanto o laço sagrado e profundo que unia o homem à palavra desaparece progressivamente para dar lugar a títulos universitários convencionais”. (p.168)

Deste modo, observamos ainda que este significado social atribuído à escrita está repleto de um sentimento colonial que busca “civilizar” os grupos tidos como “não civilizados”, afastando-lhes de suas tradições e impondo-lhe um currículo eurocentrado, como é possível perceber em diversas situações como a exemplificada na conversa com a senhora Plínia. Esta interlocutora recorda as aulas de sua infância e faz questão de reafirmar que ainda se lembra de tudo que aprendeu durante as sabatinas com o uso da palmatória como forma de punição para quem errasse:

- Qual foi o primeiro ponto avistado no Brasil?
 - Monte pascoal.
 - Como se chama aonde ancoraram o primeiro navio?
 - Porto Seguro.
- Aí ele “esfria a cabeça um pouquinho”. Aí nêgo já ficava com medo de erra, porque se errasse era uma palmatorinha.
- Aí ele: - quem descobriu o Brasil?
- O Almirante português, Pedro Álvares Cabral, no dia 21 de abril de 1500.
 - Antigamente o Brasil era o que?
 - Antigamente o Brasil era colônia de Portugal, depois passou a ser republicano com 21 tiros de artilheiros e etc. (...)
 - Quais foram os primeiros padres que celebraram missa no Brasil?
 - Manoel da Nóbrega e José de Anchieta. (pesquisa de campo 2014)

Esta interlocutora ainda relata que o professor destacava a importância do que estava sendo ensinado “ele falava assim: vocês ainda vão explicar isto pra pessoas formadas, que tem muitas coisas que nesses livros não vem mais, hoje é tudo mudado.” (pesquisa de campo, 2014). É interessante observar que este tipo perspectiva curricular constrói identidades e molda formar de ver o outro e a si mesmo enquanto grupo social e racial. O que está no foco não é só o método utilizado para a memorização dos conhecimentos, mas principalmente toda a ideologia que, intencionalmente, consagrava os colonizadores como vencedores e os colonizados como incapazes, subalternos e menores.

A mesma interlocutora fala ainda da dificuldade do acesso à educação escolar e como algumas famílias faziam pequenos sacrifícios financeiros para conseguir pagar um professor particular para ensino seus filhos. Ainda sobre o pagamento de professores/as por parte das famílias, dona Enedina, que é parteira da comunidade, nos conta que “tinha aquelas pessoas, reunia aqueles pais de família tudo pra ir procurar professor não sei nem da onde era. Pra

pagar. Se quisesse pôr os fii na escola, aqueles pai de fii, cada qual pagava a parte dele.” (pesquisa de campo, 2014).]

O senhor Sílvio Cazumbá também relatou tal realidade em sua fala: “às vez passava alguma pessoa ou ela sabia que tinha alguma pessoa na cidade, pessoa, homens que dá estudo né? professor... Pagava aquela pessoa pra vir ensinar em casa, tá entendendo? Ensinava”. (pesquisa de campo, 2014). Vale destacar que a prioridade era para que os meninos pudessem ter acesso à escola, já às meninas esta possibilidade era mais remota ainda.

A senhora Ruanda¹¹, que é professora na comunidade desde 1998, nos fala que antes de seu ingresso, apenas professores/as leigos/as lecionavam na comunidade, com exceção da professora Antolina que atuou na década de 1970 e possuía o curso de Magistério. Nas falas dos/as entrevistados/as são considerados/as professores/as leigos/as aqueles/as que não possuíam o curso técnico de nível médio em Magistério. Sobre a formação deste quadro docente, Ruanda afirma que “depois de noventa e oito é que veio realmente os professores formados e em 2001 que começou o professor realmente de concurso”. (pesquisa de campo, 2014).

Percebemos que é muito recente a estruturação formal da escola local, predominando por muito tempo a realização do trabalho por pessoas sem a devida formação para tal. Além desta dificuldade, é necessário chamar a atenção para as condições precárias em que o trabalho pedagógico era desenvolvido. Pelos relatos que foram feitos é possível evidenciar que não eram dadas as condições básicas de trabalho, os/as professores/as leigos/as eram enviados à comunidade sem material adequado, sem formação, sem espaço para ministrar aulas e dependiam, na maioria das vezes, da boa vontade e organização da comunidade que improvisava espaços e condições para que as aulas acontecessem.

Na trajetória da educação escolar no Barreiro Grande o nome do professor Zé Kissuqui é comumente citado em função do grande empenho que exerceu para garantir que a escolarização acontecesse, mesmo sem lhes serem ofertadas as condições necessárias. O professor, já falecido, se chama José Alves Nunes, porém o apelido de Zé Kissuqui, que “virou assinatura” como nos informa sua esposa, Dona Enedina. Ele era oriundo da própria comunidade, porém costumava sair para trabalhar em outros locais onde ficava morando por um tempo e depois retornava. Sobre o trabalho realizado pelo seu falecido esposo, dona Enedina nos fala:

E o meu marido pegou, ele deu escola aqui debaixo do pé de pau, depois passou dar dentro da igreja, ele fez um salão de adobo, né, muito grande e teve muita gente

¹¹ Por solicitação das docentes seus nomes reais serão preservados.

tomém que ajudou, ajudou, ele fez... pohnou os menino pra estudar. Ele ia... o contrato.. lecionar... era debaixo de um peção de juazeiro, ele ficava por lá... ele não aquetava não. (pesquisa de campo, 2014)

O senhor Domingos nos conta ainda que já houve época em que os fazendeiros pagavam professor para ensinar aos seus filhos, porém algumas crianças da comunidade ficavam assistindo às aulas e anotando com carvão em uma tábua de madeira. O senhor Domingos destaca que “nem o livro, o caderno não tinha condições de comprar que às vez, onde tinha era em Bom Jesus da Lapa, pra ir lá era dois dia de viagem de a pé, pra ir lá e voltar com o saco nas costas.” (pesquisa de campo, 2014)

Os entraves para que esta população negra e quilombola tivesse acesso à educação escolar eram muitos. Deste modo, a ascensão social e a redução das desigualdades por meio da educação escolar, eram opções praticamente inexistentes para aquela população.

Foram relatados alguns casos de meninas que saiam da comunidade para trabalhar como empregadas domésticas, principalmente em Bom Jesus da Lapa, e lá, caso tivessem uma “boa patroa”, conseguiam estudar. Esta situação ainda faz parte do presente da comunidade, visto que não são poucos os casos de jovens que moram nos grandes centros urbanos tendo como principal ocupação os serviços domésticos. Ainda hoje, muitas delas não conseguem conciliar as longas e exaustivas jornadas de trabalho, com a vida escolar.

Com isto, é importante salientar que a ideia equivocada da meritocracia, que vem sendo amplamente defendida por diversos setores da sociedade, cai por terra ao entendermos que não é apenas o esforço pessoal que determina o sucesso escolar. É necessário compreender a trajetória histórica que impediu e ainda impede o acesso, a permanência e o sucesso de determinados grupos, como os quilombolas, no espaço escolar.

Tais relatos nos permite vislumbrar as experiências e características do atendimento educacional às comunidades quilombolas em outras épocas, com isto ficamos, num primeiro instante, acreditando que muitas mudanças ocorreram na forma como a educação escolar é tratada pelo poder público. Porém, percebemos que tal visão é equivocada ao observamos atentamente o mesmo contexto, no caso o quilombo Barreiro Grande, na época presente como trataremos a seguir.

4.2 A escola atual: precarização do trabalho docente e qualidade da educação

Atualmente existe na comunidade um prédio escolar que possui duas salas de aula, cantina, secretaria e banheiros. O prédio foi construído inicialmente pelo INCRA e ampliado posteriormente com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Porém, as

condições de trabalho são extremamente precárias. Até o ano de 2013 a escola oferecia Educação Infantil e Ensino Fundamental (até o 9º ano) tendo para tanto, um quadro de apenas quatro professoras. No ano de 2014, em função do número reduzido de estudantes, a escola passou a ofertar uma turma de Pré-escola e outra turma multisseriada do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Para tal oferta foram disponibilizadas duas professoras e uma auxiliar de serviços gerais.

Uma das professoras exerce ainda a função de responsável pela parte administrativa da escola, visto que em decorrência do reduzido número de alunos, o município não disponibiliza o cargo de diretora. A professora Ruanda possui apenas formação técnica de nível médio em Magistério, o que ainda é admitido pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. Já a professora Quênia, além do Magistério, está finalizando o curso de Licenciatura em Pedagogia que ocorre de maneira semipresencial por meio de ações do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). O PARFOR foi instituído por meio do Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009 e tem como finalidade organizar, “em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009).

No que se refere à formação continuada, foi informado pela docente Ruanda que o único investimento feito por parte do poder público municipal nos últimos anos tem sido apenas as Semanas Pedagógicas, que são encontros realizados no início do ano letivo nos quais são ofertadas palestras e oficinas ou minicursos. Sobre este único momento de formação continuada e planejamento Ruanda fez a seguinte descrição:

No caso assim, por exemplo, igual começou as aulas em fevereiro aí tem a semana pedagógica. Aí a gente ficou por série, por exemplo: o pré-escolar, começou dia três (...) pro geral, pra gente fazer uma revisão geral. Aí do dia três, de acordo assim, ia ser por série, mas aqui como só tinha eu e a outra professora de multisseriado, eu participei um dia do encontro pedagógico e ela participou outro dia e quando foi no dia sete aí nós sentamos e cada qual foi fazer seus planos. (pesquisa de campo, 2014)

A docente Quênia participa ainda do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Segundo definição do MEC, este programa “é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental”. (MEC, 2014). De acordo com o MEC, as ações do Pacto englobam quatro eixos: 1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico,

jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas; e 4. Gestão, mobilização e controle social.

De acordo com a professora Quênia, sua participação no Pacto, bem como no curso de Pedagogia, a leva a desenvolver muitas atividades em sala de aula que antes não tinha conhecimento da necessidade e importância. Além disso, durante as observações pudemos perceber grandes diferenças no trabalho desenvolvido pelas docentes, como por exemplo, na utilização dos livros e demais materiais didáticos. Algumas diferenças são notórias na própria organização da sala de aula, como é possível ver nas figuras 11 e 12. Na sala onde ocorre as aulas de Educação Infantil não há cartazes, letras ou qualquer material que estimule a aprendizagem dos/as estudantes. Já a sala da turma multisseriada é repleta de informações como “cantinho da leitura”, “cantinho da matemática”, além de trabalhos produzidos pelos/as estudantes.



Figura 11 Sala de aula educação infantil



Figura 12 Sala de aula multisseriada

Ainda sobre o Pacto, a professora Quênia docente elogiou bastante a formação recebida, bem como o material disponibilizado: “Esse material do Pacto é bem interessante. Tá vendo ali? Tem um monte de material, tem jogos, tem dama, tem emborrachado, tem muita coisa lá”. Porém a professora destaca a dificuldade em trabalhar com turmas multisseriadas, visto que não há material específico para tal realidade: “teve um ano que eles mandaram o caderno de atividades, eu trabalhei aqui, mas só que a turma era só do 1º ano. Mas do multisseriado não tem, eles dizem que não tem não”. A professora Quênia ressaltou ainda:

Estou gostando do curso também porque é, tipo assim, um complemento pra eu trabalhar aqui. Menina é bom demais! Ali mesmo eu fiz o cantinho da leitura, todo dia eu faço a leitura com os meninos. Eles dizem assim, que mesmo que não está com a leitura desenvolvida eles vão criar gosto pela leitura. Falam que a gente tem que trabalhar muito texto, pra tirar as palavras e trabalhar contextualizado. É o que eu faço aqui, mas o meninos demoram de desenvolver a leitura viu.

No que concerne ao trabalho das docentes, mesmo compreendendo que a formação não se constrói apenas em ambientes oficiais como cursos de graduação ou formação continuada, é evidente a diferença nas práticas pedagógicas desenvolvidas por ambas. Enquanto uma evidencia planejamento e organização, a outra apresenta improviso e falta de sequência no trabalho desenvolvido.

Sobre o planejamento, as docentes informaram que ao planejar suas aulas, recorre quase que exclusivamente ao livro didático. Entendemos que o livro didático é um importante mediador, porém não deve ser instrumento exclusivo no processo ensino-aprendizagem. O material didático deve ser fundamentado no currículo e não ser o definidor curricular, como ocorre. Como não existe uma base curricular comum no município e a escola não dispõe de Projeto Político Pedagógico ou de qualquer outro documento oficial que evidencie sua intencionalidade educativa, o planejamento fica extremamente comprometido.

Além disto, a não existência de um acompanhamento pedagógico do trabalho realizado, contribui fortemente para a realidade relatada. Sobre a existência de coordenador/a pedagógico/a a professora Ruanda informou que “tem a coordenadora, mas só assim, pra ela vir aqui na comunidade não. Às vezes ela marca reunião lá a gente vai e ela diz “ó, o dinheiro vai ser aplicado assim, assim, assim”.” (pesquisa de campo 2014).

No caso da educação infantil, o município adota um livro específico para esta etapa do ensino que foi elaborado em parceria com uma empresa de consultoria que ofereceu formações específicas para o trabalho com o livro. A professora Ruanda nos informou que não pôde participar das formações e que os estudantes não conseguem “acompanhar” o livro, por isto raramente o utiliza. Ao observar o conteúdo do livro em questão destaquei que, apesar de não haver uma contextualização para a realidade quilombola, trata-se de um material muito bem elaborado, com atividades adequadas à idade das crianças e com ilustrações que contemplam a diversidade étnico-racial. Porém a adequação das crianças e da docente ao trabalho com o livro perpassa por outras questões, como o próprio hábito de utilização de livros na educação infantil e a necessidade de formação para utilização do mesmo.

No caso da turma multisseriada a situação fica mais complicada tendo em vista que são cinco planos de ensino diferentes para serem executados em uma mesma turma com crianças com idades entre 06 e 12 anos. Além disto, não foram disponibilizados livros para todos os/as estudantes, dificultando ainda mais o trabalho, como relata a docente:

E as atividades nos livros, tem muita atividade boa, mas é bom com o livro. Porque ali tem a ilustração, o menino vai acompanhar a ilustração, pode fazer em casa, os pais podem acompanhar. Até quando eu vou copiar tem que ver, pois nem todas pode copiar no quadro. Nessa área aí, eu mesma encontro dificuldade por causa

disto, porque os livros não vem pros alunos, o material tá me atrapalhando um pouco. (pesquisa de campo, 2014).

