



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CCSEH**

**PROGRAMA DE MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS - MIELT**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS**

MARIA HELENA DAVID DE BORBA

CULTURA E ATIVIDADES ESCOLARES NUMA COMUNIDADE QUILOMBOLA

**ANÁPOLIS – GO
2015**



MARIA HELENA DAVID DE BORBA

CULTURA E ATIVIDADES ESCOLARES NUMA COMUNIDADE QUILOMBOLA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Goiás, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação /CCSEH, como requisito avaliativo à obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias

Orientadora: Dr^a. Mirza Seabra Toschi.

**ANÁPOLIS – GO
2015**

CULTURA E ATIVIDADES ESCOLARES NUMA COMUNIDADE QUILOMBOLA

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 27 de agosto de 2015.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Mirza Seabra Toschi (Universidade Estadual de Goiás – UEG)

Orientadora Presidente

Prof.^a Dr.^a. Marlene Barbosa de Freitas Reis (Universidade Estadual de Goiás- UEG)

Membro Interno

Prof.^a Dr.^a. Denise Silva Araújo (FE/UFG/CEPAE/UFG)

Membro Externo

Anápolis-GO, 27 de agosto de 2015

Dedico este trabalho à minha mãe Terezinha Maria Rosa dos Santos pela grande mulher e mãe que foi para mim. Aos meus filhos Arthur Moreira Borba e Jessyca Moreira Borba, pois, eles são meus grandes tesouros e ao meu esposo Miguel Gustavo Muratore por todo apoio e amor dispensados a mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois, Ele é a força que me conduz pelos caminhos. À minha mãe Terezinha Maria Rosa dos Santos por ter sido meu exemplo de vida todos esses anos.

Ao meu padrasto José Arcanjo dos Santos por ter sido um verdadeiro pai em minha vida.

Aos meus filhos Jessyca Moreira Borba e Arthur Moreira Borba pelo orgulho que sempre tive deles e pelo apoio que me dispensaram.

Aos meus irmãos Fabio Evangelista de Borba, Márcia Helena Borba e Valéria David de Borba, porque sei que, mesmo longe sempre torceram e torcem pelo meu sucesso.

Ao meu esposo Miguel Gustavo Muratore pelo amor e paciência durante o meu curso e em todos os dias de nossa vida.

À Rosa de Fátima, amiga e companheira que sempre me incentivou a continuar meus estudos.

À Luciana Caprice por ter sido minha grande companheira durante o mestrado, grande incentivadora e que me amparou em muitos momentos.

Um agradecimento especial à Comunidade Quilombola pesquisada, a equipe gestora e professores da EMAPB pelo apoio, autorização para o desenvolvimento dessa pesquisa, por gentilmente ter participado das entrevistas e por me receber calorosamente.

Aos professores, em especial, prof^ª. Dr^ª. Débora C. Santos e Silva, prof^º. Dr. Jorge Manoel Adão, prof^ª. Dr^ª. Kênia Mara de Freitas, prof^ª. Dr^ª. Sandra Elaine Aires de Abreu, prof^ª. Dr^ª. Maria Eugênia Curado, por toda a competência, empenho e brilhantismo de suas aulas.

Às professoras Denise Silva Araújo e Marlene Barbosa de Freitas Reis pelas contribuições relevantes que permitiram o aperfeiçoamento desse estudo.

À minha orientadora prof^ª. Dr^ª. Mirza Seabra Toschi pelas orientações e incondicional apoio que tornaram possível a realização deste trabalho.

A todos da Universidade Estadual de Goiás, Reitor, Secretários, em especial a Dercilene e Renato que sempre me atenderam com apreço e carinho.

Aos bibliotecários sempre dispostos a nos ajudar e atender da melhor forma possível e meu agradecimento especial às pessoas que cuidaram do nosso ambiente de estudo com muita dedicação.

“Eu canto aos Palmares/ sem inveja de Virgílio, de Homero/ e de Camões/ porque o que canto/ é o grito de uma raça/em plena luta pela liberdade”.

Solano Trindade (1908-1974) *Cantares ao meu povo*.

RESUMO

BORBA, Maria Helena David de. **Cultura e Atividades Escolares Numa Comunidade Quilombola**. 2015. 157fs. Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis – GO, 2015.

A presente dissertação trata-se de uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso realizado com o seguinte objetivo: identificar e analisar as relações estabelecidas entre as atividades pedagógicas de uma escola de ensino fundamental e a cultura de uma comunidade quilombola. Constituíram-se como objetivos específicos conhecer o processo de formação da comunidade quilombola; examinar e interpretar os aspectos culturais apontados pela presidente da Associação Renovadora do Quilombo; descrever e analisar a percepção de professores e gestores da escola de ensino fundamental que atende à comunidade quilombola sobre sua organização e atividades escolares nela desenvolvidas. Buscou-se maior entendimento sobre educação, cultura, comunidades quilombolas e atividades escolares por meio do estudo de caso realizado na escola de ensino fundamental que atende à comunidade quilombola localizada no interior do Estado de Goiás. À luz de Brandão (1995, 2002, 2007); Freire (1980, 1997, 2002) e Laraia (2001) foram analisados os conceitos de educação e cultura, bem como eles se relacionam. Considerando a História da África e Afrodescendente e o sistema escravista no Brasil colonial, as reflexões foram pautadas em Silva (2002); Hall (2011) e Moraes e Oliveira (2013), propôs-se uma compreensão sobre comunidades quilombolas e sua cultura, escola e atividades escolares baseado nas ideias de Bloc (1951); Saviani (1991); Bourdieu e Passeron (1992); Nóvoa (1995); Tardif (2002) e Treccani (2006), entre outros estudiosos que contribuíram de maneira significativa para esse estudo. Os procedimentos de coleta de dados utilizados consistiram na observação, entrevistas semiestruturadas com a presidente da associação, gestores e professores, além da análise do Projeto Político Pedagógico da escola. Os resultados encontrados evidenciam fragilidades tanto no Projeto Político Pedagógico da escola como nos relatos de gestores e professores da escola da comunidade quilombola no que se refere à aplicação da Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e no estabelecimento das relações entre as atividades escolares nela desenvolvidas e a cultura da comunidade em que está inserida. Também revelam fortes conflitos identitários e ideológicos na escola e na comunidade em geral.

Palavras-Chave: Educação e Comunidade Quilombola. Educação Quilombola. Cultura Quilombola. Atividades Escolares em Comunidade Quilombola.

ABSTRACT

Borba, Maria Helena David. **Culture and School Activities In a Community Quilombo**. 2015. 157fs. Dissertation in Education, Language and Technology, State University of Goiás - UEG, Anapolis - GO, 2015.

This work it is a qualitative research, a case study conducted for the following purposes: to identify and analyze the relationships established between the educational activities of a primary school and the culture of a quilombo. They are constituted as specific objectives know the process of formation of the maroon community; examine and interpret the cultural aspects pointed out by the president of Renewal Association Quilombo; describe and analyze the perception of teachers and administrators of elementary school that caters to quilombo. Most sought to understanding of education, culture, maroon communities and pedagogical activities through the case study in elementary school that caters to maroon community located in the state of Goiás. In light of Brandão (1995, 2002, 2007); Freire (1980, 1997, 2002) and Laraia (2001) analyzed the concepts of education and culture, and how they relate. Considering the African History and Afro-descendant and the slave system in colonial Brazil, the reflections were guided in Silva (2002); Hall (2011) and Moraes and Oliveira (2013), has set itself an understanding of quilombo communities and their culture, school and pedagogical activities based on the Bloc's ideas (1951); Saviani (1991); Bourdieu and Passeron (1992); Nóvoa (1995); Tardif (2002) and Treccani (2006), among other scholars who have contributed significantly to this study. The used data collection procedures consisted of observation, semi-structured interviews with the president of the association, managers and teachers, in addition to the school's Pedagogical Political Project analysis. The results show weaknesses in both the school Pedagogical Political Project as reporting managers and maroon community school teachers regarding the application of Law No. 10.639 of January 9, 2003 and the establishment of relations between the educational activities it developed and the culture of the community in which it operates. Also reveal strong identidários and ideological conflicts at school and in the wider community.

Keywords: Education and Community Quilombo. Quilombo education. Quilombo culture. School activities in Community Quilombo.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – PREPARATIVOS PARA A VIAGEM.....	21
1.1. As Faces da Educação.....	22
1.2. Afinal, O Que é Cultura?.....	24
1.3. Definições de Comunidade e Comunidade Quilombola.....	31
1.4. Escola e Organização Escolar.....	33
1.5. Atividades Escolares: algumas considerações.....	37
CAPÍTULO II – REVISÃO DE LITERATURA: A Primeira Etapa da Viagem Pela História do Negro no Brasil.....	42
2.1. Pesquisadores Estudiosos da Temática.....	42
2.2. Da Pátria-Mãe Aos Grilhões Nas Senzalas do Brasil.....	54
2.3. A Escravatura Humana no Brasil.....	60
2.4. Quilombos: A Hidra de Lerna do Brasil.....	67
2.5. Comunidades Quilombolas no Estado de Goiás.....	74
2.6. A Educação Formal Em Terras de Pretos.....	75
CAPÍTULO III – ENFIM CHEGAMOS AO DESTINO DA VIAGEM.....	79
3.1. Percurso Metodológico da Pesquisa.....	80
3.2. Conhecendo a Comunidade Quilombola.....	83
3.3. Coleta de Dados.....	88
3.3.1. Observação.....	90
3.3.2. Entrevista Semi-Estruturada.....	91
3.3.3. Recursos Audiovisuais e Fotografias.....	92
3.3.4. Documento Institucional da Pesquisa: O Projeto Político Pedagógico.....	92
3.4. A Pesquisadora na Comunidade Quilombola.....	93
3.5. Cultura e Economia da Comunidade Quilombola.....	98
3.6. Organização Escolar versus Cultura na Escola de Ensino Fundamental da Comunidade Quilombola – Análise do Projeto Político Pedagógico da EMAPB.....	113
3.7. Concepção da Cultura Afrodescendente, segundo o PPP da Escola e o Relato de Seus Professores.....	123
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
5. REFERÊNCIAS.....	144

LISTAS DE SIGLAS

ARENQUIM	Associação Renovadora do Quilombo
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal
CadÚnico	Cadastro Único
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRQs	Comunidades Remanescentes de Quilombos
DOU	Diário Oficial da União
EMAPB	Escola da Comunidade Quilombola
FCP	Fundação Cultural Palmares
FUNATURA	Fundação Pró-Natureza
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MINC	Ministério da Cultura
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PBQ	Programa Brasil Quilombola
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
RIDE	Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal
RTID	Relatório Técnico de Identificação e Delimitação
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa dos Impérios Africanos.....	56
Figura 2	Mapa da importação de escravos africanos para o Brasil.....	62
Figura 3	Mapa das Comunidades Quilombolas no Brasil.....	72
Figura 4	Banner: As três escravas fundadoras do Quilombo.....	85
Figura 5	Casarão. Antiga sede da Fazenda vista de frente.....	86
Figura 6	Casarão. Antiga sede da Fazenda do antigo quilombo vista por outro ângulo..	87
Figura 7	Viveiro da Associação Renovadora do Quilombo.....	97
Figura 8	Nossa Senhora D’Abadia, padroeira da Comunidade Quilombola.....	100
Figura 9	Folia de Reis na Comunidade Quilombola.....	101
Figura 10	Fruto Marmelo <i>in natura</i>	104
Figura 11	Produção do doce marmelada na Comunidade Quilombola.....	105
Figura 12	Marmelada embalada para comercialização.....	105
Figura 13	Jiquiás confeccionados na Comunidade Quilombola.....	106
Figura 14	Igreja Nossa Senhora D’Abadia – Comunidade Quilombola.....	109
Figura 15	Antiga Igreja Nossa Senhora D’Abadia.....	110
Figura 16	Imagem da Comunidade Quilombola.....	110
Figura 17	Imagem da Comunidade Quilombola.....	111
Figura 18	Rua da Igreja.....	111
Figura 19	Casa da Comunidade Quilombola.....	111
Figura 20	Cemitério da Comunidade Quilombola.....	112
Figura 21	Quadra de esportes da EMAPB.....	114
Figura 22	Entrada da EMAPB.....	116
Figura 23	Fundos da EMAPB.....	117
Figura 24	Ônibus Escolar EMAPB.....	118
Figura 25	Ônibus Escolar EMAPB.....	118
Figura 26	Interior da EMAPB.....	119
Figura 27	Interior da EMAPB.....	119
Figura 28	Interior da EMAPB.....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Resultado da Revisão de Literatura para a pesquisa Cultura e Atividades Escolares Numa Comunidade Quilombola no que se refere à Educação....	52
Quadro 2	Resultado da Revisão de Literatura para a pesquisa Cultura e Atividades Escolares Numa Comunidade Quilombola no que se refere à Cultura.....	52
Quadro 3	Resultado da Revisão de Literatura para a pesquisa Cultura e Atividades Escolares Numa Comunidade Quilombola no que se refere à Quilombos e Comunidades Quilombolas.....	53
Quadro 4	Resultado da Revisão de Literatura para a pesquisa Cultura e Atividades Escolares Numa Comunidade Quilombola no que se refere à Escola e Atividades Escolares.....	54
Quadro 5	Quadro Geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) Por Ano de Criação no Brasil.....	70
Quadro 6	Comunidades Quilombolas Certificadas no Estado de Goiás.....	71
Quadro 7	Base Legal das Comunidades Quilombolas (Relatório SEPPIR, 2012).....	73
Quadro 8	Organização das Entrevistas.....	95

APRESENTAÇÃO

Liberdade, negra liberdade!

(Alexsandro do N. Ribeiro)

“Há muito tempo me pergunto! Vivi muitos anos a servir sem nunca ser servido... O que me restava era o relento, as migalhas e a indiferença... Mas, mesmo assim, o meu sorriso sofrido brilhava em meio ao desespero... Iluminava e me fazia sonhar que um dia seria livre.

Fui livre, mas não liberto! Longe de casa... Fiquei preso aos grilhões da imaginação, os mesmos que me rasgavam a alma. E hoje, os percebo na ignorância do meu semelhante! Que vê na minha cor e na minha garra, um afrontamento. Ao invés de ver como um pedido de reconhecimento verdadeiro, não admitem! Fingem que realmente sou livre... Não se enganam! Realmente sou livre! Pois, meu sorriso e meus sonhos, ninguém acorrenta mais, como fizeram com os meus antepassados, filhos paridos nessa terra indiferente, que muitas vezes não enxerga a beleza e a riqueza na indiferença.

A liberdade da cor, do sorriso maroto, que se completam e encantam o olhar. E esse é livre... Assim como eu, no brilho do luar”.

Com o texto acima apresento este trabalho que é fruto de um grande sonho. O sonho de que no futuro, todas as pessoas de maneira indistinta sejam valorizadas pelo que são e pela contribuição que deixam em sua passagem pela vida. Que não sejam negados nenhum direito por causa da cor, etnia, religião e tantos outros.

INTRODUÇÃO

Convido você a vir comigo numa interessante viagem pela História do Brasil, especialmente pela história do negro africano e dos afro-brasileiros. Mas, prepare-se! Será uma viagem cheia de aventuras que perpassam pelo passado, presente e, quem sabe, o futuro.

Devo dizer que iniciaremos essa viagem contando um pouco da minha própria história e os caminhos percorridos para chegar até o ponto em que estamos. Contar sobre o fascínio da história do povo brasileiro e os elementos fundamentais que marcaram e ainda marcam essa terra que permearam minha vida pessoal e profissional desde tenra idade.

O multiculturalismo existente no Brasil sempre foi foco do meu interesse e nunca entendi tamanha incidência de preconceitos e discriminações existente no nosso cotidiano. Assim sendo, vale destacar alguns conceitos desenvolvidos por estudiosos do tema.

Um dos países pioneiros a assumir o multiculturalismo, segundo Damázio (2008) foi o Canadá, país no qual foram criadas agências estatais específicas com o objetivo de resolver conflitos gerados pelas diferenças culturais. Nos Estados Unidos foi a partir dos anos de 1980 que se difundiu o debate que emergiu ante o fracasso do modelo de integração social das diferenças, debate que se originou das demandas dos grupos socialmente marginalizados e excluídos.

Damázio (2008) argumenta que o multiculturalismo pode indicar a crise do projeto de modernidade. Não se trata, portanto, de salvar ou enterrar a modernidade, mas avaliar se essa modernidade está em condições de compreender as mutações em curso nas sociedades contemporâneas, de explicar problemas antigos e novos.

Segundo Santos e Nunes (2001), a expressão multiculturalismo, originalmente designa a coexistência de formas culturais ou grupos que se caracterizam por diferentes culturas dentro de sociedades tidas como modernas. Entretanto, os autores informam que o termo se tornou um modo de descrever as diferenças culturais dentro de um contexto transnacional e global e, dessa forma, o multiculturalismo possui diferentes noções e nem todas têm um sentido emancipatório.

Para Groff e Pagel (2009), questionar a origem do multiculturalismo consiste num tema controverso, pois, o termo oferece diferentes concepções. Condicionar a origem do multiculturalismo à globalização pode implicar em uma precipitação, pois, segundo os autores, seu conceito não ocorreu com a globalização. O que aconteceu foi que se passou a

se preocupar mais com a preservação das culturas que se viram ameaçadas pelo fenômeno. Entretanto, a pluralidade de culturas não é específica do mundo moderno.

Santos (2003) corrobora o posicionamento dos autores acima, quando diz que, durante o colonialismo, foram reunidos diversos povos sob uma soberania e fronteiras comuns como, por exemplo, o Brasil colonial que reuniu indígenas, africanos e portugueses sob o domínio de Portugal. Isso aconteceu por intermédio da criação e organização dos Estados, assim como pelas migrações mais contemporâneas que conduziram para o desenvolvimento de Estados e sociedades multiculturais. O mesmo autor pontua que, a partir do século XVI, o comércio se expandiu em virtude do colonialismo e as grandes navegações, portanto, esses fatores favoreceram o contato entre diferentes culturas. Esse encontro, marcado pela busca por mercadorias e novos mercados, também deu início à escravização de povos o que fez com que emergissem as minorias hoje existentes. Um exemplo disso foi a escravidão negra na América.

Gabriel o Pensador cantou em versos: “*O Brasil colonial não era igual a Portugal. A raiz do meu país era multirracial. Tinha índio, branco, amarelo e preto. Nascemos da mistura, então, por que tanto preconceito?*” Portanto, o ponto de partida para esse trabalho é uma breve narrativa da minha vida para *a posteriori* convidar você leitor a refletir sobre todo o contexto histórico que permeia meu objeto de estudo: Cultura e Atividades Escolares Numa Comunidade Quilombola.

Na madrugada do dia 11 de março de 1969, na cidade de Mozarlândia/Goiás, nascia em uma casa simples de fazenda uma menina branquinha pelas mãos de uma senhora de idade já avançada, negra e descendente de escravos. Essa menina que veio ao mundo sem o conforto de um hospital era eu. Meus pais se casaram muito jovens, como era de se esperar pelo contexto da época, em que se formavam famílias muito cedo.

Talvez o fato de ter vindo ao mundo pelas mãos de uma negra, tenha sido a gênese do meu encantamento por essa gente, pois, ouvia atentamente e com muito orgulho, minha mãe contando como meu nascimento foi difícil e a paciência e dedicação com que a parteira dirigiu o trabalho de parto. Vale lembrar que pude conhecê-la quando ainda era bem jovem e até hoje suas feições estão guardadas na minha memória, assim como sua casa construída com barro, de cor cinza e chão batido. Parecia que o tempo havia parado naquele lugar. Ela me contou algumas histórias de seu povo e confesso que fiquei bastante impressionada.

A origem de minha mãe também pode ter sido um fator importante para que eu me dedicasse a estudar outras culturas e, até mesmo, ter influenciado na minha formação

acadêmica, pois, sua bisavó paterna era índia. Meus tios contavam inúmeras histórias sobre a avó deles, mas não sei se eram verdadeiras ou somente histórias para divertir crianças.

Meu primeiro contato com as letras foi por meio da minha mãe que, apesar de ter estudado apenas até a 2ª série do antigo primário, foi quem me alfabetizou, à maneira dela é claro, mas me ensinou a escrever e a ler quando eu tinha apenas seis anos de idade. A alfabetização que recebi de minha mãe na varanda da nossa casa me remonta ao que Brandão (1995) ensina sobre a educação quando pontua que ela não ocorre apenas na escola, mas, que está em todos os lugares e no ensino de todos os saberes; assim como o professor não é o único agente da educação.

Meu desejo por estudar não era apenas para melhorar de vida. Eu gostava de aprender, tinha prazer em ler, era muito curiosa e sensível a tudo o que fosse diferente e desafiador, apesar de muito tímida e de poucas palavras. Segundo Paulo Freire (2002, p. 33), “o exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente perseguidora do seu objeto”. A curiosidade me estimulava a buscar mais conhecimento. Aos sete anos de idade ingressei finalmente na escola.

Era uma instituição da rede municipal de ensino da capital Goiânia. Como já sabia ler e escrever razoavelmente fui matriculada na turma da 1ª série que também era uma turma de alfabetização só que um pouco mais avançada. Minha primeira professora era negra, como já mencionado. Logo de início percebi que ela não foi bem aceita por grande parte das crianças que ao vê-la, diziam: “é preta! ”. Não conseguia entender a rejeição por parte de algumas crianças somente por ser negra, pois, para mim não importava a sua cor, mas sim, o quanto ela era dedicada.

Apesar de nessa época, o ensino ter sido pautado na Educação Tradicional, na qual estudávamos por meio de uma cartilha e o estudo da tabuada de maneira mecanizada, foi um período de muito aprendizado. A Matemática sempre foi minha maior dificuldade, talvez pelo fato de que os professores dessa disciplina tenham fundamentado o ensino baseado em cópias e no decorar, muito criticadas por Pedro Demo (2003, p.77) que diz: “a matemática apenas copiada, além de revelar um professor-cópia, nega sua função propedêutica de saber pensar”. Para este autor, é mais importante que o aprendiz tenha um conhecimento real por meio de poucos conteúdos do que carregá-lo de informações e conteúdos que não serão apreendidos de maneira significativa, isto é, quando se aplica uma gama muito grande de exercícios repetidos, o professor está apenas treinando seus aprendizes, impossibilitando a descoberta de novas possibilidades e, portanto, de se chegar a um conhecimento concreto das inúmeras possibilidades de resolução das situações-problemas.

Ao concluir o ensino fundamental, decidi que seria professora e para isso era preciso cursar magistério que não era oferecido por todas as escolas de ensino médio (antigo 2º grau). Contudo, meus pais se separaram e tive que me mudar junto com minha mãe para um bairro distante na cidade de Aparecida de Goiânia. Tive que dobrar minha carga horária de trabalho e as dificuldades me fizeram desistir de concluir o curso. Casei-me, tive dois filhos e, quando eles já estavam maiores decidi voltar a estudar para poder exercer a profissão que escolhi. Ser professora, pois, sempre acreditei que a educação se constitui como um dos agentes transformadores da sociedade, embora poucos acreditem nisso até hoje.

Matriculei-me em um colégio estadual da cidade de Aparecida de Goiânia no curso técnico de magistério e, dessa vez consegui terminar o ensino médio com sucesso. Os estágios possibilitaram-me ingressar como professora nessa mesma unidade de ensino assim que terminei o curso. Primeiramente, como professora contratada. Três anos mais tarde tornei-me efetiva da rede estadual de ensino. Permaneço lá até os dias de hoje.

Decidi tentar ingressar na universidade, mas, precisava passar pelo vestibular, algo que parecia impossível para uma pessoa que havia abandonado a escola por dez anos, que se sentia insegura para enfrentar um processo seletivo, algo totalmente desconhecido para ela. Assim sendo, decidi tentar apenas para verificar como era passar por um vestibular e poder me preparar melhor para o ano seguinte. Entretanto, nesse mesmo processo seletivo consegui entrar para a universidade. Era a realização de um sonho que por longos anos ficou adormecido. Meu maior desejo sempre foi me graduar em História, área que possibilitou o desenvolvimento de uma visão mais aberta e crítica do mundo.

No ano de 2005, consegui concluir meu curso superior. Durante o período de graduação pude vivenciar outra forma de ensinar e de aprender. Experimentar um ensino focado na aprendizagem significativa, no qual se valoriza o aluno como um todo, criando um vínculo mais amplo com os aprendizes. Apaixonei-me pela diversidade e meus estudos nessa área me inspiram até os dias de hoje.

Fiz minha especialização em Docência do Ensino Superior por meio da Educação a Distância (EaD), pois, não podia deixar de trabalhar para frequentar um curso presencial. Foi uma grande experiência. A EaD me estimulou a utilizar mais e melhor as tecnologias disponíveis na minha prática pedagógica.

No ano de 2013, passei pelo processo de seleção para o Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Foi o momento propício para desenvolver um projeto voltado para a diversidade como desejava havia muito tempo e que consistia em

investigar as relações entre as atividades escolares e a cultura em uma escola que atende uma comunidade remanescente de quilombos.

Foquei meus estudos na diversidade, especialmente, na importância que o negro teve para a composição de nossa identidade, bem como para o desenvolvimento econômico, social, político e cultural do Brasil. Estudar qual o sentido da educação em terras de negros, sua influência na busca pelo reconhecimento, conhecer como ela é desenvolvida nas comunidades remanescentes de quilombos passou a ter grande relevância, pois, vejo que há pouco conhecimento por parte da sociedade sobre a história do negro na África e no Brasil, o que pode gerar e/ou reforçar o preconceito existente em relação à etnia negra. Esse preconceito pode gerar consequências sérias para as populações vítimas desse tipo de comportamento.

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa: “Cultura e Atividades Escolares Numa Comunidade Quilombola” resultou de duas inquietações básicas. A primeira delas refere-se à necessidade de aprofundar conhecimentos relacionados à cultura e à educação quilombola. Segundo, o interesse de investigar cientificamente, como se organiza a escola de uma comunidade quilombola e as possíveis relações entre as atividades escolares nela desenvolvidas e a sua cultura. Essas inquietações emergiram dentro do contexto de quase vinte anos de trabalho no campo da educação básica que possibilitou vivenciar experiências múltiplas com a diversidade cultural, social, religiosa, política e econômica do Brasil e do Estado de Goiás.

As experiências de vida e profissionais foram e são relevantes, portanto, não podem ser ignoradas. Em uma palestra com o autor Flávio de Campos, que aconteceu em um colégio estadual do município de Aparecida de Goiânia em meados do ano de 2014, o escritor de livros didáticos de História para a educação básica salientou que: “Em geral, os estudos científicos partem de inquietações e indagações que surgem no cotidiano do pesquisador sobre determinada temática”. Contudo, não basta apenas considerar o senso comum, é preciso investigar cientificamente, fundamentar-se em teorias e em dados de pesquisa para que se possa chegar a uma conclusão mais precisa do objeto de estudo.

O trabalho com a diversidade, enquanto educadora, me motiva a sempre buscar novos caminhos que possibilitem a promoção de um aprendizado que valorize as diferenças como somatórias no desenvolvimento humano, sem exclusões de qualquer natureza. Portanto, penso ser necessário aprofundar mais nos estudos sobre a questão dos negros no Brasil. Estudar a cultura africana e afro-brasileira e as suas relações com a escola é de grande importância para mim, pois, sinto ainda muitas fragilidades no ensino em relação a

essa temática, mesmo por parte de muitos professores que ainda se sentem inseguros sobre o que e como ensinar esse tema nas salas de aula. Penso que isso pode ser resultado do pouco conhecimento real que se tem dessa história. Portanto, optei por pesquisar a escola de uma comunidade quilombola próxima ao Distrito Federal.

A comunidade quilombola escolhida para o desenvolvimento dessa pesquisa existe há 150 anos e está entre as 33 comunidades quilombolas que conseguiram a certificação da Fundação Palmares no Estado de Goiás. Porém, apesar de sua existência por mais de um século, atualmente existem resistências por parte de uma grande parcela de sua população em se reconhecer como quilombolas. Assim sendo, optei por investigar as relações existentes entre as atividades escolares e a cultura na escola que atende uma comunidade quilombola.

A construção da identidade do povo brasileiro se fez por meio da junção das tradições culturais europeias com as raízes africanas e matrizes indígenas. Dessa forma, reconhecer o Brasil como um país pluriétnico implica compreender a presença de cada etnia na composição desta identidade, assim como considerar as contribuições, influências, participação e importância histórica de cada uma delas por meio da inserção das mesmas nos conteúdos curriculares, além dos conteúdos oficiais. No Estado de Goiás, a presença africana tem um papel de grande relevância, tanto na sua formação étnica como na evolução socioeconômica do Estado, sendo o negro, um dos principais agentes da colonização.

As comunidades quilombolas são grupos remanescentes de quilombos que se espalharam por todo o Brasil. Em Goiás, são constituídos provavelmente por descendentes de escravos africanos que trabalhavam nas minas de ouro espalhadas pelo Estado ocupando territórios de difícil acesso por mais de 250 anos.

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso por se constituir num estudo específico e singular: uma comunidade quilombola. Tem por objetivo identificar e analisar as possíveis relações estabelecidas entre as atividades escolares e a cultura na escola de ensino fundamental de uma comunidade quilombola.

A revisão bibliográfica permitiu o surgimento de questões específicas que resultaram na definição do problema de pesquisa: *Quais as relações estabelecidas entre as atividades escolares e a cultura na escola de uma comunidade quilombola?* Isso possibilitou a configuração dos objetivos específicos que implicaram em conhecer o processo de formação da comunidade quilombola, examinar e interpretar os aspectos culturais apontados pela presidente da Associação Renovadora do Quilombo e, por fim, descrever e analisar a percepção de professores e gestores da escola de ensino fundamental que atendem a

comunidade quilombola sobre a sua organização e as atividades escolares nela desenvolvidas.

Delimitados o problema e os objetivos, foi necessário traçar um plano de estudo que se apresenta como sendo importante para a estruturação desse trabalho que tornou possível a obtenção de um norte para a pesquisa que se estrutura em três capítulos.

A metodologia foi delimitada após avaliação da melhor forma de buscar a resposta ao problema definido e, dessa maneira, estabelecer os procedimentos a serem utilizados durante a coleta de dados realizada por meio do estudo de caso em uma escola de Ensino Fundamental que atende à comunidade quilombola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa. Os dados foram obtidos por meio da observação, análise documental e entrevistas.

O primeiro capítulo refere-se à construção do objeto de estudo. São analisados conceitos básicos que norteiam o problema que se propôs pesquisar: educação, cultura, comunidade quilombola e atividades escolares. Apresenta-se o problema que norteou a pesquisa, os objetivos do estudo e descreve-se brevemente a metodologia adotada para a pesquisa.

No segundo capítulo, apresenta-se a revisão bibliográfica que permitiu construir o aporte teórico que fundamentou essa dissertação. Nesse capítulo são explicitados e analisados os estudos já realizados por pesquisadores sobre o tema que contribuíram para a seleção de literaturas, bem como os autores que auxiliaram na análise dos dados da pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentam-se o detalhamento da metodologia utilizada, a análise dos dados coletados durante visitas e entrevistas na comunidade quilombola e na sua escola de Ensino Fundamental.

CAPÍTULO I – PREPARATIVOS PARA A VIAGEM

Quando pensamos em viajar, a primeira decisão importante é: Para onde vamos? Tomada a decisão, fazemos uma triagem para verificar a viabilidade da viagem, ou seja, pesquisamos as melhores rotas a serem percorridas para se chegar ao destino final, os lugares que vamos visitar, os costumes da sua população, quais os custos, o que levar e o que podemos trazer daquele lugar. Não é tarefa muito fácil, são muitos detalhes para se observar.

A segunda decisão consiste no que colocar ou não nas malas para que não encontremos empecilhos para o sucesso da viagem, além de como vamos fazer essa viagem, qual veículo de transporte utilizar.

Para essa viagem, também, tive que tomar decisões importantes. Decidir sobre as bases teóricas para o desenvolvimento da pesquisa que se iniciou com as inquietações que conduziram para a escolha do tema proposto (para onde viajar), o interesse acadêmico-científico em investigar essa temática (as melhores rotas a serem percorridas para se chegar ao destino final).

Durante a organização da mala, emergiram questões importantes que nortearam as ações a serem desenvolvidas por mim durante o estudo de caso, isto é, o problema de pesquisa: Quais as relações estabelecidas entre a cultura e atividades escolares em uma comunidade quilombola? Assim como os objetivos a serem alcançados.

Durante os preparativos para essa viagem, refleti sobre o que me motivava tanto a realizá-la e, portanto, apresento as inquietações que me levaram a estudar a cultura e atividades escolares numa comunidade quilombola. Geralmente, a investigação implica interagir com rigor, os significados advindos do sujeito que investiga, assim como de outras pessoas e fenômenos da realidade para abordagem de problemas interessantes e necessários. Considerando a temática proposta, compreendi ser relevante conceituar os aspectos fundamentais para esse estudo que foram: Educação, Cultura, Comunidade Quilombola e Atividades Escolares.

1.1 As Faces da Educação

No que se refere à educação, defendo que ela pode ser forte aliada na construção de novas mentalidades, novos comportamentos e transformações sociais, embora também possa ser excludente fortalecendo as relações de poder.

Como nos ensina Brandão (2007), a educação existe de diferentes formas em mundos diversos, ou seja, em pequenas sociedades tribais, em sociedades camponesas, em países desenvolvidos, em mundos sociais sem classes ou de classes, em tipos de sociedades e culturas sem Estado ou com Estado em formação ou já consolidado. Ela existe em cada categoria de sujeitos de um povo, em cada povo ou entre povos que se encontram. Pode ser usada por povos que submetem e dominam outros povos, da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais. Para o autor, povos que submetem outros povos ao seu domínio, muitas vezes utilizam a educação como um recurso a mais de sua dominância.

Concordo com Brandão (2007, p. 04) quando ele diz que:

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos.

Os ensinamentos de Brandão (2007) são pertinentes com o que se percebe nas relações existentes entre o saber e o poder. Entretanto, Freire (2002) conduz para a reflexão sobre um fator importante. A desumanização, não é verificada apenas naqueles que têm sua humanidade roubada, mas também naqueles que a roubam mesmo que de maneira diferente.

Segundo Freire (2007), embora a violência dos opressores seja substancial, ela não instaura outra vocação, a do ser menos, ou seja, o ser menos faz com que os oprimidos cedo ou tarde passem a lutar contra quem os fez menos, numa busca pela recuperação de sua humanidade.

Freire (1997) sugere que é impossível refletir sobre a educação sem antes analisar o próprio ser humano. O ponto de partida para essa reflexão consiste no pensar sobre nós mesmos e tentar encontrar na natureza humana, algo que possa constituir o núcleo sustentador do processo de educação. Enfatiza que esse núcleo é o inacabamento ou inconclusão do homem, ou seja, como ele sabe que é inacabado, se educa porque se o

homem fosse acabado, não haveria educação. Dessa forma, a educação constitui-se como sendo uma resposta da finitude humana. Ela só é possível ao homem porque ele sabe que é inacabado.

Assim sendo, o que Freire (1997) explica, é que a educação implica na busca realizada pelo homem e, portanto, deve ser o sujeito de sua própria educação e não o objeto dela. Essa busca de si mesmo precisa ser permanente, assim como acontecer com outros indivíduos e não uma busca solitária, individual.

Brandão (2007) corrobora essa informação acrescentando que a educação é uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam. Consiste em uma de tantas outras invenções da cultura e da sociedade desses grupos que criam formas de educação que produzem e praticam uma reprodução entre todos os que ensinam e aprendem o saber que atravessa as palavras, os códigos sociais de conduta, regras de trabalho, segredos da arte, da religião ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar cotidianamente seu estilo de vida numa constante troca com a natureza e entre os homens. Segundo o autor, a educação implica em atender às necessidades desse grupo, ou seja, em uma tribo indígena, ela forma guerreiros e em outras sociedades cria burocratas. Nesse caso, a educação ajuda a pensar e criar tipos de homens por meio do saber transmitido que os constitui e legitima.

Identifico-me com os ensinamentos de Brandão (2007) quando ele diz que a educação tem como força, a sua participação no processo de produção de ideias e crenças, trocas de símbolos, bens e poderes que, juntos constroem uma sociedade. Mas também alerta que ela possui uma fraqueza. O educador que, muitas vezes, pensa que age por si próprio, livre e em nome de todos. Dessa forma, imagina que serve ao saber e ao educando, quando na verdade, pode estar servindo a quem o constituiu como professor com o objetivo de usá-lo para usos escusos que podem se ocultar também na educação.

Gadotti (2013), ao abordar a questão da qualidade na educação, define a qualidade como sendo uma categoria central do novo paradigma de educação sustentável. Para ele, a qualidade não se separa da quantidade lembrando que até o momento, o que se tem é uma educação de qualidade para poucos, mas que, torna-se essencial que se construa uma nova qualidade, que acolha a todos.

Ainda sobre a questão da qualidade, o autor salienta que ela significa melhorar a vida de todas as pessoas e, na educação, ela está ligada diretamente ao bem viver de todas as comunidades a partir da comunidade escolar. Explica que não é possível ter qualidade na educação se a do professor, do aluno e da comunidade é ruim. Nesse sentido, não se pode

separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, não é possível ser de qualidade ao entrar na escola e sair dela pior.

Dessa maneira, pode-se perceber a complexidade do tema. Compartilho das palavras de Gadotti (2013, p. 02) quando ele diz que “não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo”. É preciso que essa melhora seja em todos os seus aspectos e isso é um desafio difícil de resolver. De acordo com o autor, a qualidade na educação é um tema que está sendo discutido em muitos espaços e esse debate revela que a educação passa por profundas transformações, além de demonstrar que seus objetivos tradicionais não estão sendo alcançados.

Mas, qual é a relação entre educação e cultura? Para esse questionamento, busquei a resposta na obra *A educação como cultura*, de Carlos Rodrigues Brandão que compreendo como sendo um referencial de comprometimento, sobretudo, ético com o povo dentro do contexto construtivo de uma sociedade sem contradições sociais ou de exploração do homem pelo homem. Nos ensinamentos de Paulo Freire a educação popular se fundamenta na contradição entre opressores e oprimidos, cujo ponto de partida é a realidade social do educando oprimido, ou em outras palavras, nas estruturas de dominação que fazem do educando o oprimido.

Há que se considerar quem é o oprimido para Freire (1997) para não criar a falsa ideia de que o autor se refere apenas aos pobres. Oprimido, para o autor, além dos pobres, são também as pessoas vítimas de discriminação e exclusão nos diversos grupos sociais e que estão situadas em uma sociedade de classe sofrendo violências ideológicas ou físicas por parte dos grupos dominantes. Violência que pode ser reforçada pela própria educação.