Quando questionei sobre orientações acerca da Educação Quilombola, Ruanda, mesmo participando de algumas atividades do movimento quilombola sobre educação, demonstrou não ter muita clareza do que se trata de fato. A mesma desconhece o texto final das Diretrizes, mesmo participando de uma das audiências públicas realizadas para sua construção. Pelo que pude perceber nas falas desta professora o anseio maior é pela chegada de recursos que melhorem as condições estruturais da escola.

Sobre a educação quilombola ela afirma: “Não. No caso até o momento é o sonho que a gente espera, só que não tá funcionando ainda não. Eu espero muito por isso, mas ainda não funciona, ainda não foi informado nada até o momento.” (pesquisa de campo 2014). Destacou que no senso escolar é informado que ali se trata de uma escola quilombola, porém ressalta que “a única coisa que chegou aqui de diferente que no ano passado era um ônibus comum, da comunidade, que transportava o aluno e este ano já chegou aquele ônibus é... caminho da escola” (pesquisa de campo 2014).

Creio que pela própria falta de formação pedagógica, pela forma como a administração municipal conduz o processo educacional e, principalmente, por se tratar de uma categoria ainda recente no âmbito educacional, não existe uma clareza do que de fato seja uma educação escolar quilombola.

É possível perceber ainda, na fala das professoras, a falta de entendimento sobre o que é quilombo, visto que ambas se apegam à definição colonial de quilombo que os restringia a “esconderijo de escravos fugidos”. A professora Quênia fala que sempre trata em sala de aula sobre a discriminação, mesmo não tendo muito conhecimento sobre a história de formação da comunidade, pois pouco participa das reuniões locais. “o quê que é quilombola, eu sei o que é. É sobre os negros que vieram pra cá. E o quilombola é o refugiado, né? Então eu tenho conhecimento, pois já estudei também, mas não conheço muito a história daqui. Como foi que formou? Da onde vieram? Estas coisas assim eu não sei” (pesquisa de campo 2014).

Para se pensar em uma Educação Escolar Quilombola, é necessário compreender o que são os quilombos na atualidade e como eles foram se reconfigurando ao longo de suas trajetórias, de modo que se perceba a infinidade de possibilidades de formação histórica e cultural dos quilombos. A limitação da definição de quilombo como “esconderijo de escravos fugidos” limita ainda a nossa percepção sobre estes povos, não os conseguindo perceber como detentores de saberes, de conhecimentos, de tecnologias, de tradições, de valores. Restringir o povo quilombola a “esgravos fugidos” faz com que se mantenha a visão estereotipada de que

os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes são povos incapazes que precisam da “caridade” dos brancos para conquistar sua liberdade. As novas concepções sobre o que é quilombo e o que é educação escolar quilombola precisam ser apropriados pelas comunidades e pela equipe escolar, de modo a garantir que esta educação diferenciada de fato aconteça.

No que concerne à secretaria municipal de educação, vale destacar que fizemos contato com a mesma e marcamos uma conversa acerca da educação na comunidade de Barreiro Grande. Fui recebida pela secretária no dia 31 de outubro de 2014, porém ao ouvir as perguntas que elaboramos, a secretária solicitou que eu as enviasse por e-mail que ela responderia com mais calma, pois exigia um melhor detalhamento. Por duas vezes enviei e-mail para os contatos passados, liguei para a secretária para informar do envio do e-mail, porém não obtive retorno até então. Segue abaixo as perguntas que ficaram sem resposta acerca da educação quilombola no Barreiro Grande:

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE SERRA DO RAMALHO**

Identificação do/a interlocutor/a:

Nome:

Cargo que ocupa na Secretaria:

Quantas escolas quilombolas existem atualmente no município de Serra do Ramalho?

Há alguma ação específica para a realidade destas escolas quilombolas como material didático, merenda escolar ou outras?

No que se refere à formação continuada de professores/as, existe alguma ação específica para professores/as de escolas quilombolas? Se sim, quais?

Que estratégias o município tem realizado para garantir a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?

Que estratégias o município tem utilizado para garantir a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 que tratam do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica?

Sobre a Escola Municipal Airton Senna, localizada no quilombo Barreiro Grande, existe alguma situação/ação específica que queira relatar?

Sobre a Educação Escolar quilombola, existe mais algum elemento que queira relatar?

5. PEDAGOGIAS QUILOMBOLAS: SABERES E FAZERES DA EXPERIÊNCIA SOCIOCULTURAL

Pensar em pedagogias quilombolas significa considerar que cada comunidade, cada grupo étnico, cada povo têm uma maneira própria de educar, tem pedagogias próprias, como requerem as Diretrizes da Educação Escolar Quilombola. Tal entendimento tem intensificado a busca por parte de movimentos sociais e grupos historicamente excluídos, pela construção de processos educativos formais que sejam culturalmente referenciados, além de vir incorporando muitas lutas no âmbito legal e acadêmico. Com isto, além da legislação que garanta a implantação de pedagogias próprias para estes grupos étnico-raciais, é necessário que sejam dedicados esforços para que estes processos educativos próprios de cada cultura sejam incorporados pelos sistemas de ensino.

Neste capítulo trataremos alguns elementos apontados e percebidos no processo de pesquisa junto à comunidade de Barreiro Grande, que fazem parte da forma com que a comunidade educa suas crianças e jovens. Trataremos, inicialmente, da educação que se dá fora dos espaços escolares, ou seja, da educação do quilombo, do seu jeito próprio de ensinar e aprender, dos saberes e fazeres construídos a partir da experiência sociocultural da comunidade. Na sequência esboçaremos algumas possibilidades de construção de pedagogias quilombolas para o contexto escolar local.

Sabemos que a educação escolar já existe há muito tempo, mas a educação escolar quilombola ainda esta sendo construída e somente os povos quilombolas podem nos mostrar como deve ser esta educação.

Em citação célebre, Paulo Freire afirma que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda”. A fala de Freire apresenta a educação como elemento chave para a transformação social, porém sua atuação não é isolada. Educação (escolar ou não) e sociedade compõem uma engrenagem que envolve múltiplos elementos e dimensões. Deste modo, visões de mundo, culturas, conhecimentos, valores são elementos desta engrenagem que devem compor o currículo escolar com vistas à transformação social.

A educação escolar durante grande parte de sua trajetória foi e ainda é utilizada como instrumento de colonização de mentes, de modo a adequar a sociedade aos interesses dos grupos dominantes. Assim, os conhecimentos que sempre foram tidos como válidos, de um modo geral, desconsideram as visões de mundo dos povos africanos e seus descendentes. Com isto, a necessidade de descolonizar a educação escolar e descolonizar a pedagogia é urgente, de modo a trazer para o debate as singularidades dos diferentes povos, o

questionamento à universalização de certos saberes em detrimento de outros, a reflexão acerca dos modelos de educação que se tem implantado e seus objetivos, além de tantos outros debates necessários ao processo de descolonização do sistema educacional.

No livro “História das Ideias Pedagógicas” Moacir Gadotti (1999) aponta que o pensamento pedagógico brasileiro deu os primeiros passos para sua autonomia com o desenvolvimento das teorias da Escola Nova no final do século XIX. O autor afirma que até então a educação jesuítica tradicional predominava tendo o pensamento religioso medieval como base. Sobre a educação jesuítica Gadotti (1999) afirma:

Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes na nossa cultura ainda hoje. (p.231)

Deste modo, perspectivas de educação que se afastavam do padrão jesuítico foram relegadas ao status de inadequadas ao projeto de sociedade que se tinha e sequer consideradas como pedagogias. As formas de educar dos povos indígenas e quilombolas estão neste grupo, porém, na atualidade têm trazido para o campo acadêmico novas perspectivas pedagógicas, tendo em vista que dizem respeito à própria resistência histórico-cultural destes povos.

Quando nos propomos a pensar, a partir das experiências das comunidades quilombolas, o que vem a ser uma pedagogia quilombola e o que o povo quilombola traz de contribuição para o campo da pedagogia, não queremos apresentar “receitas” de como “fazer” uma educação quilombola, mas pretendemos, antes de tudo, trazer os sujeitos quilombolas para o foco do debate. Assim, falaremos não sobre uma pedagogia quilombola, mas sobre pedagogias quilombolas, visto que falamos de múltiplas realidades e sujeitos. Miguel Arroyo em seu livro “Outros sujeitos, outras pedagogias” fala da necessidade de despertar uma sensibilidade pedagógica para perceber “os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura” (ARROYO, 2014, p.27). Sem dúvida este não é um exercício fácil nestes tempos de tentativas de homogeneização curricular e de anulação das diferenças, porém é uma tarefa possível e necessária.

Fazer a conexão entre a educação quilombola e a educação escolar quilombola é se desafiar a realizar o diálogo entre saberes, valores, identidade, cultura, conhecimentos, tecnologias quilombolas e os chamados conhecimentos universais. Porém, por se tratar de conhecimentos por vezes divergentes, esta conexão não é tarefa fácil e nem ocorrerá sem conflitos.

Acreditamos que a educação escolar precisa ter e criar sentido para quem a está vivenciando, visto que ela também é lugar de construção e reconstrução de valores, culturas e identidade. Com base nessa convicção, a pedagogia quilombola precisa ter a cultura local como eixo sustentador, de modo que os elementos que estamos destacando aqui trazem intrínsecos a ancestralidade e a cultura do quilombo Barreiro Grande. Não se trata de uma pedagogia para quilombolas, mas de saberes pedagógicos já vivenciados pelos quilombolas nas suas experiências cotidianas.

Assim, entendemos a pedagogia quilombola como as formas de ensinar e aprender construídas e reconstruídas dentro do quilombo, tendo como base os elementos da cultura local como a oralidade, os valores, o respeito aos mais velhos, as lendas, os ritos, a ludicidade, a corporeidade, os costumes, os saberes e todas as formas de resistência daquele grupo. Deste modo, é muito importante garantir que os povos quilombolas mantenham as suas formas próprias de educação e que estas possam fazer parte de uma política de educação escolar capaz de atender às aspirações, interesses e necessidades reais das comunidades.

5.1 A Cultura quilombola nos processos de socialização

Ao trazer a cultura quilombola para pensarmos sobre pedagogias quilombolas no Barreiro Grande, estendemos que a cultura precisa ser compreendida de uma maneira ampla, englobando o dinâmico processo de socialização dos quilombolas, as representações, os significados, os valores éticos e modos de ver e viver no mundo, como nos afirma Laraia (2001): “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma mesma cultura.” (p.98).

Para falar sobre a cultura quilombola do Barreiro Grande trago inicialmente a experiência de encantamento que tive com o samba de roda local quando este me foi apresentado na primeira etapa da pesquisa. O samba foi realizado na casa da presidenta da associação e tinha como objetivo me apresentar um pouco da tradição local e para dar-me as boas vindas à comunidade. Aquele momento, que contou com a presença de crianças, jovens, adultos/as e idosos/as, foi fundamental para que eu pudesse perceber alguns elementos da dinâmica cultural local e estabelecer meus primeiros vínculos. Percebi ali que o momento do samba é de brincadeira, de ludicidade no qual as gerações se encontram, valores são aprendidos e reconstruídos.

Ao rememorar e reviver aquelas chulas e batuques, aqueles movimentos corporais e aqueles sons dos instrumentos, os saberes e conhecimentos repassados de geração em geração

vão se consolidando, se rearticulando com o momento presente e fortalecendo o pertencimento àquela comunidade, àquele grupo étnico. Isto ficou bastante evidente com a preocupação que as pessoas tiveram em mostrar aquela tradição como marca da cultura e identidade local, havendo ainda constantes solicitações para que eu fotografasse e filmasse aquele momento único. É importante destacar que estes momentos de brincadeira, como as próprias sambadeiras chamam, é uma forma de apresentar a história local de forma positiva de modo a construir uma identidade quilombola também positiva. Esta construção se dá tanto para quem é da comunidade, quanto para quem é de fora, como eu na condição de pesquisadora naquele momento. Observei ainda que a imagem de quilombolas como descendentes de escravizados não satisfaz àquele grupo e é geralmente negada por ele. A utilização de contranarrativas que evidenciam suas experiências históricas e seus repertórios culturais é uma forma de dizer para a sociedade que aquele grupo é mais do que se espera dele ou de como a sociedade o enxerga.

Nota-se que as experiências de vida, as memórias coletivas e as tradições são trazidas à tona naquele momento lúdico como uma forma de manter viva a esperança, a alegria, a união daquele grupo. Além disto, como nos coloca Stuar Hall (2009):

Em sua expressividade, sua musicalidade, sua oralidade e na sua rica, profunda e variada atenção à fala; em suas inflexões vernaculares e locais; em sua rica produção de contranarrativas; e, sobretudo, em seu uso metafórico do vocabulário musical, a cultura popular negra tem permitido trazer à tona, até nas modalidades mistas e contraditórias da cultura popular *mainstream*, elementos de um discurso que é diferente – outra forma de vida, outras tradições de representação. (p.324)

O autor destaca ainda que estes repertórios culturais dos povos da diáspora negra trazem a música e os corpos de maneira muito evidente, visto que foram excluídos da “corrente cultural dominante” na qual a escrita estava no centro. Deste modo, Hall (2009) destaca que

A apropriação, cooptação e rearticulação seletivas de ideologias, culturas e instituições europeias, junto com o patrimônio africano, conduziram a inovações linguísticas na estilização retórica do corpo, a formas de ocupar um espaço social alheio, a expressões potencializadas, a estilos de cabelo, a posturas, gingados e maneiras de falar, bem como a meios de construir e sustentar o companheirismo e a comunidade. (p.325)

Ainda acerca desta afirmação positiva da identidade local, lembro-me que em minha última ida a campo, dona Ana, com quem passei horas proseando por diversas vezes, me recebeu cantando esta cantiga de roda: *Adeus cravo roxo, adeus vou-me embora. Quem tiver saudade minha, sai no terreiro e chora*. Quando cheguei em sua casa ela me disse: “eu tinha

uma cantiga pra você gravar, mas naquele dia que você veio eu perdi o assunto né? Mas depois eu pensei e agora eu tô sabendo”. Dona Ana me informou que na época em que ela era criança as cantigas de roda, de samba e de chulas eram muito comuns em todos os momentos. Cantava-se durante o trabalho, durante as brincadeiras e principalmente nos dias de festas nas quais o samba de roda era o entretenimento principal.

Dona Ana lembrou-se ainda de outras cantigas apontando a diferença entre a chula e o batuque e lembrando-se de momentos de sua juventude: “*A véia teve um moço, que nome que boto nela? É o sapo, leoleoleo, tico-tico, ruco-ruco, macaquinha tropical. Cavalo rincha, quando a vaca urra o bezerro berra, o leitão quer. É chula esta.*”. Dona Ana explica que o ritmo da chula é mais lento e canta outra cantiga para mostrar a diferença, pois o samba já tem um ritmo mais agitado: “*(...) Trovão longe, ô trovão bom, me faz saudade. Trovão longe, ô trovão bom, me faz saudade. Aqui já é samba.*” (pesquisa de campo, 2014).

O samba de roda, as cantigas, os ritmos e a própria forma de contar as histórias locais nos remetem o tempo todo à dramaturgia e à ludicidade. Sobre a dramaturgia, Macedo (2007) aponta que:

Na realidade, ao representar um papel, o ator social define e redefine constantemente situações, reproduz, mas também cria, trazendo à cena e ressignificando presentemente situações e cenas do passado recente ou remoto, ou mobilizando sentidos projetados a partir de uma intencionalidade vinda das possibilidades de um certo devir. (p.130).

Assim, podemos afirmar que estes elementos da dramaturgia contribuem para que possamos melhor conhecer as formas de interação, os papéis sociais, a dinâmica cultural local. Sobre a dramaturgia e a ludicidade, Soares (2008) aponta que estas

(...) são formas didáticas de transmissão de conteúdos que melhor atinge o público infanto-juvenil, além de ser extremamente palatável e assimilável para o público adulto, uma vez que o jogo que é a personificação da ludicidade encontra-se entranhado em nossas origens mesmo antes da cultura e da linguagem. (p.10).

O mesmo autor enfatiza ainda que tais formas são usadas não apenas por seres humanos, mas por todos os demais mamíferos, destacando que:

o pai e a mãe ensinam ações do cotidiano a seus filhos brincando, encenando caçadas, lutas e todos os tipos de artimanhas, desde a tenra idade, que no futuro vão lhes garantir a sobrevivência, tornando assim o jogo numa coisa seria e essencial para garantia e preservação da vida.” (idem, p.10)

Além de garantia de sobrevivência física, atrelamos ainda a ludicidade, o jogo e a dramaturgia aos meios de enfrentamento dos problemas sociais, visto que de algum modo

serviam para que aquela realidade muitas vezes de seca, fome e sofrimento fosse encarada com mais força e união do grupo. Em conversa com dona Sisaltina, após relatar vários problemas enfrentados ao longo de sua vida, ela nos fala que o povo do Barreiro Grande sempre foi muito alegre e festeiro: “de primeiro aqui, minha fia, era uma roda... ali mesmo onde eu morava, naquela frente lá, quando minhas fia tava tudo assim reunida, as cunhada minha e mais as vizinha, que quando era de noite, minha irmã, era uma roda, era verso de todo jeito, sambava...” (pesquisa de campo 2014).

Esta interlocutora rememora alguns versos e cantigas de roda: “*Sapato que eu já calcei no munturo eu já deixei, não me importa o quanto calça daquele que já calcei*. Aí agora a gente começa a cantar a roda: *A rosa vermelha e do bem querer, a rosa vermelha branca ei de amar até morrer*.” (pesquisa de campo, 2014)

Na sequência da conversa dona Sisaltina canta mais algumas chulas:

Aí agora tem o samba também, o povo canta. Cuma é, meu deus? o samba de roda que nós canta... xô vê... "A onça da gameleira sentada no arião. Se apegar com a mãe de deus que a onça não come não, Zabela oia a onça..." (risos) Aí a gente tira a chula e torna cantar "Menina, ô menina, menina do meu dinheiro, Zabela oia a onça... Ou aqui ou na Bahia, ou no Rio de Janeiro, Zabela oia onça. A onça da gameleira sentada no arião. Se apegar com a mãe de deus que a onça não come não, Zabela oia a onça" (risos). É bonito não é? (...)

Tem outra também que eu vou cantar. Comé? (pausa) "ô mamaê, ô mãe amada, quem tem mãe tem tudo, quem não tem mãe não tem nada. ô mamaê, ô mãe amada, quem tem mãe tem tudo quem não tem mãe não tem nada". Isto aí é um batuque. (pesquisa de campo, 2014)

É interessante observar como o cotidiano se faz presente nestas cantigas e como os valores e princípios locais se inserem por meio da ludicidade, assim, observamos ainda que a ludicidade na socialização das crianças quilombolas está repleta da cultura local, rica em significados e símbolos.

Durante as entrevistas foram contadas muitas histórias dos antepassados e muitas histórias de “encantos” também, que envolvem um poder muito forte na educação das crianças como o caso das histórias de “compadre d’água” muito comuns nas comunidades ribeirinhas do Rio São Francisco. Estas histórias são permeadas de valores como o etnodesevolvimento, além de relações de poder e do rompimento com o modelo maniqueísta de bem x mal, uma vez que o “compadre d’água” se apresenta com várias faces nas histórias relatadas.

Dona Enedina nos contou algumas histórias que aconteceram na comunidade envolvendo o compadre d’água, inclusive de uma senhora que teve que se mudar, pois o compadre “inrechou” com ela e a perseguia sempre que se aproximava do rio. Mas a mesma

interlocutora afirma que se não xingar ele e não fizer nada de errado, o compadre d'água não aborrece não:

Mas tem gente que tem muito medo de ir no rio né. Eu não. Eles me conhecem, eu não xingo eles. Eu... quando eu ia... morava ali naquela outra casa, ia lavar roupa ia fumano. Levava meu cachimbo e ficava fumano. Quando eu terminava de lavar a roupa. Deixa que lava roupa sentada assim dentro d'água, com água aqui (mostra a altura da cintura). Lavava roupa o dia inteirim, quando eu terminava de lava roupa eu vestia essa roupa e mandava as meninas pegar. Quando elas terminava de carregar eu dizia: “agora eu vou tomar um banho. Cêis estende a roupa”. Primeiro eu pegava ponhava fumo nesse cachimbo, fumava e eu ponhava o cachimbi bem assim ó e tô cá banhano. Quando tô cá sentada, assim... banhava... voltava e sentava assim com água assim. Quando eu via, só via a mareta assim, aquela mareta baxinha que ia lá... diz: “maretano sem tá ventando?” Quando eu oiava ó... cadê cachimbo? Já era. Agora eu pegava: “Perdi meu cachimbo José”. “perdeu aonde? Cê é doida?” “Ah José, eu tô com vontade de fumar...” “Cuma foi?” Não... eu não queria descobrir. “Não José, foi que eu tava fumando, sentei assim dentro d'água e o canudo do cachimbo tava folgado, quando joguei a cinza, eu virei assim e o cachimbo caiu lá no meio d'água...” eu num descobria pra ele. (pesquisa de campo, 2014)

Mesmo a comunidade dispondo de um rico repertório cultural que permeia o processo de socialização das crianças da comunidade, o senhor Manoel destaca a preocupação com a manutenção das tradições locais como as rezas, os festejos de santos e o próprio samba de roda: “as sambadeiras já tá tudo véia, as novas não quer saber disso. Quer não!(...) antes as mais nova via as mais velha sambando e ia aprendendo. Hoje o pessoal tá virando uma situação que a gente não sabe nem entender” (pesquisa de campo 2014). Este interlocutor destaca que o processo de criação das agrovilas e inserção de pessoas estranhas à comunidade em sua vivência fez com que muitas mudanças acontecessem na dinâmica cultural local, atingindo o processo de educação das crianças e jovens na comunidade.

Ainda sobre o processo de socialização das crianças, trazemos a fala de dona Enedina, que, sem cair no romantismo de que no “tempo antigo” tudo era melhor, nos conta que “toda vida teve... acontece certas coisa, mas os pais respeitava os fiios, os fiios respeitava os pais. Se uma pessoa visse assim, uma pessoa mais velha, se visse um fiio de outro tá fazendo uma coisa que não podia fazer, reclamava ó...” (pesquisa de campo, 2014). Em muitos momentos esta interlocutora relatou situações da mesma natureza como o hábito, que já está sendo abandonado por muitos jovens, de tratar a parteira como “mãe de pegação”, de pedir a benção aos mais velhos. Ao pensar sobre a fala desta interlocutora, refletimos sobre os valores que são passados pela comunidade no que se refere ao respeito aos mais velhos e à relação familiar de respeito mútuo e solidariedade, bem como no processo de ruptura com estes valores.

Nas falas dos/as entrevistados/as foi possível perceber esta preocupação, pois quase todos/as fizeram observações sobre a mudança de comportamento nos jovens e crianças em função da falta de limites e perda de alguns valores fundamentais como o respeito aos mais velhos e seus conhecimentos ancestrais. Sobre tal questão o senhor Domingos exemplifica na seguinte fala:

(...) depois que "colé nada" chegou no mundo acabou. A senhora pega o copo de café daqui pro menino, daqui um pouco ele levanta aqui de pressinha e vai pro banheiro tomar banho. "moço, aí faz mal". "Colé nada". Agora aparece com o dente doendo. "meu deus, meu dente tá doendo". "Que foi? "colé nada". Não disse que colé nada, então aguenta a consequência. "Colé nada" é isso, não obedece. (pesquisa de campo, 2014)

Vale destacar que as mudanças na estrutura da sociedade nos campos da economia, da política, da estrutura familiar, da cultura e demais transformações, afetam diretamente aspectos da vida pessoal e social dos diversos grupos. Ao falar do contexto da chamada África tradicional, Bâ (2010) aponta que a *ruptura da transmissão* ocasionada primeiramente pela Guerra de 1914, trouxe consequências para a continuidade do processo de manutenção das tradições. Assim observa que “estes jovens deixaram o país na idade em que deveriam estar passando pelas grandes iniciações e aprofundando seus conhecimentos sob a direção dos mais velhos.” (p.211). Da mesma forma, observamos que a saída de jovens do quilombo Barreiro Grande para o trabalho nas lavouras de cana de açúcar do sul do país, bem como para o trabalho doméstico nas cidades, tem trazido impactos similares para a manutenção da cultura local e para a forma como as crianças são socializadas na comunidade.

Certamente a forma como as crianças e jovens vêm o mundo na atualidade é diferente da visão de pessoas que foram socializadas em outro tempo histórico, porém a partir do momento que as referências socioculturais e os valores desta nova geração se opõem às referências e valores coletivos de sua comunidade, a reflexão sobre os processos de aculturação e de subalternização dos valores e cultura local é necessária.

Observando estas diferenças de valores, dona Enedina nos fala sobre elementos que sempre valorizou no processo de educação de suas filhas:

Eu falava e o pai falava tomem: seis nunca quer ser uma pessoa que vocês não é. Ceis não quer ser rica, não vai querer ser rica sem poder, não vai querer ser boa, não, ceis tem de ser uma pessoa honesta, alegre, sastifeito, prosar com todo mundo e isso é a coisa que a gente mais gosta. Respeita, tudo enfim.” (pesquisa de campo, 2014).

Notamos na fala de dona Enedina a presença de valores morais que se destacam como uma filosofia de vida que orientava a criação de seus filhos e filhas. Para ela, a riqueza não

estava nos bens materiais, mas sim nas posturas destacadas: honestidade, alegria, satisfação, diálogo e respeito.

Seguindo o mesmo entendimento e destacando a necessidade de respeito aos mais velhos, o senhor Manoel relata que tem observado muito a desobediência das crianças na atualidade e que o respeito pelos “criadores” tem diminuído:

Até quando eu criei esses meus, foi até bom, mas de certos tempos pra cá o negócio pegou, a desobediência tá demais. As crianças não obedece mais ninguém. No meu tempo se uma pessoa mais velha falasse com um menino qualquer, ele obedecia. Não era nada dele, mas só porque era mais velho, reclamou, ele atendia. Hoje se fizer isso o menino até xinga a gente. (pesquisa de campo 2014)

O mesmo interlocutor fala ainda de sua preocupação com o consumo de drogas ilícitas pelos jovens, inclusive da comunidade e relaciona a violência à inserção destas no meio: “uma coisa que eu acho que hoje dava de todo mundo entender, se era de tá usando droga, porque o estudo que tá na porta, o governo dá carro pra ir estudar onde for preciso e por que a pessoa deixa pra mode ir fumar droga? Destaca ainda: “antigamente tinha muito atraso mesmo, mas hoje melhorou em umas partes, mas só é que ne outras piorou. Mas isso é pelos tempos mesmo, tá tudo mudado.” (idem)

Observemos que nestas falas é destacada constantemente uma preocupação com a formação dos jovens da comunidade e com o bem estar social daquele grupo, evidenciando uma responsabilidade coletiva com a educação dos jovens e com a manutenção da cultura local.

5.2. Saberes e práticas tradicionais

Durante a pesquisa de campo pudemos perceber que a comunidade ainda mantém muitas práticas tradicionais que estão relacionadas principalmente à manutenção da saúde e à cura de doenças. Assim, vamos relatar algumas destas práticas que muitas vezes envolve não apenas conhecimentos sobre remédios caseiros, mas também sobre a manipulação de energias ou conhecimentos espirituais necessários ao equilíbrio entre o plano físico e o plano espiritual. Esta temática abre várias possibilidades de diálogo dentro e fora do ambiente escolar e se faz fundamental para pensar as cosmovisões dos quilombolas, bem como a construção de suas pedagogias.

Dentre estas práticas, iniciaremos falando sobre o ofício milenar das parteiras e os saberes por elas manipulados, tomando como base os relatos realizados por dona Enedina que, segundo ela mesma nos conta, é parteira aposentada. Esta senhora tem 77 anos e já realizou

277 partos. Ela nos informou que sua mãe também era parteira, mas que ela não pretendia seguir o ofício da mãe: “eu dizia: ‘quero essa vida lá nada’ (risos). ‘Isso é vida pra doido’. Não queria conta.”. Porém destaca que a pessoa não pode recusar o dom que recebe de deus e descreve o dia em que seu dom foi revelado:

Eu assistia muito parto né. Quando foi um dia eu cheguei... eu ia passando assim e tinha um pé de Jurema Preta, mas a flor dela cheira de mais. Tava alvinha. Eu peguei, cheirei e ponhei uma flor detrás de minha orêa. Inocente né? Agora eu ouvi assim: "te pegou nessa flor, cê vai ser parteira". (...) Ouvi as voz. Ouvi as voz dereitim. Ainda disse assim. “Óia você assistiu um parto de uma parteira e a mãe da muié... o fii dela nansceu vivo, morreu porque a parteira não conhecia de nada" Eu parei assim. Depois eu lembrei. Foi de Celcídia. Plínia era pequena. Ela aborreceu pra ganhar neném era uma meia noite, meu sogro foi lá em casa e chamou José pra ir no Bambuzal buscar uma parteira. Disse "ó Enedina, a hora que nós passar aqui você vai, sua sogra tá lá sozinha mais Celcída". Eu digo: “o que é que eu vou fazer lá meu sogro? o que é que eu entendo?”. Passou, me chamou e eu fui. Chegou lá ela ganhou o bebezim. Menino graúdo. Ô mulher, mais não sai da minha cabeça, num tô dizeno. Num sai que aquela muié num sabe de nada, num sabia de nada. Uma coisa, pra quem não sabe é difícil, mas agora pra quem sabe, uma coisa muito simples gente. Isso não me sai de mina cabeça. Muié deixou a criança morrer afogada no cordão. Tinha não sei quantas voltas. E veio aqui pro pé, veio aqui, chegava tá aquela rodia. Criança nasceu vivo e eu assim impé, assim ó. “É, o menino vai morrer, porque aqui não tem jeito”. O meninão graúdo. Depois que eu dei pra pegar criança, apôis isso não sai do meu sentido. Que era simples...