1.2 Afinal, o que é Cultura?

Nas ciências humanas, o conceito de cultura se configura como sendo um dos mais importantes chegando ao ponto de a Antropologia constituir-se quase que basicamente em torno desse conceito. Desde o século XIX, antropólogos do mundo todo buscam uma definição dos limites de sua ciência por meio da definição de cultura e, como resultado disso, emergiram múltiplos conceitos e, muitas vezes, eles se contradizem.

Laraia (2001) refuta as correntes deterministas que consideram os fatores biológicos e geográficos como sendo determinantes da cultura de um povo. Tenta convencer, por meio de estudos empíricos e análises históricas que a cultura pode ser desenvolvida nas diversas formas possíveis e em qualquer lugar do mundo, sejam próximos

ou distantes. Vê a cultura como sendo algo intrínseco do ser humano, levando em conta que ele é um ser social e, portanto, não haveria um ser humano desprovido de cultura e qualquer um é capaz de aprender determinada cultura, independentemente de sua origem.

As diferenças existentes entre os homens, portanto, não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são impostas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente. A grande qualidade da espécie humana foi a de romper com suas próprias limitações: um animal frágil, provido de insignificante força física, dominou toda a natureza e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asas, dominou os ares, sem guelras ou membranas próprias, conquistou os mares. Tudo isso porque difere dos outros animais por ser o único que possui cultura (LARAIA, 2001, p. 14)

Todo ser humano, segundo Laraia (2001), é capaz de aprender qualquer cultura e, esta, seria uma diretriz e formadora da visão de mundo de um indivíduo, assim como “é possível e comum existir uma grande diversidade cultural localizada em um mesmo tipo de ambiente físico” (p.12). Sem a cultura, o indivíduo morre e por meio dela, muitas vezes, ele se cura e é em nome dela que ele vive, se organiza e busca. Isso explica, segundo o autor, a inexistência de uma cultura superior a outra, tampouco mais ou menos desenvolvida ou mais lógica.

Inspiro-me no pensamento de Laraia (2001), pois, não compactuo com a ideia da existência de uma cultura superior à outra, ao contrário, defendo que toda cultura possui o mesmo valor, sendo também responsável pela capacidade do ser humano em transpassar os anos sem necessariamente modificar-se somaticamente para resistir às transformações ecológicas. Todas as culturas obedecem a regras elementares e genéricas que podem ser estudadas com seriedade e cientificidade.

Para Brandão (2002), o ser humano é diferente de todas as demais espécies de animais. Ele é obrigado a aprender, assim como precisa criar e recriar o mundo transformando não somente a natureza, mas a ele próprio. O autor pontua que existe uma diferença entre o mundo natural e o mundo da cultura. O mundo natural antecede o ser humano, mas o mundo cultural precisa ser criado por ele. Destaca que na singularidade da raça humana e na relação dialética entre ser criador da cultura e ser recriado por ela emergem quatro elementos substanciais: a cultura que é criação do ser humano; a educação que consiste numa especificidade humana na qual se realiza a cultura; o aprender e a pluralidade cultural que resulta da *práxis* humana fazendo com que existam outras culturas e não uma única.

O pensamento de Brandão baseia-se em Freire (1980), que salienta que a cultura é toda a criação humana. Possui um caráter humanístico porque se constitui em uma aquisição da experiência humana e resulta do trabalho dos seres humanos, além daquilo que eles acrescentam e do seu esforço para criar e recriar. Em outras palavras, cultura consiste em todo o resultado da atividade humana e a educação é considerada pelo autor como sendo uma dimensão da cultura.

É importante destacar que para Freire (1997), a cultura revive a vida em profundidade crítica fazendo a consciência emergir do mundo vivido, objetivando-o, compreendendo-o como projeto humano. Nesse processo, o mundo humanizado pelos homens não os humaniza, ou seja, as mãos que constroem esse mundo, não são as que o dominam. O mundo está destinado a liberar os homens como sujeitos, mas, ao contrário, os escraviza como objetos.

Compartilho das ideias de Freire (1997) quando ele sugere que a cultura marca o surgimento do homem no amplo processo da evolução cósmica. Nesse sentido, emerge a essência humana se autodesvelando como história. Contudo, a consciência histórica objetivando-se reflexiva é surpreendida por si mesma tornando-se historiadora. Portanto, o homem é conduzido a escrever sua própria história.

No que se refere à cultura letrada, Freire (1997) ensina que ela não é uma invenção caprichosa do espírito. Ela surge no momento em que a cultura reflete sobre si mesma. Assim, a cultura letrada conscientiza a cultura. A palavra consiste em mais que um instrumento, mas é a origem da comunicação. Não designa as coisas, mas as transforma, é mais que pensamento, é *práxis* que implica na reflexão e ação dos homens sobre o mundo para assim, transformá-lo.

Em um conceito bem simples do que seja cultura, Silva e Silva (2006) afirmam que se pode dizer que ela abrange toda realização material, assim como os aspectos espirituais de determinado povo, isto é, cultura é tudo o que é produzido pela humanidade abrangendo o plano concreto e o imaterial como artefatos, objetos, ideais e crenças. Cultura implica em todo complexo de habilidades humanas e conhecimentos empregados socialmente. Além disso, envolve comportamentos de aprendizagem e modos que independem da questão biológica.

De maneira mais filosófica, Vaz (1996) define a cultura como a presença do homem no mundo humano e a distingue sob dois aspectos: a objetiva e a subjetiva. Dentro do contexto de objetividade, a cultura se apresenta nas obras culturais, sendo, portanto, o movimento operador da passagem do ser natural para o cultural que dá significado do

mundo ao homem. O exercício da criação cultural faz com que o homem se realize e conquiste a consciência de si mesmo. A cultura subjetiva é exprimida dentro deste espaço humano, ou seja, é a compreensão do seu sentido que permite ao homem sua realização enquanto ser humano. O autor acrescenta, ainda, que o homem é um ser histórico, pois, é capaz de transformar o mundo.

Sobre o uso da expressão “cultura do povo” Chauí (1982) alerta que esse uso desse termo pode levar ao risco que se corre, quando se enxerga de maneira romântica a cultura popular, de entender que por ser do povo é automaticamente libertadora. Essa visão romântica de cultura pode favorecer o grupo dominante. Outro risco é o de esse romantismo cultural servir ao populismo ou lastimar o desabar da autonomia da luta dos dominados, tanto quanto causar o esquecimento do problema da alienação e da reprodução ideológica dominante pelos dominados.

Cruz (2014) analisou o sentido da expressão memória cultural como espécie de direito fundamental, considerando que a memória cultural se relaciona com a essência humana, assim como a construção do ideal de identidade e cidadania. Sugere que a identidade do indivíduo ou o reconhecimento de quem ele seja e de onde se insere está estritamente ligada à cultura, isto é, “uma pessoa que se vê, repentinamente imersa numa cultura estranha e totalmente alheia aos padrões aos quais estava habituado, sente-se confusa e desorientada” (CRUZ, 2014, p.15). Considerando as análises do autor citado, constato que a cultura se torna um fator relevante no que se refere à formação da personalidade e da dignidade de um indivíduo, o que significa que ela se constitui como sendo uma grande influenciadora nessa formação, tendo em vista que o ser humano não resulta apenas dos caracteres herdados de seus pais biológicos, mas, também da cultura em que ele nasceu, se desenvolveu e vive.

Laraia (2001) faz uma definição de como a atua a cultura apontando para cinco formas: 1. Condicionante (a cultura condiciona a visão de mundo do homem); 2. Interferência (como a cultura interfere no plano biológico); 3. Participação (os indivíduos participam diferentemente de sua cultura); 4. Lógica (a cultura possui lógica própria) e; 5. Dinamismo (a cultura é dinâmica). Segundo o estudioso:

A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade. Nesse sentido, a cultura condiciona a visão de mundo do homem (LARAIA, 2001, p. 35)

O aspecto condicionante da cultura pode explicar, mas não justificar, comportamentos discriminatórios historicamente construídos que resultam da crença em uma cultura superior ou inferior tão presentes na história da humanidade desde a formação das primeiras sociedades até os dias atuais. O aspecto Interferência, embora o autor refira-se mais especificamente ao plano biológico, também pode ser interpretado dentro de uma concepção mais ampla, pois, a cultura não interfere apenas no plano biológico do ser humano, mas também no geográfico e nas situações em que o indivíduo ou grupo precisa se adaptar a determinada realidade para garantir sua existência e desenvolvimento dentro de uma sociedade, pois, “o fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura, tem como consequência a propensão em considerar seu modo de vida como o mais correto e o mais natural” (LARAIA, 2001, p. 37).

A tendência de supervalorizar determinada cultura, muitas vezes, desconsiderando as diferenças culturais e o valor que cada uma possui, é denominada etnocentrismo, como informa Laraia (2001) e se constitui como responsável, em casos extremos, pela ocorrência de numerosos conflitos sociais. Destaca também que comportamentos etnocêntricos têm como consequência, apreciações negativas dos padrões culturais de povos diferentes e podem resultar em uma reação oposta ao etnocentrismo que é a apatia, isto é, ao contrário de superestimar os valores de sua própria sociedade, seus membros, em uma dada situação de crise, abandonam a crença nesses valores e, conseqüentemente, perdem a motivação que mantém a sua cultura unida e viva.

Na concepção do sujeito pós-moderno não há uma identidade fixa ou permanente, ao contrário, ela se torna uma celebração móvel que se forma e se transforma continuamente no que se refere às formas pelas quais os indivíduos são representados ou interpelados dentro dos sistemas culturais.

De acordo com Hall (2011), os interacionistas simbólicos¹ implicam nas figuras-chave da sociologia. São eles que elaboram a concepção sociológica clássica da identidade que é formada dentro da interação entre o “eu” e a sociedade. O autor alerta que o sujeito ainda possui um núcleo ou essência maior que é o “eu real”. Entretanto, o “eu real” é formado e modificado dentro de um diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades oferecidas por esses mundos. Nessa concepção, a identidade preenche o

¹Interacionismo Simbólico é caracterizado como profundamente heterogêneo e de complexas raízes no cenário da teoria social. Surgiu do inconformismo com o funcionalismo e o estruturalismo predominantes na sociologia de meados do século XX. Foi protagonista de um percurso semântico rico e que aparentemente ainda se materializa em novas inquietações analíticas, empíricas e teóricas na atualidade. GADEA, Carlos A. O Interacionismo Simbólico e os estudos sobre cultura e poder. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em 22 de julho de 2015.

espaço existente entre o interior e o exterior, o mundo pessoal e o público. Em suma, a identidade faz uma costura do sujeito com a estrutura estabilizando tanto o sujeito como os mundos culturais unificando-os reciprocamente.

Santos (1999) faz a distinção entre desigualdade e exclusão o que ele considera relevante diferenciar. Segundo o autor, ambos os termos possuem significados totalmente distintos na modernidade daqueles que tinham nas sociedades do Antigo Regime. O autor pontua que como a igualdade, liberdade e cidadania passaram a ser reconhecidos como princípios emancipatórios da vida social, a exclusão e a desigualdade são como exceções ou incidentes do processo societal que, em princípio não reconheceu neles a legitimidade.

A desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está abaixo está dentro e sua presença é indispensável (SANTOS, 1999, p. 63)

A explicação de Santos (1999) sobre a desigualdade pode ser exemplificada nas relações de trabalho, em que o empregador detém o capital e o empregado a força de trabalho. Embora façam parte de mundos sociais diferentes e desiguais, um depende do outro. Aqui a desigualdade não é fator totalmente excludente, pois, o empregador precisa da força de trabalho do empregado e, este precisa do salário. Apesar dessa dependência, o empregador e empregado são desiguais socialmente.

No que tange à exclusão, Santos (1999) diz que ela se assenta num sistema igualmente hierárquico, porém, dominado pelo princípio da exclusão, ou seja, quem está embaixo está fora. Segundo o autor, ao mesmo tempo em que a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, a exclusão é, sobretudo, sociocultural. Isto é, “trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita” (SANTOS, 1999, p. 03).

Dessa maneira, pode-se dizer que a exclusão implica no estabelecimento de um limite entre os grupos sociais, ou seja, aquele que não se encaixa em um padrão estabelecido por determinado grupo, não pode se inserir nele, sendo automaticamente excluído. Sobre essa questão, o autor reforça ainda que:

Na base da exclusão, está uma pertença que se afirma pela não pertença, um modo específico de dominar a dissidência. Assenta num discurso de fronteiras e de limites que justificam grandes fraturas, grandes rejeições. Sendo culturais e civilizacionais, tais fraturas têm também consequências socioeconômicas ainda que se não definam primordialmente por elas (SANTOS, 1999, p. 5)

O autor explica que o racismo é um tipo de hierarquização híbrida, pois, contém elementos próprios tanto da desigualdade como de exclusão. O princípio da exclusão está assentado na hierarquia das raças e a desigualdade se reflete na exploração.

Sobre o conceito de hibridismo cultural, no que tange às ciências humanas, Burke (2003) sugere que, dentro do contexto de globalização planetária, não é mais possível evitar os processos de hibridização da cultura. O autor aceita que o conceito de hibridização cultural seja equivalente ao de mistura. Aponta limites e restrições ao fenômeno do hibridismo cultural argumentando que, pelo viés negativo, o termo pode implicar na perda de raízes locais, de tradições culturais, mas pelo viés positivo, pode ser sinônimo de encontro cultural encorajando a criatividade e apresentando-se como inovador. Destaca que, da mesma forma em que os conceitos de apropriação e acomodação referem-se à ação consciente do indivíduo no intercâmbio cultural, os de hibridização implicam nas modificações culturais inconscientes.

Voltando à questão da desigualdade e da exclusão, Santos (1999) chama a atenção para um fator de grande relevância que pode representar as consequências geradas pelos princípios da desigualdade e da exclusão, que é o seu grau. Nesse caso, o grau extremo da exclusão é o extermínio e o grau extremo da desigualdade é a escravidão. Ambos foram exemplificados pelo autor de forma muito consistente. Para o primeiro caso, lembrou o extermínio de judeus pelo nazismo e, num contexto mais atual, a limpeza étnica. No segundo caso, lembrou a escravidão negra e de outras etnias não europeias na América.

Até o momento, foram apresentados alguns conceitos de educação e cultura e como operam em uma sociedade. Discutir conceitos se torna relevante na medida em que o estudo está centrado em uma população com particularidades culturais que merecem ser investigadas como as comunidades quilombolas.

Embora me identifique com o pensamento de Laraia (2001), que faz uma crítica ao fato do homem enxergar o mundo por meio de sua cultura, de que essa visão pode ter como consequência a propensão de considerar essa cultura como superior às demais, optei por ter como base de análise para a temática deste trabalho, os ensinamentos de Freire (1997) quando ele sugere que o círculo da cultura revive a vida em profundidade, que a cultura consiste em toda criação humana sendo também resultado de suas experiências, do seu trabalho que faz emergir a essência do ser humano e que se autodesvela como história fazendo também com que o homem seja conduzido a escrever sua própria história.

1.3 Definições de Comunidade e Comunidade Quilombola

Falar em comunidades quilombolas implica em apontar alguns conceitos que carecem ser discutidos e destacados, pois, essa discussão possibilita maior entendimento do objeto de estudo do presente trabalho. Vale destacar que é preciso ir além dos conceitos cristalizados pela historiografia tradicional numa tentativa de encontrar também conceitos contemporâneos, mais próximos da realidade atual.

Apresento aqui algumas considerações sobre o termo “Comunidade” que nas últimas décadas vem sendo utilizado de maneira desordenada e muitas vezes, equivocada, contribuindo para uma confusão conceitual, que torna seu verdadeiro significado vazio. Atualmente, qualquer que seja o agrupamento é chamado de comunidade, tais como, cidades pequenas, segmentos religiosos e sociais, redes sociais na Internet, bairros e outros. Portanto, é importante apresentar os conceitos apontados pela literatura clássica sobre o termo.

Palácios (2001, p.1) afirma que a “ideia ou conceito de comunidade tão central na Sociologia Clássica é uma invenção da Modernidade” o que torna possível a emergência de teorias que apresentam possíveis contraposições entre comunidade e sociedade. Entretanto, argumenta que a palavra comunidade evoca sensações de solidariedade, vida em comum independentemente da época ou da região podendo também ser a causa da utilização do termo para os agrupamentos modernos citados anteriormente. Destaca ainda que o termo sugere a ideia de lugar que se desejaria viver devido a segurança em relação aos riscos que se corre na sociedade moderna.

Tönnies (1855-1936) é considerado o precursor da mais clássica formulação da ideia de comunidade. Na sua visão, a comunidade se constitui como grupo social demarcado espacialmente, ou seja, grupos compreendidos como comunitários que contam com alto grau de integração afetiva e de coesão, inclusive a homogeneização entre seus membros incluindo também os conhecimentos, objetivos, práticas do cotidiano e as suas formas de pensar e agir. Dessa maneira, ocorrem as normas especificamente por meio dos costumes, hábitos e tradições sendo as formas de relacionamento social, predominantemente pessoais, significando o compartilhamento de valores e maior grau de intimidade.

No que tange às comunidades quilombolas, conforme disposições da Lei nº 6.165 de 02 de dezembro de 1998² o que as distingue das demais é o fato de que esses grupos

²Disponível em: <http://www.cipsp.org.br/leis/pa03.html>. Acessado em: 20/08/2014.

compartilham uma identidade própria, assentada em fatores como a ancestralidade comum, uma estrutura de organização política própria, sistema de produção distinto, que envolve formas específicas de exploração e relação com a terra partilhando elementos específicos como a religiosidade, linguística, produtividade, costumes entre outros aspectos que os caracterizam.

A Instrução Normativa³ nº 57 de 20 de outubro de 2009, em seu Art. 3º conceitua comunidades quilombolas como sendo grupos étnico-raciais segundo critérios de autoavaliação, ou seja, é a própria comunidade que se autoidentifica como sendo quilombola. Além disso, o referido artigo aponta que esses grupos precisam ter trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Treccani (2006) explica que a origem do termo quilombo é africana (Banta), mas foi modificado ao longo do tempo e significa acampamento guerreiro na floresta. O termo ajuda as comunidades quilombolas a se colocarem num patamar digno de sua história. O termo remanescente emergiu como uma nova categoria jurídica e antropológica de difícil interpretação, pois seria designado a resíduo, vestígio, algo que já existiu e ficou apenas na memória. Assim sendo, as comunidades quilombolas seriam vestígios de uma identidade e uma cultura que não existe mais.

Treccani (2006) critica essa noção simplificada e sugere que ela seja trocada pela visão de que os remanescentes de quilombo são grupos sociais que têm sua identidade enraizada em determinado território, assim como na sua história, de seus descendentes, sua cultura e sentimento de pertencimento e interdependência. Argumenta ainda que essas comunidades remanescentes de quilombo sejam criações históricas e sociais não devendo ser definidas pelos fatores biológicos ou raciais, pois, os quilombos não eram compostos apenas por negros, mas também por índios, mestiços e brancos.

Esse tópico discutiu os conceitos de comunidade e comunidade quilombola. A discussão conduziu para o entendimento de que o termo comunidade tem sido utilizado para identificar grupos que compartilham ideias, comportamentos e, portanto, pode ser grupo do segmento religioso, cidades pequenas, até mesmo redes sociais, como citado anteriormente. Entretanto, por comunidade quilombola, alguns entendem como sendo resquícios ou

³Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, desintusão, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas de que tratam o Art.68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Instrução Normativa estabelecida pela Fundação Cultural Palmares, aprovada e assinada pelo presidente do INCRA. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br>>

resíduos, o que dentro de um contexto contemporâneo não é apropriado exigindo assim que se buscasse uma nova visão.

Contemporaneamente, o termo não trata de grupos isolados ou homogêneos especificamente, em virtude de que nem sempre se constituíram por meio de movimentos insurrecionais, mas, por meio de grupos que desenvolveram resistências no processo de manutenção de seu modo de vida em determinado lugar. Observa-se então que as comunidades quilombolas consistem em grupos sociais com identidade étnica distinta dos demais grupos.

A educação escolar quilombola foi uma das conquistas significativas das comunidades quilombolas no Brasil tornando-se obrigatória, a partir da homologação das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, aprovada em novembro de 2012, por meio da Resolução CNE/CP nº 08 de 20 de novembro de 2012.

1.4 Escola e Organização Escolar

Como o presente trabalho propôs-se investigar quais as relações estabelecidas entre as atividades escolares e a cultura em uma escola de ensino fundamental que atende a uma comunidade quilombola no Estado de Goiás buscando verificar como essa escola se organiza a partir do relato de sua gestão e seus professores, foi necessário abordar algumas considerações a respeito de escola, organização escolar e atividades escolares.

De acordo com o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), a escola é conceituada como sendo o espaço social privilegiado no qual se desenvolve a ação institucional pedagógica e, portanto, há a necessidade de prática e vivência dos direitos humanos. Estabelece ainda que a escola nas sociedades contemporâneas consiste no local onde se estruturam concepções de mundo e de consciência social, circulação e consolidação de valores, promoção da diversidade cultural e da formação para a cidadania, constituição de sujeitos sociais e desenvolvimento de práticas pedagógicas. O processo formativo pressupõe “o reconhecimento da pluralidade e alteridade como condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, criatividade, debate de ideais, além do reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade” (BRASIL, 2007, p. 31).

Para a escola poder contribuir com o fortalecimento e garantia dos direitos humanos, é importante possibilitar dentro desse espaço, a dignidade, respeito, igualdade nas oportunidades e o exercício da participação e autonomia de todos os seus membros.

Remontando ao passado, constata-se que nem sempre existiram visões positivas em relação ao papel da escola na sociedade. Ao contrário, na década de 1970, existiam visões negativas de escola, nas quais a ideia de que seu papel primordial nas sociedades capitalistas era o de ensinar à classe trabalhadora qual era o seu lugar na sociedade. Essas visões recebiam considerável apoio no campo da sociologia de educação, como se pode observar nos estudos de Althusser (1984); Bowles (1976) e Willis (1990). Os estudiosos argumentam que poucos eram os estudantes da classe trabalhadora que chegavam a ir para uma universidade. Eles eram vistos como legitimadores das desigualdades do sistema educacional na sua totalidade. Já nos anos de 1980 e 1990, essa análise se estendeu para se referir à subordinação de mulheres e minorias étnicas, dentre outras. Ivan Illich (1971) foi um crítico ainda mais radical ao argumentar que o verdadeiro aprendizado só seria possível se as escolas fossem todas abolidas.

Bloch (1951) discute as reformas na escola, no contexto da Escola Nova que tinha como alvo a sua própria antecessora, ou seja, a chamada pedagogia tradicional que, como os revisores anteriores observaram, fazia parte de uma realidade entendida como síntese de muitos vícios pedagógicos. Segundo o autor, uma das primeiras constatações dos reformadores foi que a escola tradicional era muito penosa e estafante mediante seus próprios resultados. O sistema escolar estava abarrotado de conhecimentos que o autor chamou de enciclopedianos, atormentadores mais do que instruíam.

Nesse sentido, educação nova objetivava articular o binômio atividade/necessidade e a nova pedagogia redefine-se pela funcionalidade, ou seja, trata-se da educação funcional que se assenta na necessidade de saber, investigar, olhar e trabalhar. O interesse resultante da necessidade que faz de uma reação um ato verdadeiro.

Do ponto de vista de Saviani (1991, p. 14), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”. Seguindo essa ótica, posso vislumbrar que o objetivo da escola é transmitir conhecimento de maneira tal que, a cultura possa se perpetuar, assim como desenvolver as suas três funções principais que são: selecionar e transmitir conhecimentos, estimular atitudes úteis para a aprendizagem e preparar o indivíduo para o convívio social.

Os ensinamentos de Saviani (1991) me conduzem ao entendimento de que a escola se constitui também como sendo um espaço que pode proporcionar a prática da sociabilidade necessária ao indivíduo. Constata-se que a escola não está limitada somente ao seu espaço físico, mas pode transformar, conjuntamente com a família e a própria sociedade,

a construção do saber, integrando desde a origem desse saber até a sua elaboração mais ampla.

No que se refere às organizações escolares, não poderia deixar de mencionar Nóvoa (1995, p.9) quando salienta que “a concessão de uma maior importância à escola como organização constituiu, sem dúvida, uma das evoluções mais significativas dos sistemas educacionais nos anos 80”. Entretanto, lembra que a abordagem dessas escolas enquanto organização é vista com desconfiança, pois, professores e cientistas da educação não gostam de pensar seu trabalho a partir de categorias de análise construídas. Pondera que:

A nova atenção concedida às organizações escolares não é apenas uma reivindicação política ou ideológica, nem unicamente uma necessidade técnica ou administrativa, mas também uma questão pedagógica. Num certo sentido, é no âmbito do espaço escolar que todos os outros níveis de análise e de intervenção devem ser equacionados (NÓVOA, 1995, p. 20)

Pela perspectiva de Nóvoa (1995) pode compreender que a organização escolar, ao contrário de excluir, precisa contextualizar todas as instâncias e dimensões no ato educativo. Precisa ser capaz de integrar os saberes científicos, que consistem nos saberes sistemáticos com os saberes tradicionais.

É importante ressaltar que de acordo com Cunha (2009), o saber científico enquanto prática sofre o impacto das injunções sociais, culturais, políticas e econômicas, mas também se desenvolve dentro de um regime único e articulado por protocolos acordados pela comunidade científica. Os saberes tradicionais, segundo a autora, se desenvolvem segundo tantos regimes quantos sejam os povos que os produzem. Outras diferenças entre os saberes científicos e os saberes tradicionais são o enquadramento em determinado campo, a especialidade, o modo de produção e transmissão, entre outras.

Mediante o exposto constato que o funcionamento de uma organização escolar resulta de compromissos entre a estrutura formal e as interações produzidas no seu seio, como citado por Nóvoa (1995) quando aponta para algumas características da organização escolar, as quais são:

a. Estrutura física – que diz respeito à dimensão da escola, seus recursos materiais, número de turmas, organização dos espaços e outros.

b. Estrutura administrativa da escola – refere-se à gestão, controle, inspeção, tomada de decisão, corpo docente, comunidade, relações entre autoridades centrais e locais, etc.

c. Estrutura social – constitui-se na relação entre alunos, professores e funcionários, pais, democracia interna, cultura organizacional, clima social, etc.

Vale destacar o que Nóvoa (1995) nos diz sobre cultura organizacional. Em suas discussões, o autor revela que as escolas primeiramente eram vistas como máquinas, posteriormente como organismos e cérebros para depois serem vistas como culturas. O autor pontua que se trata de aplicar conceitos antropológicos às organizações escolares almejando a separação do campo das estruturas organizacionais do campo da cultura organizacional, o que estimulou um olhar mais plural e dinamizado recorrendo a fatores políticos e ideológicos para ser possível compreender o cotidiano e os processos organizacionais.

Bourdieu e Passeron (2002) analisaram o funcionamento do sistema escolar francês e concluíram que ao contrário de ter uma função transformadora, o sistema reproduz e reforça as desigualdades sociais. Para os autores, quando a criança inicia sua aprendizagem formal é recebida dentro de um ambiente marcado pelo caráter de classe desde a organização pedagógica até a maneira como a escola prepara o futuro dos alunos.

Na construção de sua teoria, Bourdieu criou conceitos como *habitus* e capital cultural. Ambos os conceitos têm como ponto de partida a superação da dicotomia entre o subjetivismo e o objetivismo, pois, o autor acreditava que qualquer uma dessas tendências, isoladamente, conduz para uma interpretação restrita ou equivocada da realidade social. A noção de *habitus* busca evitar o risco e consiste na incorporação de determinada estrutura social por parte dos indivíduos exercendo influência no modo de sentir, pensar e agir desses indivíduos que podem confirma-la e reproduzi-la, embora muitas vezes, de maneira inconsciente.

Segundo informam Bourdieu e Passeron (1992), as relações sociais de produção têm como resultado a cultura da escola que por meio de mecanismos de dominação e poder, desenvolve um trabalho de inculcação ideológica, no sentido de formar pessoas aptas para adaptar-se à estrutura social e política de maneira harmoniosa, assim como pacífica.

Benassi e Saveli (2009) explicam que o entendimento da dinâmica escolar resulta de uma observação mais ampla abrangendo sua estrutura organizacional, pedagógica e sociopolítica/cultural. As autoras informam que a estrutura organizacional diz respeito a tudo o que acontece no cotidiano da escola. A pedagógica consiste nas situações de ensino, assim como as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem. Já a estrutura sociopolítica/cultural trata-se dos determinantes macroestruturais que envolvem a prática educativa, além das forças políticas, sociais e os valores presentes na sociedade.

Bourdieu e Passeron (1992) pontuam que as teorias de reprodução afastam qualquer possibilidade de a cultura escolar se transformar. Ignoram conflitos e a conscientização num discurso de continuação e manutenção do *status quo*. O que os autores afirmam é a homogeneidade e ritualidade da cultura escolar.

Ainda segundo a ótica de Bourdieu e Passeron (1992) a disciplina serve para manter a ordem, isto é, para coordenar o tempo, espaço, movimento, fala e atitudes do indivíduo de maneira ordenada. É dessa forma que a rotina vai gradativamente se cristalizando, impregnando corpos e mentes dos alunos. As rotinas atuam como formas de controle das atitudes tanto de professores como de alunos no ambiente escolar.

Benassi e Saveli (2009, p. 418) consideram que:

Esse pseudo-controle dos acontecimentos da sala de aula acaba, muitas vezes, se transformando em atos estáveis, uniformes e repetitivos e, isso permite ao professor pensar que tem o controle dos alunos. Assim, o professor lança mão da imposição ao solicitar que todos os alunos façam a atividade proposta por ele.

Em uma análise dos estudos de Benassi e Saveli (2009) nota-se que apesar das críticas voltadas para os rituais e rotinas, as autoras deixam claro que elas não são de todo nocivas, são até certo ponto necessárias, tendo em vista que o ser humano é rotineiro. Contudo, algumas delas precisam ser quebradas e repensadas para que assim, possa haver crescimento nas ações realizadas.

1.5 Atividades Escolares: algumas considerações

Tendo como fundamento os estudos apresentados acima, pode-se dizer que rituais e rotinas são as atividades realizadas dentro do espaço e tempo determinados pelo sistema. Sempre as mesmas atividades, nos mesmos níveis, os mesmos alunos, as mesmas formas de agir dia após dia.

Não é tarefa muito simples conceituar atividades escolares. Segundo Ostetto (2000), o pedagógico não se relaciona apenas com as atividades coordenadas e dirigidas pelo professor e que são realizadas, em geral, na mesa com todos os alunos envolvendo materiais específicos em regra como: papel, lápis, canetas resultando num produto observável. Segundo a autora, o pedagógico envolve também o que acontece nas trocas afetivas, em ações como: limpar, lavar, trocar, isto é, envolve cuidado e educação.

Para Lima e Sales (2002), a atividade pedagógica é ao mesmo tempo prática e ação e, nessa conjuntura, a prática é vista como sendo uma atividade sistematicamente constituída pela cultura organizacional da escola, tendo por objetivo garantir o conhecimento por meio de projetos e métodos pedagógicos desenvolvidos tanto pelo professor como pela escola. Para as autoras, a ação é concebida como sendo uma característica inerente do ser humano e é fundamental para o processo reflexivo da prática. A ação está ligada à subjetividade do professor que, se possuir uma ação bem definida, sentir-se-á motivado para continuar exercendo seu papel dentro da comunidade escolar.

As rotinas são ações que não mudam, se tornam rituais cristalizados do dia a dia escolar, meios de manter a ordem. Por outro lado, as atividades escolares fazem parte dessas rotinas e oferecem aos alunos a oportunidade de promover simulações de eventos naturais ou até mesmo imaginários para que a compreensão de conceitos complexos seja ampliada.

No que se refere à sala de aula, Tardif (2002) considera que ela se constitui como espaço no qual as relações humanas e as relações com o conhecimento ocorrem. Essas relações acontecem entre sujeitos pensantes por meio da linguagem e da comunicação. A sala de aula é, portanto, o lugar socialmente reconhecido como favorável à construção do conhecimento científico. As rotinas, que representam a disciplina do dia a dia de uma escola ou sala de aula, gradativamente vão se transformando em rituais adquiridos por meio da experiência.

Vale mencionar que, embora as rotinas não sejam de todo negativas, elas podem gerar resistências tanto por parte dos professores como pelos alunos. O aluno, segundo Benassi e Saveli (2009) não é mais um mero sujeito passivo e pode adquirir atitudes que se transformam em respostas agressivas a essas rotinas fazendo dessas respostas também ritual de resistência.

Libâneo (2002) defende que o professor se constitui como mediador dos conteúdos transmitidos, portanto, deve propor atividades que conduzam o aluno para a condição de sujeito ativo de sua própria aprendizagem dentro do processo de transmissão e assimilação do conhecimento.

Para isso, o professor precisa estar atento aos aspectos cognitivos e subjetivos do aluno para que se desenvolva o aprendizado mais significativo. Considera ainda que os métodos didáticos são capazes de despertar o aluno para o raciocínio próprio auxiliando-o a se tornar um sujeito pensante, capaz de pensar e lidar com conceitos “para argumentar, resolver problemas, para se defrontarem com dilemas e problemas da vida prática” (LIBÂNEO, 2002, p.26). O autor propõe que as aulas sejam estimulantes para o aluno no

sentido de capacitá-lo para o ato de raciocinar e tornar-se um sujeito ativo, reflexivo de suas próprias atitudes e ações.

No que se refere à educação em escolas de comunidades quilombolas, outro elemento que se destaca no presente trabalho é a Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, que se constitui como um documento importante, pois define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e representa um marco histórico no que tange à Educação Quilombola Escolar ao estabelecer:

§1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I- organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e se alimentando: a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; 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 país; h) da territorialidade. II- compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica e Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância. III- destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica (BRASIL, 2012).

Ficam evidenciadas por meio da resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012 quais são as atribuições referentes à Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Esse documento foi o resultado de diversas manifestações e contribuições do movimento negro, das lideranças quilombolas, pesquisadores e órgãos da educação. O documento explicita que o ensino fundamental é um direito humano social e público devendo articular o direito à identidade étnico-racial, valorizando a diversidade e garantindo aos estudantes quilombolas a articulação entre os conhecimentos científicos, tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas dentro de um processo educativo, dialógico e emancipatório.

Como de direito, estabelecido por lei, o ensino fundamental em comunidades quilombolas hoje deve garantir um conhecimento no espaço escolar articulado com os saberes tradicionais e as práticas socioculturais das populações quilombolas visando um processo educativo que atenda as especificidades da cultura e da identidade étnico-racial do povo quilombola.

No presente trabalho, *Cultura e Atividades Escolares Numa Comunidade Quilombola* analiso as atividades escolares e a cultura na escola de ensino fundamental que atende a uma comunidade remanescente de quilombos. Questiono quais as relações

estabelecidas entre as atividades escolares e a cultura na escola de uma comunidade quilombola.

Primeiramente, investiguei a formação da comunidade pesquisada, a sua cultura elencada pela presidente da Associação Renovadora do Quilombo, pelos gestores e professores e, por fim, como a escola dessa comunidade se organiza no que se refere à cultura da comunidade e as atividades escolares nela desenvolvidas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso por se constituir num estudo específico e singular: a escola de uma comunidade quilombola. Utilizei como instrumentos de pesquisa a observação, análise documental por meio da verificação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada, textos da legislação vigente sobre a educação em escolas de quilombo.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a presidente da Associação Renovadora do Quilombo (ARENQUIM), com gestores e professores da escola que atendem à comunidade quilombola, além de fotografias.

Realizei a revisão bibliográfica, na qual foi possível analisar os trabalhos mais recentes de pesquisadores sobre a temática e definir o aporte teórico que auxiliou nas análises dos dados coletados durante o estudo de caso realizado na comunidade.

Contribuíram para o aporte teórico do presente trabalho, estudiosos da temática. No que se refere à educação foram analisadas literaturas de Brandão (2002, 2007, 2009) que apresenta conceitos relevantes sobre o que é educação e também abordagens sobre cultura; Freire (1980, 1987, 1997, 2002, 2007), um clássico estudioso da educação e da cultura que defende não ser possível refletir sobre a educação sem antes refletir sobre o próprio homem; Gadotti (2013) que estuda uma nova abordagem sobre a qualidade na educação.

Sobre o elemento cultura, a literatura que contribuiu para o desenvolvimento da temática foi: Laraia (2001) clássico estudioso da cultura e como ela opera na sociedade; Hall (2011) estudioso da cultura na sociedade contemporânea ante o fenômeno da globalização; Santos e Nunes (2003) estudiosos do multiculturalismo numa dimensão econômica e política da globalização; Santos (1999) que faz a distinção entre a desigualdade e a exclusão, as quais o autor classifica como dois sistemas de pertença hierarquizada.

Os autores que contribuíram para a abordagem de temas referentes às comunidades quilombolas foram: Palácios (2001) que desenvolveu estudos sobre as comunidades abordando os equívocos em suas definições; Treccani (2006) que também analisa as definições de comunidades quilombolas. Block (1951); Nóvoa (1995); Bourdieu e Passeron (1992); Benassi e Saveli (2009) e Tardif (2002) foram os autores que auxiliaram na a

discussão sobre a escola, a organização escolar, rotinas e rituais no cotidiano escolar e atividades escolares. Silva (2003); Scaramal (2012); Moraes e Oliveira (2013); Prandi (2005); Libby e Paiva (2000) contribuíram para a abordagem sobre os quilombos no Brasil enfatizando a escravidão negra e as diversas formas de resistência ao sistema escravista.

Nesse capítulo apresentei a construção do objeto de estudo que, como citado anteriormente foi iniciado após a revisão de literatura. De acordo com Noronha e Ferreira (2000) pode-se definir a revisão de literatura como sendo estudos que analisam a produção bibliográfica de determinadas áreas temáticas, num recorte de tempo fornecendo uma visão geral ou relatório do estado-da-arte acerca de determinado tópico e evidenciando novas ideias, métodos, subtemas de maior ou menor ênfase. Taylor e Procter (2001) consideram a revisão de literatura como sendo a tomada de contas referente ao que foi publicado sobre um tópico específico. No capítulo a seguir, apresento os resultados obtidos durante a revisão de literatura, por meio da qual analisei as pesquisas mais recentes sobre a temática e que possibilitaram a composição do referencial teórico deste trabalho.