Dona Enedina relatou várias histórias dos partos que realizou e de mulheres que salvou a vida em função de problemas na hora do parto. Em uma determinada situação, relata que a parteira responsável não soube realizar o parto, pois a criança estava sentada, causando grande sofrimento à mãe, assim, ele teve que usar uma técnica chamada “emborcação”: “agora emborcação a gente dá, mas... eu dou num caso sem jeito, mas é com dó. Pega mulher, senta assim, a parteira senta assim e põe a mulher pra sentar e dá assim um “ah, ôpa”. Quem tiver errado procura o canal certo é na hora.” (pesquisa de campo, 2014). Ressalta ainda que “parteira, ela enfrenta coragem e medo. Ela ali tá arriscando a vida dela e da paciente.” (idem)

Além dos conhecimentos aprendidos com sua mãe e outras parteiras que a orientou, dona Enedina nos conta que utiliza outros saberes que ela dispõe e que são de caráter mais espiritual, como no caso de uma grávida que foi em uma sessão do seu Centro Espírita e ela percebeu que havia algo de errado com a criança mesmo antes de nascer. Outra situação relatada foi a de uma criança com “quebranto” que só conseguiu se recuperar depois que dona Enedina a benzeu com folhas.

Nos relatos de dona Enedina e outros atores da pesquisa, nota-se ainda que as habilidades desenvolvidas pelas parteiras vão além de apenas realizar o parto, elas agregam também outros conhecimentos acerca da manipulação de ervas medicinais necessárias

principalmente para a saúde das mulheres e crianças. Deste modo, as parteiras são as “médicas” de muitas comunidades rurais.

Sobre as experiências de parto em casa, dona Sizaltina nos conta também que teve onze filhos/as e destes apenas uma nasceu em hospital:

(...) eu mesmo sou uma mãe de onze filho, eu só tive uma fia sozinha num médico na Lapa. Mas eu tive estes outros filho meu, sou mãe de onze, tive tudo aqui, tudo com parteira. Chamava até Faustina, ela pegou menino, Enedina ali também. Eu tenho uma fia que foi ela que pegou, boa parteira, mas ela não se atreve porque as coisas modificou muito, mudou muito. As muié hoje tá vindo com muito problema, por isso que hoje tá tendo os pré-natal pra mode as muié fazer pra evitar muitas coisa, mas se tiver uma muié assim, num lugar assim que vê que não tem socorro, não tiver um carro pra sair, ela dá assistência se o dono do paciente for lá pedir. Ela não quer ir não, mas como ela sabe muitos remédios né, mas ela fala logo, tem que partir pro médico gente.

Outro fato interessante nos relatos de dona Enedina, bem como de outras mulheres que “deram a luz” em casa é acerca do cuidado e tratamento que recebem das parteiras, além da presença dos familiares, principalmente a mãe da gestante, no momento do parto que é um importante apoio. Porém, com maior acesso das pessoas ao sistema público de saúde (mesmo sem a qualidade ideal), com um discurso da modernização versus atraso e com a valorização dos saberes médicos, científicos e tecnológicos, o trabalho das parteiras vem sendo progressivamente desvalorizado como nos expressa dona Enedina:

rum... queta...diz que o que a gente num conversa o diabo não sabe... é... alguns, alguns...aqui, eu digo minha verdade, quem é umas pessoas aqui, ali, a muié de Beto, eu peguei cinco filho deles. Óia, os menino tudo é atencioso comigo, tudo. Os menino dela tudo tem atenção. Ele Beto e ela Mônica. Eles são umas pessoa pra mim, não sei, às vez pode escapar alguma cunversinha, que ninguém é santo né? mas pra mim eu não tenho o que dizer. Mas aqui tem umas pessoas menina, passa ali, vem dali, passa aqui, às vez tem hora que eu tô debruçada ali na janela, outra hora eu sento assim no sofá. Nem óia pra mim, ruma é a língua ne mim. Diz que eu sou até feiticeira. É menina. Eu digo, mas é verdade... Teve um dia que eu falei pra um: “Sou feiticeira, que eu já tirei tanto filhote de cascavel da barriga suas” (risos) Não deixo passar não... num deixo mesmo... (pesquisa de campo, 2014)

Ao realizar estudo sobre as parteiras no estado do Amapá, Iraci de Carvalho Barroso (2009) destaca que o aprimoramento da medicina científica vem exigindo que “o trabalho da obstetrícia que antes pertencia à parteira, passe para as mãos de médicos, pois somente eles estariam aptos a exercer essas práticas.” (p.05). A autora aponta que a retirada das parteiras do cenário vem carregada de um discurso higienista e modernizador que vem transformando o parto em um ato estritamente médico, “favorecendo a medicalização e os “abusos excessivos” do uso de novas tecnologias. A sociedade contemporânea incorpora esses valores, passando a se constituir, ideológica e inconscientemente, em mecanismos de pressão que favorecem a ampliação e hegemonia de tais práticas.” (BARROSO, 2009, p.05)

Seguindo a mesma lógica, as moradoras nos contam que o uso dos remédios caseiros tem diminuído: “na mudernagem, às vezes você tá com uma gripe, vai ensinar um chá, deus me livre, não querem. Só quer farmácia. Gosta é de farmácia.” (Dona Ana, pesquisa de campo 2014). Dona Ana relata ainda alguns remédios que costumavam utilizar como o uso do chá de folha da goiaba para limpeza do útero após abortos:

Naquele outro tempo que às vezes a mulher tinha mal de perca, como até hoje tem muitas que têm, o chá da folha da goiaba é bom. Pega assim ó três olhim da goiaba, aqueles olho que tem, aquele derradeio. Você pega três e bota pra ferver, três oinho e bebe, pra poder limpar. Ali faz limpeza e acaba. E hoje se não for na junta médica que vai fazer? tem que ir no médico.

Dona Sizaltina relata ainda que era comum curar várias doenças com o uso das plantas disponíveis na comunidade, conforme descrito abaixo:

Os remédios caseiros que se fazia aqui, panhava folha de lona, folha de cabaça, botava pra cozinhar, fazia banho. As muié fazia óleo de mamona pra mode passar na barriga e comprava óleo de amêndoa, azeite doce também pra, se sentisse mal, fazer os pulgante. Naquele tempo era óleo de mamona, minha fia, eu mesmo já bebi. Quando eu sentia mal eu fazia assim, eu mesmo fazia o azeite e fazia o óleo da mamona bem miuda. O azeite da mamona graúda e o óleo da mamona miúda. Tirava aquela tinta preta, lavava ela, botava no sol pra sevar, depois pisava no pilão. Óia minha fia, pisava no pilão, não era no moinho não, era no pilão. Botava numa panela grande, botava pra cozinhar e depois que ela engrossava, secava, agente mexia pro óleo subir, botava água dentro e ia panhando, ó, com uma colher. Depois botava numa vasilhinha pra fritar, depois que fritava, que esfriava, aí a gente trocava da vasilha, deixava lá. Quando chegava a hora já ia tomar o óleo da mamona. O óleo de mamona aqui era o remédio nosso dessa muié aqui. (pesquisa de campo, 2014)

Ao falar sobre os partos já realizados, dona Enedina nos contou ainda algumas situações em que as pessoas atribuíam as complicações, por vezes ocorridas, a supostos feitiços que alguém teria colocado nelas. Além disto, praticamente todos os/as entrevistados citaram a existência de práticas de feitiçaria, mesmo quando não foram perguntados sobre o assunto. O senhor Manoel nos conta que “existe, existe muito estas coisas. Nunca acabou não. Olha, tem mais quem faz o mal do que o bem. Tem mais quem faz inferno do que céu. (...) Tem gente que podia nem ter nascido que não prejudicava tanto os outros”.

Ao falar sobre feitiçaria, dona Enedina afirmou que não acredita em feitiçaria e ainda fez crítica às pessoas do quilombo Rio das Rãs que dão atenção demasiada a supostos feitiços: “é um trem que num acredito. Eu não! Ah, mas esse povo aí do outro lado ninguém duvida nada não. Porque eles incuti, tudo deles é feitiço”. Dona Enedina cita ainda algumas situações que ela presenciou nas quais os problemas de saúde eram atribuídos à feitiçaria e impediam que as pessoas buscassem recursos médicos, recorrendo apenas à cura espiritual, como no relatado a seguir:

Óia, aqui tinha uma muié, o mal dela era um maligno né. Foi pra São Paulo, ficou lá tirou uma mama e ela incutida que era feitiço, que era feitiço. Meu Deus. Agora aí peguei um dia eu fui lá intá ela. “Ah, botaram feitiço” só mandano ir intá curador aí desse outro lado. Agora aí, ô menina, quando foi um dia eu fui lá e ela... ela gostava muito de me chamar de madame, “ah madame, me botaram essa camada de feitiço, mas destá que esses que fizeram isso comigo”. Eu digo: “feitiço fulana?” (...) Eu digo: “moça, quem é que vai botar feitiço ne você pra tirar uma mama? Se toca fulana. Isso aí não é feitiço não. Talvez se fosse um feitiço era melhor, mas esse aí ó, só aquele papai do céu pra resolver, só ele. Esse ainda é pior do que o feitiço”. Tudo, tudo, tudo era feitiço. Se prantasse um pranta, um pé de pau e ele morresse ou caísse a fôia... “aqui ó, ôi ruim, ponharam feitiço aqui”. Esse povo aí do outro lado era incutido, incutido... Eu trabaiei ne centro! Eu já trabaiei, mas nunca alguém chegou lá pra mim dizer que era feitiço.

Sobre as práticas de feitiçaria, Silva (2010), em sua tese de doutorado “Rio das Rãs e Mangal: Feitiçaria e poder em territórios quilombolas do Médio São Francisco”, concluiu que nos dois quilombos estudados, “a feitiçaria é vista como a capacidade atribuída a alguém de provocar voluntária ou involuntariamente o mal a outrem” (p.08). Porém destaca que “do ponto de vista antropológico, a feitiçaria é considerada um discurso capaz de orientar o sentido da ação dos sujeitos nas relações sociais.” (p.08). Assim, entendemos que a perspectiva de dona Enedina sobre a feitiçaria se aproxima mais da análise antropológica, visto que esta interlocutora acredita que, o “incutir” com a ideia de que está sendo vítima de feitiço ou de que determinadas pessoas são feiticeiras, faz com as pessoas reorientem suas ações e relações sociais.

Notamos ainda que, assim como nos quilombos de Mangal e Rio das Rãs, no Barreiro Grande “a feitiçaria é entendida como um discurso que engendra relações assimétricas de poder,” (SILVA, 2010, p.08) na medida em que as pessoas acreditam e reconhecem sua existência e do mesmo modo busca formar de anular seus efeitos. Nota-se, assim, que o discurso da feitiçaria, além de buscar explicações para os acontecimentos, é um componente fundamental para explicitar conflitos sociais e definir relações de poder.

Os relatos mais comuns demonstram situações em que a esposa fez um feitiço para matar a amante do marido, a ex-namorada fez um feitiço para que o homem não se relacionasse com outras mulheres, ou ainda feitiço para matar animais e destruir plantações de algum desafeto. Geralmente a busca pela anulação dos efeitos da feitiçaria se da por meio da procura aos centros de umbanda ou a curandeiros que se propõe a “desfazer o trabalho”.

Porém a procura por estes espaços religiosos são motivados principalmente pela busca por cura de doenças. O nome do senhor Andreino, que tinha um centro de Umbanda no quilombo Rio das Rãs, foi citado por diversas vezes como uma referência na cura de doenças por meio de “cirurgias invisíveis”. Além disto, existem pessoas na comunidade que mesmo

não sendo consideradas curandeiras ou pais e mães de santo, como é o caso do senhor Domingos, tem o dom de curar algumas “doenças” como “quebranto” e “espinhela caída”.

Em uma das idas a campo, ao chegar à casa de dona Ana esta estava a se queixar de uma dor no estômago que atribuía à espinhela caída: “eu sei que é espinhela mesmo que caiu. Minha espinhela nunca caiu, mas agora... Eu tenho medo, porque dizem que mulher que nunca cai a espinhela é igual homem, é osso. É quando cai a pessoa sente mal do coração”.

Segundo explicação do senhor Domingos a espinhela caída é uma espécie de desequilíbrio no corpo pela queda deste osso chamado popularmente de espinhela, gerando alguns problemas como dor no estômago, desalento e dores nas costas. O diagnóstico é feito com uma toalha de algodão que serve para medir do dedo mindinho até o cotovelo e depois conferir com a medida de um ombro ao outro. Caso estas medidas não coincidam é porque a espinhela está caída. Para a cura deste “mal” a solução encontrada é pedir a alguém que saiba rezar para fazê-lo. Deste modo dona Ana recorreu ao senhor Domingos para que a rezasse. Pude presenciar este momento que durou cerca de 15 minutos, nos quais o senhor Domingos, além de sussurrar algumas palavras, que seria a oração para espinhela caída, realizava uma espécie de alongamento nas articulações dos pés e mãos e apertava o nó da toalha que se encontrava amarrada na cintura de dona Ana, conforme podemos observar na imagem abaixo:



Figura 13: Dona Ana e Sr. Domingos rezando espinhela caída
Fonte: Pesquisa de campo 2014

Ao analisar todos estes saberes populares presente no quilombo Barreiro Grande, percebemos que eles estão diretamente atrelados à identidade local, conforme aponta o parecer CNE/CEB nº16/2012: “podemos dizer que o lugar de luta por espaço, vida,

ancestralidade, memória, conhecimentos tradicionais, formas de cura e de cuidado faz parte do processo de construção da identidade dos quilombolas” (p.14). Sendo parte desta construção da identidade quilombola, tais práticas, experiências, saberes e fazeres são parte do que estamos chamando aqui de pedagogias quilombolas, logo, precisam compor o currículo para a educação escolar quilombola.

5.3. O trabalho como princípio educativo

Ao tratar dos princípios que orientam a Educação Escolar Quilombola as Diretrizes apontam o “trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola”. Tal princípio considera que o trabalho determina as relações sociais dos seres humanos, logo, considera o seu valor educativo. Frigotto, Civiatta e Ramos (2009), ao refletir sobre o tema, apresentam dois questionamentos sobre o trabalho dentro do sistema capitalista: “Como pode ser educativo algo que é explorado e, na maior parte das vezes, se dá em condições de não escolha? Como extrair positividade de um trabalho repetitivo, vigiado e mal remunerado?” (p.01).

Feitas tais provocações, os autores apresentam a natureza ontológica do trabalho como possibilidade de tomá-lo como princípio educativo, visto que o trabalho é inerente ao ser humano e sua própria existência. Assim enfatizam: “e é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”.” (FRIGOTTO; CIVIATTA; RAMOS, 2009, p.01)

Em consonância com o exposto acima, Saviani (2007) aponta que diferente dos demais animais que tendem a se adaptar às condições impostas pela natureza, os seres humanos adaptam a natureza a si, assim, “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho.” (p.154). Fazendo a relação entre trabalho e educação, o autor complementa afirmando que a constituição do ser humano se dá no processo de produção que é um processo educativo, deste modo, a origem da educação e a origem do ser humano se coincidem, assim:

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza,

relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. (p.154)

Saviani (2007) destaca ainda que a educação nas comunidades primitivas era intrínseca à vida, assim não existia a ideia de “educar para a vida”, do mesmo modo não existia a fragmentação entre trabalho intelectual e trabalho manual, visto que tudo estava relacionado com as dinâmicas da vida cotidiana. O autor destaca que estes são os fundamentos históricos e ontológicos da relação trabalho-educação e explica: “fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens.” (idem. p.155)

Na sequência Saviani (2007) destaca que o processo de ruptura desta unidade entre trabalho e educação se deu com a apropriação privada da terra, a divisão social do trabalho e conseqüentemente com a divisão da sociedade em classes. A partir de então a educação passou a ser dividida em duas categorias: uma destinada às classes que detinham a propriedade da terra e outra destinada à classe não-proprietária, sendo “a primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.” (p.155).

Deu-se então o surgimento da escola que, de acordo com o mesmo autor, reforça a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, observando que a separação entre escola e produção não significa, necessariamente, a separação entre trabalho e educação, visto que “de um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual.” (SAVIANI, 2007, p.157).

Saviani (2007) aponta que mesmo com o surgimento das novas tecnologias e modernização do sistema de produção, é possível e necessário o reestabelecimento de vínculos entre trabalho e educação, de modo que o sistema educativo tome o trabalho como princípio educativo. Frigotto, Civiatta e Ramos (2009) acrescentam que “é importante ressaltar que, em sua característica clássica, a escola é um ambiente de diferentes aprendizagens sistemáticas: os valores, as atitudes, os símbolos e as concepções são traços tão importantes quanto o desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades cognitivas.” (p.03). Deste modo, do ponto de vista do processo formativo na escola quilombola é importante refletir sobre quais são os valores, as atitudes, os símbolos e as concepções que esta escola pretende desenvolver, bem como suas relações com o mundo do trabalho que a envolve. As

respostas só poderão ser dadas pelo coletivo da comunidade, porém, observando algumas práticas da mesma podemos refletir um pouco sobre elas.

Percebemos que a comunidade encara o trabalho não apenas como uma forma de conseguir bens ou sustento, mas há uma relação com a própria existência das pessoas e da comunidade, reforçando os sentidos histórico e ontológico abordados anteriormente. Ao observar alguns homens que saem todos os dias no final da tarde para armarem as redes de pesca no rio e depois levantam de madrugada para “olhar a rede” e retirar o peixe, percebemos que aquela ação gera não apenas o sustento da família, mas gera também prazer, produz a identidade daquelas pessoas enquanto pescadoras, extrativistas e quilombolas. Ao falar sobre esta rotina que seu filho, assim como outros homens da comunidade têm, a senhora Ana nos conta que mesmo em épocas em que é muito difícil pegar peixe eles vão todos os dias armar a rede e retirá-la: “todo dia a essa hora ele vai botar essa rede, é uma satisfação que ele tem. O ramo dele sempre foi a pescaria, desde pequeno”.

Observamos ainda o caso do senhor Domingos que, mesmo sendo aposentado, não abre mão de realizar o plantio de sua lavoura, apesar dos prejuízos que costuma ter, além de ter que pagar outras pessoas para lhe ajudar no processo de preparo da terra, plantio e colheita, em função das limitações físicas impostas pela idade. Porém, em nenhum momento ele cogita deixar de plantar sua roça e nos afirma: “este ano mesmo eu plantei aí e não ganhei nada. Colhi um feijãozinho pouquim. Mas, se não plantar, não adquiri alguma coisinha da roça pra inteirar, o milho, o feijão, isso e aquilo...”. Nota-se que a produção do sentido para a vida deste interlocutor está diretamente relacionada com sua capacidade de produzir, de trabalhar.

Tanto nas atividades de pesca como nas de agricultura percebemos que os quilombolas detêm o controle sobre o processo de produção e sobre o fruto do seu trabalho. São eles que tecem a rede, que fazem os barcos e remos, que armam a rede no rio, que retiram o peixe, que os limpam e dão destino, seja a comercialização ou o consumo próprio. Na agricultura ocorre a mesma situação, pois todo o núcleo familiar participa de todas as etapas do processo de produção. Nestas atividades ocorre um processo de educação atrelado ao trabalho que está à margem da escola, ou seja, o processo educacional tem se distanciado de outros âmbitos da vida social dos/as estudantes.

Reestabelecer estes vínculos é um caminho possível para tomar o trabalho como princípio educativo como nos aponta Saviani (2007):

Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade. (p.160).

A escola precisa ser capaz de participar da vida da sociedade e contribuir para o desenvolvimento da mesma, ou seja, deve estar a serviço da transformação social como nos apontou M. M. Pistrak em seu livro *Fundamentos da Escola do Trabalho*, escrito em 1924 no contexto de revolução da União Soviética. Ao tratar sobre o trabalho agrícola Pistrak (2011) afirma que “quando o camponês perceber que a escola é útil, que o ajuda a melhorar sua vida e seu trabalho o absenteísmo escolar durante a primavera e o verão diminuirá rapidamente. Constatase, então, que o problema essencial é aproximar a escola da necessidade da economia e da vida camponesa.” (p.57).

Do mesmo modo, os tempos escolares não devem se distanciar dos tempos/espços vivenciados pelos estudantes. Lembro-me que quando trabalhei no quilombo Rio das Rãs ocorria uma evasão escolar em massa de jovens e adultos nos meses de junho e julho, pois era a época que as famílias iam pra “manga¹²” realizar a colheita da mandioca, chegando a passar semanas por lá em função da dificuldade de deslocamento diário para o povoado. Geralmente as turmas de EJA eram as mais afetadas, pois dificilmente os/as estudantes retornavam após este período. Com isto, percebemos que nem sempre a escola está preparada ou se dispõe a entender e se adequar às demandas das comunidades, mesmo havendo garantias legais para que as adequações ocorram, como é o caso da flexibilidade do calendário escolar.

Seguindo o mesmo entendimento, Saviani (2007) aponta que no caso das escolas de Ensino Médio, o horizonte que deve nortear sua organização curricular “é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas.” (p.161). Para tanto, o autor apresenta o conceito de politecnia que se opõe a ideia de ensino profissionalizante, visto que significa “especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (idem). Difere, portanto, do mero adestramento a determinada habilidade, muito comum na era tecnicista, na qual o trabalhador não tinha acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos que fundamentava a atividade que desenvolvia, era mero “apertador de parafuso¹³”, o que reduzia suas chances de desenvolver novas habilidades e de ser um indivíduo consciente e autônomo.

Convergindo com a ideia de politecnia, bem como com a relação entre a construção da identidade e o mundo do trabalho, destacamos a fala da senhora Sizaltina que, mesmo lamentando por não saber ler e escrever, exalta os conhecimentos adquiridos ao longo de sua

¹² A “manga” é um local afastado da comunidade, porém próximo ao rio, que fica reservado geralmente para o plantio das lavouras, bem como para a criação de gado em função da pastagem natural existente.

¹³ Termo utilizado comumente nas linhas de montagem.

vida e que foram fundamentais para sua sobrevivência: “Eu não sei também a leitura, é só a roça. Contando serviço de roça eu sei fazer. Eu sei ditriminar uma roça, minha fia. Hoje não trimino mais porque já tô na idade, eu não posso mais. Mas eu sei dritrinar uma roça de princípio ao fim. Sei o tempo de plantar, sei o tempo de limpar, sei o tempo de colher, sei o que planta, o que não planta, tudo eu sei, eu sei”. (pesquisa de campo 2014)

É importante observar que esta interlocutora trabalhou com a agricultura ao longo de sua vida e, certamente desenvolveu técnicas e habilidades necessárias a este trabalho, sabendo, portanto, diferenciar o que plantar em cada tipo de terreno, o tempo certo para plantar, para limpar e para colher, como ela mesma nos informa. Tal realidade difere da vivenciada por parte dos jovens da comunidade que saem todos os anos para trabalhar nas lavouras de cana-de-açúcar no sul do país, visto que lá eles são apenas “cortadores de cana”. Seguindo os mesmo moldes tecnicistas, aqueles jovens não sabem a destinação da cana, não conhecem os fundamentos científicos e tecnológicos que envolvem todo o processo de plantio, colheita e beneficiamento da cana. O trabalho para estes jovens certamente não tem o mesmo significado que tem para senhora Sizaltina e o senhor Domigos, visto que a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual impera e não há desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos, ou seja, a relação com o processo de produção se dá por vias bem diferentes.

Ao falar sobre suas filhas Dona Sizaltina nos conta ainda que uma delas, apesar de não ter nenhuma “formatura” tem se destacado no trabalho e seus patrões a elogia bastante. Orgulhosa da educação que ofereceu às filhas, afirma: “ela não tem a gramática, mas tem a prática”. Notamos nesta fala e em outras acima relatadas, que existe ainda a presença de uma dimensão moral do trabalho, visto que ele é sempre visto como um elemento central na vida das pessoas e que de alguma forma as torna mais dignas. Assim, mesmo não tendo a “gramática”, a filha de dona Sizaltina é exaltada por desempenhar bem o seu trabalho e ser merecedora de uma dignidade.

Feitas estas considerações acerca da relação que a comunidade quilombola tem com o trabalho, acreditamos que tais relações são o ponto de partida para a construção de uma proposta pedagógica que tenha o trabalho como um princípio educativo. Tomando como exemplo os saberes apropriados pelos pescadores, podemos afirmar que o conhecimento sobre épocas de enchentes e vazantes do rio, sobre os locais apropriados para a pesca, sobre os instrumentos de pesca adequados a cada tipo de peixe, sobre o desenvolvimento e aperfeiçoamento destes instrumentos, sobre os dias mais propícios à pesca de determinada espécie de peixe, são apenas alguns exemplos de saberes que ultrapassam os limites impostos

pelo currículo escolar. Tais aprendizagens se dão em situações de trabalho, em tempos e espaços diversos.

Não podemos perder de vista, no entanto, que a reestruturação ou desestruturação do sistema de produção e sustentabilidade da comunidade, seja em função de fatores sociais como a criação do PEC-SR ou por fatores “naturais” como redução de chuvas e cheias do rio, apresenta alterações relevantes nas relações de trabalho da comunidade. Do mesmo modo, considerando que as comunidades quilombolas não são isoladas física, social, econômica e culturalmente, ao tomar o trabalho como princípio educativo, a escola quilombola precisa considerar também o trabalho que é realizado fora das fronteiras do quilombo. Não estamos querendo com isto reduzir o direito à educação aos aspectos relacionados à empregabilidade e profissionalização, mas sim considerar a necessidade de enfrentamento das demandas contemporâneas do mundo do trabalho e suas instabilidades, que são realidades concretas na vida dos povos quilombolas. Trata-se ainda da revitalização da relação entre educação e trabalho, da formação intelectual e trabalho produtivo, entendendo o trabalho como uma forma de fazer o ser humano pensar, criar e recriar novas habilidades e tecnologias.

Tomar as concepções de trabalho presente na comunidade é uma forma possível para realizar esta revitalização, visto que fortalece uma ideia de desenvolvimento mais democrático e solidário, fortalecendo também a comunidade, econômica e culturalmente, pois os modos de produção não são pautados na empregabilidade, mas na autonomia sobre o processo de produção. Neste sentido, como afirma Frigotto (2001) “a expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação básica unitária e, portanto não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas.” (p.13).

5.4. O protagonismo das mulheres quilombolas

O protagonismo das mulheres negras é uma marca histórica na luta contra a escravidão no Brasil, visto que em todos os momentos estas mulheres foram fundamentais no processo de elaboração e execução de estratégias de resistência. Durante os levantes, fugas, organização de quilombos, na religiosidade, na manutenção cultural e em todos os espaços de luta as mulheres africanas e afrodescendentes exerceram fortes lideranças como as da guerreira Dandara no quilombo dos Palmares e de Luiza Mahin durante a Revolta dos Malês.

Em seu livro “A cidade das mulheres” a antropóloga norte americana Ruth Landes ao fazer uma abordagem sobre os candomblés da Bahia na década de 1930 traz uma reflexão

sobre o poder das mulheres dentro dos candomblés, bem como nas famílias negras de um modo geral, identificando uma matrifocalidade em suas organizações. (SOARES, 2008). Do mesmo modo, é impossível compreender a dinâmica social do quilombo Barreiro Grande dissociada da compreensão do papel das mulheres, principalmente nos momentos de crise, bem como cotidianamente no cuidado e sustento das famílias, visto que os arranjos familiares locais geralmente são matrifocais. Abordamos esta questão para enfatizar como estas mulheres quilombolas desencadeiam diversos processos educativos a partir de suas práticas de liderança dentro da comunidade, sendo este mais um elemento fundamental para a pedagogia quilombola do Barreiro Grande.