CAPÍTULO II – REVISÃO DE LITERATURA: A Primeira Etapa Da Viagem Pela História do Negro no Brasil

“Os quilombos se mantiveram durante séculos através de uma unidade social com base em estratégias de solidariedade, de produção de valores culturais, através de formas de resistência que se consolidaram historicamente e o advento de uma existência coletiva capaz de se impor às estruturas de poder que regem a vida social”

(Alfredo Wagner, 2004)

Enfim, estamos iniciando nossa viagem pela história do negro africano e afro-brasileiros no Brasil. Uma história marcada pela opressão, medo, mas também permeada por lutas e conquistas.

Neste capítulo, apresento a revisão de literatura realizada para o presente trabalho e que consistiu em uma busca, utilizando a Internet como instrumento, por pesquisadores que estudam a mesma temática. Também apresento o referencial teórico, ou seja, os autores que ajudaram a analisar os dados coletados durante o estudo de caso realizado em uma comunidade quilombola localizada no estado de Goiás, especificamente no entorno do Distrito Federal.

2.1 Pesquisadores Estudiosos da Temática

A revisão de literatura foi realizada por meio de buscas em sites, bancos de teses da Capes, Unicamp, UnB e Google Acadêmico. Foram analisados trabalhos publicados como dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos, capítulos de livros, ensaios, textos, relatórios, entre outros, que foram lidos integral e/ou parcialmente.

Durante o processo de triagem utilizei um protocolo de pesquisa⁴, o qual ficou delineado da seguinte forma:

- População: negros/quilombolas
- Resultado: cultura/atividades escolares
- Intervenção: aspectos /escola

⁴Protocolo para revisão bibliográfica é um procedimento que permite, por meio de palavras-chave advindas das questões do estudo, encontrar textos relevantes sobre a temática.

Percebendo que ainda não era suficiente, elaborei outro protocolo utilizando as seguintes palavras-chave:

- Educação-cultura
- Educação- quilombola
- Quilombola – cultura
- Quilombola – atividades escolares
- Quilombola – escola

A elaboração dos protocolos possibilitou encontrar vinte e artigos, nove dissertações de mestrado, três ensaios, três textos completos, três capítulos de livros publicados online e um relatório. A apresentação dos trabalhos está organizada segundo os elementos norteadores desse trabalho: Educação, Cultura, Comunidade Quilombola e Atividades Escolares.

- Educação

Kreutz (1997) em seu artigo, *História da educação a partir da perspectiva da etnia: reflexões introdutórias* reflete sobre as condições de possibilidades e implicações de uma leitura da história da educação a partir da perspectiva da etnia.

O desafio de se escrever algo novo sobre as relações entre educação e cultura é abordado no artigo de Neto (2003) *Cultura, Culturas e Educação*. Segundo o pesquisador, muito já se falou sobre esse binômio, contudo, ele sempre parece novo e está sempre a desafiar os estudiosos.

Moreira e Candau (2003) analisam em *Educação Escolar e Cultura (s)*, as dificuldades por parte do professorado em tornar a cultura no eixo central do processo curricular, assim como de conferir uma orientação multicultural às práticas pedagógicas. Enfatizam que apesar das dificuldades, muitas experiências significativas têm sido desenvolvidas tanto na escola como nos espaços de educação não formal.

A educação como construção intelectual, emocional e ética é abordada por Rodrigues (2004) em seu texto completo *Múltiplos olhares em sala de aula*. Segundo a autora, os múltiplos olhares em sala de aula ajudam a fortalecer a crença de que a educação é construtora quando se valoriza as atitudes e valores numa integração total para modificar a ação.

Um artigo considerado relevante para a temática do presente trabalho foi desenvolvido por Hanna, D’Almeida e Eyng (2007), *Diversidade e Direitos Humanos: a escola como um espaço de discussão e convívio com a diferença*, pois, reflete sobre os direitos humanos fazendo uma análise da relação entre a visão que estudantes da escola

pública têm sobre os direitos fundamentais da pessoa e o convívio com a diversidade no espaço escolar. Nesse artigo, os autores propõem que a escola, enquanto lugar de convivência com a diversidade constitui-se como espaço privilegiado para discussões de questões sobre os direitos humanos e sensibilização dos estudantes com relação aos seus direitos fundamentais. Foi um estudo relevante, em virtude do fato de que a escola pesquisada na comunidade quilombola atende não somente à população da comunidade, mas também de outras localidades não quilombolas.

Brum (2010) em *Quilombola na Escola: perspectivas do trabalho pedagógico da Educação Física*, analisa a organização do trabalho pedagógico da Educação Física em uma escola na zona rural do município de Silvânia/Goiás que atende a uma comunidade quilombola. Faz uma análise qualitativa das questões da inserção da cultura corporal quilombola nas aulas de Educação Física, relacionadas com a divisão da sociedade em classes e as relações sociais de produção.

Os estudos de Brum apresentam seu desapontamento ao constatar que a Educação Física nessa escola de comunidade quilombola não se diferencia das demais escolas, pelo fato de atender a um público com uma particularidade cultural. Ao contrário, reproduz a mesma lógica de contribuir para a formação e o fortalecimento de conceitos criados a partir de uma determinada ideologia.

Em *Educação e Cultura Contemporânea: pesquisa das novas sociabilidades urbanas*, Ratto (2010) busca justificar filosófica e sociologicamente a delimitação de um novo campo e estratégias de investigação da educação na cultura contemporânea, frente à emergência de novas formas de sociabilidade, sobretudo, nos grandes centros urbanos.

Nascimento e Mascarenhas (2010) em seu artigo *Educação Escolar Quilombola: práticas escolares assessoradas pela SEED/SE* descrevem e analisam as atividades desenvolvidas nas escolas da rede estadual localizadas em comunidades quilombolas e os resultados obtidos na ação pedagógica dessas unidades de ensino.

Candau (2011), em seu artigo *Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas*, afirma que é cada vez mais constante a presença de diferentes grupos socioculturais nos cenários públicos, em virtude dos movimentos sociais denunciarem injustiças, discriminações e desigualdades ao mesmo tempo em que reivindicam igualdade de acesso a bens e serviços, além do reconhecimento político cultural. Argumenta que na educação essas diferenças estão bem explícitas e com muita força desafiando visões e práticas profundamente enraizadas no cotidiano escolar.

As conquistas das políticas de diferença são estudadas por Miranda (2012) e apresentadas no seu artigo, *Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências*. O artigo explicita que essas conquistas ocorreram de maneira lenta no que se refere à efetivação dos direitos sociais considerando os discursos e as práticas desestabilizadoras. A autora analisa o contexto em que se insere o debate sobre o reconhecimento de direitos das comunidades remanescentes de quilombos, assim como a inserção da modalidade de educação quilombola no âmbito das políticas da educação.

Em *Educação Escolar Quilombola e o Currículo Escolar Histórico Cultural: olhares sobre as práticas educativas de um quilombo em São Miguel (PA)*, Campos (2014) investiga as práticas educativas do Ensino Fundamental I em interface com a realidade sociocultural de um quilombo em São Miguel do Pará. Discute a definição de quilombo para compreender o processo de construção social e político da Educação Quilombola em seu espaço de luta e vivência. Seus estudos revelam que o ensino em quilombos possui o papel fundamental na construção social e política dos educandos.

O processo de inserção de alunos de uma escola rural que atende a uma comunidade remanescente de quilombos é estudado por Santos (2014) em sua dissertação *Práticas e Eventos de Letramento em uma Comunidade Remanescente de Quilombos*. O estudo refere-se à inserção desses alunos em práticas relacionadas aos múltiplos letramentos que circulam socialmente. Para o presente trabalho foram utilizadas partes do texto de Santos, isto é, parágrafos referentes à educação formal na escola de comunidades quilombolas.

- Cultura

Os estudos de Prandi (2000) têm como ponto central a história do negro e sua importância na formação étnica do Brasil. Em seu texto, *De Africano a Afrobrasileiro: etnia, identidade, religião*, o pesquisador apresenta os diferentes povos africanos que foram trazidos para o Brasil especificando seus aspectos culturais, assim como a sua contribuição para o aspecto socioeconômico brasileiro. Um fator importante abordado nos estudos do pesquisador em questão é o de que, após a abolição da escravidão no Brasil os negros tentaram se integrar na sociedade brasileira, mas, essa integração não seria como africanos, e sim, como brasileiros. Para isso, eles teriam se desinteressado de suas próprias origens deixando-as para trás.

Nardi (2002) desenvolveu estudos sobre cultura, identidade e língua nacional. O resultado desses estudos consta no artigo *Cultura, Identidade e Língua Nacional no Brasil: uma utopia?* O autor questiona se a cultura no Brasil seria uma utopia. Busca apresentar uma

definição sobre o termo utopia sem entrar nas questões econômicas ou exclusivamente políticas. Aponta que a definição de cultura carece de maior nitidez em virtude das numerosas aceitações, utilização do termo e perspectivas de análises. Defende a necessidade de se diferenciar o estado de natureza do estado de cultura, ou seja, como o homem passa de seu estado de natureza para o estado de cultura em sua evolução. O homem primitivo adaptou-se ao meio ambiente biológico e geográfico. Essa aptidão para agir sobre o meio ambiente e a capacidade de viver em grupos o levou da condição de estado de natureza para o estado de cultura.

A questão da diversidade cultural é tema central do artigo de Marques (2004) *A Pluralidade Cultural e a Proposta Pedagógica na Escola: um estudo comparativo entre as propostas pedagógicas de uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos*. Na discussão, a autora enfatiza a importância da diversidade étnica presente na sociedade brasileira fazendo um comparativo entre uma escola periférica e uma escola que atende a uma comunidade quilombola.

Em Nussbaumer (2007), *Teorias & Políticas da Cultura*, propõe-se uma reavaliação ou mesmo reversão do conceito de identidade problematizando noções comumente utilizadas por agentes culturais como “resgate”, “tradição”, “presunção” ou “sincretismo cultural”.

Groff e Pagel (2009) discutem a questão do multiculturalismo em seu artigo *Multiculturalismo: direitos das minorias na era da globalização*. Segundo os autores, o multiculturalismo busca por meio de suas políticas sociais, a proteção e consequentes reivindicações de grupos excluídos da sociedade, especialmente em função da globalização hegemônica.

Figueiredo (2011), em seus estudos sobre *Cultura e Identidade na Comunidade Quilombola*, definiu a cultura como sendo mais que um conceito acadêmico, seja nas ciências sociais ou em outras ciências. A cultura seria então, vivências concretas de sujeitos, assim como suas formas de conceber o mundo, suas particularidades e semelhanças a partir do processo histórico social. O texto constituiu-se como relevante porque analisa não somente a cultura como um todo, mas também especifica a cultura nas comunidades quilombolas e sua identidade.

Em *Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*, Canclini (2011) promove um amplo debate com o intuito de avançar na análise da hibridação intercultural, sobre os modos de nomeá-la e os estilos com que é representada. Aponta a expansão urbana como uma das causas que intensificaram a hibridação cultural.

Pasti (2012), em sua dissertação de mestrado *As Teorias da Cultura em Georg Simmel: textos 1889-1911* discute a teoria da cultura formulada pelo filósofo e sociólogo alemão Georg Simmel (1858-1918) em diferentes momentos da sua produção teórica. Nessa dissertação foi possível conhecer as duas esferas da cultura apontadas por Simmel que são: a. Objetiva – composta por várias obras engendradas pela alma, que nelas se exterioriza; b. Subjetiva – a própria alma que se exterioriza em formações objetivas para posteriormente tentar ressubjetiva-las. Simmel, como discutido em Pasti (2012) desenvolve mais profundamente a separação entre as duas esferas da cultura.

A discussão do conceito de cultura construído historicamente é apresentada por Baumann (2012) em *Afinal de contas, o que é cultura?* O pesquisador analisou estudiosos clássicos e contemporâneos para se chegar a um denominador comum sobre o que é cultura. Nesse estudo, compreendi que, ao longo do tempo, o conceito de cultura foi se diversificando cada vez mais sendo difícil chegar a um consenso sobre o que seja.

O ensaio, *Quilombos Contemporâneos: a memória e o consumo midiáticos na formação da identidade negra* de Oliveira e Mortari (2012) considera que as identidades culturais quilombolas podem ser potencializadas pelo discurso midiático e que são construídas, negociadas e ressignificadas a partir do consumo cultural.

O sentido da memória cultural como espécie de Direito Fundamental, é estudado por Bezerra (2013). Em sua dissertação, *A Memória Cultural Como Direito Fundamental*, o pesquisador argumenta que a memória cultural está relacionada com a essência humana e à construção do ideal de identidade e cidadania. Seus estudos partem da concepção de que o ser humano, na condição de ser social é também produtor da cultura, elemento identificador do sujeito e do grupo ao qual pertence. Ao destruir elementos da identidade, apaga-se a memória do indivíduo, assim como a de seu grupo.

- Comunidades Quilombolas

Turati e Carvalho (2002) estudaram as comunidades remanescentes de quilombos no estado de São Paulo e que pleiteiam a titulação dos territórios. O resultado de suas pesquisas foi o Relatório Técnico-Científico que se valeu de categorias teóricas e metodológicas da Antropologia para proceder à identificação étnica dos grupos estudados e, dessa forma, justificar seu direito ao território. O Relatório cujo título foi *A Atualização do Conceito de Quilombo: identidade e território das definições teóricas* tornou-se relevante para o presente trabalho na medida em que apresenta dados sobre a certificação e titulação de terras consideradas territórios de quilombos e, dessa forma, analisar melhor como são certificadas e tituladas as terras quilombolas.

No que se refere às comunidades quilombolas no Brasil e no estado de Goiás, Neiva; Sereno; Santos e Fioravanti (2008) apresentam em seu artigo *Caracterização Socioeconômica e Cultural da Comunidade Quilombola Kalunga de Cavalcante, Goiás, Brasil*, o quantitativo de comunidades quilombolas abordando a falta de infraestrutura, a regularização das terras, o alto nível de pobreza e as condições climáticas como possíveis causas do êxodo rural, especialmente dos jovens dessas comunidades para outras localidades, principalmente para cidades como Goiânia e Brasília que são centrais. Descrevem os aspectos socioeconômicos e culturais de uma comunidade quilombola do estado de Goiás, assim como a problemática do analfabetismo nas populações quilombolas.

O artigo, *Narrativas Sobre a História da Territorialidade Tradicional das Comunidades Remanescentes de Quilombola Palmital dos Pretos* de Miranda; Oliveira; Clarindo e Floriani (2010) apresentado ao 12º CONEX recria a memória da comunidade remanescente Palmital dos Pretos por meio da cartografia participativa. Apresenta mapas do passado, presente e futuro a partir da vivência dos moradores mais antigos e de relatos da vivência dos seus antecessores. Mostra o processo de formação das comunidades quilombolas por meio da luta e resistência dos escravos e a representação da cultura quilombola por meio de mapas construídos pela própria população pesquisada. O artigo foi relevante, pois, em alguns de seus tópicos são apresentados conceitos sobre comunidades quilombolas, assim como consideram os relatos dos moradores da comunidade para recriar sua memória.

No que se refere às transformações ocasionadas pela imposição de um estilo urbano de vida e pelos conflitos territoriais acarretados pela urbanização, Nascimento (2010) desenvolveu o artigo *Direitos Territoriais e Culturais das Comunidades Quilombolas: o caso de Paratibe Frente à Expansão Urbana de João Pessoa*, no qual se traduzem as violações aos direitos culturais dos quilombolas ocasionadas pelo processo de expansão da urbanização.

Barbosa (2010) discute em seu artigo, *Quilombolas Urbanos Pedra do Sal e Sacopã/RJ: território como construtor de identidades*, questões como território, lugar, identidade, cultura quilombola e a incorporação das comunidades pela expansão urbana. Revela a importância do território para as comunidades quilombolas, as significações pertinentes a essas comunidades e os vínculos antigos, históricos, míticos ancestrais e étnicos.

Em *Cultura Quilombola no Paraná: uma experiência em sala de aula*, artigo elaborado por Moreno e Steinke (2012), foi apresentado o projeto elaborado junto ao PDE

(Programa de Desenvolvimento Educacional) e seu desenvolvimento por parte de professores e alunos apontando seus resultados dentro da área de História.

Oliveira (2012) salienta em seu artigo, *Comunidades Remanescentes de Quilombo da Amazônia: o uso do território*, que as comunidades quilombolas consistem em um segmento étnico que ganha cada vez mais reconhecimento em todo o Brasil, tanto por sua grande diversidade cultural, como pelo número crescente de identificações e titulações. A pesquisadora estuda as formas de uso do território de duas comunidades remanescentes de quilombos a partir do ano de 2000 no estado do Pará.

Os conceitos de quilombos empregados por historiadores e antropólogos são apresentados no artigo *Quilombos do Submédio São Francisco: definições e delimitações*, de Santos; Fialho; Carmo e Fidalgo (2013). Para o presente trabalho foram utilizados apenas parágrafos que abordam os conceitos de quilombos.

Em *Análise Religiosa e Cultural das Comunidades Quilombolas na Atualidade*, artigo desenvolvido por Silva e Melo (2013), as comunidades quilombolas são apresentadas como resultantes da luta dos escravos de origem africana no Brasil e que guardam em si uma riqueza cultural de grande importância para o país. Essas comunidades são uma herança viva da história brasileira marcada pela escravidão negra e indígena, pelos maus tratos e agressões lembrando que o fator desigualdade ainda é muito presente na atualidade brasileira. Segundo as autoras, as primeiras comunidades quilombolas remontam do período da União Ibérica (1580-1640), isto é, a união de Portugal e Espanha.

Os quilombos como principais formas de resistência ao sistema escravista brasileiro são apresentados no artigo de Haerter e Duarte (2014) *A Presença da Cultura Quilombola e da História da África em Currículos Escolares da Educação Básica Brasileira*. Definem quilombos como exemplos de agrupamentos ou sociedades detentoras de fortes vínculos com tradições africanas. Enfatizam que eles podem ser compreendidos como territórios coletivos de liberdade e de projetos políticos por maior autonomia. Para os autores, os quilombos tradicionais possibilitaram a mescla de aspectos culturais diversos como crenças, religiões, organizações sociais, modos de saber variados, elementos afrodiaspóricos sobreviventes ainda hoje nos quilombos contemporâneos brasileiros.

A análise de como a reconstrução cultural gera impactos em uma comunidade quilombola é desenvolvida no artigo de Pinheiro (2014), cujo título é *O Turismo Étnico de Base Comunitária e a Reconstrução da Cultura Quilombola: o caso do quilombo do Campinho da Independência, Paraty, Rio de Janeiro*. No artigo, a pesquisadora investiga a reconstrução da cultura quilombola por meio do turismo étnico de base comunitária

desenvolvido na comunidade do quilombo do Campinho da Independência que após a titulação de suas terras recebeu ações de diversos agentes externos voltados para o desenvolvimento do turismo local.

Em *Educação Escolar Quilombola e o Currículo Escolar Histórico Cultural: olhares sobre as práticas educativas de um quilombo em São Miguel (PA)*, Campos (2014) investiga as práticas educativas do Ensino Fundamental I em interface com a realidade sociocultural de um quilombo em São Miguel do Pará. Discute a definição de Quilombo para compreender o processo de construção social e político da Educação Quilombola em seu espaço de luta e vivência. Seus estudos revelaram que o ensino em quilombos possui papel fundamental na construção social e política dos educandos.

Sobre a educação escolar destinada às comunidades descendentes de quilombos, o artigo *Educação Escolar Quilombola: currículo e cultura afirmando negras identidades*, de Oliveira e Martins (2014) considera o papel das escolas ante o processo de ressignificação cultural vivenciada por tais comunidades. As pesquisadoras destacam o papel social das comunidades quilombolas evidenciando a urgente necessidade de as instituições escolares transcenderem a visão meramente eurocêntrica, do modo de incluir e valorizar as diferenças socioculturais existentes.

- Escola e Atividades Escolares

Young (2007), em seu artigo *Para Que Servem as Escolas?*⁵ Argumenta que os termos “para que servem as escolas?” Expressa tensões e conflitos de interesse na sociedade ampla. Segundo o pesquisador, existe uma ligação entre desejos emancipatórios associados com a expansão da escolarização, assim como a oportunidade da escola no oferecimento da aquisição do conhecimento aos alunos. Afirma ainda que as formas contemporâneas de avaliar tendem a diluir as fronteiras entre o conhecimento escolar e o não escolar.

Na dissertação, *Rituais e Rotinas no Cotidiano Escolar*, Benassi e Saveli (2009) explicam que o entendimento da dinâmica escolar resulta de uma observação mais ampla abrangendo sua estrutura organizacional, pedagógica e sociopolítica/cultural.

Sobre os conceitos de atividade, Mesquita (2010) aborda em seu artigo, *Os Conceitos de Atividade e Necessidade Para a Escola Nova e Suas Implicações Para a*

⁵Este trabalho consta como capítulo em Daniels, Lander e Porter (2007). *The Routledge Companion in Education*. Routledge (ISEN 978-0-415-41113-4). Tradução de Marcia Barroso, com revisão técnica de Maria Inês Marcondes. Young é professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres e da Universidade de Bath.

*Formação de Professores, a Escola Nova*⁶ como um movimento de revisão e crítica em contraposição à escola tradicional. Em seu estudo apresenta algumas definições clássicas e contemporâneas de escola e atividade. Seu texto foi relevante para a temática do presente trabalho em virtude da necessidade de conceituar escola e atividade.

Reflexões fundamentais sobre a possibilidade concreta de que aspectos da cultura quilombola possam estar presentes nos currículos escolares da Educação Básica brasileira estão implícitas no artigo de Haerter, Nunes e Cunha (2013) *Refletindo Acerca da Contribuição da Cultura Quilombola aos Currículos da Educação Básica Brasileira, Através da Presença da História da África e Afrobrasileira*. Nesse artigo, os pesquisadores propõem que essa possibilidade venha por meio de elementos da história da África e Afrobrasileira, assim como da conjugação de significados, demandas e especificidades históricas e culturais quilombolas.

Em sua dissertação *Práticas e Eventos de Letramento em uma Comunidade Remanescente de Quilombos*, Santos (2014) estuda o processo de inserção de alunos de uma escola rural, situada em uma comunidade remanescente de quilombos em práticas e eventos de letramento. Analisa a inter-relação entre o letramento escolar e as práticas sociais relacionadas aos múltiplos letramentos que circulam socialmente. Para o presente trabalho foram utilizadas apenas algumas partes de Santos, parágrafos que dizem respeito à educação formal na escola de comunidades quilombolas.

Os trabalhos citados até o momento resultaram da revisão de literatura realizada para que fosse possível desenvolver a temática proposta pelo presente trabalho e possibilitar a definição do referencial teórico que contribuíram nas análises dos dados coletados por meio do estudo de caso na Comunidade Quilombola. Os quadros abaixo correspondem aos trabalhos já desenvolvidos e publicados sobre a temática, assim como seus autores e data de publicação.

Assim como na apresentação das abordagens realizadas pelos estudiosos citados, os quadros explicitam os autores, títulos e gêneros das pesquisas analisadas para esse trabalho. Estão especificados de acordo com o eixo de análise, isto é, educação, cultura, comunidades quilombolas e escola/atividades pedagógicas.

⁶Este trabalho também consta como capítulo em MARTINS, L.M; DUARTE, N (Orgs). *Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books.

Quadro 1 – Resultado da Revisão de Literatura para a pesquisa Cultura e Atividades Escolares Numa Comunidade Quilombola no que se refere à Educação

AUTOR (a) - ANO	TÍTULO	GÊNERO
KREUTZ, Lúcio. 1997	História da educação a partir da perspectiva da etnia: reflexões introdutórias.	Artigo
NETO, Alfredo Veiga. 2003	Cultura, culturas e educação	Artigo
MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. 2003	Educação Escolar e Cultura (s)	Artigo
RODRIGUES, Cláudia. 2004	Múltiplos olhares em sala de aula.	Texto Completo
HANNA, Paola Cristina Marchioro; D'ALMEIDA, Maria de Lourdes do Prado Krüger; EYNG, Ana Maria. 2009	Diversidade e Direitos Humanos: a escola como espaço de discussão e convívio com a diferença	Artigo
BRUM, Marcela dos Santos. 2010	Quilombo na Escola: perspectivas do trabalho pedagógico da educação física	Artigo
RATTO, Cleber Gibbon. 2010	Educação e Cultura Contemporânea: pesquisa das novas sociabilidades urbanas	Ensaio
NASCIMENTO, Ana Cristina do; MASCARENHAS, Maria da Conceição Santos. 2010	Educação Escolar Quilombola: práticas escolares assessoradas pela SSED/SE	Artigo
CANDAU, Vera Maria Ferrão. 2011	Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas	Artigo
MIRANDA, Shirley Aparecida de. 2012	Educação Escolar Quilombola Em Minas Gerais: entre ausências e emergências	Artigo
CAMPOS, Laís Rodrigues. 2014	Educação Escolar Quilombola e o Currículo Escolar Histórico-Cultural: olhares sobre as práticas educativas de um quilombo em São Miguel (PA)	Artigo
SANTOS, Edinei Carvalho dos. 2014	Práticas e Eventos de Letramento em uma Comunidade Remanescente de Quilombolas: Mesquita	Dissertação
HAERTER, Leandro; JÚNIOR, Hélcio Fernandes Barbosa. 2014	A Presença da Cultura Quilombola e da História da África em Currículos Escolares da Educação Básica	Artigo

Fonte: resultados obtidos pela pesquisadora, 2015.

Quadro 2 - Resultado da Revisão de Literatura para a pesquisa Cultura e Atividades Escolares Numa Comunidade Quilombola no que se refere à Cultura.

AUTOR (a) - ANO	TÍTULO	GÊNERO
PRANDI, Reginaldo. 2000	De Africano a Afrobrasileiro: etnia, identidade, religião	Texto Completo
NARDI, Jean Baptiste. 2002	Cultura, Identidade e Língua Nacional no Brasil: uma utopia?	Artigo
MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. 2004	A Pluralidade Cultural e a Proposta Pedagógica na Escola: um estudo comparativo entre as propostas pedagógicas de uma escola pública de periferia e uma escola remanescente de quilombos	Dissertação
NUSSBAUMER, Gisele Marchiori (Org). 2007	Teorias & Políticas da Cultura: visões multidisciplinares	Capítulo de livro
GROFF, Paulo Vargas; PAGEL, Rogério. 2009	Multiculturalismo: direitos das minorias na era da globalização	Artigo
FIGUEIREDO, Namar Oliveira Silva. 2011	Cultura e Identidade na Comunidade Quilombola	Dissertação
CANCLINI, Nêstor Garcia. 2011	Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade	Capítulo de livro
PASTI, Henrique Buonani. 2012	As Teorias da Cultura em Georg Simmel: textos 1889-1911	Dissertação

AUTOR (a) – ANO	TÍTULO	GÊNERO
BAUMANN, Luana. 2012	Afinal de contas, o que é cultura? Uma reflexão sobre o conceito de cultura na contemporaneidade	Dissertação
AUTOR (a) – ANO	TÍTULO	GÊNERO
OLIVEIRA, Vanessa de; MORTARI, Elisângela Carlosso Machado. 2012	Quilombos Contemporâneos: a memória e o consumo midiático na formação da identidade negra	Ensaio
BEZERRA, José Ricardo da Cruz. 2013	A Memória Cultural Como Direito Fundamental	Dissertação

Fonte: resultados obtidos pela pesquisadora, 2015.

Quadro 3 - Resultado da Revisão de Literatura para a pesquisa Cultura e Atividades Escolares Numa Comunidade Quilombola no que se refere à Quilombos e Comunidades Quilombolas

AUTOR (a) – ANO	TÍTULO	GÊNERO
TURATI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira. 2002	A Atualização do Conceito de Quilombo: identidade e território das definições teóricas	Texto Completo
NEIVA, Ana Cláudia Gomes Rodrigues; SERENO, José Robson Bezerra; SANTOS, Sandra Aparecida; FIORAVANTI, Maria Clorinda Soares. 2008	Caracterização Socioeconômica e Cultural da Comunidade Quilombola Kalunga de Cavalcante, Goiás, Brasil	Artigo
PARÊ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Parê; VELLOSO, Alessandra D'Aqui. 2007	A Educação Para Quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga do Engenho II (GO)	Dissertação
MIRANDA, Everton; OLIVEIRA, Fábila Alessandra Santos de; CLARINDO, Max; FLORIANI, Nicolas. 2010	Narrativas Sobre a História da Territorialidade Tradicional das Comunidades Remanescentes de Quilombola Palmital dos Pretos: recriação da memória pela cartografia participativa	Artigo
NASCIMENTO, Pablo Honorato. 2010	Direitos Territoriais e Culturais das Comunidades Quilombolas: o caso de Paratibe Frente à Expansão Urbana de João Pessoa	Dissertação
BARBOSA, Diana. 2010	Quilombos Urbanos Pedra do Sal e Sacopã/RJ: território como construtor de identidades	Artigo
REIS, Carolina Bárbara F.C.B; ARRUTI, José Maurício Paiva. 2010	Panorama Quilombola no Estado do Rio de Janeiro: terra, educação e cultura	Relatório
MORENO, Aurineide Maria; STEINKE, Rosana. 2012	Cultura Quilombola no Paraná: uma experiência em sala de aula	Artigo
OLIVEIRA, Jucilene Belo de. 2012	Comunidades Remanescentes de Quilombos da Amazônia: o uso do território	Artigo
SANTOS, Márcia Guena dos; FIALHO, Ilana Copque; CARMO, Juliano Ferreira do; FIDALGO, Maurício. 2012	Quilombos do Submédio São Francisco: definições e delimitações	Artigo
SILVA, George; MELO, Sayonara Figueroa Bezerra. 2013	Análise Religiosa e Cultural das Comunidades Quilombolas na Atualidade	Artigo
PINHEIRO, Thais Rosa. 2014	O Turismo Étnico de Base Comunitária e a Reconstrução da Cultura Quilombola: o caso do quilombo do campinho da Independência, Paraty, Rio de Janeiro	Artigo
OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus; MARTINS, Rosimary. 2014	Educação Escolar Quilombola: currículo e cultura afirmando negras identidades	Artigo

Fonte: resultados obtidos pela pesquisadora, 2015.

Quadro 4 - Resultado da Revisão de Literatura para a pesquisa Cultura e Atividades Escolares Numa Comunidade Quilombola no que se refere à Escola e Atividades Escolares

AUTOR (a) - ANO	TÍTULO	GÊNERO
CORDIOLLI, Marcos. 2004	Currículo, Cultura Escolar e Gestão do Trabalho Pedagógico	Ensaio
YOUNG, Michael. 2007	Para Que Servem as Escolas?	Artigo
BENASSI, Vera Lúcia Mazur; SAVELI, Esméria de Lourdes. 2009	Rituais e Rotinas no Cotidiano Escolar	Artigo
MESQUITA, Afonso Mancuso. 2010	Os Conceitos de Atividade e Necessidade Para a Escola Nova e Suas Implicações Para a Formação de Professores	Capítulo de livro
HAERTER, Leandro; NUNES, Georgina Helena; CUNHA, Deise Teresinha Radmann. 2013	Refletindo Acerca da Contribuição da Cultura Quilombola aos Currículos da Educação Básica Brasileira, Através da Presença da História da África e Afrobrasileira	Artigo
SANTOS, Edinei Carvalos dos. 2014	Práticas e Eventos de Letramento Em Uma Comunidade de Remanescentes de Quilombolas: Mesquita	Dissertação

Fonte: resultados obtidos pela pesquisadora, 2015.

2.2 Da Pátria-Mãe aos Grilhões Nas Senzalas do Brasil

A partir desse ponto, convido a embarcar nessa viagem pela história do negro africano e afrobrasileiro. Acredito ser importante abordar nesse percurso, o início da história humana que tem como berço, a África, continente que por muitos séculos foi marginalizado, inferiorizado, assim como a sua população. Parto do pressuposto de que os fatores que conduziram para a escravidão da população negra no Brasil colonial e imperial que se constituiu na maior perversidade intrínseca da herança brasileira possam ter sua origem no desconhecimento da história desse povo. De onde eles vieram? Como eram e viviam em sua pátria-mãe: a África?

Uma das maiores descobertas realizadas pelos pesquisadores no século XX ocorreu num sítio arqueológico do continente africano, mais precisamente no Vale de Afar, Etiópia. Lucy, nome que se deu ao esqueleto fóssil mais completo da família dos *Australopithecus* (em latim significa *macaco do Sul*) reforçou a ideia de que a África de fato teria sido o berço da humanidade, fato que até o momento é aceito por unanimidade pela comunidade científica, em virtude de vários outros eventos como a descoberta de pegadas fossilizadas que fortaleceram a hipótese do bipedismo, ou seja, o que anda ou se sustenta sobre dois pés.

Scaramal (2012, p. 17) informa que no campo da educação formal durante os séculos XVIII, XIX e parte do século XX, o continente africano foi apresentado por posições científicas europeias como sem história e sem humanidade. Muitas vezes, esse continente

foi reduzido a um país homogêneo ou recortado segundo os interesses dominantes. Vale lembrar que no campo filosófico e geográfico, como aponta a autora, a África sempre foi dividida de acordo com os interesses geopolíticos, daí a necessidade de se conhecer de maneira mais aprofundada a diversidade humana de maneira geral.

Dessa maneira, pode-se quebrar essa compreensão de uma África isenta de história e humanidade, assim como a ideia de inferioridade da cultura africana em relação às demais.

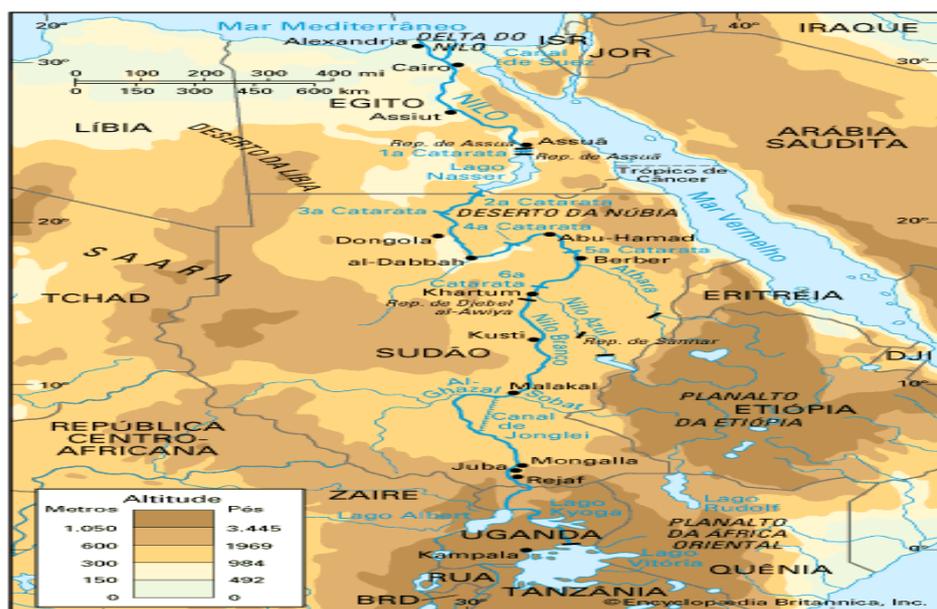
Durante séculos, a ciência ocidental construiu essa inferioridade, alegando não apenas a condição biológica, mas, sobretudo, a suposta incapacidade cultural dos africanos e de todos os negros. Esse é o conceito racial do termo “negro”. Dizia-se que o negro era selvagem e que nada contribuiu para a construção da civilização, muito menos para a ciência ou a tecnologia (NASCIMENTO, 2007, p. 14)

Refletindo sobre essa citação, pode-se dizer que o mundo ocidental negava a contribuição dos negros africanos na composição da civilização humana. Dessa forma, sendo um sujeito selvagem, animal e, até mesmo desalmado estaria justificada a barbárie que foi a escravidão desse povo. Nascimento (2007) faz uma crítica à expressão “povos africanos”, pois, segundo ela, nos dias atuais, essa frase tem significado racial e político construído especialmente no tempo do cativo. Ressalta que nos dias de hoje se fala “povos de pele negra” ou simplesmente “africanos e negros africanos”.

O que diferencia o ser humano, segundo Nascimento (2007), é a sua capacidade de refletir sobre sua própria existência e modificar o ambiente em que vive construindo o conhecimento e a civilização. Negar aos negros essa capacidade colocando-os como seres culturais e intelectualmente inferiores significa negar-lhes sua própria humanidade. Cita ainda, como prova da grande capacidade intelectual dos povos africanos de pele negra, o império egípcio que deixou um legado impressionante para as posteridades e que, até hoje, instiga e deslumbra pesquisadores das diversas áreas científicas no mundo todo.

A figura a seguir apresenta um mapa que representa as localizações dos diversos povos existentes no continente africano e seus impérios como o Império Egípcio, Mali, Songai, Gana, Quíloa e o Zimbábue, impérios dos quais, muitos negros vieram para o Brasil como escravos.

Figura 1. Impérios Africanos.



Fonte: www.googlemaps.com.br. Acesso em 15/09/2014.

Souza (2007) sugere que as informações mais antigas que se tem dos povos africanos, até então, se referem ao Egito. O Egito é uma civilização que floresceu há cerca de cinco mil anos no vale do rio Nilo e seu império durou mais de dois mil anos deixando marcas de sua grandeza. A Núbia também é apontada pelo autor como sendo outra civilização que se ergueu por volta de 780 a.C. Localizava-se na região formada pelo encontro do rio Branco com o rio Nilo Azul (atual Sudão). Vários reinos se destacaram nessa região como Meroe (500 a.C) e Etiópia.

Os comerciantes tuaregues ligavam toda a região do Sael, no passado também conhecido como Sudão – em árabe Bilad al-Sudan (terra de negros) -, ao norte islamizado da África. Eles foram os principais difusores do islã por toda essa região que corresponde mais ou menos aos atuais países do Sudão, Chade, Níger, Mali, Burquina Faso, Mauritânia e Saara ocidental (SOUZA, 2007, p.16).

Nestas regiões emergiram os antigos impérios de Gana (séculos VI e XIII), Mali (séculos XIII a XVII) e Songai (séculos XVII ao XVIII). Segundo estudos de Souza (2007), a existência e sobrevivência desses impérios tiveram como ponto decisivo as condições físicas do delta interior do Níger. A fertilidade da região garantiu o sustento desses povos. Os africanos mantinham um intenso comércio com outros povos comprovando que possuíam elevado nível de desenvolvimento e intelectualidade contrariando o ideário construído pelo mundo ocidental por séculos.

As atividades comerciais desde o século V eram intensas, especialmente nas cidades mais frequentadas como Tombuctu, Gaó e Jené. Os povos que viviam ali eram especialmente os mandingas e fulas, mas havia também outros grupos.