Dentre as várias mulheres com quem conversamos durante a pesquisa, vou destacar quatro que evidenciaram papéis sociais de extrema importância para a educação quilombola e que já foram citadas ao longo deste trabalho. A primeira delas é dona Enedina que é parteira e líder espiritual, a segunda é Rosângela que é a presidenta da associação, a terceira é dona Sizaltina que é sambadeira e a quarta dona Ana que é uma contadora de história. Trataremos na sequência sobre os processos educativos desencadeados nas práticas destas quatro mulheres.

Dona Enedina (figura 14) exerceu a função de parteira na comunidade durante muitos anos e nos relatou vários episódios em que seus conhecimentos como parteira e como líder espiritual foram fundamentais para salvar vidas. A experiência de vida de dona Enedina nos remete a alguns princípios da educação escolar quilombola como o respeito à diversidade religiosa, além da valorização das ações de cooperação e solidariedade presentes em suas histórias de vida. O conhecimento acerca da manipulação de ervas e raízes é de fundamental importância para um modelo de desenvolvimento alternativo que respeite a natureza e a diversidade de saberes.

Uma educação escolar que se pretende diferenciada no que se refere às especificidades das escolas quilombolas, precisa compreender que a comunidade também possui sua sabedoria e seus conhecimentos, que não estão sistematizados nos moldes escolares, mas que também precisam ser comunicados, valorizados e transmitidos. Neste sentido, o papel de dona Enedina é fundamental para a construção de uma educação escolar quilombola.



Figura 14 Dona Enedina
Fonte: Pesquisa de Campo 2014

Sobre a liderança exercida por Rosângela (figura 15), nota-se que vai além do seu cargo enquanto presidenta da associação. Ela consegue motivar e mobilizar a comunidade para a realização de diversas tarefas que vão desde um mutirão para ajudar a construir a casa de uma moradora mais carente financeiramente, até a organização de caravanas para participação em festejos de comunidades vizinhas. Como fiquei hospedada na casa de Rosângela, via constantemente as pessoas a procurarem para pedir informação e orientação acerca dos assuntos mais diversos, ficando evidente a sua referência positiva para aquele grupo.

Rosângela demonstra solidariedade pelas pessoas e mesmo quando se desanima com algumas atitudes, como a falta de comprometimento por parte de outros, ela não consegue se isentar das atividades, não consegue ficar de fora da organização dos festejo do padroeiro, da cavalgada, das reuniões, dos mutirões. Sem dúvidas as práticas cotidianas desta mulher negra e quilombola educam crianças e jovens daquela comunidade para o comprometimento social com a coletividade.



Figura 15: Sr.ª Rosângela
Fonte: Pesquisa de campo 2014

Dona Sizaltina (figura 16) representa bem o perfil de boa parte das mulheres do quilombo. Uma senhora alegre, trabalhadora, que valoriza os vínculos familiares e os vínculos com as origens africanas. Nas conversas descontraídas com esta senhora percebe-se que sempre utilizou a ludicidade, presentes nas cantigas e nas brincadeiras, como uma forma de equilibrar a rotina cansativa do trabalho e as dificuldades enfrentadas na criação dos seus filhos.

Dona Sizaltina, como boa parte das senhoras da comunidade, tomou para si a criação de alguns netos e netas, de modo que suas filhas pudessem trabalhar fora da comunidade. Além disto, traz em seu discurso a percepção do trabalho como um princípio educativo fundamental para a vida da comunidade e para a construção de uma educação escolar quilombola.



Figura 16 Sr.ª Sizaltina
Fonte: Pesquisa de Cmapo 2014

Sobre dona Ana (figura 17) a palavra que melhor a descreve é simpatia. A vida de dona Ana representa a vida de muitas meninas do quilombo que saíram e ainda saem para trabalhar como domésticas nos grandes centros urbanos. Ao ouvir as histórias contadas por dona Ana é possível compreender como era a dinâmica social da comunidade em outras épocas, as crenças, os valores, as necessidades enfrentadas. Conhecer a história desta mulher é conhecer um pouco da história de cada mulher da comunidade.

Em cada retorno meu a campo, a visita à casa de dona Ana era certa. Isto se deu pela leveza que era prostrar com ela e também pela associação que fiz de sua personalidade e de sua história de vida com a de minha avó que havia falecido recentemente. Conversar com dona Ana me remetia às conversas com minha avó que assim como ela, passou por situações difíceis no trabalho na casa de fazendeiros. Quando eu ouvia minha vó contar histórias de sua vida na casa de seus “padrinhos” a única coisa que eu pensava era que a escravidão não tinha acabado e que só havia encontrado uma nova forma de manutenção. Da mesma maneira, as situações vivenciadas por dona Ana e outras mulheres da comunidade me passavam a mesma impressão, que este “apadrinhamento” era mais uma forma que os ricos se utilizavam para adquirir uma “escrava doméstica” em troca apenas de comida e um teto para morar.

A educação escolar quilombola dessa comunidade precisa incluir as histórias de mulheres que, como dona Ana, representam a resistência às opressões vividas e a força da mulher quilombola.



Figura 17: Dona Ana
Fonte: Pesquisa de campo 2014

Trazer as histórias de vidas destas mulheres e suas práticas cotidianas como elementos da educação quilombola é pensar a educação a partir de uma visão mais ampla, considerando a luta, os conhecimentos e valores tradicionais. Assim, o conhecimento sobre as ervas, sobre a

agricultura, sobre as cheias do rio, bem como os valores espirituais, a história local, o samba e as atitudes de luta, são práticas da educação quilombola e compõem ainda identidade quilombola local. Em suas práticas cotidianas estas mulheres se colocam como sujeitos de suas histórias, superando as adversidades impostas pela estrutura racista da sociedade.

O fato de existirem muitas famílias nas quais as mulheres são as principais provedoras e responsáveis pelo cuidado e organização familiar, bem como a presença de mulheres como lideranças política e religiosa na comunidade, nos leva a afirmar que há uma predominância da matrifocalidade no quilombo Barreiro Grande.

Não dá para afirmar que estas relações ocorrem sem a existência de conflitos, pois muitas vezes os contextos que levam as mulheres a assumirem toda a responsabilidade pela família são bastante adversos como o abandono ou desobrigação por parte do progenitor, morte do mesmo, o alcoolismo e a violência doméstica. Algumas das entrevistadas nesta pesquisa nos relataram situações vivenciadas por elas ou por outras mulheres da comunidade em que as agressões físicas e psicológicas sofridas foram as principais causas do rompimento matrimonial. Além disto, muitas mulheres jovens têm que assumir sozinhas seus filhos e, como geralmente tem baixa escolaridade, acabam se submetendo aos subempregos ofertados nas cidades.

Ressaltamos, porém, que mesmo estas condições adversas desencadeiam diversos processos educativos protagonizados pelas mulheres como a criação de alternativas para o sustento da família, tais como a produção e comercialização de produtos diversos. Além da autonomia e do desenvolvimento de diversas habilidades para superação de conflitos e estigmas relacionados às suas condições de “mães solteiras” ou “mães sozinhas”. É possível notar ainda a solidariedade de membros da comunidade no processo de superação das dificuldades enfrentadas por mulheres que criam sozinhas os seus filhos, como a realização de mutirões para construção de casas e contribuições diversas àquelas em situação de vulnerabilidade social.

5.5. As crianças quilombola

Trataremos a seguir sobre algumas observações e conversas realizadas com crianças da comunidade, visto que elas ocupam espaços significativos nos objetivos desta pesquisa. É a educação quilombola ofertada pela comunidade, isto é, os valores morais, as etiquetas sociais, as crenças, tradições e as experiências de vida, que socializam as crianças dentro dos seus modos de ver o mundo, de agir sobre ele e de se relacionar, de forma que as crianças

possam construir e reconstruir aprendizagens, cultura, conhecimentos e identidades a partir dos referenciais coletivos e da interação. Assim, tomamos as crianças como atores sociais que participam de todos os processos de interação da comunidade e cujas vozes também precisam ser ouvidas.

Além das observações ao longo da pesquisa de campo, no dia 20 de junho de 2014 realizamos uma roda de conversas com um grupo de crianças da comunidade a fim de compreender elementos da visão daquelas crianças sobre sua própria realidade. Estavam presentes 19 crianças com idades entre quatro e treze anos que demonstraram o quanto são ativas e participantes nas relações sociais e culturais da comunidade. Este contato com as crianças foi necessário para compreendermos que elas não só se espelham nas construções e relações do mundo dos adultos, mas também, e principalmente, elaboram, reelaboram e produzem culturas a partir dessas relações.

No momento inicial da conversa solicitei que se apresentassem dizendo o nome, a idade, o nome do pai e da mãe e o ano em que estudam. Já nesse contato foi possível identificar elementos da configuração familiar local, na qual a presença de mães solteiras, crianças criadas pelas avós e irmãos com pais diferentes ficou bastante evidente. Tenho chamado a atenção para esta questão ao longo do texto, pois percebo que este é um fator que diz muito sobre a comunidade que tem as mulheres como personagens de destaque em sua organização e manutenção, conforme descrito anteriormente.

Sobre estas configurações familiares dona Ana destaca ainda que são comuns os relacionamentos passageiros entre jovens que, segundo ela, apenas “avoa na gaia do pau”. Destaca ainda que são poucas as mulheres que encontram um homem para casar, pois só querem saber de “malandragem” e complementa afirmando “os homens não tá garantindo não. Dá graças a deus ainda pagar a mesinha das crianças, mas tem outros que nem paga. Às vezes eles esconde que não é pai, precisa levar a criança no exame, aquele fuá todo”. (pesquisa de campo, 2014)

Esta situação ficou evidente no contato com as crianças, visto que algumas delas não sabiam quem era o pai. Percebemos ainda que muitas crianças não sabiam os nomes dos seus pais e mães, os identificando apenas pelo apelido. Além disto, muitas crianças apresentaram dificuldades em identificar sua própria idade e em qual série/ano estavam matriculadas. Em muitos casos foi necessária a intervenção da professora, ali presente, para informar a idade e a série, bem como nome do pai e mãe de algumas crianças.

Dentre estas “confusões” feitas pelas crianças, a que mais nos chamou a atenção foi a não identificação do ano em que estudam. Em minha experiência profissional percebo a

identificação da série/ano muito presente no discurso dos/as estudantes como uma forma de afirmação frente aos que estão em séries/anos inferiores e ainda em função da expectativa em avançar para a série/ano seguinte. Pensei inicialmente que esta falta de identificação pode ser ocasionada pelo fato de que a maioria estuda em turmas multisseriadas, porém mesmo nestas turmas ocorrem subdivisões por ano. Então comecei a observar com maior atenção a relação que estas crianças mantem com a escola.

Durante a conversa perguntei o que elas faziam no dia-a-dia e deixei livre para que cada uma respondesse. Dentre as respostas apenas duas crianças remeteram às atividades que podem ser desenvolvidas na escola: “fazer o dever” e “pintar”. As demais falaram das brincadeiras, do trabalho na roça, do rio, da pesca e das festas. Quando perguntei sobre o que faziam na escola algumas limitaram a responder “estuda” e “faz o dever”.

Nesta roda de conversa, bem como em observações posteriores ao espaço escolar, observei que existem alguns problemas na relação entre as crianças e a escola. Não é possível afirmar com precisão a natureza desta problemática, mas a impressão que me passou foi a de que as crianças, em maioria, não se sentem parte daquele espaço e as razões para isto podem estar ligadas à qualidade do ensino, ao material didático, à merenda escolar, à arquitetura da escola, à falta de articulação com a realidade local, entre outras.

Apesar dos adultos evidenciarem em suas falas que a escola é importante, não é possível notar uma cultura de valorização dos estudos escolares entre as crianças. A impressão que passa é a de que frequentar a escola é mais o cumprimento de um protocolo, que uma necessidade para obtenção de êxito pessoal e profissional. O impacto disto pra mim, enquanto uma pessoa que valoriza, talvez excessivamente, a educação escolar, foi muito forte, pois, não que eu acredite que a escola seja a redentora da sociedade, mas atribuo a ela um papel de destaque na inserção social. Não foi possível aprofundar nestas questões, de modo a melhor compreender as causas da pouca vinculação das crianças com a escola, mas acreditamos que a aproximação da escola com a realidade vivenciada pelos estudantes pode oferecer pistas para uma intervenção pedagógica mais eficiente e menos excludente.

A observação e o contato com as crianças foram fundamentais para perceber muitas de suas práticas culturais, suas brincadeiras, criações e representações da realidade. A presença das brincadeiras entre as crianças foi outro ponto de destaque. Elas costumam brincar com o que tem disponível na comunidade como nos relata Michael: “aí nós pega os búzios branco, nós faz o curral e coloca dentro do curral. Aí nós fala que é o boi” (pesquisa de campo, 2014). No relato desta brincadeira e nas demais observações, nota-se ainda que a vida cotidiana é representada nas brincadeiras.

Elementos presentes nas falas dos adultos também podem ser percebidos entre as crianças como as lendas do compadre d'água que, segundo Gilvan “compadre d'água, ele pega peixe pra comer e sai voando”. Contaram ainda sobre os tipos de peixes que tem no rio como: “Cari, pocomon, piranha, curimatá, curvina, caranha, piau, dourado, mandim”. Nota-se ainda que a relação que as crianças mantêm com rio se aproxima muito da relação evidenciada pelos demais interlocutores. Para estas crianças, saber pescar e saber nadar é representado como algo tão natural e necessário como saber caminhar. Ao serem questionadas sobre como se pesca, as crianças deram as seguintes explicações:

Artur: pesca com anzol e com gué. Você pega uma linha, coloca um varinha, põe um anzol e um chumbo.
 Reinan: Pesca de tarrafa, de rede, mas é melhor com rede.
 Charles: pra por a rede é só ponhar o pau, depois marrá e puxar a rede pra lá soltando.
 Alandro: Tem que ponhar boia também. Usa garrafa pra rede não afundar.
 Estefane: E coloca cassapa.
 Shirley: E cassapa é o que?
 Alandro: É uma cabaça.
 Alandro: De tarrafa, pega a tarrafa, sai com o barco e joga no rio.
 (pesquisa de campo, 2014)

Sobre o plantio de lavoura as crianças também demonstraram bastante entendimento sobre todo o processo, como nos relata Alandro sobre o plantio de mandioca: “pega as maniva, aí abre um buraco mais ou menos deste tamanho assim, meio fundado pra dentro e coloca com olho pra riba e joga a terra e deixa a ponta pro lado de fora” (pesquisa de campo, 2014).

Quando questionados sobre que profissão querem seguir as respostas foram as seguintes:

Guilherme: Jogador de futebol
 Michael: Trabalhar na roça.
 Evandicleia: Pescadora e professora
 Artur: Eu vou ser vaqueiro.
 Suzane: Eu quero ser polícia.
 Alandro: Vaqueiro.

Observamos que na maioria das respostas das crianças, a manutenção da relação com os modo de vida da comunidade é comum. Este elemento nos chamou a atenção, pois ao contrário das respostas das crianças, na conversa com alguns jovens, a perspectiva de futuro é sempre a de sair da comunidade para “tentar a vida” em outro lugar. Seria necessário realizar maior aprofundamento nestas questões para tentar entender em que momento da vida que esta mudança de visão sobre a comunidade ocorre. Porém, acreditamos que a falta de perspectivas

em função da limitação de acesso à terra, bem como as dificuldades de acesso à educação de qualidade e outros direitos fundamentais como saúde, estradas, moradia e transporte, influenciam diretamente na saída dos jovens do quilombo.

Na sequência da roda de conversa, falei com as crianças sobre quilombo e apenas uma delas respondeu “quilombo é onde mora os negros” e outra disse que eram os índios. Ao serem questionadas sobre quem ali se considerava negro ou negra, apenas quatro crianças levantaram a mão e destes apenas um falou “eu sou negro”. Quando questionei quem ali era branco, sete crianças levantaram a mão e gritaram “eu, eu”, na sequência alguns falaram “eu sou moreno” e ao serem questionados quem ali era índio, duas crianças gritaram enfaticamente: “eu não, eu mesmo não!”. A reação das crianças a estes questionamentos nos levam a perceber que ainda prevalecem muitos estereótipos e preconceitos acerca da população negra e indígena e que possivelmente estão sendo reforçados dentro do contexto escolar e familiar.

Conversamos ainda sobre as músicas e programas de televisão que gostavam. Sobre o programas de televisão forma citados: novelas, Bem10, Pica-pau, Tom e Jerry, Chiquititas e desenhos animados em geral. Já acerca das músicas, o repertório mais comum não contempla as músicas infantis. Quando questionei quais as musicas que eles/as ouviam e gostava de cantar umas das crianças respondeu “Aí leleque leque”, outra falou: “Gordinho gostoso”, neste momento, em coro, começaram a cantar a música: “eu sou um gordinho gostoso, gordinho gostoso. A mulherada gosta, a mulherada gosta do papai”. Na tentativa de identificar a presença de outros estilos musicais continuei questionando sobre as músicas e então três crianças (duas de quatro e uma de seis anos) se levantam e começam a cantar e dançar um refrão que dizia: “vai bota a bunda no chão, vai bota a bunda no chão”. Todas as crianças ali presentes demonstraram naturalidade com a cena, porém a professora que ficou visivelmente incomodada pediu rapidamente para que as crianças cantassem uma música de vaquejada e logo um menino puxou o seguinte refrão: “Lua de prata vem trazer o meu amor que foi embora e nunca mais voltou. Me lembro o dia em que ela saiu daqui, sem dizer aonde ia, fez a mala e viajou.”

Nesta conversa sobre as músicas foi possível perceber como a corporeidade e a musicalidade se fazem presentes no cotidiano das crianças, porém não posso deixar de observar, não só neste momento, mas também em outras situações, como a erotização dos corpos das meninas é feito de maneira, a meu ver, muito precoce. Durante a cavalgada e os shows na festa do padroeiro era possível observar a presença das crianças sem tutor/a, além do consumo de bebidas alcoólicas por parte de adolescentes, e as meninas geralmente usando

roupas muito sensualizadas e realizando coreografias mais sensualizadas ainda. Atrelado a isto, vemos ainda muitas jovens com idade entre 14 e 15 anos, já com filhos, sinalizando que têm o início da vida sexual muito precocemente.

As crianças estão expostas a estes apelos sexuais nos filmes, novelas, músicas e revistas e muitas vezes as famílias não percebem os efeitos negativos que podem trazer para as suas vidas. Esta relação das comunidades quilombolas com outros universos de valores não é recente, visto que sempre mantiveram contato com outras sociedades, porém vale destacar que o processo de apropriação e recriação destes valores envolve questões bastante complexas e precisam ser pensadas com cautela pelo coletivo da comunidade.

A experiência de conversar e observar o cotidiano das crianças foi bastante instigante e necessário para a compreensão do que é a infância quilombola no Barreiro Grande e pode nos oferecer caminhos para pensar o trabalho pedagógico nesta comunidade, partindo dos seus costumes, jogos, brincadeiras, musicalidade, corporeidade, etc. de modo a construir novas possibilidades de aprendizagem.

5.6. Etnocurrículos implicados e a construção de pedagogias quilombolas

Entendemos que o protagonismo dos quilombolas na construção curricular é elemento fundamental para que o que currículo não seja encarado como um dispositivo teórico alheio à realidade sociocultural dos povos quilombolas. Assim, ao tentar compreender os atos de currículo na comunidade de Barreiro Grande, concordando com Macedo (2013), meu ponto de partida sempre foi o entendimento de que “todos, absolutamente, todos os atores sociais, disponibilizadas as condições, podem, de forma pertinente, configurar *atos de currículo* relevantes para, intercriticamente, efetivar uma *com-posição curricular* pertinente.” (p. 65 grifos do autor).

Além disto, a minha implicação enquanto mulher negra, também oriunda de uma comunidade negra rural localizada à margem do rio São Francisco e que também nunca se enxergou dentro das configurações curriculares ao longo da vida escolar, fez com que o meu olhar para os atos de currículo daquela comunidade fosse mais vinculado política e socialmente, de modo a pensar etnocurrículos *com* e não *para* os quilombolas.

A ideia de currículos prescritivos e elaborados em gabinetes não cabe para esta realidade na qual acreditamos que os saberes locais são construídos pelos etnométodos dos quilombolas que trazem a ancestralidade e a cultura afro-brasileira como matrizes. Concordado com Macedo (2013), acreditamos ainda que as “formas e conteúdos desses

etnométodos podem e devem compor intercriticamente currículos multirreferenciados, legitimados por encontros entre grupos implicados na e pela qualidade social da educação.” (p.72).

Pensando desta forma, a educação escolar precisa ser vista como indissociável da realidade local e deve manter um diálogo com os conceitos de cultura, diversidade, identidade e alteridade, de modo a realizar a tão necessária ligação entre escola e comunidade, respeitando as diferenças e incorporando os saberes produzidos por estas comunidades em suas práticas sociais. Assim, o currículo escolar precisa incorporar os atos de currículo dos povos e comunidades quilombolas desenvolvendo seus etnocurrículos implicados e multirreferenciados.

Sobre currículo multirreferenciado, Macedo (2013) destaca que a condição de trabalhar com heterogeneidade como processo formativo esta na base desta composição curricular visto que se trata de “uma luta para superarmos séculos de entendimento do que o normal é *homogeneizar* para ser eficiente em termos educacionais e curriculares” (p.78). Com isto, é importante observar que na perspectiva dos etnocurrículos multirreferenciados, se faz necessário romper com as formas e lógicas homogeneizantes de se pensar o currículo escolar de modo a garantir uma composição curricular que parta das diversas referências pertinentes e relevantes aos envolvidos/as.

Os diversos grupos sociais e étnico-raciais têm proposto pautas para a construção curricular a partir de suas demandas culturais, políticas, econômicas e sociais que demandam construção de pedagogias específicas. Arroyo (2014) nos aponta que a diversidade dos movimentos sociais de humanização e emancipação é tão grande que não podemos falar em uma única pedagogia, nem afirmar que ela é estática. Assim, podemos perceber que as pedagogias do quilombo Barreiro Grande são construídas e reconstruídas ao longo da sua história, de modo a atender as demandas locais. Assim, é possível afirmar que os processos educativos caminham junto com os processos históricos e práticas cotidianas, deste modo é necessário repensar sempre o trabalho pedagógico a fim de que ele seja significativo para os/as estudantes e para a comunidade naquele momento histórico em que estão vivendo, sem perder de vista o passado e o futuro.

Partindo do entendimento de que na comunidade as pessoas vão construindo e reconstruindo seus valores, sua estética, suas tecnologias, suas atitudes, seus saberes na convivência e relações, acreditamos que estes elementos das práticas cotidianas devem estar na base do que a escola deve ensinar e de como ela vai ensinar. Não queremos com isto negar a existência e a importância dos saberes escolares, mas sim propor uma articulação entre estes

saberes, visto que “o valor formativo destas culturas deve estar sempre *indexicalizada* às suas bacias semânticas e não às lógicas instituídas pela escola” (MACEDO, 2013, p.79). Para tanto é necessário que a comunidade se envolva com as “coisas da escola”, é preciso que haja uma compreensão de que aquele não é um espaço neutro, mas sim um espaço propício para se construir conhecimentos situados histórica, cultural e politicamente a favor dos povos e comunidades quilombolas.

Percebemos que a comunidade vem construindo o entendimento de que a sobrevivência dos modos de ser e ver o mundo, próprios de sua cultura, só será possível com a luta contra a visão colonizadora que os coloca como atrasados e inferiores. Este entendimento vem sendo construído principalmente a partir dos embates cotidianos contra as discriminações sofridas principalmente pelos jovens que saem para estudar fora da comunidade. A senhora Rosângela nos conta como o seu filho e outros jovens reagem nestas situações: “Quando perguntava a ele onde ele morava dizia assim ‘eu moro aqui na Nove’. Dizia ele pra não falar que mora aqui no Barreiro Grande que os colegas falavam ‘ah, o comedozim de peixe, oia o comedozim de caboge’.” (pesquisa de campo 2014). A mesma interlocutora afirma que atualmente esta realidade tem mudado, pois apesar de continuarem sendo discriminados nos espaços escolares fora da comunidade, os/as jovens tem se utilizado da afirmação positiva de suas identidades para se defenderem.

A construção de identidades positivas perpassa pelo processo de educação e pela resistência às tentativas de destruição de sua integridade enquanto seres humanos. Assim, a manutenção das tradições locais, das visões de mundo, dos saberes ancestrais, são formas de construir estas identidades positivas de si mesmo, sem ter que aceitar os padrões sociais de outros grupos tidos como superiores. Deste modo, a partir do momento em que ser pescador e ser agricultor não representa para eles algo negativo, a tentativa de menosprezar o grupo utilizando sua tradição pesqueira e agrícola como forma de humilhação, não surte mais efeito.

Do mesmo modo, aquele modelo de educação relatado pela senhora Plínia e citado anteriormente, no qual a escola era encarregada de transmitir conhecimentos que geralmente eram cheios de estereótipos e desprovidos de significado social para os/as estudantes, não cabe mais no momento histórico presente e já não é aceito pelo grupo. Aquelas informações recebidas da escola e lembradas pela interlocutora, não serviram em quase nada para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, analíticas e críticas ao longo de sua vida e talvez por isto, ela fez tanta questão de externar naquele momento da entrevista, como uma forma de dizer que valeu a pena ter memorizado tudo aquilo, como orientou seu professor.

Porém, questionamos: este tipo de conhecimento escolar satisfaz aos anseios desta sociedade atual e dos povos quilombolas? As comunidades tem nos mostrado que não.

Os povos quilombolas reivindicam por uma educação que garanta, além da formação básica comum, o direito à sua identidade, à sua memória social, aos etnométodos, ao respeito aos modos de ser e ver o mundo. Assim, compreendemos que as questões da *identidade quilombola* são encaradas por aquele grupo como primordiais dentro de uma pedagogia própria para sua educação escola.

Além disto, de acordo com a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a educação escolar deve ser “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1998). Deste modo, ainda é necessário avançar muito para que a educação nas comunidades quilombolas consiga atingir seus objetivos e finalidades como prevê a legislação, e está mais longe ainda de atender aos anseios dos povos dos povos quilombolas com a incorporação de suas pedagogias.

Ainda pensando sobre as pedagogias criadas pelos quilombolas dentro das condições que lhes são impostas, observamos que, mesmo dentro dos moldes tradicionais de educação, a criação de estratégias de escolarização daquelas crianças quilombolas, em tempos em que ir à escola era privilégio de poucos, configura uma forma de criação de outras pedagogias. De algum modo, estudar utilizando tábua e carvão, fazer escola em baixo da árvore, fazer mutirão para construir espaço para funcionar a escola e pagar professores leigos, são formas de subverter o sistema e criar novas pedagogias.

Do mesmo modo, o fato da comunidade se negar a “obedecer” a definição do Estado, criando alternativas para manterem-se em seu território quando da desapropriação pelo INCRA, também cria pedagogias e resistências, contrapondo à ideia de subordinação daquele grupo aos interesses do capital. Além disto, estas estratégias articulam a luta pela terra à luta pela educação, bem como outros direitos coletivos, pois na visão daquele grupo quilombola, tudo está interligado. Ao trazer o questionamento sobre “o que aproxima estas lutas?”, Miguel Arroyo (2014) aponta que a tentativa de mercantilização da educação e a redução das pedagogias à capacidade para empregabilidade, fazem com que os espaços escolares se tornem “latifúndios de saber” nos quais os grupos tidos como inferiores não possuem voz. Deste modo, a criação destas outras pedagogias que valorizem outros saberes é fundamental para a garantia da diversidade e criação de espaços de produção de conhecimentos diversos.

Diante de todas as lutas relatadas pelos quilombolas para que pudessem garantir sua manutenção no território, sua sobrevivência física e cultural, bem como o acesso aos direitos

básicos como educação e moradia, destacamos que as dimensões da *resistência e da luta* são também elementos que precisam compor a pedagogia para a educação escolar quilombola daquela comunidade.

Os modos de ver e viver no mundo dos povos do Barreiro Grande estão intimamente ligados à relação que mantém com o território. Para compreender estas relações que os grupos sociais mantêm com o território, Little (2002) traz o conceito de cosmografia que para ele diz respeito aos “saberes ambientais, ideologias e identidades – coletivamente criados e historicamente situados – que um grupo social utiliza para estabelecer e manter seu território” (p.04). Para este autor “a cosmografia de um grupo inclui seu regime de propriedade, os vínculos afetivos que mantém com seu território específico, a história da sua ocupação guardada na memória coletiva, o uso social que dá ao território e as formas de defesa dele” (idem, p 04). Deste modo, observando a relevância com os quilombolas tratam as suas relações territoriais, entendemos que a *territorialidade quilombola* é outro elemento fundamental na composição de um etnocurrículo implicado para a educação escolar no Barreiro Grande. É importante observar que o significado social atribuído pelos quilombolas ao seu território secular dialoga com a construção identitária e de pertencimento, pois estão diretamente ligados ao campo do simbólico, às histórias ali vivenciadas, aos antepassados que ali foram enterrados, portanto, vai além da ideia de propriedade privada da terra.