Nas cidades, além de comerciantes, havia os administradores, artesãos e os mais abastados. Também se concentravam nos arredores destes centros urbanos os grupos que se dedicavam à agricultura e a criação de animais. Eram eles que abasteciam as cidades, assim como produziam o sustento de suas famílias. Um traço marcante desses grupos é o fato de que “mesmo convivendo de maneira muito próxima, cada grupo guardava sua identidade” (SOUZA, 2007, p. 18).

O continente africano possui uma população muito diversificada com centenas de grupos étnicos diferenciados e com histórias distintas. Apesar disso, a África sempre foi usada para os interesses dos dominantes.

Segundo Moraes e Oliveira (2013), as três principais fontes de estudo da história da África consistem em: a) documentos – escritos por outros povos que mantiveram contatos comerciais e também políticos com os africanos; b) orais – os saberes eram tradicionalmente transmitidos pela fala e; c) arqueológicos – nos casos em que há carência de fontes orais e escritas. No que tange à oralidade, a autora salientou que o fato de não haver fontes documentais escritas não significa falta de habilidade, ao contrário, está ligada ao valor fundamental que se atribui à palavra nas sociedades orais. Isso implicou grande parte das sociedades subsaariana, a palavra significava toda a sabedoria dos seus ancestrais. Na República do Mali, por exemplo, ainda hoje, povos como os *dielis* e os *griots* ainda recitam de cor epopeias dos reis de antigas dinastias do Império Mali.

A história dos povos africanos era transmitida oralmente. Era pacientemente passada de boca a ouvido, de mestre a discípulo ao longo do tempo. De modo geral, a importância maior da fala sobre a escrita está presente ainda hoje na cultura de muitos povos, nos vários cantos do planeta (MORAES e OLIVEIRA, 2013, p. 74)

Um fato importante citado por Moraes e Oliveira (2013) é o de que a oralidade desenvolve a memória dessas sociedades fortalecendo a relação entre o homem e a palavra, dando um valor de divindade para a fala considerada como força criadora.

Moraes e Oliveira (2013) argumentam que a tradição oral dos povos africanos não se limita a apenas narrativas lendárias. Dessa forma, em concordância com as autoras, entende-se que a palavra se tornou um traço marcante na história desses povos e isso implica

em tudo o que diz respeito a eles, como seu cotidiano, sua sabedoria em tudo o que possa caracterizá-los.

Scaramal (2012) ressalta que o estudo da história da África implica necessariamente em compreender que toda manifestação cultural é resultante de escolhas, mas alerta para o fato de que essas escolhas não tornam a diversidade cultural africana inferior ou superior à cultura europeia.

[...] E muito menos faz do africano mais ou menos “atrasado” ou “civilizado” que o europeu, o asiático ou americano. Conforme anteriormente afirmado: cultura é escolha. Escolhas essas baseadas em racionalidade e inteligência, ambas mediadas pela estética e pela economia seletiva de elementos da natureza que melhor se ajustem ao sentido da vida que se pretende levar (SCARAMAL, 2012, p.22)

Apesar disso, ao longo de séculos, a África foi marcada por estereótipos e seus povos vistos como atrasados e bárbaros. Infelizmente, isso ainda é uma realidade, pois, nota-se que os povos ocidentais ainda veem os povos africanos por meio destes estereótipos, muitas vezes, alimentados pela mídia racial, conforme, informado por Scaramal (2012).

O conhecimento acerca da África e de seus povos consiste no primeiro passo para que se possa desconstruir os estereótipos que marcaram e ainda marcam sua história ao longo de séculos e séculos, assim como a imagem negativa de selvageria e subdesenvolvimento que foi construída pelo imaginário dos povos ocidentais.

Remontando aos povos africanos, especialmente aqueles que vieram para o Brasil como escravos, Souza (2008) destacou que as informações mais precisas e numerosas sobre estes povos datam do século XV e salientou que, antes mesmo desse século, já havia uma variedade de povos habitando áreas de savana e de floresta. Informa ainda que alguns grupos viviam muito próximos e, portanto, havia entre eles semelhanças de línguas, de crenças e de costumes.

Souza (2008) argumentou que os grupos que se mantinham mais afastados também tinham suas diferenças culturais acentuadas e viviam em áreas onde hoje são chamadas de Mauritània, Senegal, Gâmbia, Guiné-Bissal, Guiné-Conacry, Serra Leoa, Libéria, Costa do Marfim, Gana, Togo, Benin, Nigéria, Camarões e República Centro-Africana e esta região foi a mais afetada pelo tráfico negreiro.

Antes do século XVII, quando os escravos se tornaram a mercadoria mais valiosa, os comerciantes dessa região negociavam o ouro extraído de minas próximas ao rio Senegal e Níger, e também a noz-de-cola, peles, plumas e resinas, além de animais, alimentos e produtos artesanais. Essas mercadorias iam passando de mão em mão, eram transportadas por canoas, por burros e chegavam até as caravanas

de camelos que atravessavam o deserto rumo ao Mediterrâneo (SOUZA, 2008, p. 19)

As considerações acima revelam que havia um grande fluxo comercial destes povos, assim como interação com outros africanos e também ocidentais. Dessa forma, não se pode negar a história do continente africano, tampouco atribuir a eles um padrão de inferioridade. Outro dado importante que vale ser ressaltado é a influência de religiões de outros povos entre os africanos, especialmente, a muçulmana. A religião muçulmana, em virtude do intenso contato dos africanos com os árabes, influenciou grupos que viviam no deserto, mas, tardou em atingir os povos que habitavam próximos à costa.

Segundo Prandi (2000), os povos africanos podem ser classificados em dois grandes grupos linguísticos: sudaneses e bantos. O primeiro grupo, sudaneses, constitui os povos que viviam nas regiões que hoje consistem desde a Etiópia até o Chade e do sul do Egito até Uganda. Na região Norte, esses povos compreendem a subdivisão sudanês oriental e abaixo o grupo sudanês central, que é formado por diversos grupos linguísticos e culturais e resultou nas diversas etnias que abasteceram o Brasil de escravos. São conhecidos no Brasil como yorubás, entretanto, compreendem vários povos de língua e cultura ioruba como os oyó, ijexá, ketu, ijebu, egbá, ifé, oxogbô, entre outros.

Ainda de acordo com Prandi (2000), os bantos são representados por povos que falam entre 700 e 2.000 línguas e dialetos semelhantes. Esses povos se estendem até o sul bem abaixo dos limites sudaneses. Segundo o autor, foi o filósofo alemão Willelm Bleek que criou o termo banto em 1862 e significa “povo”. Esse tronco possui como principais línguas o ajauá, o ganguela, cuanhama, o iaco-cuango-casai, quicongo, quimbundo, quioco, suto, rongá, suaíle, tonga, xona e umbundo.

Cada grupo yorubá era identificado até o século XVIII pela sua cidade e não havia um nome específico para designá-los de maneira conjunta. Vale destacar que cada cidade possuía autonomia política e era governada por “obá” que significa rei. Contudo, uma dessas cidades era soberana sobre as outras e formava uma sociedade mais ampla que era defendida pelo poder imperial da cidade dominante.

Segundo Souza (2008, p. 21), os bantos possuem origem comum e com línguas semelhantes, assim como “suas religiões e maneiras de se organizar são parecidas”. O ponto de partida desses povos teria sido o atual Camarões e daí se espalharam por toda a África central. De acordo com a autora, os bantos eram nômades, caçadores e coletores do que era

disponibilizado pela natureza, tinham uma estatura baixa e seu idioma se caracterizava por estalidos.

2.3 A Escravatura Humana no Brasil

Não poderia abordar a escravidão negra no Brasil sem antes apresentar o conceito de “raça” que considero importante para a presente discussão, pois, uma forma de justificar as diferenças sociais, especialmente a escravização e a colonização dos povos não europeus foi a divisão da humanidade em raças, conforme informa Nascimento (2007). Mas, segundo a autora, é preciso fazer uma reflexão sobre o significado de “raça”.

Nascimento (2007) afirma que “raças” não existem no ponto de vista biológico ou genético, mas sim, no sentido político e social. Esse sentido pode trazer consequências profundas na vida das pessoas, especialmente, porque o termo denota discriminação, isto é, emergiu como forma de justificar a discriminação em relação a outros povos. Salientou ainda que as raças existem como uma dura realidade social e política que causam danos à vida de pessoas, ou seja, no campo social, político, psicológico ou cultural. Não existe qualquer fundamento científico afirmando que as raças existem concretamente segundo o fator biológico. É o que a autora classificou como sendo “raça socialmente construída” (Ibidem, p.12).

De acordo com Haerter, Nunes e Cunha (2013, p. 267), milhões de africanos e africanas vieram para as Américas escravizados. O objetivo dos europeus era fazer com que essas pessoas viessem trabalhar nas plantações e fazendas compulsoriamente, como escravos, sem nenhum tipo de remuneração ou condições humanas de trabalho. Para os autores, a escravidão no Brasil manteve-se por cerca de 350 anos. Dessa forma, a história do Brasil, sobretudo, se confunde com a própria instituição da escravidão.

Esse processo em que africanas e africanos e seus descendentes eram forçados a perder a sua condição de sujeitos, que lhes atribuía valor de troca e que lhes tratava como mercadorias já nasceu acompanhado de expressivas formas de resistência. A formação de quilombos, sem dúvida, foi a mais radical das formas de resistência escrava, contribuindo decisivamente para a ruína do sistema escravista brasileiro (HAERTER; NUNES; CUNHA, 2013, p. 268)

A partir dos estudos dos autores supracitados pode constatar que a escravidão foi um fenômeno que marcou de maneira profunda toda a história do Brasil, se mantendo viva por mais de três séculos. Neste contexto, o Brasil foi o último país americano a abolir tal

regime de exploração do trabalho. Isso revela que analisar a história da escravidão no Brasil consiste especificamente na própria história do Brasil.

No que tange ao contexto global, Souza (2008) informou que dos anos de 1520 a 1870 foram várias as regiões africanas que forneceram escravos para a América, sendo que os primeiros escravos foram trabalhar nas minas de prata descobertas pelos espanhóis, especialmente no Peru. Mais tarde, esse metal que era escoado pelo rio deu-lhe o nome de Rio da Prata. *A posteriori*, emergiu a produção de açúcar, que passou a exigir cada vez mais a força de trabalho escrava africana. O primeiro a investir nessa produção foi o Brasil, então colônia de Portugal, seguido do Caribe. Segundo a autora, também para o tabaco e o algodão, na Bahia, foi feito uso de escravos.

Wehling e Wehling (1999) sublinham que a história da escravidão negra no Brasil se confunde com a estrutura comercial criada para efetivar o tráfico intercontinental. É sabido que na África, várias tribos e reinos praticavam a escravidão dos vencidos na guerra. Entretanto, a presença do homem branco tornou essa prática em um empreendimento comercial de grande lucratividade, mas, com consequências sérias para esse continente, pois, causou uma vasta desorganização nas sociedades africanas.

A informação é corroborada pelos estudos de Haerter, Nunes e Cunha (2013, p. 268) quando concluem que não se pode desconsiderar que durante o longo período do sistema escravista brasileiro, este se configurou como o grande responsável pela movimentação da economia nacional em todo o país. O sistema escravista construiu a sociedade, a política e a economia do Brasil a partir das mãos africanas e negras por meio do trabalho feitorizado.

Os sistemas escravistas americanos durante séculos foram alimentados pelo tráfico negreiro e os empreendimentos cuja base estava no trabalho escravo africano dependiam da aquisição de novos cativos.

Assim sendo, pode-se afirmar que os africanos que chegaram ao Brasil vinham de diversas regiões da África e, portanto, tinham as mais variadas origens, a fim de desenvolver não somente atividades pertinentes à produção açucareira, mas muitas outras atividades ao longo do período de escravidão, o que possibilitou um contato maior com pessoas livres, alforriadas e escravos.

A vinda dos escravos africanos para o Brasil não somente contribuiu para o desenvolvimento da então colônia como também para a composição da identidade do povo brasileiro.

De acordo com Prandi (2000), os bantos foram os primeiros africanos a chegar no Brasil durante os primeiros séculos de tráfico, seguidos pelos sudaneses. Para a autora, o tráfico dos sudaneses para a América ficou acentuado a partir da queda do Império Oió que foi destruído pelo reino de Daomé e, posteriormente, dominado pelos haussás. Outro fato importante é o de que os povos yorubás se tornaram presas fáceis devido à falta de proteção militar. O mapa a seguir representa o fluxo de africanos que vieram para o Brasil como escravos. Nota-se que vieram principalmente os sudaneses da Guiné e os Bantus do Congo, Angola e Moçambique e, em geral, seguiram para Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro.

Figura 2. Importação de escravos africanos para Brasil.



Fonte: umolharquedesconstroi.weebly.com.br. Acesso em 18/09/2014

Prandi (2000) informa que com a alteração da economia brasileira colonial ao longo dos séculos, também ocorre uma maior demanda por escravos e isso mudou a configuração geográfica e econômica do país. Informou que, até o século XVIII, a maior parte da população negra no Brasil estava destinada ao trabalho nos engenhos de açúcar dos estados do Pernambuco e Bahia, entretanto, com o fenômeno da mineração ocorreu um deslocamento do tráfico para o estado de Minas Gerais, já no século XVIII, no chamado Ciclo do Ouro. O aglomerado de escravos em Pernambuco e Bahia, de certa maneira justifica a formação maciça de quilombos nestes estados, ou seja, são aqueles com maior número de comunidades quilombolas atualmente por terem concentrado o maior número de quilombos no país.

Os escravos constituíram-se como uma importante força de trabalho nos campos de fumo e cacau da Bahia e Sergipe, cana-de-açúcar no Rio de Janeiro e mais tarde nas

lavouras de café. Eram indispensáveis nos plantios de cana e algodão em Pernambuco, Alagoas e Paraíba, além das lavouras de cana e café do estado de São Paulo.

Libby e Paiva (2000, p. 29) argumentam que “durante o século XVIII a Capitania de Minas Gerais tornou-se o maior produtor de alimentos básicos da colônia”. Revelaram que a princípio essa produção tinha como objetivo abastecer o próprio território e mais tarde as regiões costeiras. Portanto, era comum o cultivo de feijão, arroz, milho, mandioca e cana-de-açúcar nesta região.

Entende-se, dessa forma, que os negros africanos escravizados não foram apenas uma “mão de obra” insignificante, mas, sobretudo, foram elementos de extrema importância para o desenvolvimento do país até então uma colônia de Portugal. Isso evidencia que é errôneo vitimar o negro, pois, muito mais que isso, o negro foi e continua sendo um personagem expressivo tanto na composição da identidade do Brasil como nos seus avanços políticos, econômicos, sociais e culturais ao longo de sua história neste país.

É preciso repensar a associação quase exclusiva que costumamos fazer entre a escravidão e a agricultura de exportação. Durante o século XIX, as atividades agropastoris baseadas na mão-de-obra escrava e voltadas para o mercado interno caracterizavam províncias inteiras como Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, bem como regiões espalhadas por quase todas as demais províncias (LIBBY e PAIVA, 2000, p. 32)

Os autores destacaram que o escravo deixou sua marca também nas atividades voltadas para a indústria, pois, muitos dos navios negreiros foram construídos no Brasil e o escravo esteve envolvido nessa indústria naval desde o princípio. Informaram que o escravo também estava envolvido com a atividade baleeira por meio da pesca e do refino de óleo de baleia e dezenas de escravas em praticamente todo o Brasil, passavam dias fiando e tecendo, especialmente fios e tecidos de algodão.

Em Minas Gerais, a indústria de ferro desenvolvia-se muito em virtude do emprego da mão de obra escrava. Também se destacou o trabalho escravo no desenvolvimento de atividades com cerâmica, charutos, ofícios e setor de serviços.

As considerações acerca do trabalho escravo africano no Brasil colonial e as relações sociais no mundo escravista levam a uma constatação importante: é errôneo ignorar que a economia brasileira dependeu essencialmente do trabalho escravo até o final da escravidão no país desde o desenvolvimento da cana-de-açúcar, passando pela produção cafeeira até a proximidade da proclamação da República (um ano após a abolição da escravidão no Brasil) que encerrou um capítulo de grande relevância na história do país e

que foi marcado pela exploração desumana e degradante da força de trabalho do negro africano.

Até o momento, muito se falou da escravidão no Brasil colonial e imperial, mas é interessante lembrar que apesar de todas as tentativas de se desumanizar e inferiorizar o negro africano, ele não aceitou inerte ao que lhe era imposto. Ao contrário, desenvolveu diversas formas de resistência à sua condição. Uma dessas formas e talvez a mais importante foi a formação dos chamados quilombos, muitos deles, altamente desenvolvidos e fortificados como o Quilombo de Palmares que perdurou por quase cem anos. Considero necessário abordar os conceitos de quilombo, quilombola e remanescentes de quilombos.

Segundo Silva (2003), muitas são as denominações para quilombo. Nas Américas as comunidades resistentes à escravidão recebiam nomes segundo o país. No Brasil, essas comunidades organizadas recebiam o nome de *quilombo*, *mocambo* ou *mucambo*; nos Estados Unidos e no Caribe inglês, *maroons*. *Cumbes* na Venezuela e *cimarrons* em Cuba.

Os quilombos são considerados por muitos pesquisadores como sendo comunidades coletivas muito bem organizadas tanto no sentido social, como político e também militar como é o caso do quilombo de Palmares e que se apresentam como uma das formas mais expressivas e marcantes de resistência, como bem nos informa Silva (2003). Dessa maneira, para que se possa entender de maneira mais ampla os termos *quilombo*, *quilombola* e *remanescentes de quilombos* – o terceiro termo surgiu como sendo uma nova categoria social que resultou da evolução conceitual dos primeiros termos.

Dentro da perspectiva histórica, Munanga (1996) defende que a palavra quilombo tem sua origem nos povos bantu (kílombò) para depois ser modificada para um termo aportuguesado, ou seja, quilombo.

Silva (2003) salienta que na cultura africana, Kílombò refere-se a um lugar cercado e fortificado e na língua quimbundo quer dizer acampamento ou arraial. Já no Brasil, observa-se que tanto a presença como o significado do termo quilombo referem-se a alguns ramos dos povos bantu que foram deslocados da África, especificamente nos territórios de Angola e do Zaire para serem trazidos para o Brasil no período da colonização e aqui serem escravizados.

Os quilombos não foram uma exclusividade do Brasil colônia, mas existiram em todos os lugares onde havia escravidão, incluindo a África. Entretanto, em terras brasileiras, eles eram bem semelhantes aos quilombos africanos e também como os povos dos quilombos africanos. Eles chegavam revoltados com os maus tratos e toda a violência pela qual eram submetidos. Dessa forma, fugiam das senzalas e ocupavam partes que ainda não

eram povoadas e que fossem de difícil acesso. Eles transformavam esses espaços numa espécie de campos de iniciação à resistência e acolhiam todos os que se sentiam oprimidos pela sociedade, inclusive índios e até mesmo brancos.

De acordo com Ferreira (2012), eram espaços que uniam tanto africanos das mais diversas áreas culturais e outros não-africanos descontentes originando assim, os sítios transculturais. Dessa forma, o termo quilombo, numa perspectiva histórica, era usado para designar e/ou caracterizar territórios de resistência de grupos sociais que se organizam no sentido de contestar o sistema escravista.

Segundo Alvares (2006), existe uma tendência automática do imaginário coletivo em associar o termo quilombo com uma imagem romantizada da resistência dos grupos de escravos que fugiam para reconstruir suas sociedades negras travando lutas de guerrilha contra o regime de escravidão. Essa imagem está, em geral, associada ao passado desses grupos. No campo jurídico-formal, a primeira definição do termo *quilombo* foi dada pelo Conselho Ultramarino em 1740 como resposta ao rei de Portugal. A definição dada por este conselho foi a de que seria um quilombo toda habitação de negros fugidos que passasse de um número de cinco pessoas, independentemente de haver ranchos levantados.

Almeida (2000) nos explica que essa definição do Conselho Ultramarino contém cinco elementos básicos que funcionam como sendo definitivos e definidores da categoria de quilombo: a) fuga – a situação de quilombo estaria sempre vinculada a escravos fugitivos; b) quantidade – sempre comportaria uma quantidade mínima de escravos fugidos; c) localização – define-se pelo fator isolamento geográfico e lugares de difícil acesso; d) habitação – existe uma moradia habitual, mesmo que não consolidada, mas com benfeitorias porventura existentes e; e) este quinto elemento é o da premissa, isto é, nem sempre haverá pilões⁷ nele. O pilão se configurava como um instrumento transformador do arroz colhido em alimento e representou o símbolo do autoconsumo e capacidade produtiva.

Para Ferreira (2012), o termo quilombola é destinado a homens e mulheres, africanos e afrodescendentes revoltados com a situação de escravizados. Eles fugiam das fazendas e outras unidades de produção, refugiando-se em florestas e regiões de difícil acesso, nas quais reconstruíam sua forma de vida em liberdade.

⁷VAINSENER, Semira Adler. Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco. Segundo a pesquisadora, o pilão (conhecido atualmente como pilão de arroz) é um artefato primitivo muito utilizado na agricultura no período colonial brasileiro. Era utilizado para socar alguns alimentos como o milho, o café e posteriormente o arroz. Utilizavam-se troncos de madeira dura (maçaranduba, peroba, canela preta, guatambu e o limoeiro) que eram escavados com fogo e sua haste (mão do pilão) era feita com um pedaço aparelhado dessa madeira. Sua altura variava de 30 a 70cm e sua haste cerca de 60cm a 1,2m. Disponível em: <http://www.basilo.fundaj.gov.br>. Acessado em: 14/08/2014.

Possivelmente, a luta pela identidade por parte dos negros teve seu início no contexto do sentimento de revolta, conforme supõe Silva (2003). Mas, isso é uma suposição do autor que ainda designa como fuga esse sentimento de revolta. Sugere ainda que o quilombo fosse uma sociedade alternativa e a quilombagem seria o processo histórico contrário ao sistema escravista colonial. Nesse processo, o negro escravo inconformado com sua condição seria o agente social.

Silva (2003) salienta que o termo quilombo associa-se à forma de defesa da vida em comum, um local no qual várias comunidades de negros interligados por um sistema de comunicação de matriz africana mantiveram uma estrutura rígida cuja base era os usos e costumes africanos que haviam trazido consigo da África para o Brasil. Nas comunidades quilombolas, os negros viviam em isolamento não permitindo a aproximação de brancos.

No contexto contemporâneo, Almeida (2000) afirma que um fator contribuiu para o congelamento do quilombo no tempo: a imagem histórica de resistência e isolamento e gerou uma imagem congelada do segmento social e seus sujeitos. Informa ainda que com o fim da escravidão no Brasil, o termo quilombola foi se ressignificando sendo designado aos indivíduos de direitos que obtiveram conquistas jurídicas do movimento negro ante o Estado brasileiro. Conquistas que surgiram a partir das pressões empreendidas por grupos da sociedade civil, organizada em torno da legitimação de direitos dos chamados grupos minoritários e marginalizados ao longo da história. Essa ressignificação do termo foi necessária para que se pudesse abarcar o maior número possível de segmentos sociais identificados como comunidades cujos membros descendem de escravos e ex-escravos.

Segundo Almeida (2000), a unidade social baseada em novas solidariedades e construída na combinação de formas de resistências que se consolidam historicamente, a existência coletiva que pode se impor às estruturas de poder regentes da vida social é o que está em foco atualmente, tornando inesgotável o novo significado do termo quilombo.

Na contemporaneidade o conceito de quilombo, segundo Santos (2011) refere-se não somente às comunidades com vínculo histórico e social mas também às comunidades e aos descendentes de escravos negros ou libertos que se desenvolveram um modo especial de resistência e produção social.

Alvares (2006) afirma que existem outros tipos de quilombos, aqueles que não se classificam como quilombos de resistência. São produtos de heranças de terras que passam de família em família, doações de senhores de engenho falidos ou compra de terras com recursos de garimpo ou trabalho assalariado.

2.4 Quilombos: a Hidra de Lerna do Brasil

Iniciamos nossa viagem pela história dos quilombos no Brasil e no Estado de Goiás conhecendo um pouco mais sobre o sistema escravista no Rio Grande do Sul. É importante iniciar por este Estado devido ao fato de que foi nessa região que a abolição do sistema escravista brasileiro mais tardou acontecer. Tardou sobremaneira porque a forma de produção baseada na escravidão era muito rentável para o Rio Grande do Sul.

De acordo com Vargas (2010), no Rio Grande do Sul, o charque foi o produto-rei da sua economia permanecendo no topo das exportações e concentrando milhares de cativos. O grande núcleo charqueador dessa província foi Pelotas que foi responsável pela alimentação dos escravos das plantações do sudeste e nordeste do país. Segundo o autor, tanto a produção quanto o comércio do charque aprofundaram a integração dos mercados do sul com as demais regiões do Brasil e como resultado deste fenômeno, Pelotas se configurou como sendo o cenário da formação de uma das elites mais ricas da região.

Os charqueadores acumularam grande fortuna tendo como base o trabalho escravo. Qualquer que fosse a ameaça a essa relação de produção implicaria em prejuízos demasiados aos seus negócios. Comerciantes e fazendeiros estimularam o comércio interno de escravos, que ficou conhecido como tráfico inter-provincial e intra-provincial de escravos. Isso fez com que Pelotas tivesse maior êxito em retardar a perda de cativos durante o tráfico interno.

Paralelamente, na região Centro-Oeste, especialmente o Estado de Goiás, ocorria o que Silva (2003) chamou de “indústria de reprodução de escravos, ou criatórios de escravos” (p.261-262). Explica o autor que os fazendeiros adquiriram escravos para serem reprodutores por meio de contratos de locação de serviços, contrato esse que também foi utilizado como uma das formas de o escravo comprar sua liberdade, ou seja, fazia-se um contrato no qual o escravo se comprometia a pagar pela sua liberdade dentro de um prazo estabelecido no contrato. Entretanto, as condições eram estabelecidas pelos seus proprietários, o que significava que o tempo poderia se estender até a morte do escravo e estendendo-se a seus herdeiros.

Sobre os quilombos, Libby e Paiva (2000) informam que eles eram duramente combatidos, em grande parte com a ajuda de tropas militares que caçavam essas comunidades juntamente com os capitães-do-mato. Contudo, as comunidades quilombolas possuíam uma engenhosidade e tenacidade nos sistemas de defesa, o que dificultava a ação militar. O quilombo mais resistente e fortemente armado foi o de quilombo de Palmares, no

interior de Alagoas que mesmo derrotado, após anos de existência, influenciou de maneira significativa o sonho de liberdade dos negros africanos no Brasil.

Independente do termo utilizado para denominar as comunidades quilombolas, Silva (2003) pontua que onde houve escravismo moderno, os ajuntamentos de escravos negros se espalharam como uma forma de resistência e revolta contra as condições sub-humanas às quais eles estavam sujeitos. O objetivo destes ajuntamentos era o de buscar o direito sagrado de liberdade e de organização em sociedades alternativas.

Realmente, os negros escravizados procuraram resistir sempre que puderam à opressão a eles imposta no interior dos complexos mundos da escravidão. Nesse enfrentamento, efetivado de várias formas, as autoridades coloniais de diversas regiões escravistas das Américas chegaram a comparar a resistência quilombola com a indestrutível Hidra de Lerna da mitologia grega, aquele monstro de várias cabeças que mesmo depois de cortadas renasciam (SILVA, 2003, p. 29)

O que o autor explica é que os quilombos se configuravam como verdadeiras Hidras, pois, abatia-se um e ressurgiam vários. Destacou como um forte exemplo disto, o Quilombo de Palmares que, apesar das inúmeras investidas dos soldados, mercenários e outros contratados pela Coroa portuguesa na tentativa de destruí-lo, sempre ressurgia como uma Fênix. Este quilombo, liderado por Zumbi de Palmares resistiu por quase um século às diversas tentativas de extingui-lo de uma vez por todas.

Moraes e Oliveira (2013) afirmam que a escravidão no Brasil se tornou em objeto de reflexões de diversos pesquisadores gerando também polêmicas durante o século XX. Considerou que estas reflexões foram o marco da desconstrução da imagem do negro como sendo um mero coadjuvante na história do Brasil e passando a ser um partícipe da sua história.

Apesar de concordar em parte com essa ideia, não se pode dizer que essa imagem esteja de todo extinta, pois, ainda se pode notar uma superficialidade, em grande parte dos ensinamentos sobre a escravidão no Brasil e a história do negro africano. O próprio preconceito ainda existe na sociedade brasileira.

No caso do Estado de Goiás, Moraes e Oliveira (2013) informam que o negro escravo emergiu em decorrência da mineração e o trabalho árduo, assim como os maus tratos e a violência a qual os negros eram submetidos acabaram por gerar revoltas e resistência no formato de guerrilhas, insurreições urbanas e constantes fugas para locais de difícil acesso nos quais estes escravos organizavam os mocambos ou como são mais conhecidos, quilombos.

Segundo Libby e Paiva (2000), as comunidades quilombolas consistem em grupos sociais que diferem do restante da sociedade em virtude de sua etnia e cultura. Remanescentes dos antigos quilombos tiveram o reconhecimento de suas terras com a inclusão do Artigo 68 no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, Art. 68, que diz: “aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”⁸

Segundo Velloso (2007, p. 160), os grupos quilombolas foram oficialmente reconhecidos pelo Estado e passaram a buscar efetivamente seus direitos. Direitos à educação, à melhoria das condições de vida, ao acesso às tecnologias necessárias para seu progresso, sem, contudo, apagar seus traços culturais preservados ao longo dos séculos.

No Estado de Goiás existem trinta e três comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares⁹, que é a responsável direta pela preservação cultural da identidade quilombola.

De acordo com Almeida (2010), o reconhecimento favorável à proteção e conservação da cultura dos remanescentes de quilombos no Estado de Goiás despertou o interesse de instituições públicas e privadas em pesquisá-las levando benefícios como, por exemplo, a educação formal como meio de melhorar as condições de vida dessas comunidades que passaram a ter reconhecida, a sua importância não somente para essas instituições, como também para o próprio Estado.

De acordo com o diagnóstico realizado em 2012 pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR, 2012, Art. 2º do Decreto 4.887/2003), as comunidades remanescentes de quilombos podem ser definidas como grupos étnico-raciais, “segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”. De acordo com a Fundação Cultural Palmares (2014), no que se refere às comunidades quilombolas certificadas no Brasil, atualmente são 2.431 comunidades certificadas em todo o país como apresentam os quadros 5 e 6 a seguir:

⁸Decreto nº 4.887/2003 e a Regulamentação das Terras dos Remanescentes das Comunidades dos Quilombos. Disponível em: www.planalto.gov.br

⁹Fundação Cultural Palmares (FCP): fundada em 22 de agosto de 1988 pelo Governo Federal. Consiste numa instituição pública voltada para a promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira vinculada ao Ministério da Cultura (MinC). A FCP já emitiu 2.476 certificados para comunidades quilombolas, documento que reconhece os direitos das comunidades quilombolas dando acesso aos programas sociais brasileiros.

Quadro 5 – Quadro Geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) Por Ano de criação no Brasil.

Nº	UF	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Nº CRQs
01	AC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	0
02	AL	0	11	8	3	1	27	14	1	0	0	1	66
03	AM	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	1	06
04	AP	0	4	7	0	0	2	10	3	0	7	-	33
05	BA	28	59	117	27	34	21	50	96	9	123	46	616
06	CE	2	4	7	2	1	3	7	5	7	4	-	42
07	DF	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	0
08	ES	5	6	20	0	0	0	2	0	1	0	-	34
09	GO	1	3	9	3	3	3	1	0	0	4	6	33
10	MA	82	43	24	28	42	6	56	53	47	75	35	491
11	MG	9	29	40	11	15	7	27	22	31	24	8	223
12	MS	0	11	2	2	1	0	1	3	1	1	-	22
13	MT	0	56	0	5	0	1	2	1	0	1	1	67
14	PA	19	8	34	17	0	0	10	6	14	102	8	218
15	PB	1	7	14	1	5	3	2	3	0	1	-	37
16	PE	5	45	10	22	11	3	6	10	2	4	12	130
17	PI	2	2	23	2	0	5	8	1	22	1	10	81
18	PR	0	7	25	4	0	0	0	0	0	1	-	37
19	RJ	3	5	6	1	2	2	2	5	1	2	3	32
20	RN	2	2	6	5	0	2	4	0	0	1	-	22
21	RO	1	2	3	1	0	0	0	0	0	-	-	7
22	RR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	0
23	RS	9	5	13	9	7	7	33	2	5	5	12	107
24	SC	3	0	1	2	0	3	2	0	0	1	1	13
25	SE	2	4	8	1	0	0	0	7	3	2	2	22
26	SP	1	15	15	10	6	0	0	1	1	1	-	50
27	TO	1	1	13	0	1	5	8	0	0	0	2	37
Total		176	334	406	156	123	100	215	219	144	369	153	2.491

Fonte: Publicação no Diário Oficial da União (DOU) obtida através do site: <http://www.portal.in.gov.br>. Acessado em: 21/09/2014.

De acordo com os dados do quadro anterior, observa-se que o número de comunidades remanescentes de quilombos reconhecidas é maior nos estados da Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Pernambuco e Rio Grande do Sul. Isso pode ser justificado pelo fato de que esses Estados foram os que concentravam maior número de escravos no Brasil, no período colonial e imperial. O quadro a seguir apresenta os dados sobre o número de comunidades remanescentes de quilombos certificadas no estado de Goiás.

Quadro 6 - Comunidades Quilombolas Certificadas no Estado de Goiás.

UF GO	Município	Código do IBGE	Comunidade	Data da publicação no Diário Oficial da União (DOU)
	Aparecida de Goiânia	5201405	Jardim Cascata	02/03/2007
	Barro Alto	5203203	Santo Antônio da Laguna	13/12/2006
	Barro Alto	5203203	Antônio Borges	09/12/2008
	Cavalcante/Monte Alegre/Teresina de Goiás	5205307 5213509	Kalunga	19/04/2005
	Cidade Ocidental/Brasília	520549	Mesquita	07/06/2006
	Cromínia	5206503	Comunidade Nossa Senhora Aparecida	07/06/2006
	Campos Belos	5204904	Brejão	13/03/2007
	Campos Belos	5204904	Taquarussu	13/03/2007
	Colinas do Sul	5205521	José de Coletto	05/05/2003
	Cristalina	52062006	Inocência Pereira de Oliveira	24/03/2010
	Flores de Goiás	5207907	Flores Velha	18/03/2014
	Goianésia	5208608	Tomás Cardoso	04/08/2008
	Iaciara	5203903	Povoado Levantado	19/09/2013
	Iaciara	5203903	Extrema	18/03/2014
	Iaciara	5203903	Baco Pari	07/06/2006
	Mineiros	5213103	Cedro	08/06/2005
	Mineiros	5213103	Buracão	13/12/2006
	Minaçu	5213087	Quilombola de Minaçu	12/05/2006
	Mimoso de Goiás	5213053	Queixo Dantas	19/09/2013
	Monte Alegre de Goiás	5213509	Pelotas	28/07/2006
	Niquelândia	5214606	Rufino Francisco	24/09/2014
	Nova Roma	5214903	Quilombola do Magalhães	04/06/2004
	Padre Bernardo	5215603	Sumidoro - Barrinha	19/09/2013
	Santa Rita do Novo Destino	5203203	Tomás Cardoso	04/08/2008
	Santa Rita do Novo Destino	5219456	Pombal/Balbino dos Santos	25/04/2006 24/09/2014
	São Luiz do Norte	5220157	Porto Leucádio	20/01/2006
	Silvania	5220603	Almeidas	25/05/2005
	São João da Aliança	5220009	Forte	05/03/2008
	Trindade	5221403	Vó Rita	05/05/2009
	Uruaçu	5221601	Urbana João Jorge Vieira	05/05/2009

Fonte: Dados da Fundação Cultural Palmares adaptados pela pesquisadora, 2014.

Sobre o perfil socioeconômico das comunidades quilombolas, o diagnóstico da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR (2012) apontou para um percentual de 72 mil famílias quilombolas cadastradas no CadÚnico (Cadastro Único), 56,2 mil famílias, 78% do total beneficiários do Programa Bolsa Família.

O relatório apontou que as principais atividades desenvolvidas pelos quilombolas de todo o país consistem em atividades relacionadas à agricultura, extrativismo e a pesca

artesanal. Outro fator apresentado pelo diagnóstico foi com relação às moradias nas comunidades quilombolas que possuem em média três ou quatro cômodos, 63% delas possuem piso de terra batida, 62% não possuem água canalizada, 36% não possuem banheiro ou sanitário, 76% não possuem nenhum tipo de saneamento básico e 28% deste percentual possui esgoto a céu aberto e 48% fossa rudimentar, quase 60% (58%) queima ou enterra o lixo no território e apenas 20% possui coleta de resíduos adequada. 78,4% possui energia elétrica. O mapa abaixo representa a localização aproximada das comunidades quilombolas no Brasil.

Figura 3. Mapa das Comunidades Quilombolas no Brasil



Fonte: blogdoprofessorhenry.blogspot.com.br. Extraído do Diário Oficial da União. Acessado em 20/09/2014.

A Constituição Federal de 1988 garantiu os direitos das comunidades remanescentes de quilombo, que foram regulamentados por meio dos seus Decretos e Portarias específicos para essas comunidades, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 7- Base Legal das Comunidades Quilombolas (Relatório SEPPIR, 2012).

Decretos/Portarias- Constituição Federal de 1988	A que se destina
Artigos 215 e 216 da CF/1988	Direito à preservação de sua própria cultura
Artigos 68 do ADCT da CF/1988	Direito à propriedade das terras de comunidades remanescentes de quilombos.
Convenção 169 da OIT Dec. 5051/2004	Direito à autodeterminação de Povos e Comunidades Tradicionais.
Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003	Trata da regularização fundiária de terras de quilombos e define as responsabilidades dos órgãos governamentais.
Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007	Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.
Decreto nº 6.261, de 20 de novembro de 2007	Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola.
Portaria Fundação Cultural Palmares nº 98, de 26 de novembro de 2007.	Institui o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades dos Quilombos da Fundação Cultural Palmares, também autodenominadas Terras de Preto, Comunidades Negras, Mocambos Quilombos, entre outras denominações congêneres.
Instrução Normativa INCRA nº 57, de 20 de outubro de 2009.	Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desintrusão, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos.

Fonte: Dados da SEPPIR (2012) adaptado pela autora da pesquisa, agosto de 2014.

Moraes e Oliveira (2013) informam que a ação política do Movimento Negro organizado, assim como de setores intelectualizados, promoveu a introdução do artigo 68 no Ato das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988 - ADCT/CF-88 que reconhece as comunidades quilombolas e legaliza seus direitos sociais e a demarcação das terras ocupadas por essas comunidades.

Segundo dados da Fundação Cultural Palmares (2014), atualmente existem 330 processos abertos para a certificação de novas comunidades quilombolas. Desse número, 230 ainda possuem pendência na documentação, 79 estão aguardando a visita técnica na comunidade e 21 aguardam a publicação no Diário Oficial da União. No estado de Goiás, existem apenas cinco processos abertos.

2.5 Comunidades Quilombolas no Estado de Goiás

Sobre o Estado de Goiás, o relatório da Fundação Pró-Natureza – FUNATURA¹⁰(2013) aponta que ele ocupa uma área de 340.103 km² e consiste no sétimo Estado em extensão territorial no país. Segundo o relatório, o Estado de Goiás divide-se atualmente em 246 municípios com uma população estimada de 6.154.996 de habitantes (número extraído do censo realizado pelo IBGE, 2012) fazendo limite com os Estados do Tocantins pela região norte, Bahia pela região leste, Minas Gerais pelas regiões leste e sul, Mato Grosso do Sul na região sul e Mato Grosso pela região oeste.

Ainda de acordo com o relatório da FUNATURA (2013, p. 12), o Estado de Goiás, até julho do ano de 2012, possuía uma densidade demográfica de 18,1 hab/km² e a maioria da sua população está concentrada na região metropolitana da capital Goiânia e no entorno do Distrito Federal. As regiões norte e nordeste do Estado são as que possuem menor densidade demográfica. O Estado de Goiás também pode ser considerado com alto índice de urbanização atingindo um nível acima de 90%, contudo, apesar disso, se destaca na produção agropecuária e no agronegócio do país.

Remontando à historiografia goiana, vale destacar que Zoroastro Artiaga¹¹ (1968), como salientou Silva (2003), foi um importante personagem dessa historiografia ao colocar o tema escravidão como um capítulo da História de Goiás em seu livro “*História da Extinção da Escravatura*”, com ênfase na procedência étnica dos escravos, assim como a sua importância na formação do povo goiano e a violência como eram tratados em virtude da resistência quilombola ao escravismo.

¹⁰A Fundação Pró-Natureza (Funatura) foi selecionada mediante licitação e firmou com o Governo do Estado de Goiás, o Contrato nº 009/2012. O objetivo central é realizar o projeto “Criação de Unidades de Conservação no Estado de Goiás” por meio da análise dos dados dos componentes de biodiversidade, geodiversidade e socioeconomia com apoio de imagens de satélite e Sistemas de Informação Geográfica. Inicialmente foram avaliados 15 polígonos, indicados pela Secretaria de Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos do estado (Semarh-GO). Os mesmos foram selecionados pela Secretaria conforme os critérios explicitados no documento “Pré-seleção de áreas potenciais para a criação de unidades de conservação no Estado de Goiás”, produzido pela Gerência de Áreas Protegidas da Semarh-GO. Disponível em http://www.funatura.org.br/docs/SPR_socioeconomia.pdf. Acessado em 20/09/2014.

¹¹ARTIAGA, Zoroastro. História da Extinção da Escravatura. In: ARTIAGA, Zoroastro. *História de Goiás, 1968*. Professor e memorialista se configurou como sendo um dos personagens dos projetos de integração de Goiás ao desenvolvimento modernista que foi semeado após a Revolução de 1930. Participou ativamente da vida intelectual de Goiás e atuante intensivo pelo progresso do estado. Foi membro da Academia de Letras Goiana, Co-Fundador do Instituto Geográfico de Goiás, professor de Direito Constitucional (UFG), escritor, escrivão, escriturário, advogado, jornalista e delegado de polícia. Após a sua morte, o Museu Estadual de Goiás, ao qual ele foi o fundador, recebeu o seu nome.

Artiaga (1968) já reconhecia em seus estudos a importância da participação do negro não somente na composição do povo goiano, mas também no desenvolvimento social, cultural e econômico deste estado. Isso está explícito em trechos de sua obra como se pode observar na citação a seguir.

Não se pode, portanto, continuar minimizando a participação do escravo negro de Goiás, a de um mero “figurante mudo” ou “agente passivo” e romântico do processo histórico. A perspectiva é a de um escravo sujeito de sua ação histórica, não reificado nem mistificado, resistindo na negociação, no conflito e até no silêncio. (...) Sua revolta e inconformismo ao sistema escravista imposto no Goiás Colônia e Imperial são preocupações contínuas, às vezes lentas, mas permanentes, iniciadas no primeiro sentimento libertário, ou “estágio” da fuga, até sua abrangência coletiva nos quilombos, onde alcança o “estágio” da quilombagem, trazendo a ruptura, ou o antagonismo entre o quilombo de escravo livre e o escravismo repressor (ARTIAGA, 1968, p. 234)

O autor observa que a história oficial dos quilombos no estado de Goiás provavelmente teve sua origem fundamentada nas mais variadas formas de sentimentos dos escravos ante a pressão do sistema. Outro fator apontado pelo autor foi o de que as fugas dos escravos em Goiás promoveram o encontro deles com os indígenas, os quais os acolhiam tornando-os livres dos ferozes capitães-do-mato. Os negros mantinham com os indígenas, relações de sentimentos mais profundos e, por diversas vezes, recebiam por parte dos índios afagos e até contraíam casamentos com as índias.

2.6 A Educação Formal Em Terras de Pretos

O Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição (ADCT) reconheceu oficialmente as comunidades remanescentes de quilombos, especialmente no que se refere à afirmação de seus direitos territoriais. Entretanto, essas comunidades despertaram o Estado brasileiro para questões relevantes de cunho socioeconômico, espacial, jurídico e cultural, passando a compor a discussão sobre a sua representatividade na contemporaneidade e a efetiva inserção de seu povo como cidadão. Para que essa inserção seja concreta, é preciso que a sociedade conheça mais sobre esses grupos, assim como, é preciso que a população quilombola se veja e se sinta parte do mundo contemporâneo. Para tanto é fundamental que as escolas abram espaço significativo para a vivência e educação destes grupos.

Apesar dos avanços na legislação, no sentido de garantir os direitos à educação, entre outros, às populações remanescentes de quilombos, o que se constata é que ainda há muito que se fazer para que essa inserção seja de fato concreta.

Filice e Ayodele (2011) lembra que, embora conste nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de História e Geografia (MEC/SEF, 1997), a orientação para abordar e valorizar a pluralidade cultural, ainda existem dificuldades e isso se deve principalmente à existência de confusões acerca da legitimidade dessa demanda, em virtude do fato de que muitas pessoas ainda acreditam na não existência da discriminação racial no Brasil.

As teorias anteriores explicam que a questão racial negra tem sua origem para além do tráfico negreiro. Até os anos de 1990, como informam Moraes e Oliveira (2013), a abordagem das questões étnicorraciais negras era insignificante no sentido de contribuir para outras visões sobre a África e sua história.

Em concordância com as autoras, vejo que o que se ensinava, e ainda se ensina em muitas instituições escolares sobre esse continente era muito superficial. Mais lamentável, ainda é constatar que apesar dos avanços na legislação e dos movimentos negros, até então, na prática há muito que mudar.

Aplicar a Lei nº 10.639/03, na escola, é muito importante, pois, seus objetivos são formar os sujeitos no ambiente escolar e trabalhar com as diferenças. Tendo em vista que esse trabalho possui como objeto de estudo a cultura e atividades escolares numa comunidade quilombola e que nem todos os alunos que frequentam a escola da comunidade pesquisada são remanescentes quilombolas, creio ser pertinente abordar alguns pontos da Lei nº 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História da África e Afrobrasileiros nas escolas públicas e privadas do Brasil.

A Resolução CNE/CEB 08, de 20 de novembro de 2012¹² define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e representa um marco histórico no que se refere à Educação Quilombola Escolar e as lutas do Movimento Negro no Brasil. A Resolução estabelece:

§1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I- organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e se alimentado: a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatório; 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 país; h) da territorialidade. II-

¹²BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola*. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica e Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância. III-destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica (BRASIL, 2012).

O documento referente à Educação Escolar Quilombola na Educação Básica consiste no resultado das inúmeras manifestações do Movimento Negro, lideranças quilombolas, além de pesquisadores e órgãos da educação. Suas determinações são apresentadas no documento que estabelece como a política pública educacional para as comunidades quilombolas deve ser implementada considerando sua cultura, sociedade, política e economia.

O documento também estabelece para o Ensino Fundamental dessas comunidades:

Art.17 - O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade devem constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico- racial, à valorização da diversidade e à igualdade. § 1º (...) § 2º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas: I- A indissociabilidade das práticas educativas do cuidar visando o pleno desenvolvimento da formação humana dos na especificidade dos seus diferentes ciclos de vida. II- A articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório; III- Um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas nos diferente contexto sociais; IV- A organização escolar em ciclos, séries e outras formas de organização compreendidas como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos de duração do Ensino Fundamental, conforme a Resolução (BRASIL, 2012).

Analisando o Art. 17 compreendi que o ensino fundamental nas comunidades quilombolas precisa garantir, em cumprimento da lei, o acesso ao conhecimento por parte dos alunos que frequentam escolas que atendem às comunidades quilombolas.

Esse conhecimento precisa ser articulado aos saberes tradicionais inerentes de cada comunidade quilombola considerando seus aspectos culturais específicos, assim como, com as práticas socioculturais para que assim, o processo educativo possa atender as particularidades da cultura e identidade dessas populações.

Com o objetivo de discutir a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, O Conselho Nacional de Educação (CNE)¹³ promoveu audiências

¹³Órgão colegiado integrante do Ministério da Educação. Foi instituído pela Lei nº 9.131/95 com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação. O CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e

públicas e reuniões. Vale destacar que valorizar os saberes e conhecimentos da população quilombola também implica em grandes desafios. Pode-se destacar o debate sobre a ausência desses saberes e conhecimentos nos currículos escolares, pois, sabe-se que eles sempre ficaram à margem da historiografia oficial e da educação formal, como pontua Santomé (2008). Esse fato provoca desigualdades e podem silenciar culturas como a quilombola.

Neste capítulo, apresentei as principais teorias que foram referências para a análise dos dados coletados. Abordei questões que considero importantes para a discussão a respeito da escravidão negra, os quilombos e as comunidades quilombolas que, como informa Anjos (2005), se constituem em um patrimônio cultural e territorial inestimável e também desconhecido na sua essência pela maior parte da sociedade brasileira.

No próximo capítulo, apresento a comunidade quilombola pesquisada e sua escola que, embora se localize próxima à capital federal, ainda é uma comunidade tradicional de matriz africana pouco conhecida por uma boa parte da sociedade brasileira.

CAPÍTULO III – ENFIM! CHEGAMOS AO DESTINO DA VIAGEM!

Eu me sinto uma pessoa vencedora porque esse meu povo sofreu muito e hoje eu tenho meu espaço, tenho minha dignidade. Hoje eu sou livre e posso fazer o que eu achar melhor da minha vida e com certeza vou aproveitar o máximo que eu puder... o respeito é tudo pra mim

(R.P, 32 anos, moradora da Comunidade Quilombola Mesquita/Goiás. Documentário publicado em: www.youtube.com/watch?V=f1f20xewlvo, 2012)

A citação que inicia este capítulo representa o sentimento de uma população que há séculos conviveu com o medo, a opressão, o sentimento de insignificância e com o racismo que marcou a sociedade brasileira.

A comunidade quilombola pesquisada foi tema central de um documentário realizado por alunos do curso de jornalismo da Universidade Paulista (UNIP) e apresentado em 13 de maio de 2012. No documentário, são expostos relatos de moradores da comunidade e esclarecimentos sobre as políticas públicas voltadas para as comunidades quilombolas.

Alguns desses relatos contribuíram para esse estudo. Destaco o depoimento de Alexandre Reis, diretor da Fundação Cultural Palmares, no qual ele declarou que o estado de Goiás possui uma simbologia importante porque é neste estado que se concentra a maior comunidade quilombola do país, a Comunidade Kalunga, cidade de Cavalcante/Goiás com 250 hectares. Na época, o diretor pontuou a existência de cerca de trinta comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, incluindo a comunidade quilombola deste estudo. Porém, esse número cresceu até o ano de 2014.

Neste capítulo, faço um detalhamento da metodologia da pesquisa, os dados coletados na comunidade quilombola por meio da observação, entrevistas semiestruturadas, recursos audiovisuais e análise do Projeto Político Pedagógico, único documento disponibilizado pela escola da comunidade para averiguação.

3.1 Percurso Metodológico da Pesquisa

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, efetivada por meio do estudo de caso. Foram utilizados procedimentos variados de coleta de dados, especificamente a observação, recursos audiovisuais, entrevistas semiestruturadas e análise documental, isto é, do PPP da escola de ensino fundamental que atende à comunidade quilombola.

Apresento nesta seção a descrição da observação realizada na comunidade quilombola de maneira mais detalhada, especialmente a realizada na EMAPB¹⁴, escola que atende a referida comunidade. Explicito as entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e moradores da comunidade. Descrevo o ambiente no qual foi desenvolvida a investigação, as características dos colaboradores, os procedimentos (técnicos) utilizados na geração de dados e o enfoque analítico.

Para André (1994), a abordagem qualitativa de pesquisa tem raízes históricas no final do século XIX, período em que os estudiosos das ciências sociais iniciaram as indagações sobre o método de investigação das ciências físicas e naturais que se fundamentava na perspectiva positivista de conhecimento como informado anteriormente.

Triviños (1994) e outros estudiosos, especialmente os de tradição antropológica, defensores do método qualitativo-interpretativo argumentam em favor desse método que usa várias informações referentes à vida dos povos não podem ser quantificadas e, portanto, necessitam ser interpretadas de maneira mais ampla, pois, a vida social é bastante complexa e carregada de variedade de interações entre os indivíduos, além de passar por contínuas mudanças no tempo e no espaço. Argumentam também que as diferenças culturais dificultam o estabelecimento, por parte dos teóricos, de leis que se apliquem em todo tempo e espaço.

Segundo Santos Filho (1995), a pesquisa qualitativa preocupa-se muito mais com a compreensão e/ou interpretação do fenômeno social do que com a mera possibilidade de descoberta de leis sociais. Dessa maneira, sua maior finalidade é tentar buscar uma compreensão interpretativa do mundo e dos fenômenos sociais vigentes por meio do olhar dos próprios atores envolvidos na investigação.

Flick (2009) corrobora o pensamento de Santos Filho (1995) quando afirma que o interessante para o pesquisador qualitativo é a descrição e análise de práticas sociais de sujeitos que fazem parte do contexto sócio-histórico investigado. A pesquisa qualitativa

¹⁴A escola está grafada dessa forma a fim de garantir o anonimato dela.

consiste na análise de casos concretos considerando suas peculiaridades locais e temporais tendo como ponto de partida as expressões e atividades dos indivíduos nos seus contextos locais.

Triviños (1994) indica cinco características que são fundamentais para a abordagem qualitativa de uma pesquisa. São elas: a) o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; b) a pesquisa qualitativa é descritiva; c) o processo é a preocupação do pesquisador qualitativo e não somente os resultados/produto; d) análise dos dados de uma pesquisa de maneira indutiva; e) a preocupação essencial na abordagem qualitativa é o significado. A pesquisa qualitativa, através da diversidade de aspectos, conquistou uma variedade de abordagens, entre elas, o estudo de caso que efetiva esse estudo.

Sobre o estudo de caso, Lüdke e André (1986) pontuam que ele tem um campo de trabalho mais específico, ou seja, implica no estudo de um caso que está sempre bem delimitado e com contornos claramente definidos. Informam ainda que o estudo de caso se destaca por se constituir em uma unidade dentro de um sistema mais amplo podendo ser qualitativo ou não. Apresentam como características essenciais do estudo de caso, a busca por retratar a realidade de maneira mais completa e profunda almejando revelar a multiplicidade de dimensões em determinado problema ou situação; usam uma variedade de fontes de informação; revelam a experiência de vida permitindo generalizações naturalistas; procura representar os diferentes e conflitantes pontos de vista de uma situação social e, por fim; utiliza uma linguagem e forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa.

Este estudo teve como *locus* de investigação, a EMAPB, único estabelecimento de ensino localizado na comunidade quilombola, uma comunidade remanescente de quilombo de matriz africana situada na zona rural de uma cidade do interior do Estado de Goiás. Embora a escola tenha sido o ponto específico dessa pesquisa, foi considerado também o contexto social da comunidade quilombola. Dessa maneira, foi possível analisar as relações entre a cultura local e as atividades pedagógicas praticadas na escola, interesse dessa pesquisa.

Foram realizadas 05 visitas com o objetivo de observar o cotidiano da comunidade e da escola pesquisada. As visitas aconteceram nos dias 14 e 15 de outubro, 19 de novembro e nos dias 04 e 05 de dezembro do ano de 2014.

Enquanto caminhávamos pelo ambiente, a presidente respondia aos questionamentos, ao mesmo tempo, em que tive oportunidade de verificar como era realizado o trabalho no viveiro da associação, fazer perguntas que não estavam no roteiro

deixando a entrevistada livre para pontuar o que fosse considerado relevante por ela e abrindo espaço para outros participantes que deixaram suas contribuições para a pesquisa.

Conversei informalmente com moradores quilombolas que trabalham na associação, observei seu modo de falar, agir. Tive a oportunidade de saber um pouco mais sobre o que sentem e pensam sobre a comunidade quilombola, especialmente em relação aos conflitos sobre ser ou não ser remanescente de quilombos. Os relatos desses moradores estão registrados neste capítulo.

No dia 15 de outubro de 2014, parti em busca de novas entrevistas com outros moradores da comunidade quilombola. Durante esse tempo foi possível fotografar partes da comunidade tanto na zona urbana como na rural. Por meio dessa visita, consegui algumas informações sobre o casarão conhecido como a antiga sede da fazenda que teria dado origem ao quilombo. Essas informações foram fornecidas por sua moradora atual, uma senhora de 75 anos que preferiu não participar formalmente da pesquisa.

Durante as observações constatei que os moradores oriundos da comunidade, que se consideram quilombolas, são ariscos e não costumam confiar rapidamente em quem os procura. O motivo possivelmente seja o fato de muitos terem sido enganados por pessoas que estavam em busca de suas terras ou exploradores, como se pode verificar nos relatos posteriores registrados neste capítulo. Entretanto, quando a confiança é estabelecida, eles são muito amáveis e dispostos a falar sobre sua história, sua vida na comunidade, etc.

Em uma de minhas caminhadas pela zona rural da comunidade, encontrei uma senhora que cuidava de sua horta e tentei conversar um pouco com ela. Embora tenha sido educada, à maneira dela, não aceitou participar da entrevista. Ainda assim, pude verificar que sua casa é bem simples, um amplo quintal com plantações de bananas, laranjas, mamão, entre outros. Também havia uma horta pequena. Constatei que se tratava de uma moradora antiga da comunidade, negra, porém, não pude saber se era descendente de escravos.

Na zona urbana da comunidade, entrevistei moradores que trabalham no comércio local, um deles apesar de ter nascido na comunidade, não se considera quilombola.

As entrevistas na escola de ensino fundamental que atende a essa comunidade aconteceram, nos dias 04 e 05 de dezembro de 2014, assim como a pesquisa no PPP da escola. No dia 04 de dezembro, no período matutino entrevistei a vice-diretora e o coordenador pedagógico. No período vespertino, desse mesmo dia aconteceram as entrevistas com cinco professores.

No dia 05 de dezembro de 2014 foram realizadas entrevistas com os demais professores que ainda não tinham contribuído para a pesquisa, somando ao todo, o

quantitativo de dez professores quilombolas e não quilombolas participantes. No período vespertino, foi verificado o PPP.

Em ambos os dias foram observadas as rotinas da escola, assim como feitas fotografias da instituição de ensino. A observação das aulas não era o foco deste estudo, portanto, não foi observada nenhuma das aulas ministradas pelos professores da referida escola. Contudo, foi possível verificar algumas atividades desenvolvidas pelos alunos apresentadas pelos professores, além de fotografias, cartazes e observações durante as entrevistas.

3.2 Conhecendo a Comunidade Quilombola

A comunidade quilombola pesquisada localiza-se na zona rural de uma cidade do interior do Estado de Goiás. Segundo dados do IBGE (2014), a cidade primeiramente constituía-se como sendo pré-fabricada e edificada em uma fazenda, cuja sede se localizava às margens de um rio. Possui dois bairros circunvizinhos, assim como é entrecortada por áreas particulares de proprietários que não são quilombolas, o que tem gerado conflitos fundiários na região.

No que se refere às construções públicas e privadas de uso público e à prestação de serviços à comunidade existem: um posto de saúde; a EMAPB; uma Igreja Católica; algumas igrejas evangélicas (não foi informado o número de igrejas); um cemitério; a Associação dos Moradores (AREME) com caixa postal para correspondências; duas caixas de abastecimento de água – SANEAGO; distribuição de energia elétrica – CELG; serviço de telefonia fixa e telefones públicos; serviço de Internet via rádio; uma Associação de Produtores Rurais; transporte coletivo nos itinerários Brasília/Cidade Ocidental e pequenas mercearias e bares. Esses dados foram extraídos durante as visitas e entrevistas na comunidade.

Sua população é constituída por 80% de pessoas declaradas negras e pardas (afrodescendentes) e 20% declaradas brancas e pardas descendentes de brancos (Censo Municipal/2009). As famílias são essencialmente católicas, apesar do crescente número de evangélicos e ainda há famílias que declararam participar das duas religiões e um número restrito de declarantes ateus, espíritas ou não ter religião (Arquivo da EMAPB, jun/2011).

Existem duas versões sobre a origem do quilombo no qual se formou a comunidade pesquisada. A versão aceita pelos moradores da comunidade quilombola é a de que ela se formou a partir de três escravas. Dessa forma, três famílias foram constituídas no quilombo e

foram responsáveis pela sua formação: Família Flores; Família Campos Elísios e Família Salvador¹⁵.

O relato de um morador da comunidade quilombola a seguir corrobora a informação sobre a sua formação a partir das três escravas.

Oia, o quilombo era uma fazenda de um português que deu ela pra três escravas quando ele tava no fim da vida e elas viveram aqui, tiveram filhos e eles foram se casando e vivendo aqui plantando e criando uns animais. Primeiro eles viviam daquilo que plantava e criava dividindo as coisas com os outros. Depois passaram a produzir mais e com o povo que cresceu em Luziânia que antigamente era um garimpo, eles passaram a vender também aquilo que passava (JFB, 2014).

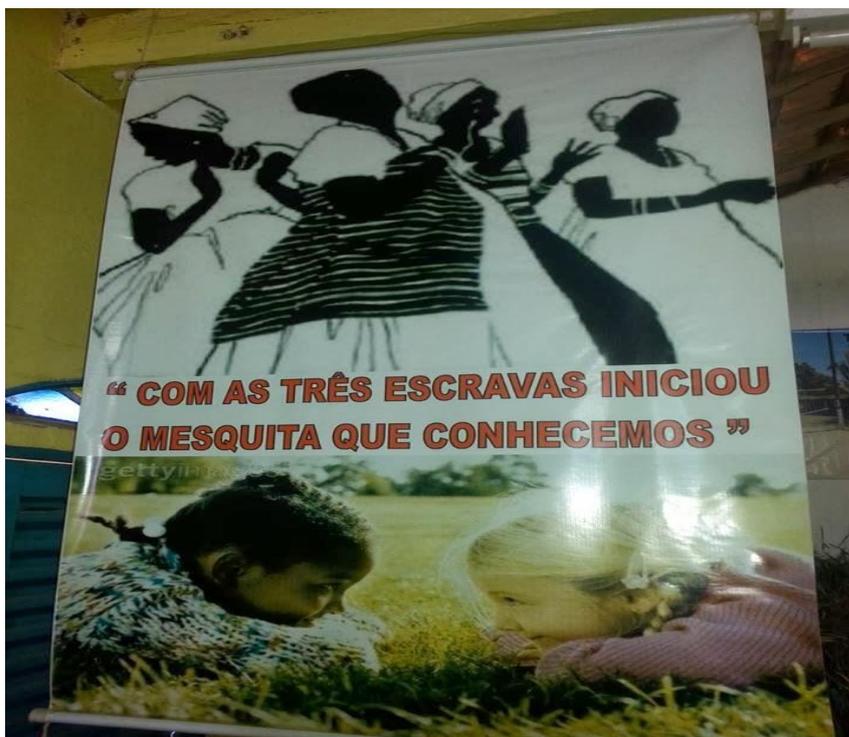
Considero pertinente destacar que a origem da comunidade quilombola em questão como relatada pela sua população, se configura como fundada na tradição oral destacada como uma das fontes de estudo da História da África descritas por Moraes e Oliveira (2013). Mas, é importante ressaltar que para os moradores da comunidade quilombola, a sua origem foi a herança dada pelo proprietário da fazenda onde viviam as suas três escravas e que, posteriormente, originou as três famílias tradicionais da comunidade.

Para eles, essa é a verdade que foi sendo transmitida por meio das gerações ao longo do tempo. Essa versão está presente em todos os relatos de moradores oriundos ou não da comunidade quilombola que participaram da pesquisa.

Na entrada da Associação Renovadora do Quilombo (ARENQUIM) existe um banner que representa as três escravas que a tradição oral considera como as responsáveis pela formação do quilombo, como revela a figura a seguir.

¹⁵As famílias receberam nomes fictícios para garantir o anonimato da comunidade e dos envolvidos na pesquisa.

Figura 4. As Três Escravas Fundadoras do Quilombo segundo a tradição oral



Fonte: ARENQUIM – Associação Renovadora do Quilombo. Banner fotografado pela pesquisadora, 2014.

Numa abordagem científica, Silva (2003) afirma que o Quilombo surgiu por volta de 1800 devido às fugas de escravos que trabalhavam na mineração. Nesse processo de formação, seus membros foram se casando uns com os filhos dos outros dando origem ao atual núcleo de descendentes de escravos de matriz africana, conhecido também como Comunidade¹⁶ dos Crioulos.

Para o autor supracitado, a maior parte da população da referida comunidade é negra descendente de escravos de matriz africana cujos ancestrais são africanos da etnia Malês, possivelmente islamizados, originários do Sudão e trazidos como escravos para a região no período escravista, entre os anos de 1746 e 1775. Esses ancestrais teriam sido trazidos para trabalhar na lavra do ouro durante o ciclo da mineração que foi iniciado por sertanistas durante o século XVIII.

Durante as observações na comunidade quilombola, constatei que os negros já não são a maioria da população, embora não tenha sido possível verificar o quantitativo de negros e brancos moradores da comunidade. Esse quantitativo não foi encontrado no site do IBGE, tampouco no INCRA ou na Fundação Cultural Palmares. Também não consta no Projeto Político Pedagógico da escola.

¹⁶Para garantir o anonimato da comunidade quilombola pesquisada, o termo “Comunidade” é fictício.

Há a incidência de um grande número de brancos confirmando a concepção de Treccani (2006) sobre o conceito de comunidade quilombola quando ele afirma que as comunidades quilombolas são criações históricas e sociais não podendo ser definidas pelo fator biológico ou racial em virtude de os quilombos não terem sido compostos apenas por negros, mas também por índios, mestiços e brancos.

Também pode estar associada ao que Hall (2011) concebe sobre o sujeito pós-moderno que não tem uma identidade fixa ou permanente se tornando uma celebração móvel que se forma e se transforma dia a dia no que tange às formas como os indivíduos são representados ou interpelados nos sistemas culturais.

A figura a seguir consiste na fotografia do casarão mais tradicional da comunidade quilombola que, segundo relato de sua moradora atual, teria sido a sede da fazenda do capitão português e que teria sido doada para as suas três escravas alforriadas.

Figura 5. Casarão, Antiga Sede da Fazenda vista de frente.



Fonte: Comunidade Quilombola. Fotografado pela pesquisadora, 2014.

Figura 6. Casarão, Antiga Sede da Fazenda vista por outro ângulo.



Fonte: Comunidade Quilombola. Fotografado pela pesquisadora, 2014.

Em entrevista com a senhora SPB, presidente da ARENQUIM sobre a formação do quilombo, ela reafirmou a versão popular das três escravas enfatizando que ela própria é descendente de uma das três famílias tradicionais fundadoras do quilombo.

Eu tinha muita curiosidade em conhecer e entender essa ancestralidade da minha família, mas era muito difícil porque não existia registros de cartórios. Só existia registro paroquial. Então eu fui buscar o registro paroquial do meu tataravô. Eu fiquei muito emocionada porque era um registro de 1830, escrito à pena e precisava de uma lupa para enxergar. Com esse registro e confirmei o que já ouvia desde criança que esse povoado era um quilombo. Então, nós fundamos essa Associação porque precisava organizar o quilombo, precisava de um registro, um documento que falasse que aqui é um quilombo. Foi para lutar para conseguir esse registro e para esse povoado ter direito a essas políticas públicas que nós fundamos a ARENQUIM (SPB, 2014)

Os moradores da comunidade quilombola preservam, em sua maioria, aspectos linguísticos próprios do modo de falar rural, muito comum não somente para as comunidades negras, mas também de moradores não quilombolas que vivem na zona rural, especialmente do Estado de Goiás. Entretanto, não há presença de uma língua materna característica de aspectos linguísticos de origem africana, possivelmente, esses aspectos foram perdidos pela proximidade com a zona urbana.

Eu não sei muito assim sobre quilombola. Eu fui ouvir assim de falar, antes eu não sabia, mais eu acho que é assim, quando a gente nasce naquele lugar que tem essa

descendência porque aqui tem a descendência de escravos né. Aqui tem muito descendente que foi deixando pros filhos, pros netos, só que agora tem muitos moradores que era de fora, que não é totalmente da comunidade (Dona M, 56 anos. Entrevista publicada em: www.youtube.com, 13 de maio de 2012)

As características do falar rural têm ficado cada vez mais distantes do modo de falar da população da comunidade investigada nesse estudo. Isso ocorre em virtude do processo de escolarização da população mais jovem que exige um estilo de língua falada e escrita monitorada pela cultura do letramento institucionalizado.

3.3 Coleta de Dados

Em uma pesquisa qualitativa é necessário que o pesquisador utilize um número significativo de instrumentos para geração de dados para que seja possível captar o máximo possível da realidade social dos indivíduos inseridos no processo investigatório. São esses instrumentos que possibilitam maior veracidade e segurança nos resultados da pesquisa.

O dia 19 de novembro de 2014 foi reservado para observações, visitas a pontos considerados históricos pela comunidade como a antiga igreja que atualmente se constitui como museu que conta a história da comunidade e possui artefatos confeccionados pela população quilombola, além de artefatos religiosos. Nesse dia, também foram realizadas fotografias tanto na zona urbana da comunidade como na zona rural.

A entrevista com os gestores da escola ocorreu no dia 04 de dezembro com duração de quatro horas no período matutino. Não foi possível entrevistar a diretora, pois, ela não se encontrava na unidade de ensino, portanto, foram entrevistados a vice-diretora SB¹⁷ e o coordenador pedagógico WRM.

Conforme estabelecido anteriormente, as entrevistas com professores da escola *locus* da pesquisa aconteceram nos dias 04 e 05 de dezembro do ano de 2014. Foram distribuídos em grupos de cinco professores para cada dia. Cinco professores foram entrevistados no período vespertino do dia 04 de dezembro e os cinco professores restantes no dia 05 do referido mês e ano no período matutino. No período vespertino foi disponibilizado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para verificação e análise. Foram entrevistas coletivas com duração de três horas para cada período.

¹⁷Os participantes do estudo terão seus nomes grafados em iniciais do nome fictício, de forma a manter o anonimato deles

Não foi possível entrevistar os demais professores, pois, alguns estavam em licença médica e dois não se dispuseram a participar da pesquisa. Portanto, foram entrevistados dez dos 19 docentes atuantes na referida escola.

Durante os dias 14 e 15 de outubro e os dias 04 e 05 de dezembro me instalei na cidade onde a comunidade está inserida com o objetivo de diminuir as possibilidades de imprevistos que poderiam prejudicar o desenvolvimento da pesquisa. No dia 19 de novembro não foi necessário me hospedar lá. Os horários determinados para a realização das entrevistas foram respeitados, assim como as determinações dos participantes como garantir seu anonimato e as formas como escolheram para participar desse estudo. Porém, todos os participantes das entrevistas assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

A princípio, conversei com os participantes sobre a pesquisa, os motivos pelos quais investigava a comunidade, a escola e a importância desse estudo. Os participantes informaram que não era sempre que recebiam pesquisadores para esse tipo de estudo. Era comum visitações de escolas e universidades, especialmente nas festividades da comunidade, mas para um estudo mais aprofundado não era uma constância.

Os professores questionaram como seria realizada a entrevista, se individual ou coletiva. Ante essa dúvida, perguntei a eles como eles se sentiam mais confortáveis, se cada um individualmente fosse entrevistado ou se preferiam que fizéssemos uma entrevista coletiva na qual, todos poderiam falar tranquilamente.

Ficou estabelecido que seria a entrevista coletiva, isto é, faríamos um círculo em volta de uma mesa e, na medida em que eu perguntava, os professores respondiam. Algumas perguntas não foram respondidas por todos, mas concordavam com aquele que respondia, outras vezes discordavam e assim, quem discordava tinha a oportunidade de se justificar.

As entrevistas ocorreram no dia 04 de dezembro, com a duração de três horas. O período foi curto porque os gestores estavam com uma reunião marcada. Com os professores no turno vespertino não foi diferente, pois, eles falavam pouco. Percebi que são críticos, mas são muito reservados no que se refere a expressar suas opiniões. Decidi deixá-los confortáveis insistindo apenas nas questões mais relevantes para essa pesquisa. No período matutino (dia 5 de dezembro) as entrevistas iniciaram às 08:30h e encerram às 11:30h, ocorrendo da mesma forma como no dia anterior para manter o padrão determinado anteriormente com o outro grupo. Entretanto, tudo foi acordado com os participantes da pesquisa.

A verificação do PPP teve início às 13:30h terminando às 17:30h período em que se encerram as atividades escolares do dia. Embora não conste no PPP da escola, todos os

professores da EMAPB afirmaram possuir curso superior, cinco são especializados em suas áreas e nenhum possui o curso técnico de magistério ou curso normal de nível médio como se pode observar em professores com concursos mais antigos no Estado de Goiás. Desses professores, 15 são efetivos e quatro são contratados pela Secretaria Municipal de Educação da cidade.

A média de idade dos professores atuantes na escola pesquisada varia de 25 a 46 anos. Apenas cinco professores são oriundos da comunidade Mesquita, porém todos se reconhecem como quilombolas. Os demais professores são oriundos de outras cidades e, mesmo aqueles que vivem na comunidade não reconhecem a comunidade como sendo remanescente de quilombo.

Nos tópicos a seguir, são apresentados conceitos referentes aos instrumentos utilizados para essa pesquisa: Observação, Entrevista Semiestruturada, Recursos Audiovisuais, Fotografias e Documentos Institucionais.

3.3.1 Observação

Cowie (2009) aponta três razões para utilização da observação como instrumento de coleta de dados: a) possibilidade de verificação do comportamento dos participantes; b) possibilidade de somar a observação com outros métodos de coleta de dados; c) é particularmente apropriado para pesquisa em salas de aula. Por meio da observação podem-se coletar dados como anotações, listas, vídeos, gravações de áudio, mapas, fotografias, entre outros.

A observação, embora por um período de tempo curto, possibilitou acessar dados habituais dos sujeitos envolvidos na pesquisa tanto na comunidade quilombola quanto na escola *lócus* da investigação. Foi possível, nos dias em que estive no ambiente investigado, verificar um pouco da forma como vivem, como trabalham e se relacionam. Na escola, foi possível observar a entrada dos alunos e como se deslocam de suas casas para a instituição de ensino, como se comportam durante as aulas e a recreação, a relação professor/aluno/aluno/escola.

Por meio da observação, foi possível constatar que muitos moradores da comunidade quilombola trabalham fora dela. Eles saem pela manhã bem cedo para a cidade onde se localiza a comunidade, para a capital federal e outras cidades circunvizinhas. Outros moradores trabalham na própria comunidade em pequenos mercados, que ainda têm o formato de “vendas”, mas que se pode adquirir de praticamente quase tudo o que é

necessário aos moradores. Apenas cinco professores entrevistados na escola são da própria comunidade, os demais são de outras localidades.

Eu não sou quilombola. Moro na Cidade Ocidental. Saio todos os dias às 06:00h da manhã, venho de ônibus para a escola. Trabalho nesta escola faz cinco anos ministrando aulas de português para todas as turmas. Almoço aqui mesmo na cozinha da escola, pois, fica difícil ir almoçar em casa e voltar para as aulas do turno vespertino (LSM, 34 anos, 2014)

Parte dos moradores da comunidade são agricultores, ou seja, trabalham em fazendas próximas ou afastadas, em seus lotes e também no viveiro onde se pode encontrar além de frutas e verduras, plantas ornamentais que são comercializados.

As observações realizadas na comunidade foram registradas em blocos de anotações, assim como foram utilizados recursos audiovisuais para que nenhum fato fosse perdido. Sobre os recursos audiovisuais estão expostos em subtópico posterior.

3.3.2 Entrevista Semiestruturada

Objetivando captar as características e o aprofundamento do conhecimento sobre o objeto de estudo, “cultura e atividades pedagógicas numa comunidade quilombola” foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas com a responsável pela Associação Renovadora do Quilombo, com moradores da comunidade, gestores e professores da EMAPB.

De acordo com May (2004), na entrevista estruturada segue-se um roteiro rígido e perguntas padrões. A entrevista semiestruturada possui um caráter aberto, isto é, o entrevistado responde o que lhe é perguntado dentro de sua concepção. Entretanto, esse caráter aberto não implica em deixar o entrevistado falar livremente, pois, o pesquisador não deve perder seu foco de vista. O pesquisador permite que o entrevistado fale livremente sobre o assunto, mas o tema original é sempre retomado, quando necessário.

A entrevista semiestruturada possibilitou maior interação com os membros da comunidade quilombola, na escola de ensino fundamental, assim como a formação de um elo de confiança por parte dos sujeitos envolvidos na investigação, ou seja, pesquisadora/pesquisados. Esse fato corrobora os ensinamentos de Bauer e Gaskell (2002), os quais explicam que a entrevista numa pesquisa qualitativa implica em um processo social, interação ou empreendimento cooperativo nos quais, as palavras são o meio principal de troca. Assim sendo, a entrevista fornece dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os envolvidos na investigação.