Arelada à ideia de territorialidade apresentada, compreendemos ainda que uma pedagogia quilombola no Barreiro Grande precisa dialogar com as *questões do meio ambiente e sustentabilidade*, tendo em vista a importância que dão ao meio onde vivem. A agricultura e a pesca, principalmente, dão o tom na melodia diária de suas rotinas. Assim, a preservação dos recursos naturais é elemento base para a sua sustentabilidade e sua própria existência enquanto ribeirinhos, extrativistas e quilombolas.

A “contação” de histórias e causos, cantigas e samba de roda, a valorização e poder da palavra são alguns elementos da *ancestralidade, oralidade e ludicidade* que pudemos ver de maneira latente no cotidiano quilombola e que não podem ficar de fora da construção curricular daquela realidade. Utilizar estes elementos como forma de ensinar, de se conhecer, de conhecer o outro, de se auto afirmar, são fundantes para uma proposta curricular que se pretenda implicada, bem como para uma condução pedagógica que amplie as possibilidades de aprendizagem para além das definições acadêmicas sobre didática e metodologia. Uma pedagogia, que esteja fundamentada nos valores e cosmovisão da comunidade quilombola, deve se preocupar com a formação integral dos atores sociais, pois os compreende em sua totalidade e não de maneira fragmentada.

Assim, a identidade, a luta, a resistência, a territorialidade, as relações com meio ambiente e sustentabilidade, a ancestralidade, a oralidade e a ludicidade evidenciados acima, são apenas alguns elementos observados no cotidiano da comunidade que podem compor o currículo para a educação escolar quilombola do Barreiro Grande. Porém, é importante observar que para que ocorra uma mudança curricular é necessário que seja feita uma revolução epistemológica na forma de encarar os conhecimentos, a didática e a pedagogia. Assim, não é possível fazer uma Educação Escolar Quilombola sem o envolvimento da escola com a comunidade em prol de um objetivo comum. A gestão municipal, a gestão da escola e as professoras precisam estar abertas para compreender os atos de currículos dos quilombolas e construir junto com a comunidade novas perspectivas curriculares.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao iniciar o processo de pesquisa ainda estávamos buscando o amadurecimento da base teórica que daria sustentabilidade ao trabalho, pois mesmo com o entendimento de que as teorias pós-críticas de currículo seriam fundamentais, a construção da ideia de educação escolar quilombola e de pedagogias quilombolas ainda estava muito abstrata com poucas formulações, mas muitos questionamentos. Foram estas dúvidas que nos deram a abertura necessária para as descobertas e aprendizagens que tivemos em campo.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho fomos percebendo de maneira mais evidente, que para construir de fato uma escola que pratica a educação quilombola fundamentada nas pedagogias quilombolas, é necessário ir além da alteração dos conteúdos ensinados. As mudanças na estrutura curricular, na metodologia, nas práticas cotidianas, na formação docente, no material didático, na forma de oferta de cada etapa de ensino, no tempo escolar, são fundamentais para que se estabeleça coerência com a proposta de uma educação escolar quilombola. Deste modo, a repetição da história de dor e sofrimento da população africana e afrodescendente escravizada não apresenta ganhos para a construção de autoestima e identidade quilombola das comunidades.

Assim, não podemos pensar em uma educação escolar quilombola sem pensar na articulação desta com as dimensões filosófica, ética, estética, histórica, cultural, social, psicológica e política da vida humana. Portanto, precisamos repensar constantemente quais as práticas sociais que se espera destes sujeitos que estão dentro do contexto escolar e, conseqüentemente, qual o tipo de sociedade que queremos construir a partir da formação que está sendo ofertada. Para pensar tipos de sujeitos e tipos de sociedade é fundamental a participação da comunidade envolvida, pois somente ela poderá definir quais os seus interesses sociais enquanto grupo, e como eles guiarão a construção curricular.

Ao longo do texto apontamos elementos que nos remetem à necessidade de pensar o fazer educativo de forma mais sistemática, de modo a identificar os conhecimentos tradicionais e práticas socioculturais da comunidade, para que possam ser ofertadas oportunidades educativas que articulem estas práticas e conhecimentos com os saberes científicos, possibilitando o pleno desenvolvimento da formação dos estudantes como prevê as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Comprendemos que os elementos epistemológicos da Educação Quilombola da comunidade estão presentes nos vários momentos do seu cotidiano, como quando o tio ensina os sobrinhos a montar cavalo, quando a família segue toda para fazer o preparo e plantio da

lavoura, quando as histórias de encantamentos e assombração são contadas às crianças como forma de assimilação de valores, quando a criança é levada até um mais velho para ser rezada contra quebranto ou espinhela caída, quando o respeito aos mais velhos é praticado, quando a parteira é chamada pra fazer um parto e se torna a “mãe de pegação”, quando as ervas são utilizadas nas curas das doenças, quando, na preparação dos festejos, toda a comunidade está envolvida, quando, no samba de roda, as crianças e os idosos participam juntos, quando são feitos os mutirões para construir a casa de alguém ou limpar as roças, quando a comunidade se une para lutas coletivas, enfim, a Educação Quilombola é aquela que está no dia-a-dia local e faz com que aquela comunidade seja única, que tenha sua identidade.

Já a Educação Escolar Quilombola deve ser a sistematização dos elementos epistemológicos citados acima, todos estes saberes e conhecimentos presentes na comunidade, agregados aos saberes próprios da escola, em prol da construção de currículos socialmente referenciados. Para tanto, a escola precisa assumir seu papel enquanto construtora de novos conhecimentos, promotora de aprendizagens significativas e não mera reprodutora de conteúdos acumulados.

Para fazer uma educação escolar quilombola não existem receitas prontas, mas é preciso se propor a executar mudanças na estrutura da escola para que esta possa inserir os conhecimentos e visões de mundo provenientes deste grupo étnico-racial que foi marginalizado ao longo da história. Assim, esta modalidade de ensino não tem como se dá sem tomar as experiências da comunidade como fundamentais, visto que a comunidade não é mera receptadora de determinados saberes. Ela é construtora, reconstrutora e difusora de conhecimentos, pois tem postura crítica sobre a realidade na qual está inserida e desencadeia uma diversidade de processos educativos e pedagogias em suas práticas sociais, em seus *atos de currículo*.

Apesar de toda a problemática destacada acerca da infraestrutura da escola, da falta de formação docente e da falta de interesse político da gestão municipal, observamos que a escola local apresenta condições de superar as dificuldades e realizar ações que visem a implementação de uma Educação Escolar Quilombola, conforme preveem as Diretrizes. A construção de uma pedagogia diferenciada que leve em consideração os anseios da comunidade é o principal passo para que estas mudanças ocorram, para tanto, a comunidade precisa fortalecer a busca por um maior comprometimento por parte do poder público, de modo a garantir elementos básicos para o sistema escolar como a formação docente, a infraestrutura e material didático adequado à realidade quilombola.

Destacamos ainda que pensar a educação escolar quilombola é antes de tudo uma luta antirracista no contexto educacional e uma política de ação afirmativa, visto que vem como uma tentativa de reparar séculos de negação dos conhecimentos e da cultura dos povos quilombolas, bem como de negação de acesso à educação de qualidade que tem reforçado as desigualdades no país. Neste sentido, o combate ao racismo no âmbito da educação em comunidades quilombolas é uma necessidade.

Vale destacar ainda a importância do papel das Instituições de Ensino Superior (IES) neste processo, visto que a universidade é de extrema importância para a produção, organização e articulação de novos saberes e precisa manter-se conectada com as demandas da sociedade. No texto das DCNEEQ já é previsto o estabelecimento de parcerias entre os sistemas de ensino e as IES no processo de formação inicial, continuada e profissionalização de docentes para atuar na Educação Escolar Quilombola. Assim, é crucial que estas parcerias sejam efetivadas.

Outro fator que impede a realização de uma educação escolar quilombola na comunidade é a falta de valorização e sistematização dos conhecimentos presentes na cultura da comunidade. Assim, é preciso que o sistema escolar realize um esforço epistemológico para despir de suas bases eurocêntricas e realizar uma educação para as relações étnico-raciais e no caso específico das escolas quilombolas, realizar uma educação escolar quilombola em consonância com os interesses da comunidade local e com a legislação nacional.

A busca por uma educação de crianças e jovens negros/as e quilombolas para que tenham orgulho de si, de suas origens, sua cultura deve ser antes de tudo um compromisso político de educadores/as, gestores/as e militância, que devem reforçar diariamente a luta contra o racismo, construir estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, combater diariamente todas as formas de comportamentos discriminatórios aos diversos grupos.

Sabemos que esta tarefa não é fácil, pois fomos educados/as num sistema que tem suas bases epistemológicas nos conhecimentos eurocentrados, porém acreditamos que pensar os currículos a partir dos *atos* destes grupos é uma estratégia importante para a mudança de paradigmas no campo educacional. Notamos que o racismo é o fator que está na base de todo este descaso com a educação étnico-racial e quilombola. Deste modo, apenas com o rompimento da ideologia racista, que alicerça ainda hoje as relações nesta sociedade, poderemos de fato conseguir avanços na aplicação das políticas públicas, não apenas educacionais, mas todas as demais que em sua maioria não tem se efetivado para a melhoria das condições de vida de negros e negras deste país.

Temos ciência de que as questões apontadas neste trabalho representam apenas um dos múltiplos olhares possíveis acerca da educação quilombola na comunidade de Barreiro Grande. Este olhar inicial nos mostrou que existem diversas possibilidades para que as transformações no sistema de ensino sejam efetivadas, de modo que os conhecimentos e visões de mundo considerados fundamentais para a manutenção física e cultural daquele grupo sejam incluídos no currículo.

Compreendemos que a instituição da educação quilombola como modalidade de ensino, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, é um avanço visto que tem possibilitado a ampliação do debate sobre a temática no âmbito acadêmico, nos espaços de militância e nas diversas instâncias do governo. Com isto não é mais possível negar a necessidade de se construir novas bases epistemológicas que fundamentem o currículo para a educação escolar quilombola e que estejam pautadas nas visões de mundo e perspectivas dos sujeitos envolvidos.

7. REFERÊNCIAS

- ALBAGLI, Sarita. **Território e Territorialidade**. IN LAGES, Vinicius. BRAGA, Cristiano. MORELLI, Gustavo. (organizadores). **Território em movimento: cultura e identidade como estratégias de inserção competitiva**. Rio de Janeiro, Relume Dumará/ Brasília-DF: SEBRAE, 2004.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARRUTI, José Maurício. **Notas Sobre as Iniciativas Federais em Educação no Contexto das Políticas Públicas para Quilombos** IN: Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. – Curitiba : SEED – 2010.
- BÂ. A. Hampaté. **A tradição viva** In: KI-ZERBO, J. História Geral da África. I: Metodologia e pré-história da África Brasília. – 2.ed. rev. - UNESCO, 2010.
- BARROSO, Iraci de Carvalho. **Os saberes de parteiras tradicionais e o ofício de partejar em domicílio nas áreas rurais**. PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, Nº 2. Dez. 2009
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 33ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRASIL. 2005. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), 2005.
- BRASIL. **Decreto nº 4887**, de 20 de novembro de 2003 Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. 2004.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.
- BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.
- CARVALHO, Maria Cristina M. de. **Experiência da família cazumbá no recôncavo da Bahia**. Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Anais eletrônicos. 2012.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento final**. Brasília: MEC, SEA, 2010.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012**, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: CNE/CEB, 2012.
- CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**. In: ROMÃO, Jeruse. História da Educação do Negro e outras histórias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

CUNHA JUNIOR, H. **Diversidade Etnocultural e Africanidades**. In: Regina de Fatima de Jeus; Mairce da Silva Araujo; Henrique Cunha Junior. (Org.). Dez Anos da Lei 10.639/2003: Memórias e Perspectivas. 1ed.Fortaleza: Edições UFC, 2013, v. 1, p. 23-46.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **Educação Profissional e Desenvolvimento**. 2009. Disponível em:
www.educacao.rs.gov.br/.../DownloadServlet?.../Palestra%20Gaudencio

GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ª Ed., 13 reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIROUX, Henri A. SIMON, Roger. **Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento**. IN: MOREIRA, Antônio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.) Currículo, Cultura e Sociedade. 12ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(org.) Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000

_____. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte, editora da UFMG, Brasileira. 2009.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LITTLE, Paul E. **Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: Por uma antropologia da territorialidade**. 2002. Disponível em:
<http://nute.ufsc.br/bibliotecas/upload/paullittle.pdf>

MACEDO, R. S. A. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. 1. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2013.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 5. ed. revisada e atualizada Petrópolis, RJ: VOZES, 2012.

_____. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Ancestralidade na Encruzilhada**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

_____. **Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

_____. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. **Diretrizes curriculares para educação escolar quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional.** Rio de Janeiro, 2013. 232f. Dissertação de mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

PEREIRA FILHO, Anísio José. **Representações do pec-serra do ramalho: entre o modo de vida local e o progresso.** Goiânia, 2013. 133f. Dissertação de mestrado. Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão popular, 2011.

POUTIGNAT, Phillippe. **Teorias da etnicidade: Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth.** São Paulo, Editora da UNESP. 1998

SAVIANI, Dermeval **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** 2007. Disponível em:

http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf.

SILVA, Tomaz Tadeu da.(org.) **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000

_____. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 3ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

SILVA, Valdélino Santos. **Do Mucambo do Pau-Preto a Rio das Rãs. Liberdade e escravidão na construção da identidade negra de um quilombo contemporâneo.** (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal da Bahia, Departamento de Ciências Sociais. Salvador, 1998.

_____. **Rio das Rãs e Mangal: Feitiçaria e poder em territórios quilombolas do Médio São Francisco.** Salvador, 2010. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

SOARES, Emanuel Luís Roque. **As vinte e uma faces de Exu na filosofia afrodescendente da educação: imagens, discursos e narrativas.** Fortaleza, 2008. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros – identidade, povo e mídia no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Elizabete Fernandes de. **Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCN's.** IN CAVALLEIRO, Eliane (org) **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

TAVERES, Luís. **História da Bahia.** Salvador, Edufba/UNESP, 2001.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **Novas bases para o Ensino da História da África no Brasil.** In: Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/0. Brasília: MEC-SECAD, 2005, pp. 134-142.