3.3.3 Recursos Audiovisuais e Fotografias

Durante a realização da pesquisa na comunidade quilombola foram utilizados recursos audiovisuais e fotografias. As entrevistas na ARENQUIM, com moradores da comunidade, gestores e professores da escola investigada foram gravadas utilizando um celular e também um gravador para garantir que nenhum dado fosse perdido. Entretanto, anterior às entrevistas foi solicitado ao participante uma autorização para as gravações. Ao final, tanto os entrevistados como a pesquisadora ouviram o conteúdo das gravações.

De acordo com Flick (2009), por meio dos registros audiovisuais podem-se captar fatos e processos que sejam muito rápidos ou complexos ao olho humano. A fotografia foi um registro importante para este estudo, pois, conforme nos informa Bauer e Gaskell (2002), com ou sem acompanhamento de som, a imagem é relevante porque embora seja um registro restrito, é poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais, concretos e materiais. As fotografias têm um alto poder icônico favorecendo a documentação de práticas e eventos vivenciados pelos envolvidos na pesquisa, enfatizam os autores supracitados.

3.3.4 Documento Institucional – O Projeto Político Pedagógico

A análise documental voltou-se essencialmente para o documento disponibilizado pela escola *locus* desse estudo. Em virtude de a instituição estar passando por uma reforma em suas instalações, foi autorizado para essa pesquisa analisar apenas o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) que também está passando por reformulações. O objetivo dessa análise foi completar as informações coletadas por meio de outras fontes durante a realização do estudo na escola da comunidade quilombola.

De acordo com Veiga (2003), ao organizar as atividades da instituição de ensino através do Projeto Político Pedagógico dentro da ótica de inovação emancipatória e edificante possibilita-se aos alunos, professores e servidores técnico-administrativos “unirem-se e separarem-se de acordo com as necessidades do processo” (ibidem, p. 275). Sob essa ótica, o PPP enfatiza mais o processo de construção sendo, portanto, a configuração do que a autora chama de singularidade e particularidade da instituição de ensino.

Sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de

pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 276)

Analisar o Projeto Político Pedagógico da escola da comunidade quilombola possibilitou completar as informações coletadas durante a entrevista com a vice-diretora e o coordenador pedagógico da instituição de ensino no que tange à filosofia da escola, à sua estrutura física e pedagógica, assim como as atividades escolares desenvolvidas na instituição de ensino.

3.4 A Pesquisadora na Comunidade Quilombola

Ao chegar à comunidade segui para a Associação Renovadora do Quilombo (ARENQUIM). Anteriormente ao primeiro dia de visita, já tinha a informação sobre a existência da Associação por meio de informações que obtive utilizando a Internet, pela qual também busquei as formas de contato com a associação e com sua presidente. O pedido de autorização para visitar a associação e realizar as entrevistas, primeiramente se deu por meio de e-mails enviados para a senhora SPB, os quais somente foram respondidos algumas semanas após o primeiro contato.

O mesmo procedimento foi adotado para a escola que atende à comunidade. Após o recebimento dos e-mails respondendo ao meu pedido, liguei tanto para a associação como para a escola para falar pessoalmente com seus responsáveis e concretizar a autorização. Expliquei os motivos pelos quais gostaria de realizar a pesquisa na comunidade e na sua escola enfatizando a importância dessa pesquisa e da participação da população. Com a autorização concedida, providenciei os termos de consentimento para serem assinados durante as visitas.

A Associação Renovadora do Quilombo localizada na zona rural da comunidade possui dois quartos, um posto de correio que atende a toda a comunidade e uma sala na qual está empilhada uma grande quantidade de livros que são destinados ao projeto Ponto de Leitura de matriz africana, pois, segundo relatado pela senhora SPB:

A meta é trabalhar o projeto paralelamente ao viveiro. Será um meio interativo com a comunidade e visitantes, uma forma de trabalhar a lei nº 10.630/03, História da África, resgate e valorização da africanidade. É importante levar isso a todos os quilombos porque não se está trabalhando a lei como se deve. O Ponto de Leitura é o marco inicial, o ponto de partida e referencial para muitos outros (...) Tem que

trabalhar com as crianças, fazer intercâmbio de saberes e de visitação, rodas de leitura pra que se trabalhe de verdade essa questão (SPB, 2014)

A entrevistada afirmou que a Lei nº 10.630/03 que torna obrigatório o ensino da Cultura e História da África e Afrodescendente, não é cumprida até mesmo pela escola de ensino fundamental que atende a essa comunidade. Disse ainda, que os moradores da comunidade quilombola, em sua grande maioria, desconhecem o que estabelece a lei e têm um conhecimento muito vago de sua própria matriz.

O que ela propõe com o projeto “Ponto de Cultura” é levar o conhecimento para essa população e para os visitantes da comunidade, assim como, inserir um intercâmbio de saberes entre as demais comunidades quilombolas e a comunidade pesquisada. Ela acredita ser de grande relevância esse projeto.

A Área Comunitária consiste num terreno que foi comprado pelo senhor E.M, morador de uma fazenda próxima à comunidade e descendente de uma das três famílias tradicionais. Possui uma casa com dois cômodos, cozinha onde organizam o recebimento dos produtos dos moradores destinados ao Programa de Aquisição de Alimentos¹⁸ (PAA) que, segundo a pesquisada “é um programa para o pequeno produtor, mas que se estende para os quilombos” (SPB, 2014). Sua área externa tem um espaço onde se localiza o viveiro de mudas e também áreas plantadas.

Atualmente, estão construindo um galpão em regime de mutirão para facilitar a organização dos produtos e também realização de cursos para os quilombolas jovens e adultos (EJA), tais como cursos de costura, artesanatos e outros.

Na ARENQUIM, iniciei a entrevista com a senhora SPB presidente da associação. De início tivemos uma conversa informal, no sentido de possibilitar maior interação social entre a entrevistada e a pesquisadora.

Apresentei meu projeto de pesquisa, falamos da importância de se desenvolver um projeto voltado para a cultura e educação quilombola, procurei ser mais objetiva possível, pois, era preciso criar um elo de confiança com a entrevistada e ela se mostrou acessível e disposta a colaborar no que fosse possível.

¹⁸PAA – programa no qual são participantes os agricultores familiares e assentados pela reforma agrária, comunidades indígenas e demais povos e comunidades tradicionais. É executado com os recursos do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (MDS). Possui parcerias com estados e municípios. Disponível em: <<http://portal.mda.gov.br/portal/saf/programas/paa>> Acesso em 22/11/2014

A entrevista foi acompanhada pelo senhor JFB (82 anos) que confirmou algumas informações, assim como se prontificou a ser um colaborador, sendo, portanto, entrevistado juntamente com a senhora SPB.

Sentamo-nos ao ar livre e com o celular e o gravador, comecei a entrevista perguntando sobre a formação do quilombo que deu origem à comunidade e sobre a criação da ARENQUIM. Para a organização das entrevistas desenvolvi um quadro conforme especificado a seguir:

Quadro 8 – Organização das Entrevistas

Sigla	Membros da Pesquisa
SPB	Líder da Comunidade
SB	Vice-Diretora da Escola pesquisada
WRM	Coordenador Pedagógico
JFB	Morador da Comunidade – negro quilombola (82 anos)
FMS	Morador da Comunidade – negro quilombola (74 anos)
LMS	Morador da Comunidade – branco não quilombola (34 anos)
P.1	Professora 1 - S.R.M – 32 anos (Quilombola)
P.2	Professora 2 - L.F.S – 43 anos (Quilombola)
P.3	Professora 3 - I.M.B – 40 anos (Quilombola)
P.4	Professora 4 - T.R.S – 28 anos (Quilombola)
P.5	Professora 5 - V.C.F – 31 anos (Quilombola)
P.6	Professora 6 - J.F.T – 27 anos (Não Quilombola)
P.7	Professora 7 - S.V.M – 30 anos (Não Quilombola)
P.8	Professora 8 - J.S.M – 46 anos (Não Quilombola)
P.9	Professora 9 - K.R.S – 25 anos (Não Quilombola)
P.10	Professora 10 - S.M.M – 30 anos (Não Quilombola)

Fonte: organizada pela autora, 2014.

Sobre a formação do quilombo e da comunidade, a resposta da pesquisada foi a de que a origem da comunidade foi por meio da doação da fazenda onde ela se localiza pelo seu proprietário português a três escravas que ele estimava muito. Dessas três escravas emergiram as três famílias tradicionais da comunidade, dentre as quais está sua família. A resposta de SPB está em conformidade com os dados obtidos durante entrevistas com outros membros da comunidade, como SBP (74 anos) moradora:

Olha, eu sempre escutei meus avós e meus pais falarem que o quilombo era uma fazenda de um capitão português que se chamava Paulo. Ele tinha três escravas que ele deu a carta de alforria pra elas porque gostava muito delas. O ouro aqui tinha acabado e ele então resolveu abandonar essa terra aqui e deu a fazenda para essas três escravas. Elas ficaram morando aqui junto com outros trabalhadores. Se casaram e tiveram filhos e esses filhos iam se casando entre eles, construía suas casas perto da casa dos pais deles e foi assim até chegar a ser do jeito que você ta

vendo aí, eu vivo aqui desde que nasci então eu sou quilombola, isso eu aprendi com meus pais (SBP, 2014)

A comunidade quilombola teve seu processo de reconhecimento como comunidade remanescente quilombo e a demarcação de terras no ano de 2003. No ano de 2006, a comunidade foi reconhecida pela Fundação Cultural Palmares (FCP). Segundo SPB, o certificado de condição quilombola emitido pela FCP foi o primeiro passo para a conquista da delimitação das terras dos remanescentes das comunidades, assim como a determinação de suas demarcações e titulações pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)¹⁹. Enfatizou ainda que, essas conquistas somente foram possíveis a partir de lutas empreendidas pela ARENQUIM.

Com esse registro eu confirmei o que já ouvia desde criança que esse povoado era um quilombo. Então nós fundamos essa Associação porque precisava organizar o quilombo, precisava de um registro, um documento que falasse que aqui é um quilombo. Foi para lutar para conseguir esse registro e para esse povoado ter direito a essas políticas públicas que nós fundamos a Associação Renovadora do Quilombo (SBP, 2014).

A presidente da ARENQUIM também mencionou que o reconhecimento da comunidade como remanescente de quilombo incomodou alguns, porque está localizada em terras que possuem abundância de água, mata, terra fértil e, portanto, alvo de muitos empresários especuladores que ludibriam muitos moradores no sentido de seduzi-los para vendê-las. Destacou que a área do quilombo sempre esteve envolvida em disputas e conflitos, o que foi confirmado pelo senhor JFB (82 anos) “Quando começou a chegar os brancos nestas terras, os pretos foram se afastando e eles foram (os brancos) tomando posse das terras, muitos venderam elas”.

JFB é um senhor que vive na comunidade quilombola desde que nasceu e se considera um quilombola, ao contrário daqueles que não aceitam a denominação. Essa não aceitação parece estar relacionada ao fato de não poderem vender suas terras ou lotes. JFB comentou que “antigamente, o povo era muito inocente, já teve gente que trocou uma fazenda por um terno”.

Em virtude de a entrevista ter ocorrido em um dia de trabalho, havia uma grande movimentação de agricultores que chegavam à associação para trabalhar no viveiro que fica

¹⁹O INCRA, no ano de 2010 finalizou o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) para demarcação dos limites das terras e de eventuais propriedades existentes no território do Quilombo pesquisado. Desde aquele ano, fazendas, chácaras e pessoas não quilombolas, habitantes das terras demarcadas foram notificadas sobre a desocupação para a titulação das terras do quilombo. Estima-se que pelo menos três fazendas estão em processo de integrar os direitos quilombolas.

no espaço externo da associação. O viveiro possui grande variedade de frutos, ervas medicinais, plantas para reflorestamento e também ornamentais, como mostra a figura a seguir.

Figura 7. Viveiro da Associação Renovadora do Quilombo.



Fonte: Dados da autora, 2014.

Outro motivo apontado pela presidente da ARENQUIM para o assédio de grandes empreiteiras que objetivam a construção de condomínios na região do quilombo, foi a expansão de Brasília e a construção da cidade na qual a comunidade está inserida. Citou também que moradores do Distrito Federal também têm muito interesse em comprar algumas terras para construir casas para passar o fim de semana e informa que muitas melhorias no quilombo não são possíveis, porque no que se refere à política, a pretensão é soterrar o quilombo. Entretanto, segundo a presidente, “o que me deixa mais triste é ver quilombola recusando ser quilombola, porque recebe ofertas para vender as terras, ou apoiam políticos que são contra o quilombo” (SPB, 2014).

Muitas terras foram compradas e como eles não podem vender elas por causa do registro de reconhecimento, eles ficam brigando para tirar o registro. Um candidato a vereador veio aqui e prometeu, garantiu que ia tirar esse reconhecimento e muita gente acreditou e tentou vender seus lotes e terras, quem comprou não tem registro desses lotes e terras (FMS, 74 anos, 2014)

FMS foi um dos moradores entrevistados na comunidade que se considera quilombola e que vive nela desde que nasceu. Quando perguntei a ele se tinha frequentado a escola, ele disse que estudou pouco, fez somente até a 5ª série porque não havia como seguir

adiante nos seus estudos, pois, não tinha como sair da comunidade para estudar em outra cidade.

Observei que o conflito existente entre os moradores da comunidade quilombola não está restrito apenas aos indivíduos que vivem lá. Está representado inclusive nas placas que indicam a comunidade. Existem duas placas na entrada do quilombo. Uma das placas aponta para a denominação da comunidade como povoado e a outra para a denominação comunidade quilombola.

3.5 Cultura e Economia da Comunidade Quilombola

Como apresentado no início desse estudo, não há um consenso no que se refere à definição de cultura. Laraia (2001) considera a cultura como sendo intrínseco do ser humano, sem ela, ele morre ou por meio dela ele se cura. Afirma ainda que a cultura pode ser desenvolvida nas diversas formas possíveis e em qualquer lugar onde haja grupos humanos. Argumenta que todo ser humano é capaz de aprender qualquer cultura, portanto, ela seria uma diretriz e formadora da visão de mundo de um indivíduo e que num mesmo espaço físico pode haver uma grande diversidade cultural.

O enunciado de Laraia (2001) se revela na comunidade quilombola pesquisada, tendo em vista que durante as observações e entrevistas, encontrei essa diversidade explícita no quantitativo de pessoas brancas e de outras etnias que convivem no mesmo espaço. Embora haja conflitos de ideologias, elas dividem o mesmo espaço no setor produtivo, na escola, nas festas típicas da comunidade, nas relações de trabalho etc.

Vaz (1966) aponta para uma definição mais filosófica de cultura informando que esta seria a presença do ser humano no mundo. Distinguiu a cultura sob dois aspectos: objetiva – aspecto que apresenta o aspecto cultural como responsável pela realização e conquista da consciência de si mesmo pelo homem; subjetiva – compreensão do seu sentido que permite ao homem a sua realização enquanto ser humano.

Dessa maneira, pode-se considerar a cultura como sendo um conjunto de traços distintos, envolvendo a espiritualidade, materialidade, intelectualismo e afetividade que caracterizam determinado grupo social ou comunidade, conforme informa Nussbaumer (2007). Portanto, consiste num conhecimento que vai sendo adquirido por esses grupos e sua função principal é a manutenção da coesão do grupo no sentido de resistir às transformações ocorridas ao longo do tempo e do espaço.

A identidade cultural é definida por Carvalho (2003) como um processo construtor no tempo e no espaço. Pode ser considerada como identidade coletiva que distingue um grupo social que congrega as mesmas crenças, costumes, comportamentos compartilhados por seus membros. Enfatiza ainda que, para alguns estudiosos do tema, a identidade cultural pode ser definida como sendo a origem comum, a língua, cultura, religião, psicologia coletiva, territorialidade e que pode legitimar a identidade cultural como autêntica.

No que se refere à identidade cultural da comunidade pesquisada observei por parte dos moradores quilombolas o sentimento de pertencimento ou de identificação de um grupo. Foi observado nas falas desses moradores, o sentimento de pertencer a um grupo que vem de uma descendência com matriz africana, que possui uma história marcada por lutas e resistências.

Os moradores não quilombolas compartilham as mesmas tradições apontadas como características dos aspectos culturais específicos dessa comunidade, apesar disso, não se nota o sentimento de pertencimento. Ao contrário, eles não se identificam com a ideologia daqueles que se consideram quilombolas, almejam a modernidade e a valorização de seus terrenos, a construção de uma história diferente.

A comunidade quilombola, segundo relatos de moradores, da presidente da ARENQUIM, da gestão e professores da EMAPB possui diversas manifestações culturais, a maioria de cunho religioso como a Festa de Nossa Senhora D'Abadia, padroeira da comunidade. Essa festa acontece sempre no mês de agosto e tem duração de aproximadamente dez dias.

Consiste na festa mais tradicional da comunidade. Além desse aspecto destacam-se também a Folia do Divino; a Festa de São Sebastião que acontece em janeiro; a Corrida do Marmelo, os Pousos, Danças, Rodeios, Leilões e outros. Dessa maneira, a comunidade preserva sua memória e costumes ancestrais, em sua maioria, ligadas às práticas religiosas. As figuras a seguir consistem em fotos de Nossa Senhora D'Abadia e outras manifestações culturais da comunidade quilombola.

Figura 8. Nossa Senhora D'Abadia, padroeira da comunidade quilombola



Fonte: capelansabadia.blogspot.com. Acessado em 22/10/2014.

As entrevistas apontaram a festa de Nossa Senhora D'Abadia como a mais tradicional e esperada. Constitui-se em um grande acontecimento festivo e que envolve toda a comunidade. Sobre essa festa a vice-diretora da EMAPB explicou:

É assim, a festa acontece em agosto, dura aproximadamente de 10 a 15 dias e durante esses dias acontecem novenas e os pousos de Folia. O pouso é como na Folia de Reis. Os foliões se instalam na casa de uma família e essa família faz uma janta pra eles e pra todo mundo que vai lá. Então, tem as rezas, cantam e dançam e no outro dia vão embora levando a bandeira para a casa de outra família. Geralmente é em uma chácara. Nós levamos os alunos, mas com autorização dos pais, tudo certinho. As novenas acontecem também nas casas e tem mais missas na igreja durante essa quinzena (SB, 2014)

Durante a festa de Nossa Senhora D'Abadia também acontecem os pousos de folia, muito apreciados pela comunidade. O giro de folia consiste em um ritual de passagem nas casas e caracteriza-se pelos cantos para que a santa padroeira abençoe os donos das casas. Os giros também têm o objetivo de pedir esmolas para a folia do próximo ano. Quando a folia chega a frente às casas, os foliões cantam e depois são convidados a entrar iniciando a brincadeira.

De acordo com Siqueira (2006), essa brincadeira compõe a parte profana da folia podendo ser representada pela dança da sussa, curraleira. No caso da comunidade quilombola, a dança da raposa. A autora ainda pontua que a sussa, a curraleira e o forró (o

forró também ocorre na comunidade investigada) compreendem o profano da festa e complementam o sagrado que são as novenas, a folia, as rezas e as ladainhas.

Terminada a brincadeira, os donos da casa oferecem uma janta ou lanche. Contudo, as casas onde os foliões são acolhidos e fazem suas principais refeições são chamadas de “pouso”. Em geral, os foliões são acolhidos antes da folia e os donos dessas casas estão cumprindo promessas feitas para a santa padroeira.

Há um encarregado que é o responsável pela determinação da rota do giro, de reunir os foliões e colocar a folia no giro, assim como entregar o mastro ao alferes que, por sua vez, é o responsável por toda a folia e a quem os foliões devem obediência.

O alferes decide a hora da reunião da folia, das rezas, de fazer canto e brincadeira. É também o responsável pela condução da bandeira que é muito reverenciada pelas pessoas que a veem como sendo portadora de poderes sobrenaturais.

Durante o período de realização da festa de Nossa Senhora D’Abadia também acontecem as danças da catira²⁰ e da raposa²¹, além de gêneros musicais tradicionais que caracterizam o estado de Goiás como a música sertaneja e o forró.

Figura 9. Folia de Reis na comunidade quilombola



Fonte: Dados da autora. Foto cedida pela Associação Renovadora do Quilombo, 2014.

Segundo informou a vice-diretora e o coordenador pedagógico da escola EMAPB, a festa é um dos aspectos culturais trabalhados dentro e fora da sala de aula. Segundo os

²⁰CASCUDO, L.C. *Dicionário do folclore brasileiro*. 12 ed. São Paulo: Global Editora, 2012. Catira ou Cateretê como também é conhecida, constitui-se como uma dança rural característica do sudeste do Brasil. Embora já tenha sido encontrada em estados do sul e do centro-oeste e observada desde o período colonial. Existem controvérsias sobre sua origem, pois, alguns acreditam que ela seja indígena e outros acreditam que ela seja africana.

²¹A dança da raposa é uma dança na qual as pessoas vestem máscaras de raposa e dançam em círculos rodopiando pelo salão. Não foi encontrado nenhum estudo ou referências que explique sua origem.

entrevistados, durante o mês de agosto todas as disciplinas se envolvem em atividades escolares voltadas especificamente para a festa. As atividades pedagógicas elencadas pelos entrevistados consistem em confecção de artesanato para serem expostos durante a feira que compõe as festividades, apresentações de dança (especialmente a dança da raposa). Os professores pedem autorização aos pais dos alunos para que possam levá-los para visitar as fazendas e casas da comunidade que recebem os pousos de folia. Trabalham tanto a questão religiosa como profana da festa.

De acordo com as informações do coordenador pedagógico, o mês de agosto é muito agitado na comunidade e na escola. Professores e alunos se envolvem na produção de comidas típicas e doces para serem vendidos na feira. A renda é toda voltada para suprir as necessidades da escola, tendo em vista que, o poder público nem sempre disponibiliza as verbas necessárias para atender a todas as necessidades da escola.

Apesar disso, observei contradições em alguns pontos da entrevista. Segundo os gestores da escola, a comunidade não produz o doce do marmelo pela população, conforme relatado pela presidente da ARENQUIM, tampouco que o marmelo seja uma das bases da economia local.

De acordo com os entrevistados, “os alunos dessa escola, sequer já viu o fruto marmelo, assim sendo, a produção do seu doce não pode ser considerada uma tradição ou base da economia local” (SB, 2014). Essa informação intrigou-me, pois, anteriormente, os entrevistados afirmaram desenvolver atividades escolares que inseriam visitas a fazendas da região e ao viveiro. Também durante as visitas pela zona rural e pela ARENQUIM constatei o cultivo desse fruto. A fazenda onde fica a associação produz o doce para comercialização.

Em virtude da festa em louvor à padroeira da comunidade quilombola acontecer no mês de agosto, não foi possível participar da festividade para verificar como ela acontece em realidade.

Para alguns moradores, especialmente os que não são quilombolas, os aspectos culturais da comunidade quilombola não são dados que possam ser considerados como manifestações culturais de matriz africana, mas apenas como manifestações culturais locais, específicos da comunidade. Para outros, apesar de não serem de matriz africana, eles são eventos que representam a sua ancestralidade.

Essa é uma questão importante. Muitos não se consideram quilombolas, mas em virtude de não poderem vender seus lotes ou terras. Eles são muito enganados por empresários e também por políticos que são contra o quilombo. Tem também a questão de o quilombo ser muito perto da cidade e como as terras daqui são boas, muitos querem comprar terrenos aqui. Por isso muita gente não aceita que é

quilombola, mas é muito mais pelo dinheiro que pensam que vão ganhar vendendo seus terrenos, eles não se preocupam de manter nossa cultura, nossas raízes, nossa ancestralidade (SPB, 2014)

A fala da presidente da ARENQUIM remete aos estudos de Hall (2005), nos quais o autor afirma que o homem pós-moderno não possui uma identidade fixa ou permanente, ao contrário, assume diferentes identidades em momentos diferentes. Um tipo de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas e causa a fragmentação das paisagens culturais, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade.

Outro fator que vale a pena ser destacado é o hibridismo cultural da comunidade quilombola que, como pontuado por Canclini (2011), consiste numa estratégia para sobreviver à modernidade. É uma comunidade que sofre os impactos da expansão urbana.

Sobre os aspectos econômicos da comunidade quilombola, notei durante a pesquisa que apesar de grande parte dos seus moradores trabalharem fora da comunidade, exercendo as mais variadas funções laborais, a zona rural ainda é responsável por aproximadamente 65% da renda do município. Essa renda é proveniente da agricultura familiar em que há a predominância do plantio de feijão, arroz, milho, mandioca, laranja, banana, maracujá, mexerica polcan e outras frutas. Mas a tradição que caracteriza a comunidade quilombola em foco é o cultivo do marmelo, fruto do qual, os moradores da comunidade produzem a marmelada há mais de 150 anos.

A marmelada Santa Luzia é fabricada pela família da presidente da ARENQUIM há mais de 150 anos, sendo responsável por uma parte significativa da economia da comunidade quilombola e por empregar um número considerável de trabalhadores rurais.

A marmelada é vendida em escala industrial, apesar de ser fabricada no modo artesanal obedecendo à receita do doce, herdada dos ancestrais da comunidade que foi e continua sendo repassada de geração para geração. A marmelada Santa Luzia é vendida em feiras, nos municípios vizinhos, além de ser distribuída também para Brasília e outras localidades.

Aqui no quilombo é uma tradição fazer doce de goiaba, marmelada e farinha de mandioca. Quase todo mundo que mora na terra faz esses doces há mais de 100 anos e isso vai passando de pai pra filho há muito tempo. Meu bisavô contava que as mudas do marmelo vieram de Portugal, alguém trouxe umas poucas mudas até Santa Luzia e de lá veio parar no quilombo. Meu bisavô falava que foi as três escravas que trouxeram o conhecimento da feitura desses doces. A gente planta da forma como os nossos que já se foram (antepassados) plantavam e usa fertilizante natural, é tudo pelas mãos da gente e a gente não põe agrotóxico. O marmelo dá em janeiro e daí a gente faz conserva deles, guarda em lata fechada para conservar. Depois a gente faz o doce no tacho de cobre e vende o ano todo. A gente tem orgulho de ser quilombola e fazer esses doces (JAP, 2014).

A fabricação do doce marmelada, apesar de ser comercializado industrialmente, ainda mantém a tradição observada nos casarões das fazendas coloniais do Estado de Goiás e do Brasil do período colonial. Capel²² (1991, p. 889), em seus estudos sobre a culinária goiana colonial descreve: “Surpreendo-me ao visitar, pela primeira vez, uma casa de fazenda colonial em Goiás. Entro pela cozinha e admiro os utensílios expostos: tachos de cobre e panelas que brilham nas prateleiras dispostas pelo espaço”. Segundo descreve a autora, na casa visitada podia-se ver nos armários, compotas de doces cuidadosamente preparadas com frutas regionais.

O mesmo pude perceber na comunidade quilombola. As mulheres e homens que fabricam a marmelada, assim como o doce de goiaba utilizam utensílios rústicos como o tacho de cobre e embalam o doce em caixas pequenas de madeira, como faziam seus antepassados. Como reza a tradição, as mulheres são as responsáveis pela produção, porém, pude ver que muitos homens também participam da fabricação do doce.

A seguir apresento fotos do fruto marmelo, como é produzida a marmelada e como fica o produto final para ser distribuído e comercializado.

Figura 10. Fruto do marmelo *in natura*



Fonte: Dados da autora, 2014.

²²CAPEL, Heloisa (1991), pesquisadora goiana que estudou a cozinha como espaço do contra poder feminino. Para conhecer mais sobre seus estudos verificar: Fragmentos da Cultura. Vol.14, nº 6. Goiânia:IFITEC, 1991, p. 1184.



Fig. 11- Produção do doce. Fonte: Dados da autora, 2014.

Figura 12. Marmelada embalada para comercialização



Fonte: Dados da autora, 2014.

De acordo com o informado pela presidente da ARENQUIM, quase todo morador da comunidade produz grande quantidade de bananas, mexerica, maracujá e o seu pai é o responsável pela produção da marmelada que é uma tradição de mais de 150 anos na comunidade. Enfatizou que os descendentes quilombolas seguiram a fabricação artesanal da marmelada que consiste em embalar o doce em caixas de madeira feitas pelos próprios produtores. A caixa de madeira, segundo ela conserva melhor o doce.

Produzimos uma grande quantidade de bananas, mandioca, mexerica polca, quase todo morador do quilombo tem pés de mexerica e bananas; o meu pai produz o marmelo pra o doce que é uma tradição de mais de 150 anos aqui na comunidade e é uma tradição que está sendo passada de pai pra filho (SPB, de 2014)

SPB, vice-diretora da escola EMAPB informa que boa parte dos produtores rurais da comunidade quilombola possui registro no PAA, que foi iniciado no quilombo no ano de 2012. Por meio desse projeto, os agricultores do quilombo puderam aumentar e diversificar sua produção na região.

A presidente da ARENQUIM pontua que os alimentos produzidos na comunidade atendem a sua escola e a cidade na qual ela está inserida. Desses alimentos, parte é adquirida pelo governo diretamente dos agricultores familiares como feijão, frutas, hortaliças, com o objetivo de formar estoques estratégicos e distribuir para a população em estado de vulnerabilidade social. Outra parte desses alimentos é adquirida pelas organizações da agricultura familiar para formar estoques próprios. Já os produtos excedentes são comercializados em mercados e feiras das cidades próximas. A pecuária bovina, a suinocultura, avicultura e piscicultura são desenvolvidas na região do quilombo. Nessa comunidade se localiza o frigorífico Fricarmo que gera emprego assalariado para muitos moradores da comunidade, além de estabelecimentos comerciais como bares e mercadinhos. Alguns moradores produzem peças de artesanato que são vendidas em pontos de comércio e feiras.

Figura 13. Jiquiás²³ confeccionados na comunidade quilombola



Fonte: Dados da autora, 2014.

²³Artefatos de bambú ou taboca unidos por arames em forma circular e ancorados por paus de madeiras. São utilizados nas correntezas de rios para aprisionar peixes. Informação passada pelo Sr. JS (86 anos) na comunidade quilombola em 19 de novembro de 2014.

O senhor JS, morador quilombola informou que os moradores da comunidade quilombola aproveitam materiais como restos de arame e sobras de madeira para criar bancos e objetos que homenageiam a memória do quilombo.

Na escola da comunidade perguntei aos gestores e professores se eles trabalhavam os artesanatos citados pelos moradores. Os informantes responderam que durante as aulas de artes costuma-se trabalhar na confecção de alguns artefatos de madeira, mas como o tempo é escasso, não são confeccionados os mais complexos como, por exemplo, artesanatos feitos com argila. Em geral, utilizam massas de modelar e pinturas.

Você sabe como é, temos que atender ao currículo que o município nos impõe e, as aulas têm duração de no máximo 50 minutos, não dá para fazer muita coisa. Geralmente, as aulas de artes trabalham com a confecção de alguns artesanatos, nada muito complexo. Também nas aulas de Educação Física costuma-se confeccionar alguma coisa, principalmente, quando é época das festividades (SB, 2014)

Pela fala da vice-diretora da escola pude concluir que as atividades escolares não envolvem de maneira consistente todos os aspectos culturais que a comunidade apresenta como sendo características específicas dela. Isso seria mesmo impossível porque qualquer cultura é muito rica para que a escola consiga envolvê-la por inteiro. O PPP da referida escola também possui fragilidades no que se refere à contemplação da cultura quilombola em suas atividades escolares.

Voltando à ARENQUIN, no que se refere às lutas elencadas pela sua presidente e moradores quilombolas para conquistar o certificado de reconhecimento por parte da Fundação Cultural Palmares (FCP) e considerando que a comunidade já conseguiu sua certificação, perguntei sobre a titulação, qual seria a luta agora para garantir que as terras da comunidade sejam tituladas pelo INCRA. A fala da presidente deixa claro que a luta é grande, mas que eles não irão desistir.

A principal luta agora é pela titulação que é o processo de desapropriação pra que todos os quilombolas possam ter de volta o seu espaço, pra que os quilombolas que vivem fora da comunidade voltem, já que a titulação vai garantir o espaço deles e a preservação do quilombo (SPB, 2014)

É pertinente destacar que de acordo com o Art. 6º da Instrução Normativa nº 57, de 20 de outubro de 2009, já citada anteriormente, a certificação é de responsabilidade da

Fundação Cultural Palmares e essa certificação segue o critério de autodefinição²⁴, ou seja, é a própria comunidade que se autodefine como sendo remanescente de quilombo. Entretanto é preciso que a comunidade comprove sua trajetória histórica própria, dotada de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. O parágrafo único da referida Instrução Normativa estabelece ainda que o processo administrativo tenha início por requisição de qualquer interessado, das entidades ou associações representantes de quilombos ou mesmo por ofício do INCRA. No caso da comunidade quilombola, o requerimento foi feito pela ARENQUM.

O Art. 4º da Instrução Normativa nº 57, de 20 de outubro de 2009 estabelece que o INCRA possui a competência de identificar, reconhecer, delimitar, demarcar e fazer a desintração das terras consideradas quilombolas, além de fornecer a elas a titulação e o registro imobiliário. Isso ocorre após a certificação de reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares.

A competência do INCRA na questão das terras quilombolas foi determinada no Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003 que também determina como uma comunidade quilombola pode chegar à titulação de suas terras. Primeiro, a comunidade precisa obter a Certidão de Registro no Cadastro Geral de Remanescentes de Comunidades de Quilombos, emitida pela Fundação Cultural Palmares. De posse dessa certidão, a comunidade interessada encaminha à Superintendência Regional do INCRA no seu estado, uma solicitação de abertura do processo administrativo para a regularização de seus territórios.

O INCRA²⁵ elabora um estudo da área, destinado à confecção e publicação do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) do território. Feito isso, parte-se para a recepção, análises e eventuais constatações. Aprovado em definitivo o relatório, o INCRA publica uma portaria de reconhecimento declarando os limites do território quilombola. Após a publicação, passa-se para a regularização fundiária com a demarcação do território e a desintração de ocupantes não quilombolas. As áreas em posse de particulares são desapropriadas e as de posse de entes públicos são tituladas pelas respectivas instituições (FCP e INCRA). A última fase do processo culmina na concessão do título de propriedade à comunidade, que é coletivo, pró-indiviso e em nome da Associação

²⁴Autodefinição: é a própria comunidade que se reconhece “remanescente de quilombo”. O amparo legal é dado pela Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, cujas determinações foram incorporadas à legislação brasileira pelo Decreto Legislativo 143/2002 e Decreto nº 5.051/2004. Para maiores informações visite o site: <<http://www.incra.gov.br/quilombolas#autodefinicao>>

²⁵Para maiores informações verificar em: <<http://www.incra.gov.br/sites/default/files/quadro-atual-politica-regularizacao-territorios-quilombolas.pdf>>

dos Moradores da área, registrado no cartório de imóveis, sem qualquer ônus para a comunidade beneficiada.

A partir da titulação, a comunidade quilombola passa a ter garantidos direitos importantes por parte do Governo Federal como a posse legal de suas terras, verbas para auxiliar na produção e preservação da sua cultura e identidade. Em 12 de março de 2004, o Governo Federal lançou o programa Brasil Quilombola (PBQ) como uma política de Estado para áreas remanescentes de quilombos abrangendo um conjunto de ações inseridas nos diversos órgãos governamentais, com suas respectivas previsões de recursos, bem como responsabilidades de cada órgão no que se refere aos quilombolas e prazos de execução.

A presidente da ARENQUIM pontuou que, além da certificação, a comunidade obteve muitas conquistas como intercâmbios com outros quilombos, o que ela considera muito importante, pois, neles ocorre a troca de saberes. A comunidade pôde participar de eventos importantes como o Rio+20, no qual viajaram para o Rio de Janeiro 42 membros dela, além de participar de encontros afros na cidade de Goiás/GO. Outra conquista de relevância para a comunidade foi a parceria com a Fundação Banco do Brasil que patrocina a Educação Ambiental e o reflorestamento das áreas degradadas do quilombo.

Encerrada a entrevista com a presidente da ARENQUIM, decidi caminhar pela comunidade para captar algumas imagens que a caracterizam. Era um momento propício para observar a sua rotina e conhecer melhor os principais pontos da comunidade quilombola como se pode verificar nos registros a seguir.

Figura 14. Igreja Nossa Senhora D'Abadia, comunidade quilombola



Fonte: Dados da autora, 2014.

Figura 15. Antiga Igreja Nossa Senhora D'Abadia, comunidade quilombola



Dados da autora, 2014.

As fotos acima dizem respeito à Igreja Nossa Senhora D'Abadia. A primeira fotografia apresenta a Igreja construída recentemente na comunidade quilombola em substituição à antiga Igreja da comunidade que atualmente está fechada para missas. A Igreja antiga é aberta apenas para visitação de pessoas que querem verificar seu acervo, isto é, ela foi transformada no museu da comunidade. Infelizmente, durante o período de pesquisa não foi possível entrar em ambas as igrejas, pois, elas encontravam-se fechadas para visitação.

Figura. 16- Imagem da Comunidade Quilombola



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Apenas duas ruas da comunidade quilombola são pavimentadas e consistem nas suas principais vias de acesso, como se pode observar na figura anterior e nas três imagens a seguir 17, 18 e 19.

Figura. 17- Imagem da Comunidade Quilombola



Fonte: Dados da autora, 2014.

Figura. 18- Rua da Igreja



Fonte: Dados da autora, 2014.

Figura. 19- Casa da comunidade quilombola.



Fonte: Dados da autora, 2014.

Como se pode notar na figura anterior, as construções na comunidade quilombola, em sua maioria, já possuem características do processo de urbanização.

Em seus estudos, Moraes e Oliveira (2013, p.117) afirmam que “vários africanos e afrodescendentes foram projetistas renomados no passado brasileiro”. Explicam que uma das técnicas de maior importância na construção colonial brasileira foi a do uso de óleo de baleia para as ligas da argamassa nos edifícios. Enfatizam ainda que:

Muito do que foi realizado pelos africanos e afrodescendentes é conhecido como obras de autores autônomos, entretanto, nos interiores de igrejas, as assinaturas simbólicas destes construtores são realizadas pela incorporação da cultura de base africana. Portanto, não conhecemos nominalmente todos os artistas, artesões e construtores do patrimônio arquitetônico brasileiro, mas podemos identificar o seu pertencimento étnico devido aos pequenos símbolos ou rotos negros deixados nas obras (MORAES e OLIVEIRA, 2013, p.117)

Também outros tipos de técnicas utilizadas nas construções pelos africanos e afrodescendentes, de acordo com Moraes e Oliveira (2013) foram o adobe²⁶, taipa de pilão e taipa de mão. Segundo as autoras, são técnicas construtivas com terra crua para casas e edifícios encontrados em grande escala no período colonial. A madeira também foi muito utilizada pelos africanos e afrodescendentes, especialmente nos engenhos de cana-de-açúcar.

Figura. 20. Cemitério da Comunidade Quilombola



Fonte: Dados da autora, 2014.

²⁶O adobe é um tijolo de terra crua, geralmente muito grande com relação aos tijolos de hoje, cuja técnica de produção implica ser seco inicialmente à sombra e depois ao sol. Foi muito utilizado na África do Rio Níger e consiste na mistura de argila, fibra vegetal, estrume de gado e óleos vegetais ou animal. Maiores informações verificar em MORAES e OLIVEIRA. Educação Quilombola. Universidade Federal de Goiás – UFG, 2013.

As informações discutidas, até então, se referem à cultura e comunidade quilombola e uma breve menção referente às atividades escolares que são eixos de análise do presente estudo. Foi realizada a descrição da cultura da comunidade quilombola tendo como base a entrevista realizada com a presidente da ARENQUIM, moradores da comunidade e alguns relatos dos gestores da escola EMAPB, assim como os estudos de autores que auxiliaram na análise dos dados coletados.

Nos tópicos a seguir, apresento a escola de ensino fundamental que atende à comunidade quilombola investigada nesta pesquisa, no que tange à sua organização e atividades escolares nela desenvolvidas.

Explicito a análise documental, ou seja, do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, tendo em vista que o problema que norteou esse estudo foi a existência de relações entre a cultura de uma comunidade quilombola e as atividades escolares desenvolvidas em sua escola de ensino fundamental.

3.6 Organização Escolar versus Cultura na Escola de Ensino Fundamental da Comunidade Quilombola – Análise do Projeto Político Pedagógico da EMAPB

A EMAPB localiza-se na zona urbana da comunidade quilombola em estudo. Devido à sua história como área remanescente quilombola, essa escola recebeu o terreno em que se encontra hoje como doação do seu antigo fundador. Entretanto, anteriormente, ela se localizava em outro espaço.

A escola foi fundada, em 1974, ao lado da Igreja Católica da comunidade quilombola, onde hoje é o Santuário de Nossa Senhora D'Abadia, e foi transferida, em 1982, para o local onde se encontra. Existe, dessa forma, há 40 anos.

De acordo com o PPP da escola, até o ano de 1997, ela funcionou como Multisseriada para alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Hoje, a escola atende à clientela local da comunidade e um bairro circunvizinho, que se trata de um residencial recentemente criado e fazendas próximas e isoladas da comunidade e oferece o Ensino Fundamental I e II. Os dados citados estão em conformidade com a resposta dada por SB vice-diretora da escola quando questionada sobre a origem dela.

Olha, a escola existe há 40 anos, mas ela não ficava nesta localidade. Ela foi criada em 1974 e municipalizada a partir de 1992. Ela ficava em um terreno próximo à antiga igreja católica, com apenas duas salas de aula em regime multisseriado. Com o crescimento populacional e o aumento da demanda, a escola foi transferida para essa área aqui (SB, 2014)

Bom, por ser uma escola situada num povoado reconhecido como quilombola, ela recebeu a doação deste terreno para edificação de um prédio maior, com uma estrutura que atendesse a demanda. O nome da escola continuou sendo EMAPB, como forma de homenagear o primeiro doador do terreno (WRM, 2014)

Segundo verificado no PPP da escola, a estrutura física da EMAPB é composta por três prédios, sendo dois exclusivos para salas de aula, cantina, administração e banheiros. Há, também, um espaço livre nos fundos da escola usado para a horta que é o resultado do projeto Educação Ambiental praticado não somente como disciplina, mas também como modalidade do projeto Mais Educação²⁷.

Para as aulas de Educação Física e recreação, articulou-se a construção de uma quadra coberta. Entretanto, a quadra ainda está descoberta, porém, reformada. O segundo prédio está sendo reconstruído, pois, se encontrava funcionando precariamente e o terceiro prédio é o mais recente, erguido no ano de 2011 e nele foram construídas três salas. A figura nº 21 consiste na fotografia da quadra de esportes reformada da EMAPB.

Figura. 21- Quadra de esportes da E M A P B



Fonte: Dados da autora, 2014.

O PPP da escola informa que, até o ano de 1922, a instituição de ensino pertencia a outro município, sendo que em 09 de dezembro do mesmo ano houve o Plebiscito de

²⁷O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Constitui-se como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular dentro da perspectiva da Educação Integral. O Programa Mais Educação trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais com o objetivo de diminuir as desigualdades educacionais e valorizar a diversidade cultural brasileira. Para saber mais sobre esse programa, acessar: <http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso-maiseducacao.pdf>

Emancipação da Política da Cidade na qual está inserida a comunidade e com a emancipação, a instituição passou a fazer parte dessa cidade.

A escola, atualmente, comporta 412 alunos e 40 funcionários, sendo 19 professores regentes. É assistida pela atual administração da prefeita da cidade e da Secretaria Municipal de Educação. A escola possui professores habilitados a exercer suas funções profissionais nas áreas de ensino atendendo alunos de 1ª a 9ª séries do Ensino Fundamental.

A EMAPB passou a ser uma escola inclusiva oficialmente no ano de 2003, apesar de já atender alunos deficientes anteriormente ao referido ano. O atendimento a esses alunos é realizado pela equipe psicopedagógica (DEIPD), Orientador Educacional e Assistente de Ensino Especializado, segundo consta no seu PPP. Durante as observações e entrevistas na escola conheci apenas a professora de apoio para alunos deficientes.

De acordo com o descrito no seu PPP, um ponto importante no desenvolvimento da educação praticada na escola é a equidade, ou seja, busca-se propiciar as condições de acesso, permanência e acesso ao processo educacional.

Atualmente percebe-se um ponto importante no desenvolvimento da educação praticada nesta escola: a equidade, isto é, aqui se busca propiciar as condições de acesso, permanência e acesso do processo educacional. Estão em nossas mãos: educadores, pais e outras pessoas da sociedade, estabelecendo uma nova forma de vida inspirada em uma cultura de paz, amor, cooperação, disciplina, justiça, esperança, lealdade, otimismo, comprometimento e sucesso (PPP, EMAPB, 2014, p. 10)

Analisando o PPP da escola, observei que ele descreve que a escola se pauta no princípio da equidade²⁸. Entretanto, durante as entrevistas pude constatar que alguns fatores ferem esse princípio no contexto real vivido pela instituição. Posso citar como exemplo, a fala da vice-diretora no que se refere à evasão e repetência escolar que tem maior índice entre a população negra quilombola. O alto índice se justifica pelo fato de que eles não conseguem frequentar as aulas de reforço. Por diversas vezes faltam às aulas, em virtude dos alunos quilombolas morarem longe da escola e o reforço acontecer no contra turno, ou seja, entre as 11:30h e 13:00h, que também seria o período do almoço.

²⁸O princípio da equidade é percebido no novo Código Civil como sendo tradicionalmente ligado ao Direito Natural. No direito romano, *aequitas* relacionava-se à justiça verdadeira ou superior, fim último do direito. Para os romanos, o direito é sempre o que é bom e equitativo. MARTINS-COSTA, Judith; BRANCO, Gerson Luiz Carlos. *Diretrizes Teóricas do Novo Código Civil Brasileiro*, 2002.

*É um princípio da justiça social que considera o respeito às diferenças como condição para atingir a igualdade, permitindo demonstrar que a igualdade não significa homogeneidade ou o não reconhecimento das diferenças entre as pessoas. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/270.pdf>>. Acesso em 11 de agosto de 2015.

A unidade de ensino não oferece almoço para essas crianças, somente para professores que permanecem na instituição e que trabalham nos dois turnos, matutino e vespertino. Nesse sentido, ela precisa oferecer condições para que esses alunos possam frequentar as aulas de reforço, assim como outras atividades escolares que possam contribuir para melhorar a qualidade do seu aprendizado e a escola poder estar pautada no princípio da equidade.

Os alunos que moram muito longe da escola, principalmente nas fazendas utilizam o transporte escolar oferecido pela prefeitura do município. Mas esse transporte não os leva para casa para almoçarem e voltar para a escola. Dessa forma, eles não frequentam as aulas de reforço. Outro fator importante é o de que, a maioria deles precisa ficar com seus irmãos mais jovens devido ao fato de que seus pais trabalham fora da comunidade, muitos pais ficam fora de casa a semana toda (SB, EMAPB, 2014)

A estrutura física da escola conta também com dois pavilhões; pátio; sete salas de aula; sala de secretaria e direção; sala de professores; banheiro masculino e feminino; depósito; sala de Setor de Orientação Educacional (SOE) e cantina.

A escola possui instalações simples, mas bem organizada, apesar de estar passando, atualmente, por uma reforma que gerou alguns transtornos para a instituição como, por exemplo, o laboratório de informática não está em funcionamento, pois, sua sala foi transformada em cozinha até que a sala destinada para ela esteja pronta. A sala de direção abarca, até o momento, o espaço para professores, coordenação e arquivos da escola.

As figuras 22 e 23 a seguir são de fotografias da escola EMAPB sob dois ângulos. A fachada da escola está em uma rua pavimentada, porém, os fundos da escola estão em uma rua não pavimentada. Nota-se que parte da localização da escola é urbanizada e a outra já dá início à zona rural da comunidade.

Figura. 22 - Entrada da EMAPB



Fonte: Dados da autora, 2014.

Figura. 23- Imagem dos fundos da EMAPB - I



Fonte: Dados da pesquisa, 2014

Como disposto no PPP da escola, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) estabelece a orientação legal de confiar à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. A legislação define normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os princípios estabelecidos pelo art. 14: “I- Participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- Participação da comunidade escolar local e conselhos escolares equivalentes”, conforme consta no PPP.

Nesse sentido, é preciso que haja a participação de professores e especialistas na elaboração do projeto pedagógico da escola para, dessa forma, promover uma dimensão democrática na instituição de ensino. Nessa perspectiva, as decisões não centralizadas no gestor cedem lugar a um processo de fortalecimento da função social e dialética da escola por meio de um trabalho coletivo entre todos os segmentos participantes e a comunidade escolar.

A autonomia na escola é o resultado da confluência de vários interesses, onde se confrontam diferentes detentores de influência tanto interna quanto externa, sendo, portanto, uma construção político-social, e sendo assim um meio de a escola concretizar em melhores condições nossas intencionalidades. Tanto quanto o Conselho Escolar, o Conselho de Classe é uma instância criada para garantir a representatividade, a legitimidade e a continuidade das ações educativas (PPP, EMAPB, 2014, p. 11)

O princípio da autonomia, citado no PPP da escola EMAPB, é definido por Hypolitto (2000) como sendo um tema pouco discutido, mas que se constitui como indispensável como complemento da equidade.

Mello (1994) complementa as reflexões da autora afirmando que as políticas públicas de promoção de autonomia da escola devem incluir as condições básicas necessárias para a constituição de identidades escolares próprias.

Ao chegar à escola da comunidade quilombola, pude observar que quase todos os alunos chegam em um transporte escolar que os busca em suas casas, especialmente, os alunos que vivem nas fazendas circunvizinhas. O ônibus escolar é o único meio de transporte disponível para esse fim, porém, ele não busca os alunos para as aulas de reforço.

Figura. 24- Ônibus Escolar, EMAPB - I



Fonte: Dados da autora, 2014.

Figura. 25- Ônibus Escolar, EMAPB - I



Fonte: Dados da autora, 2014.

Ao chegarem, as crianças fazem uma fila para entrar nas salas de aula de maneira bem organizada pelos (as) professores (as). Ao toque do primeiro sinal, elas entram na sala de aula e no segundo toque, entram os professores, iniciando as atividades escolares. Às 10:15h é servida a merenda escolar e às 10:30h, as crianças saem para o intervalo de descanso, isto é, o recreio retornando às 10:45h.

Essa organização se repetiu no turno vespertino, o que me faz remontar às discussões de Bourdieu e Passeron (1992) sobre as rotinas e rituais escolares. Notei que os alunos sabem o que devem fazer e o momento determinado para isso, revelando uma cristalização das rotinas.

Vale lembrar que os autores explicam que as rotinas e rituais servem para manter a ordem disciplinando o tempo e o espaço, assim como o movimento, a fala e as atitudes do indivíduo. Configuram-se como atos estáveis e repetitivos.

As ações rotineiras observadas durante a pesquisa, em alguns momentos, não condizem com o verificado no PPP da escola quando este explicita que: “A escola em seu dia a dia é um espaço de inúmeras e diversificadas práticas que estão em permanente processo de construção e reconstrução” (PPP, EMAPB, 2014).

As figuras 26, 27 e 28 consistem em fotos tiradas no interior da escola pesquisada.

Figura. 26. Interior da EMAPB - I.



Fonte: Dados da autora, 2014.

Figura. 27- Interior da EMAPB - I.



Fonte: Dados da autora, 2014.

Figura. 28- Interior da EMAPB - I



Fonte: Dados da autora, 2014.

Sobre o Conselho de Classe, o PPP pontua que a escola EMAPB procura garantir a participação direta de todos os professores que atuam nas turmas que serão analisadas por eles durante o conselho, além de buscar a organização de forma disciplinar, estabelecendo uma “rede de relações”. Ou seja, o professor participa de vários conselhos tendo a avaliação como foco para promover a discussão do processo didático no que tange a suas dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

As práticas da gestão fazem parte da vida da escola contribuindo para o desenvolvimento democrático e a participação. Por isso prioriza em sua organização interna encontros bimestrais e extraordinários para a execução de seus Conselhos de Classe e as decisões necessárias a serem tomadas no âmbito escolar. Tendo a participação imprescindível dos membros do Conselho Escolar, pais, alunos e representantes da turma (PPP- EMAPB, 2014).

O Conselho de Classe é também um espaço interdisciplinar, tendo em vista que aglutina professores de diversos componentes curriculares, assumindo caráter deliberativo quando se refere ao processo didático. A avaliação desenvolvida durante o Conselho de Classe expressa os objetivos da escola na totalidade e no interior da sala de aula como avaliação do processo didático.

De acordo com o documento analisado, a maior parte dos pais de alunos atendidos pela escola da comunidade quilombola são trabalhadores rurais, pedreiros, domésticas, etc. segundo explicitado no documento e o relato da gestão da escola, grande parte desses pais é composta por analfabetos, o que para os gestores dificulta sua presença no cotidiano escolar, assim como o auxílio no aprendizado de seus filhos.

De acordo com a fala dos gestores durante a entrevista, a família dos alunos, especialmente, os quilombolas não participam do processo de ensino e aprendizagem de

seus filhos. Para o coordenador pedagógico da escola, por se tratar de famílias que recebem benefícios do governo como Bolsa Família, elas deveriam fazer com que seus filhos frequentem a instituição com mais assiduidade, além de ajudar melhor no desenvolvimento de atividades enviadas para casa. Segundo o coordenador, o governo deveria cobrar e fiscalizar mais esses pais.

Concordo em parte com os argumentos do grupo gestor, pois, é preciso que os pais estejam mais presentes na escola, bem como, enviá-los para a unidade de ensino com a devida frequência. Entretanto, tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos pais, não se pode responsabilizá-los totalmente pela evasão, baixa frequência ou retenção das crianças. Nesse caso, cabe ao poder público desenvolver ações que possibilitem o acesso delas à escola sem maiores dificuldades.

A escola atende atualmente a 426 alunos distribuídos em dez turmas de 1º a 9º ano, nos turnos matutino e vespertino. São alunos das comunidades rurais e imediações. As famílias são de baixa renda, quase todos recebem o Bolsa família e salário escola, são trabalhadores braçais, domésticas, etc. (WRM, 2014)

O fator socioeconômico das famílias da comunidade quilombola foi apontado pelos professores da escola pesquisada como um dos grandes elementos que dificultam a aprendizagem dos alunos:

As famílias são de baixa renda, são trabalhadores rurais, trabalham no viveiro da comunidade, empregados domésticos, na construção (SMM, 2014)

São agricultores que trabalham no viveiro ou em fazendas que são de propriedade de outros que não são da comunidade (JFT, 2014)

A maioria trabalha em outras cidades, principalmente em Brasília, como empregadas domésticas, atendentes de loja, pedreiros em construções, e tantos outros (SVM, 2014)

A maioria trabalha com a terra, plantam, fabricam algum artesanato, produzem o doce marmelada, vivem do Bolsa Família, trabalham na construção em Brasília, Luziânia e até mesmo na Cidade Ocidental. Muitos trabalham nos bares e vendas da comunidade e fora dela (TRS, 2014)

Mello (1983) informa que dentre os inúmeros fatores relacionados ao fracasso escolar estão tanto os fatores extra-escolares como os intra-escolares. Os extra-escolares se referem às más condições de vida e de subsistência de grande parte da população brasileira, as péssimas condições econômicas responsáveis pela fome e desnutrição, dentre outros fatores, enfim, todo o conjunto de privações com o qual convivem as classes sociais menos

privilegiadas. Os fatores intra-escolares estão relacionados ao currículo, programas, trabalho desenvolvido pelo professor, avaliações de desempenho dos alunos, dentre outros.

Segundo Mello (1983), todos esses fatores contribuem para o fracasso escolar de crianças social e economicamente desfavorecidas. Alerta para o fato de que, as condições escolares contribuem para a reprodução da desigualdade social por meio de um duplo mecanismo, isto é, a exclusão dos mais pobres e a legitimação dessa exclusão na medida em que “o aparecer apenas técnico do modo de operar da escola dissimula seu sentido político” (p.14). Faz uma crítica às expressões “igualdade de oportunidades educacionais” e “educação como direito de todos”, pois, observa que elas se tornam discursos vazios da verdade, ou seja, enquanto se fala em democracia do ensino, muitas crianças acabam fracassando na escola por falta de igualdade.

As condições econômicas desfavoráveis dos alunos da escola pesquisada, especialmente, os quilombolas, foram citadas pelos professores dessa instituição de ensino como sendo o principal fator que dificulta a aprendizagem deles. Portanto, é preciso buscar soluções, abrir espaço para variáveis que também exercem influência no processo de ensino e aprendizagem como: a instituição, o método de ensino, as relações professor/aluno, os aspectos socioculturais, a história de vida dos alunos, dentre outras. É possível um aluno pobre ter sucesso escolar, mas, para isso, é preciso que, tanto a escola, família e o sistema educacional ofereçam condições para alcançar esse objetivo.

Segundo informa o PPP da EMAPB, a situação das famílias dos alunos só não é mais crítica, porque alguns empregados, além do salário mínimo recebem também cestas básicas do Centro de Referência da Assistência Social do Município (CRAS).

Quando questionada se havia alguma religião de matriz africana na comunidade quilombola, a vice-diretora da escola pesquisada respondeu que não. A predominância é da religião Católica seguida da evangélica “então, a própria religião é a católica que predomina, e uma quantidade boa de evangélicos. A religião espírita que poderia se aproximar das religiões africanas, pouca gente aqui segue” (SB, 2014).

Durante as observações na comunidade, não constatei a presença de nenhum terreiro de Umbanda ou Candomblé, mas, isso não significa que ela não seja quilombola apenas por esse fato, pois, como Martiniano (2003) explica, os africanos e afrodescendentes tiveram que recriar sua cultura, adaptando-a à nova realidade.

3.7 Concepção da Cultura Afrodescendente, segundo o PPP da escola e o relato de seus professores

Durante a pesquisa na escola EMAPB, constatei que grande parte de seus membros, sejam alunos ou funcionários não são oriundos da comunidade. Mesmo os que nasceram nela, são descendentes de pessoas que vieram de outras localidades. Pela fala da vice-diretora, não nascida na comunidade, casada com RSB oriundo dela, mas que não se considera quilombola:

Esse povoado realmente existe há mais ou menos esse tempo (150 anos), não nego que até tenha sido quilombo um dia, mas há muito tempo deixou de ser, não há nada, na minha opinião que o identifique como quilombo. Nenhuma de suas tradições é de matriz africana, são aspectos culturais locais e bem europeizados (SB, 2014)

Com relação aos professores participantes da pesquisa, cinco deles se reconhecem como quilombolas, outros cinco não são oriundos da comunidade.

Quando questionados sobre ser ou não quilombolas, os docentes que se reconhecem como quilombolas disseram que:

Ser quilombola significa, para mim, ter respeito pelas tradições e a história de nossos antepassados. Eles sofreram muito para que hoje a gente tenha orgulho de ser negro, de ser descendente do povo que veio da África e que deu sua vida pela liberdade, contra o racismo. Negar isso é negar a própria história (SRM, 2014)

Eu tenho orgulho de ser quilombola, de ser negro. A gente precisa resgatar isso. Não é querer viver como o branco, ser como o branco, mas lutar pelos mesmos direitos dos brancos, de manter nossa cultura (LMB, 2014)

Tenho orgulho de ser herdeiro de Zumbi. Hoje eu me sinto livre, apesar de que a gente sabe quanto racismo ainda existe no nosso país. A gente sabe o que sofre, mas muitos de nós sofremos muito mais antes para que a gente hoje possa ter orgulho de nossa cor e de nossa história (VCF, 2014)

O sentimento de pertencer a um grupo cultural pareceu-me tão expressivo entre alguns dos professores que se reconhecem como quilombolas, que causou uma emoção diferente de todas sentidas durante as entrevistas e visitas à comunidade. Nenhum escondeu o que sente em relação à discriminação, ao racismo, tampouco senti que o que diziam não era sentido realmente por eles.

Para Souza (2010), a significação do conceito de pertencimento foi ampliada e atualizada, apesar de mantido o termo, assumindo atualmente também o termo comunidade.

Enfatiza que, a tradicional dimensão de pertencimento-comunidade, atualmente, se estende a partir do objeto-fim que a define, constituindo-a como um todo.

Segundo o PPP, o combate ao racismo, ao preconceito e a outras posturas xenofóbicas é responsabilidade da sociedade como um todo e não uma tarefa exclusiva da escola. Dessa maneira, trabalhar pelo fim da desigualdade racial e social que permeia todos os setores da sociedade permitindo o nascer de uma realidade social humanizada compete a todos inclusive à escola, como se pode ler a seguir:

Trabalhar pelo fim da desigualdade racial e social, as quais permeiam todos os setores da sociedade, permitindo o nascer de uma realidade social humanizada, compete a todos inclusive à escola. Por ela passaram os equívocos sobre as civilizações africanas o silêncio a respeito das produções e elaborações teóricas filosóficas e científicas, artísticas, políticas realizadas pelo povo negro. A complexidade existente na formação da identidade negra no Brasil, não podendo desconsiderar o processo de desvalorização da cultura de matriz africana, da imposição dos padrões estéticos europeus, da ideologia do branqueamento ditando as normas de superioridade do branco sobre o negro (PPP, EMAPB, 2014, p. 17)

Moraes e Oliveira (2013) argumentam que a construção de uma identidade passa primeiramente pelo conhecimento da própria história para que, dessa forma, ela possa estar presente como referência cultural. De acordo com as autoras, o Brasil é constituído por uma população de 76 milhões de negros e pardos, o que equivale a 45% da sua população. Portanto, os negros não podem ser considerados como uma minoria e afirmam ainda que:

O curioso é saber que, mesmo com toda a riqueza cultural, histórica e econômica que nós brasileiros herdamos da África, ainda conhecemos muito pouco sobre esse continente, onde vivem mais de 780 milhões de pessoas das mais variadas etnias. (...) A exclusão da História da África é uma dentre as várias demonstrações do racismo brasileiro, pois produz a eliminação simbólica do africano da história brasileira (MORAES e OLIVEIRA, 2013, p. 66-67)

A abordagem das autoras é confirmada durante a entrevista na escola, pois, segundo apontado pelo coordenador pedagógico da escola:

Como você deve saber, nenhum currículo contempla de fato a história da África como se deve. No caso do nosso, somente no quarto bimestre tem algo bem superficial sobre a cultura africana e afro-brasileira. Mas a nossa escola fez algumas adaptações como a inserção da semana da consciência negra que antecede ao dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra) e outros projetos durante o ano, como o projeto capoeira (WRN, 2014)

O projeto capoeira é uma das atividades pedagógicas contempladas no PPP da escola da comunidade quilombola. Durante o mês de novembro, entre outras atividades, a

escola recebe capoeiristas que contam a história da capoeira para os alunos e fazem apresentações tanto para a comunidade escolar como para a comunidade local. Acontece na semana que antecede o Dia da Consciência Negra.

Segundo o PPP, pela escola e pela sociedade, perpassam os equívocos sobre as civilizações. A reversão desse processo, contudo, está vinculada ao reconhecimento da diversidade, à valorização das populações negras, sua participação histórica para o renascer de outra sociedade. Isso é um trabalho que deve ser realizado em parceria com organizações governamentais e não-governamentais. Esse trabalho, segundo o PPP é uma das metas da EMAPB.

Apesar de sua condição econômica precária, quanto à identidade cultural e ao sentimento de pertença (*Online*: TMG- Relatório de Desenvolvimento Humano 2000), a comunidade Local do Povoado é rica em manifestações culturais, podendo ser considerada comunidade culturalmente mais expressiva do Município. Possui diversos grupos culturais com reflexos de origem africana, tais como uma das mais tradicionais são os pousos de Folia, o Coral Afro Som de Quilombo, a festa de Nossa Senhora D Abadia, que é tradição há mais de 60 anos. Iniciando-se através das novenas e depois os pousos de folia, tornando-se hoje uma das tradições mais antigas do local. Há também a festa do Divino Espírito Santo, ocorrendo todos os anos no mês de maio, com pousos nas casas e giro da folia (PPP, EMAPB, 2014, p. 16)

Embora esteja explicitado no PPP da escola, que a comunidade possui diversas manifestações culturais com reflexos de origem africana, as falas dos pesquisados na referida escola se contradizem com o exposto no documento. Os gestores e professores não quilombolas refutam a ideia de que essas manifestações sejam de matriz africana, como se pode confirmar a seguir:

Porque essas festas e manifestações culturais da Comunidade Mesquita vieram da Europa. São festas, por exemplo, de tradição católica e europeia e não são de raiz africana, nem mesmo a catira é de matriz africana (SB, 2014).

Para que essas manifestações culturais pudessem ser caracterizadas como quilombolas, teriam que ter vindo da África e preservadas pelo povo que vive aqui (WRM, 2014).

Esses aspectos não são de matriz africana, são de origem europeia, a maioria de religião católica (K.R.S, não quilombola). Foram construídos pelos antigos moradores da comunidade em conjunto com os novos (maioria brancos) que vieram mais tarde (SVM, não quilombola).

São sim, de matriz africana, só que adaptados para os dias de hoje (SRM quilombola).

As falas dos professores em suas defesas ou não da comunidade enquanto remanescente de quilombo, com cultura de matriz ou não africana, remete aos estudos de Silverstone (2002) no que se refere a comunidades.

Segundo Silverstone (2002, p. 185), as comunidades “sempre tiveram uma composição simbólica e também material (...) Elas são definidas pelas minúcias da interação cotidiana, assim como pela efervescência da ação coletiva”. O autor lembra que sem a dimensão simbólica, a comunidade não é nada, se ela não possui um significado para os seus membros, sem a crença, a identidade e identificação, não há nada nela. Dessa forma, também não há nada a que pertencer, de que participar, para compartilhar ou defender.

Um dado importante precisa ser frisado. Uma parte significativa da comunidade escolar da EMAPB não se considera quilombola, mesmo entre os que nasceram nela. Contudo, apesar disso, as questões etnicorraciais são trabalhadas pelos docentes apoiados pela gestão da escola.

Durante a análise no PPP, também tive acesso a alguns vídeos elaborados pela escola que dizem respeito às atividades pedagógicas nela desenvolvidas. Um deles tinha a duração de 50 minutos e, portanto, pedi para assisti-lo. O vídeo contou com a participação da professora de Língua Portuguesa e alunos inseridos na 4ª série do ensino fundamental. Trata-se de uma adaptação do livro de Pamela Gaino “Sou linda assim”²⁹ que conta a história de uma menina negra chamada Mafoane Odara. Essa atividade está datada de novembro de 2013.

No vídeo elaborado pela escola, uma boneca negra dialoga com os alunos numa interação verbal. Durante a atividade, os alunos eram levados a interagir com a boneca, assim como a repetir e refletir sobre a cor da pele, origem e condição social deles. A boneca deixa claro que não importa a cor da pele, tampouco a condição social, o que vale é ser feliz. Também no vídeo são gravados depoimentos dos alunos sobre o que aprenderam com a atividade. Os depoimentos deles estão descritos a seguir:

Não importa a nossa cor, nem nosso cabelo. Importa que a gente tá vivo e que a gente é feliz.
Nóis pode ser amarelo, branco, negro ou pálido, num importa a cor que nós tem, nós é feliz. O cabelo pode ser duro, cacheado, liso, mais num importa o que nós seja.
Num importa se a gente seja africano ou de outros lugares, assim, mas a gente vive e a gente é bonito e é feliz do jeito que a gente é (EMAPB, 2014)

²⁹Para acessar a história na íntegra da menina negra Mafoane Odara consulte o seguinte endereço: <<http://pamelagaino.blogspot.com.br/2010/10/diversidade-historia-da-mafo.html>>

Sobre os recursos didáticos da escola, segundo descrito no seu PPP, a escola possui: dois aparelhos de TV 29'; um aparelho de DVD; um projetor de multimídia com tela de projeção; três computadores com duas impressoras e uma copiadora multifuncional; dezoito computadores com duas impressoras e uma copiadora multifuncional para o atendimento do laboratório de informática oriundos do PROINFO; dois aparelhos de som micro-system; uma caixa de som; um amplificador e dois microfones sem fio; uma TV 29' e um aparelho de DVD de uso exclusivo do serviço de Orientação Educacional e AEE; livros didáticos³⁰ e literários, CD's, DVD's e VH's oriundos do FNDE. Todos os recursos materiais citados no PPP de fato estão disponíveis na escola, porém, durante a presente pesquisa não notei a utilização dos mesmos, exceto os livros didáticos, durante a observação.

No que se refere aos recursos humanos, o PPP descreve que a escola conta com: Diretor (a), Secretário Geral (a); dois auxiliares de serviços administrativos (as); um (a) coordenador pedagógico (a); um (a) coordenador (a) do Projeto Mais Educação; dois coordenadores (as) de turno; um (a) orientador (a) educacional; duas professoras de AEE; quatro auxiliares de serviços gerais; quatro merendeiras; dois porteiros e dezenove professores.

A escola oferece reforço escolar para alunos atendidos desde o 1º até o 9º ano do Ensino Fundamental, segundo descrito em seu PPP e relatos dos pesquisados, portanto, durante os dias de entrevista não foi constatada essa prática.

Além das aulas de reforço, a escola oferece a recuperação paralela desde o I bimestre e a família é informada desde o princípio. Então se no IV bimestre o aluno não alcançar a média é porque ele realmente não conseguiu e a família já está ciente (SB, 2014)

De acordo com o PPP e os relatos, o reforço é trabalhado da seguinte forma:

- 1º ao 5º ano: são atendidos no contra turno. O professor faz a sondagem no início do ano letivo. O aluno, no qual é observada alguma necessidade de reforço, é convocado para participar dele e seus pais ou responsáveis são comunicados. Tem duração de duas horas diárias. Segundo a fala dos gestores e professores sobre as aulas de reforço, a duração delas se contradiz com a descrita pelo documento pesquisado, pois, os gestores e professores relatam que ela tem duração de uma hora e meia.

³⁰Em relação aos livros didáticos, no ano de 2014, conforme descrito no PPP da escola pesquisada, eles não foram suficientes para suprir as necessidades dos alunos da instituição. Foi necessário um revezamento entre professores e alunos para a utilização destes livros.

- 6º ao 9º ano: é feita também uma sondagem na qual os professores das disciplinas de Português e Matemática observam aqueles que apresentam dificuldades. Os professores trabalham com esses alunos no período de duas horas semanais.

Gestores e professores afirmam que o reforço tem sido um grande desafio, como se pode observar a seguir:

Eles têm que vir de ônibus. Os que têm maiores dificuldades de aprendizagem, na maioria das vezes deixam de frequentar as aulas de reforço que acontecem no contra turno. Eles desistem porque é difícil eles virem em outro horário, voltar para almoçar e estarem novamente na escola no horário de aulas normais. Geralmente não dá tempo de vir e depois voltar. E é impossível organizar um horário que mudasse essa situação (SB, 2014)

Não há. No horário de aulas eles realizam muitas atividades e as aulas de reforço têm duração de duas horas. Não há possibilidade mesmo, nos finais de semana ninguém viria, nem mesmo os professores (TRS, 2014)

Outro desafio é o próprio fator social, pois, a maioria é muito pobre, de famílias desestruturadas, pais e mães que trabalham o dia todo, a semana toda, e os filhos ficam com os irmãos mais velhos. As famílias possuem pouca escolarização, alunos com baixa autoestima gritante. Isso dificulta muito o trabalho docente e também da gestão (SEM, 2014)

Consta no PPP da escola, que no reforço escolar devem ser realizadas atividades diferenciadas das desenvolvidas em sala de aula no período normal. O professor deve trabalhar de maneira lúdica, a fim de despertar no aluno o interesse pela aprendizagem. Descreve ainda que, por ser uma escola quilombola, é preciso trabalhar de maneira que a comunidade seja valorizada no que diz respeito ao desenvolvimento cultural, social, econômico e político.

No que se refere às relações entre a cultura da comunidade quilombola e as atividades pedagógicas desenvolvidas em sua escola de Ensino Fundamental, os pesquisados enfatizaram que trabalham a cultura que é específica da comunidade, mas, com exceção dos membros que se consideram quilombolas, eles não acreditam que essa cultura seja de matriz africana, como se pode observar nas respostas a seguir:

Sim, nós trabalhamos dentro deste contexto, inclusive, na quinzena da Festa de Nossa Senhora D'Abadia, a escola trabalha nesta quinzena voltada para essa festa. Nós temos os pousos de Folia, a Festa de Nossa Senhora D'Abadia, agora tem também a Festa de Nossa Senhora Aparecida que é mais recente, São Sebastião, a Catira, mas, no meu ponto de vista, esses não são aspectos de uma comunidade quilombola, mas são os aspectos culturais locais (WRM, 2014)

Porque essas festas e manifestações culturais da Comunidade Mesquita vieram da Europa. São festas, por exemplo, de tradição católica e europeia e não são de matriz africana, nem mesmo a catira é de matriz africana (SB, 2014)

As respostas acima citadas me fazem remontar aos estudos de Laraia (2001) nos quais aborda as mudanças culturais. Segundo o autor, existem dois tipos de mudança cultural: a interna que resulta da dinâmica do próprio sistema cultural e a externa que resulta do contato de um determinado sistema cultural com o outro. Salienta que no primeiro caso, embora seja uma mudança lenta e quase imperceptível, ela pode ser alterada por eventos históricos como, por exemplo, uma catástrofe ou uma inovação tecnológica entre outras, no segundo caso, a mudança ocorre mais rapidamente por meio da troca de padrões culturais.

Em concordância com o autor, observei que o processo de urbanização, o contato com outros padrões culturais, podem ter influenciado na mudança da mentalidade de muitos membros da comunidade quilombola pesquisada. Entretanto, não se pode afirmar que ela não seja quilombola, levando em conta apenas o fato de que sua cultura seja diferente da matriz africana. Durante os períodos colonial e imperial do Brasil, os escravos africanos tiveram que reinventar sua cultura, muitas vezes, dentro do contexto da cultura africana versus cultura portuguesa. Contudo, o fato de terem realizado adaptações significativas nos hábitos e tradições de origem para conseguir sobreviver à nova realidade, o sentimento de pertencimento não se extinguiu, ao contrário, foi sendo preservado e repassado de geração para geração.

Para Canclini (2011), a modernização fez emergir um novo conceito, o de Culturas Híbridas, que o autor define como sendo um rompimento entre as barreiras que separam o tradicional do moderno, o culto e o popular ou massivo, como o autor afirma “as culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis e os dispositivos de reprodução se proliferam” (p.304). Assim sendo, a hibridação cultural implica na miscigenação entre diferentes culturas. Mas essa hibridação não consiste apenas na heterogeneidade cultural, mas, muitas vezes, numa forma de manter viva determinada cultura mesmo que num diálogo com o mundo contemporâneo, como tem sido o caso da comunidade quilombola investigada.

Sobre as atividades escolares, os relatos de gestores e professores da EMAPB pontuaram que eles desenvolvem um trabalho interdisciplinar, ou seja, todos os professores em suas respectivas áreas trabalham com temas como a História e Cultura Africana e Afrobrasileira, preconceito, valorização da etnia negra. Segundo os professores, quando são desenvolvidos os conteúdos voltados para essas questões, eles os finalizam com “apresentações teatrais, exposição de cartazes, brincadeiras, comidas típicas africanas, mas

tudo dentro das possibilidades” (IMB, 2014). Ainda de acordo com atividades envolvendo a cultura da comunidade, os professores relataram:

A escola tem ano que leva os alunos para conhecer mais de perto a cultura local, principalmente no pouso que acontece na festa de Nossa Senhora D’Abadia (SMM, 2014)

Levamos os alunos para visitar a comunidade, a Igreja que agora é museu, na zona rural da comunidade e outros passeios (JFT, 2014)

Durante minhas observações, constatei que a escola não se diferencia das demais instituições de ensino públicas ou privadas do Estado de Goiás. O fato de atender a uma comunidade com particularidades culturais, como a quilombola, não implica num trabalho com atividades escolares diferenciadas.

Não se pode negar que a escola desenvolva atividades escolares voltadas para a realidade vivida por seus alunos na comunidade quilombola. Seria errôneo afirmar que em nenhum momento essas atividades não estão relacionadas com a ancestralidade, tampouco considerar que os docentes não desenvolvam um bom trabalho no sentido de valorizar as diferenças em seu trabalho docente, pois, defendo nessa pesquisa que atividades pedagógicas são ações realizadas no ambiente escolar relativas ao conhecimento escolar, nas quais professores e estudantes estão envolvidos tanto nas atividades de ensino aprendizagem, como na cultura vivenciada pela comunidade. Sendo assim, é correto afirmar que os docentes da escola pesquisada desenvolvem, mesmo que não sejam na íntegra, atividades escolares que envolvem tanto o ensino aprendizagem como a cultura vivenciada por seus alunos.

No que se refere à participação dos professores em projetos da escola e quais seriam esses projetos, assim como as atividades escolares envolvendo a cultura dela, as respostas foram:

A escola desenvolve o projeto Educação Ambiental, onde trabalhamos com os alunos a questão da preservação ambiental, reciclagem e outros assuntos voltados para o meio ambiente (VCF, 2014)

O resultado desse trabalho foi a criação da horta que fica nos fundos da escola. Ali os alunos ajudam a trabalhar a terra, plantam, fiscalizam, sempre jogam água na horta, podam o que tem que ser podado e no final, ajudam a colher o que já está no tempo de colher (LSF, 2014)

Toda a produção da horta é destinada para a merenda escolar (KRS, 2014)
Além do trabalho com a horta, nós também desenvolvemos atividades dentro e fora da sala de aula. Na sala de aula trabalhamos com imagens, textos, produções

de texto, arte, filmes, etc. Fora da escola, levamos os alunos para visitar a comunidade, as festas (JSM, 2014)

Também não podemos esquecer a semana cultural e a semana da consciência negra onde todas as aulas são desenvolvidas voltadas para as questões etnicorraciais negras, o preconceito, discriminação, etc., também desenvolvemos algumas experiências nas aulas de ciências para apresentar na semana cultural (TRS, 2014)

LSF, professora de Língua Portuguesa, graduada em Letras pela PUC-Goiás, respondeu que, durante as suas aulas, ela trabalha muito com leituras que abordam a cultura africana e africanidade. Segundo a professora, ela pede sempre produções de textos voltados para a realidade da comunidade para os alunos.

Uma atividade escolar desenvolvida pela professora de Língua Portuguesa é a leitura na biblioteca. Os alunos escolhem os livros que desejam ler e desenvolvem trabalhos como reprodução das histórias lidas por meio de desenhos, recriação da história etc. Esses são expostos em murais na escola.

Deixo eles livres para escolher o livro e a forma como vão apresentar a história que leram. Geralmente, eles fazem desenhos com legendas para recontar a história. Depois pergunto se a história tem alguma relação com a vida cotidiana deles (LSF, 2014)

A professora de História, IMB, afirmou que utiliza músicas, filmes sobre questões etnicorraciais no Brasil em suas aulas, além de filmes baseados em conflitos étnicos como Hotel Ruanda. Desenvolve atividades escolares voltadas para os aspectos tradicionais da própria comunidade utilizando a técnica de “contador de histórias” que consiste em a professora de maneira lúdica contar a história da comunidade tornando seus alunos personagens da história. Confecciona cartazes com os alunos, fazem apresentações teatrais, entre outras atividades.

O professor de Educação Física, SMM, diz que leva para a escola alguns grupos culturais, especialmente a capoeira para darem palestras e fazerem apresentações artísticas e corporais para os alunos. Entretanto, penso que esse professor poderia trabalhar a linguagem corporal utilizando alguns elementos da cultura africana também, pois, segundo consta no PPP, o objetivo dessa disciplina é o de “possibilitar aos alunos, desde cedo, a oportunidade de desenvolver habilidades físicas e sociais, conhecendo e valorizando as manifestações da cultura corporal das diferentes culturas” (p.23).

Dentre outras atividades pedagógicas dispostas no PPP da escola e relatadas por seus gestores e professores, destacam-se as visitas à Associação Comunitária que conta a

história da comunidade; apresentações orais sobre preconceito e discriminação; apresentações teatrais em datas comemorativas como o dia do índio, Dia da Consciência Negra; atividades com músicas e vídeos nas quais os alunos devem preencher fichas relacionadas aos temas apresentados; atividades com fotografias e imagens para a leitura imagética; projeto Contador de Histórias onde docentes e alunos utilizam fantoches confeccionados por eles mesmos e outros materiais; atividades no laboratório de informática onde os alunos devem realizar buscas sobre temas diversos e apresentá-los para a turma; visitas a uma fazenda que ainda guarda todos os resquícios da escravidão negra naquela região e que possuem alguns artefatos como camas de couro (segundo depoimentos, nessa fazenda só foram retirados o pelourinho, o tronco e as correntes) e outros artefatos; visitas à Casa da Memória que possui fotos antigas, imagens dos casarões, da moenda (nessa casa também existem artefatos espalhados pelo salão e a grande bacia de fazer doce de marmelo, além de artesanatos confeccionados pelos artesãos da comunidade).

Sobre a construção do PPP da escola, os professores afirmaram que o conhecem e que ajudaram a construí-lo durante reuniões para leituras do documento do ano anterior e reformulações. Também afirmaram que a gestão escolar incentiva os professores a participarem de cursos, palestras, seminários, congressos entre outros fora da comunidade. A vice-diretora salientou que ela própria participou de alguns.

Sim, sempre que é possível eles participam de cursos. Esse ano mesmo (2014) foi ofertado um curso sobre Educação Quilombola pela Universidade Federal de Goiás e muitos professores fizeram, inclusive eu. O curso foi a distância, pela Internet e uma vez tivemos que ir a Anápolis para fazer prova presencial (SB, 2014)

Sobre a formação continuada, a LDB (Lei nº 9.394/1996) em seu art. 76 estabelece que os sistemas de ensino devem promover a valorização da educação e garantir o aprofundamento e atualizações da competência técnica dos docentes. A lei, dessa forma, garante legalmente a formação continuada e a escola precisa garantir esse direito aos seus docentes.

Segundo as informações dos professores:

Sim, a escola incentiva e até organiza melhores formas de os professores estarem participando de cursos, palestras e tudo o que é necessário para continuar aprimorando nosso conhecimento (SRM, 2014).

A gente só não participa se a gente não quiser mesmo (JFT, 2014).

A gestão até participa em alguns cursos (TRS, 2014).

Eu não participo de todos não. Só participo daqueles que são do meu interesse mesmo. Se eu vejo que não tem nada a ver com minha área então eu não vou. Mas a diretora sempre comunica quando tem curso ou outros eventos dentro e fora da comunidade (VCF, 2014).

Muitas vezes, a diretora até faz a gente ir de qualquer jeito (risos), diz que é importante. Mas eu não vou a todos (JSM, 2014).

No que diz respeito aos desafios enfrentados pelos professores da EMAPB, no que diz respeito ao aprendizado dos alunos, eles citaram que “o maior desafio é a falta de estrutura familiar, a baixa autoestima, a pobreza, a falta de compromisso dos pais” (SRM, 2014). Alguns responderam que o fato dos alunos morarem longe e os pais trabalharem durante todo o dia e, muitos alunos ficarem com os irmãos mais velhos, afeta no desenvolvimento das tarefas de casa ou de estudos. Disseram que não há cobrança dos pais nessas questões. Outro problema é a baixa frequência nas aulas de reforço, porém, justificaram que, é devido ao fato de que são alunos que moram muito longe e não têm condições de frequentar aulas no contraturno.

Consta no PPP da EMAPB, que a escola democrática precisa pautar-se nos princípios da Igualdade e Qualidade de ensino. Sobre o princípio da Igualdade, Bobbio (1995) define-o como sendo o ideal supremo ou até mesmo último de uma comunidade ordenada, justa e feliz. Portanto, consiste na aspiração perene dos homens conviventes, assim como, tema constante das teorias e ideologias políticas estando habitualmente acoplado ao ideal de liberdade considerado também como supremo e/ou último.

Em concordância com Bobbio, Azevedo (2013) afirma que igualdade e equidade substantivas, embora apresentem sutis diferenças de entendimento, são princípios fundamentais para as sociedades que se querem justas. Constituem valores essenciais para a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade. O autor argumenta que equidade e igualdade são substantivos que compõem, necessariamente, os projetos de sociedade de matizes humanistas, ao mesmo tempo em que, os fatores geradores de seus contrários, ou seja, a iniquidade e a desigualdade, são tratadas nesses projetos com os devidos procedimentos e políticas de correção, contenção e supressão, para que, dessa forma, a promoção da justiça social seja possível.

O PPP descreve que o princípio da Igualdade é caracterizado pelas condições de acesso e permanência do aluno na escola, garantida pela mediação da mesma. No tocante à qualidade, cabe destacar que a escola não pode ser privilégio de determinadas classes sociais, mas sim, o desafio é o de propiciar uma qualidade de ensino para todos.

A escola que queremos deve evitar todas as maneiras possíveis à repetência e a evasão escolar. Tendo que garantir metas qualitativas do desempenho satisfatório de todos. “Qualidade para todos”. É preciso garantir a permanência dos educandos que ingressarem nela, e esta competência de qualidade para todos, depende dos meios, por isso a qualidade implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar (PPP, EMAPB, 2014)

Dessa maneira, constituem-se como projetos a serem desenvolvidos pela escola contemplados no seu PPP:

1. Projeto Mais Educação, desenvolvido ao longo do ano letivo e que tem por objetivo desenvolver o senso criativo, participativo e responsável do educando e desenvolvidas atividades escolares como oficinas de artesanato e cultura local, esporte e lazer, meio ambiente, reforço escolar;

2. Projeto Sexualidade, no qual os docentes trabalham de maneira reflexiva a adolescência e a pré-adolescência exigindo um leque de entendimentos e debates mais amplos que envolvam as questões culturais, sociais e afetivas. Busca a autonomia dos alunos com relação ao assunto sexualidade de maneira tal que, eles possam aprender a valorizar o seu próprio corpo e do próximo;

3. Projeto Drogas, que contribui para a conscientização do assunto, tendo em vista que o fato de ser uma comunidade quilombola, não a isenta da incidência dessa problemática;

4. Projeto Leitura Era uma vez, o qual busca despertar no educando o desejo pela leitura de maneira criativa e inovadora; projeto Rodízio de Leitura que tem por objetivo minimizar as dificuldades apresentadas pelos alunos no que se refere à leitura e escrita;

5. Projeto Reagrupar, cujo objetivo é proporcionar o desenvolvimento dos níveis pré-silábicos e silábicos, recolocando assim, os alunos que estão em séries nas quais a sua maturidade intelectual ainda está defasada;

6. Projeto Respeito à diversidade na escola que visa proporcionar aos alunos, professores, pais, comunidade e demais segmentos da instituição escolar momentos de reflexão levando o despertar da consciência em relação à sua identidade buscando assim, valorizá-la e respeitá-la como tal.

Além dos projetos explicitados acima, a escola também deve, segundo seu PPP, desenvolver ações pertinentes às datas comemorativas como a páscoa, dia das mães, festa junina, semana do estudante, Independência, semana da criança, Dia da Consciência Negra e Natal.

Neste capítulo, que considero a etapa mais instigante de nossa viagem pela História do negro no Brasil foram apresentados os dados coletados durante a pesquisa na comunidade quilombola investigada e na sua escola de ensino fundamental. O propósito foi investigar quais as relações estabelecidas entre a cultura e atividades escolares de uma comunidade quilombola.

Conhecemos a cultura da comunidade quilombola pesquisada, os conflitos ideológicos no que se refere a ser ou não quilombola, ao sentimento de pertencimento, assim como compartilhamos momentos de grande importância para o desenvolvimento desse trabalho. Tivemos também a oportunidade de verificar como a escola se relaciona com essa cultura e o trabalho de seus docentes no que tange às atividades pedagógicas.

Dessa forma, para finalizar essa etapa da viagem, apresento a filosofia da escola segundo seu PPP e as informações obtidas por meio das entrevistas com seus gestores e docentes.

Em seu PPP, confirmado pelas falas dos gestores e pelos professores da EMAPB, a postura da escola consiste em trabalhar no sentido de formar cidadãos conscientes, capazes de compreender e criticar a realidade, atuando na busca da superação das desigualdades e do respeito ao ser humano, independente de sua etnia, crença religiosa, gênero e classe social. No que concerne à dimensão pedagógica, reside a intencionalidade da escola que é a de “formar cidadãos participativos, responsáveis, comprometidos, críticos e criativos” (PPP, EMAPB, 2014, p. 30).

Essa dimensão pedagógica considera a realidade vivenciada pela escola, na qual, a maior parte dos alunos pertence à classe baixa e oriunda, na sua maioria, da área periférica e zona rural, além de se constituir como uma escola quilombola situada em uma Comunidade Remanescente de Quilombolas.

A comunidade escolar entende que existe a necessidade de um tipo de formação que possa atender às expectativas das vivências diárias desses alunos e para haver a construção de uma escola que consiga atender à característica de “Educação Quilombola”. Mas, esse objetivo só será alcançado se houver o entendimento de que se deve possibilitar a reflexão a partir do lugar em que ela está localizada, na prática social dos sujeitos, a fim de reconhecer a construção de uma identidade cultural e de um sentimento de pertencimento que se constitui como condição fundamental para a formação que se almeja.

A própria História da Humanidade retrata a história vivida pelas minorias, em que são relatados fatos como a opressão, a exploração, a aculturação e a violência tanto física, como também a violência moral.

A forma de vivência e sobrevivência a que se submeteram essas minorias levou os a se tornar um povo lutador por seus direitos, embora nem sempre respeitados pela grande massa de exploradores. Surgem leis, ao longo dos tempos, em que tem como principal intuito, fazer com os direitos desse povo fossem respeitados e viabilizados em sociedade (PPP, EMAPB, 2014, p. 31)

Para Munanga (2005), a escola é um espaço privilegiado da construção da coletividade devendo, portanto, favorecer a construção de espaços de cidadania, inclusão e respeito ao próximo. Seus agentes precisam ter compromisso e papel político de coletividade reunindo-se e discutindo questões como igualdade de gênero, raça e o respeito à diversidade.

A Lei nº 10.639/03 tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afrodescendente nas escolas públicas e privadas do Brasil. Entretanto, no PPP da EMAPB, identifiquei uma tímida referência à essa lei. Na verdade, não há nenhum aprofundamento. Dentre os projetos a serem desenvolvidos na escola, o projeto Dia da Consciência Negra está com pouco destaque, ou seja, os demais projetos são citados em negrito e destacando seus objetivos, ações e justificativas, mas, o projeto Dia da Consciência Negra está na lista dos projetos referentes às datas comemorativas com pouca explanação de como ele seria desenvolvido, tampouco seu objetivo e justificativa estão detalhados.

Nas falas dos professores e gestores nota-se a superficialidade com que é tratada a Lei nº 10.639/03:

Ainda não trabalhamos atividades escolares que aplicam efetivamente a lei, muito em virtude de não termos material didático para isso. A escola, muitas vezes, não tem sua própria autonomia, depende da Secretaria de Educação Municipal (JSM, 2014)

Durante as entrevistas, somado a tudo o que foi observado na escola, finalizo essa etapa com a constatação de que existe um pequeno grupo que luta para que haja a interação entre a cultura e as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola da comunidade quilombola. Assim como, existe um pequeno grupo que luta para que a própria comunidade se identifique como remanescente de quilombo e que conquiste sua titulação. A comunidade foi reconhecida como remanescente quilombola pela Fundação Cultural Palmares, mas precisa ser reconhecida por sua própria população e a escola é fundamental para que eles possam dar esse passo.

FIM DA VIAGEM! É HORA DE VOLTAR PARA CASA – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final da viagem. Longa e instigante. Mas, é preciso voltar para casa, desfazer as malas que estão carregadas de novidades. O desfazer das malas é o momento no qual se podem reviver todos os caminhos percorridos, as pessoas que conhecemos, as experiências vividas e refletir sobre o que trouxemos.

Fomos longe pela História do negro no Brasil. Em nossa máquina do tempo, chegamos ao princípio de tudo. Formos à África, berço da humanidade, conhecemos Lucy o primeiro ser humano, bem como a história do negro africano, seus povos, sua cultura e todo o seu esplendor.

Como mencionei anteriormente, desfazer as malas constitui-se como um momento único, especial e reflexivo. O que trouxemos de importante para ser guardado em nossas memórias e deixar como legado para futuras gerações?

Os caminhos percorridos durante a viagem, classifiquei como capítulos que estruturaram essa dissertação e buscaram orientar o leitor sobre os aspectos teóricos, metodológicos e práticos da pesquisa.

É fundamental destacar, nesse ponto, que o objetivo norteador desse estudo consistiu em identificar e analisar quais as relações estabelecidas entre a cultura e atividades escolares de uma comunidade quilombola, tendo como *locus* a escola de ensino fundamental que atende à comunidade.

O primeiro capítulo, “Preparativos para a viagem”, trata-se das motivações que resultaram no interesse científico em desenvolver o estudo, assim como apresentar os objetivos e elementos fundamentais para o caminhar da pesquisadora no sentido de desvelar a realidade social em estudo.

O segundo capítulo, “Revisão de literatura: a primeira etapa da viagem pela História do negro no Brasil”, teve por objetivo realizar um breve estudo dos conceitos de educação, cultura, comunidades quilombolas e atividades escolares, que se configuraram como os elementos centrais da dissertação. Neste capítulo, apresento os pesquisadores estudiosos da temática que possibilitaram a construção do aporte teórico do estudo e definir a linha de pesquisa que se fundamentou nas ideias de Carlos Rodrigues Brandão, Paulo Freire e Roque Laraia que abordam as relações entre educação e cultura.

Outros autores foram essenciais para o desenvolvimento desse estudo, os quais, referencio as contribuições de Martiniano Silva, Eliesse Scaramal, Cristina Moraes e Oliveira, Canclini, Bourdieu e Passeron, entre outros, que enriqueceram o presente trabalho.

A literatura aqui apresentada contribuiu de maneira substancial para maiores informações e conhecimentos sobre a História da África e seus povos; o sistema escravista que trouxe para o Brasil uma grande população de negros africanos que, reunidos com os índios e os europeus portugueses, constituíram a base da identidade brasileira.

De todas as etnias citadas, a população que mais sofreu com os rigores da era colonial e imperial foi a negra, a começar pela longa viagem que os negros fizeram quando tirados de seu continente de origem, sua pátria-mãe, a África. Durante a viagem, eram submetidos às piores condições que o ser humano poderia suportar. De centenas, poucos chegaram vivos aos portos brasileiros.

Em solo americano, a situação dos negros em nada melhorou, ao contrário, foram submetidos às mais perversas formas de castigo e de opressão, bem como as formas degradantes de humilhações. Mas, o que justificaria a atitude de privar um indivíduo de sua liberdade, sua família, sua cultura, sua identidade? A necessidade de força de trabalho para as atividades desenvolvidas na recente colonização do Brasil. Além disso, a forte ideologia eurocentrista que colocava a cultura europeia no topo da hierarquia cultural e a africana como a base da pirâmide, isto é, essa ideologia cristalizava na mente das pessoas a inferioridade dos povos africanos, embora esses povos tivessem toda uma história marcada por um grande potencial cultural, econômico e social.

Reis africanos sucumbiram aos grilhões e senzalas em terras brasileiras, constantemente surrados nos troncos para servir de exemplo aos demais. Mas, esses negros não ficaram inertes e passivos, ao contrário, passaram a criar diversas formas de resistências destacando-se a formação dos quilombos, muitos deles tão fortificados que se tornaram como informa Martiniano Silva (2003) em verdadeiras Hidras de Lerna. Um quilombo era destruído, três se formavam a partir de então.

Muitos quilombos se tornaram grandes organizações sociais, como o Quilombo de Palmares, liderado por Zumbi dos Palmares. Eram fortemente militarizados e possuíam grande desenvolvimento econômico. Os quilombos não eram constituídos apenas por negros, em sua maioria. Eles refugiavam todos que fossem ou se sentissem oprimidos pela sociedade colonial e imperial como: índios, mestiços, brancos. Todos poderiam se refugiar nessas verdadeiras comunidades cuja base econômica era o cultivo da terra.

Muitas foram as tentativas de destruir esses quilombos, o que resultou em verdadeiros massacres de ambas as partes (negros e colonos). Contudo, não se pode calar uma voz que grita. Esse grito por liberdade e igualdade ecoa no ar se espalhando e alcançando esferas inimagináveis.

As mãos de uma princesa branca, colocou fim à vergonha que o Brasil carrega até os dias de hoje como uma mancha na sua história. A escravidão negra. Contudo, esse fato não excluiu ou minimizou a situação em que os negros viviam, pois, na cultura brasileira estava cristalizada e enraizada a ideia da inferioridade da população negra e a escravidão ganhou nova forma: o preconceito e a discriminação.

Os quilombos, com o passar do tempo se tornaram em comunidades remanescentes de quilombolas, por meio da memória que seus antepassados deixaram e fizeram sobreviver ao tempo. Essas comunidades lutam até os dias de hoje, pelo direito de preservação e manutenção de sua cultura, pelo direito à terra e à educação. Embora muito da cultura dessas comunidades tenha sido reconstruído, como forma de sobreviver no contexto temporal em que se encontram, essas comunidades tentam manter viva a sua ancestralidade, lutam pela garantia da dignidade e o reconhecimento das contribuições da população africana e afro-brasileira na composição da identidade étnico-cultural e o desenvolvimento econômico dessa pátria chamada Brasil.

O terceiro capítulo, “Enfim chegamos ao destino da viagem”, trata-se da apresentação do percurso metodológico da pesquisa que buscou situar o leitor sobre a trajetória teórico-metodológica utilizada.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa apresentei neste capítulo, os fundamentos da pesquisa qualitativa, bem como os instrumentos utilizados para o registro dos dados que consistiram na observação, entrevistas semiestruturadas, recursos audiovisuais e fotografias e, por fim, a análise documental a partir da verificação do Projeto Político Pedagógico da escola de ensino fundamental que atende à comunidade quilombola.

Durante a pesquisa foram investigados o perfil social e cultural dos sujeitos participantes (moradores, liderança, gestores e professores), bem como o contexto macrossocial (a comunidade) e o contexto micro da pesquisa (a escola).

A análise dos dados apresenta as entrevistas semiestruturadas com a presidente da Associação Renovadora do Quilombo, moradores da comunidade, professores e gestores da escola. Também apresenta dados das observações relacionadas ao cotidiano tanto na comunidade como em sua escola de ensino fundamental, bem como os resultados da análise do PPP.

A análise dos dados permitiu, de modo particular, evidenciar que a comunidade quilombola, possui conflitos identitários e ideológicos, ou seja, trata-se de uma comunidade reconhecida e certificada pela Fundação Cultural Palmares em 2006 como remanescente de quilombolas, mas uma boa parte de sua população não aceita esse reconhecimento. Parte da população (que se constitui como minoria) acredita em sua ancestralidade e luta pela garantia de sua identidade e outra parte (maioria brancos não quilombolas) luta para que esse reconhecimento seja retirado e que a comunidade se torne um povoado com perspectivas de progresso e desenvolvimento urbano.

Para a população não quilombola, a comunidade não possui nenhum traço cultural de matriz africana, tampouco acredita se tratar de remanescente de algum quilombo que tenha sido formado naquela região. Porém, dados sobre a existência do quilombo, do qual a comunidade recebeu o nome, constam nos estudos de Silva (2003) que informa que esse quilombo se formou a aproximadamente dois séculos.

Para os quilombolas, a comunidade se formou a partir da doação de uma fazenda por parte de seu proprietário a três escravas que ele apreciava e alforriou. Dessas três escravas emergiram três famílias consideradas como as famílias tradicionais da comunidade e que mantiveram a cultura herdada de seus antepassados. Embora não neguem a versão das três escravas, os não quilombolas refutam essa ideia e afirmam que a cultura quilombola foi sendo construída ao longo do tempo e que se constitui como de matriz europeia, não africana.

É importante destacar os conflitos relacionados às terras da comunidade e aos terrenos nos quais vivem a população não quilombola. As terras e terrenos foram adquiridos pelos fazendeiros e proprietários por meio da compra, a preços muito baixos ou por ameaças que culminaram na fuga de muitos quilombolas para outras regiões. Também foram adquiridos por meio de heranças dos antigos moradores não quilombolas aos seus filhos. A titulação das terras da comunidade quilombola implicaria em grandes prejuízos, pois, com ela, a população não quilombola automaticamente deveria ser retirada das terras e/ou terrenos da região, mas possibilitaria o retorno dos quilombolas que saíram da comunidade por meio da venda de suas terras ou fugindo das ameaças que recebiam constantemente.

Outro fator alarmante e que coloca em risco a integridade da comunidade quilombola é o assédio de grandes empreendedores que visam desenvolver na região aglomerados de condomínios habitacionais. Há também empresários que tentam comprar as terras para criar áreas de lazer e descanso, outros para grandes cultivos, tendo em vista que essas terras são consideradas muito férteis e propícias para grande produção agrícola. A

população não quilombola apoia os investimentos na comunidade e a população quilombola mais instruída tenta a todo custo preservá-la como remanescente de quilombo e manter sua integridade cultural. Entretanto, em virtude da condição de extrema carência econômica e da pouca instrução escolar da maioria, essa é uma luta muito difícil. Há também a questão da proximidade com os centros urbanos que estimula os jovens a saírem da comunidade em busca de melhoria nas condições de vida. Muitos não retornam e outros voltam com ideias muito diferentes de quando saíram.

A escola que deveria ser o espaço propício para oferecer condições de melhorar o nível de conhecimento da população quilombola torna-se, na verdade, um instrumento reforçador da ideia dos que não se consideram quilombola, na medida em que não consegue oferecer condições para a permanência dos filhos dos quilombolas na instituição, bem como também não oferece a Educação para Jovens e Adultos (EJA) para alfabetizar aqueles que não tiveram condições de frequentar a escola em idade apropriada. Entretanto, a escola não oferece essas condições porque isso não depende apenas da gestão ou de seus docentes, mas sim, de um segmento maior que é o poder público.

A maioria dos docentes dessa escola não é oriunda da comunidade quilombola e muitos sequer viverem nela, portanto, é natural que eles não desenvolvam atividades pedagógicas, no sentido de incentivar o sentimento de pertencimento e valorização da comunidade como quilombola. Entretanto, não se pode esquecer que, os docentes que se reconhecem como quilombolas lutam cotidianamente para manter viva a sua ancestralidade em seu trabalho pedagógico.

O Projeto Político Pedagógico da escola possui muitas fragilidades no que se refere à Educação Quilombola e à aplicação da Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África e Afrodescendente nas escolas públicas e privadas do Brasil. Os projetos voltados para essa temática e os que estão inseridos, são apresentados de maneira pouco consistente. Apesar disso, durante as observações e entrevistas pude ter acesso a fotos, vídeos, entre outros, os quais demonstram que, embora sejam desenvolvidas mais especificamente em datas comemorativas, a cultura quilombola é trabalhada nas atividades escolares da escola.

Percebi que na escola pesquisada, as rotinas e rituais escolares, bem explicados por Bourdieu e Passeron (1992), são muito mais significativas e presentes do que as atividades escolares defendidas por mim nessa dissertação, como práticas pedagógicas realizadas no ambiente da escola, relativas ao conhecimento escolar, nas quais professores e estudantes

estão envolvidos nas atividades de ensino aprendizagem, como na cultura vivenciada pela comunidade escolar.

Durante as observações e entrevistas na escola, pude vislumbrar, mesmo que de maneira mais tímida, atividades pedagógicas que se pautam nessa ideia, embora tenha constatado que as rotinas e rituais, tão comuns a todas as escolas públicas do Brasil e do Estado de Goiás sejam mais expressivas.

Esse tipo de rotina, impregnada nas falas do professor ao longo das entrevistas, evidencia que as atividades dentro e fora da sala de aula possuem espaço e tempo determinado para acontecer. Podem-se citar como exemplo disso, os dias e horários determinados para a leitura em bibliotecas, filas indianas para entrar na escola e/ou na sala de aula etc., contudo, não tenho a intenção de fazer críticas a essas rotinas e rituais, tendo em vista que elas também são importantes, mas, sim, de alertar para o fato de que elas não devem estar cristalizadas de maneira tal que, possam impedir a abertura de espaço para uma intervenção ou modificação da prática pedagógica.

Os relatos de alguns professores, evidenciam maior preocupação em atender ao currículo escolar estabelecido pelo município. Argumentam que não há tempo e tampouco recursos didáticos para o desenvolvimento de um trabalho que, além de atender ao currículo também contemple a cultura local, especialmente no que se refere à cultura quilombola e a aplicação da Lei nº 10.639/03. Não se pode criticá-los ou condená-los por isso, pois, embora atendam a uma comunidade com particularidades culturais, eles não se sentem ou não são quilombolas.

Embora não sejam maioria, há um grupo de professores que são e se sentem quilombolas e sua luta para manter viva sua cultura e sua ancestralidade merece respeito e consideração, pois, mesmo que pequeno, esse grupo faz a diferença no que se refere ao estabelecimento de relações entre a cultura e as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola da comunidade quilombola.

Para finalizar a reflexão que permeou esse estudo, concluo que, embora essas relações sejam frágeis e tímidas, elas existem. De alguma maneira, quilombola ou não, a comunidade escolar tenta desenvolver um trabalho que envolva a cultura da comunidade somada aos conteúdos curriculares estabelecidos. Constatei que, tanto na escola como na comunidade quilombola, existe uma luta solitária por parte de um grupo menor para manter viva sua ancestralidade e garantir o direito de manter com dignidade a sua identidade e herança cultural, mas que, mesmo em minoria, esse grupo faz a diferença.

Não se pode negar que já obtiveram muitas conquistas, porém, a maior delas ainda precisa ser conquistada, que é o de fazer com que todas as pessoas se sintam parte da comunidade quilombola e, dessa forma, garantir que essa herança cultural seja uma realidade no cotidiano e no sentimento das futuras gerações.

“O círculo da cultura revive a vida em profundidade. (...) Faz emergir a essência do ser humano e o conduz a escrever sua própria história” (Paulo Freire).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Bernardo de. Os quilombos e as novas etnias. *Revista Palmares* 5. Quilombos no Brasil. Brasília-DF, 2000, p. 163-182.

ALMEIDA, Maria Geralda de. Dilemas territoriais e identitários em sítios patrimonializados: os Kalunga de Goiás. In: PELÁ, Márcia; CASTILHO, Denis. *Cerrados: perspectivas e olhares*. Goiânia: Ed. Vieira, 2010.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1971.

ALVAREZ, Gabriel Omar. *Tradições negras políticas brancas: previdência social e populações afrobrasileiras*. Brasília: Ministério da Previdência Social – MPS, 2006.

ALVES, Alda Judith. *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, V. 77, p. 53-61, maio de 1991.

ANDRÉ, M.E.D.A. *Texto, contexto e significado: algumas questões na análise dos dados qualitativos*. Cadernos de Pesquisa. Porto: Porto Editora, 1994.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A África, a educação brasileira e a geografia. In: *Educação anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Brasília. MEC. SECAD. 2005.

ARTIAGA, Zoroastro. *História de Goiás: relatório ao presidente da República. Folha de Goyaz*, Goiânia, 1968.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. *Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social?* 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>> Acesso em 11 de agosto de 2015.

BARBOSA, Diana. Quilombos urbanos Pedra do Sal e Sacopã/RJ: território como construtor de identidade. *Anais XVI Encontro Nacional dos Geógrafos – Crise, Práxis e Autonomia: espaços de resistências e de esperanças. Espaço de Diálogos e Práticas*. Porto Alegre (RS), 25 a 31 de julho de 2010. Disponível em:

<<http://www.agb.org.br/evento/download.php?idtrabalho=1429>> Acesso em 05 de agosto de 2014.

BAUER, Martins W; GASKELL, George (org). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMANN, Luana. *Afinal de contas, o que é cultura? – uma reflexão sobre o conceito de cultura na contemporaneidade*. Unicamp, 2012. Disponível em: <<http://www.finan.com.br/pitagoras/downloads/numero2/afinal-de-contas-o-que-e-cultura-uma-reflexao-sobre-o-conceito-de-cultura-na-contemporaneidade01.pdf>> Acesso em 05 de agosto de 2014.

BENASSI, Vera Lúcia; SAVELI, Esméria de Lourdes. *Rituais e Rotinas no Cotidiano Escolar. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. 26 a 29 de outubro de 2009. Paraná: PUCPR, 2009.

BEZERRA, José Ricardo da Cruz. *A Memória Cultural Como Direito Fundamental*. Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará – ESMEC. Ceará/Fortaleza, 2013. Disponível em: <<http://portais.tjce.jus.br/esmec/Wp-content/uploads/2014/12/PDF23.pdf>> Acesso em: 30 de janeiro de 2015.

BLOCH, M. A. *Filosofia da educação nova*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

BOBBIO, Norberto. *Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política*. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: EdUnesp, 1995.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola*. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 05 de outubro de 1988. 25ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003 e 2007. Acesso em: 15 de abril de 2014.

BRASIL, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: algumas informações*. Brasília: DF. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/destaques/cartilha%20quilombola-sereen.pdf>> Acesso em 13 de fevereiro de 2015.

BRASIL, Lei Federal n.º 9.394/1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 15 de abril de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. *Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>>. Acesso em 20 de maio de 2014.

BRASIL, Ministério da Cultura: Fundação Cultural Palmares. Disponível em <<http://www.palmares.gov.br>> Acesso em: 22 de fevereiro de 2014.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação*. 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. *A Educação Como Cultura*. Ed. Rev. e Ampl. Campinas. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

_____. *O que é Educação?* 49ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. *Cultura Rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora AS, 2002.

BRUM, Marcela dos Santos. Quilombola na Escola: perspectivas do trabalho pedagógico da Educação Física. *VII Congresso Goiano Social. Implicações na/da Educação Física e Ciências do esporte*. 2012. Disponível em: <<http://www.VIIcongresso.cbe.org.br>> Acesso em: 20 de maio de 2014.

CAMPOS, Laís Rodrigues. *Educação Escolar Quilombola e o Currículo Escolar Histórico-Cultural: olhares sobre as práticas educativas de um quilombo em São Miguel (PA)*. Universidade Federal do Pará – UFPA, 2014. Disponível em: <<http://www.ampae.or.br/Ibero-Americano=IV/GT4/GT4comunicacao/LaisRodriguesCampos-GT4-Internet.pdf>> Acesso em: 30 de janeiro de 2015.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução: LESSA, Ana Regina; CINTRÃO, Heloisa Pizza. São Paulo: EDUSP, 2011, p.283-350. Disponível em: <<http://www.cdrom.ufrgs.br/garcia/garcia.pdf>> Acesso em 20 de maio de 2014.

CANDAU, Vera Lúcia Maria Ferrão. *Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas*. Revista Currículo Sem Fronteiras. Vol. 11, nº 2, PP.240-255, jul/dez 2011.

CAPEL, Heloisa. Cozinha como o espaço do contrapoder feminino. In: *Fragmentos da Cultura*. V. 14 n.6 Goiânia: IFITEC, 1991, 1184 p.

CARNEIRO, Edison. *Antologia do negro brasileiro*. RJ: Ediouro, 2001.

CARVALHO, Manuel. A Identidade Luso-canadiana. In: *Satúrnica 50 anos*. Disponível em: <<http://www.manuelcarvalho.8m.com/Identidade.html>> Acesso em: 20 de maio de 2014.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1982.

COWIE, Neil. Observation. In: HEIGHAM, Juanita & CROKER, Robert A. *Qualitative research in applied linguistics: a practical introduction*. Great Introduction: Palgrave Macmilian, 2009.

CUNHA, Manoela Carneiro da. Relações e dimensões entre saberes tradicionais e saber científico. In: _____. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009, PP. 301-310.

CRUZ, Rodrigo Díaz. Experiências de la identidade. In: *Revista Internacional de Filosofia Política*, nº 2, 2014.

DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. *Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta intercultural do direito*. Desenvolvimento em questão. Ano 6, nº 12, jul/dez, 2008.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FIGUEIREDO, Namar Oliveira Silva. *Cultura e Identidade na Comunidade Quilombola. Anais do 1º Encontro Tricordiano de Linguística e Literatura da Universidade do Vale do Rio Verde – 17 e 18 de novembro de 2011*. Minas Gerais: Recorte – revista eletrônica – ISSN 1807-8591. Disponível em: <<http://revistas.unicor.br/index.php/recorte/article/view-File/289/pdf>> Acesso em 05 de agosto de 2014.

FERREIRA, Simone Raquel. Quilombos. In: CALDART, Isabel Pereira Brasil et. al. *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FILICE, Renísia Cristina Garcia; AYODELE, Cristiane. *Trajetória da Educação do Negro no Brasil: movimento negro e políticas públicas*. Brasília: UNB, 2011.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Qualidade na Educação: uma nova abordagem. Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem*. Florianópolis: COEB, 2013.

GROFF, Paulo Vargas; PAGEL, Rogério. *Multiculturalismo: direitos das minorias na era da globalização*. *Revista VSCS – Direito-* ano X, nº 16. Jan/jun, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.uscs.edu.br/index.php/revista-direito/article/viewFile/862/717>> Acesso em: 23 de maio de 2014.

HAERTER, Leandro; JÚNIOR, Hécio Fernandes Barbosa; DUARTE, Krischna Silveira. *A presença da cultura quilombola e da História da África em currículos escolares da Educação Básica brasileira*. X ANPED Sul, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em <<http://www.xanpedsul.faed.udesc.br/arq-pdf/1043-1.pdf>> Acesso em 10 de abril de 2015.

HAERTER, Leandro; NUNES, Georgina Helena Lima; CUNHA, Deise Teresinha Radmann. *Refletindo acerca da contribuição da cultura quilombola aos currículos da Educação Básica brasileira, através da presença da História da África e Afrobrasileira*. Revista Identidade. São Leopoldo, v.18 nº 3, ed. esp, p. 267-278, dez/2013. ISSN 2178-0437x. Disponível em: <<http://periodicos.ist.edu.br/identidade>> Acesso em: 22 de junho de 2014.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guaciara Lopes Louro. ed. 11. Rio de Janeiro, 2011.

HANNA, Paola Cristina Marchioro; D'ALMEIDA, Maria de Lourdes do Prado Kreiger; EYNG, Ana Maria. Diversidade e Direitos Humanos: a escola como espaço de discussão e convívio com a diferença. *IV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: III Encontro Sul Brasileiro de Psicologia – 26 a 29 de outubro de 2009*. PUC-PR. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3217-1599.pdf>> Acesso em: 30 de junho de 2014.

HYPOLITTO, Dinéia. *A equidade na educação básica: um desafio na prática*. 2000. Disponível em <http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos-academicos/64_28.pdf> Acesso em: 23 de maio de 2014.

ILLICH, I. *Deschooling society*. Harmondsworth: Penguin Books, 1971.

KREUTZ, Marina de Mello e. *África e Brasil Africano*. Vol. 02, nº 01. Rio Grande do Sul: Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação, 1997.

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

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Didática: velhos e novos temas*. Edição do Autor. Maio de 2009. Disponível em: <<http://ebookbrowse.com/lib%c3%A2neo-livro-didatica-pdf-d441235356>> Acesso em: 15 de abril de 2015.

LIBBY, Douglas Cole; PAIVA, Educaro França. *A escravidão no Brasil: relações sociais, acordos e conflitos*. São Paulo: Moderna, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LIMA, Maria S. L. e SALES, Josete de O. C. B. *Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. *A Pluralidade Cultural e a Proposta Pedagógica na Escola: um estudo comparativo entre as propostas pedagógicas de uma escola periférica e uma escola de remanescentes de quilombos*. Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande (MT), 2004. Disponível em: <<http://site-ucdb.br/public/md-dissertacoes/7793-a-pluralidade-cultural-e-a-proposta-pedagogica-na-escola-de-periferia-e-uma-escola-de-remanescentes-de-quilombos.pdf>> Acesso em 10 de agosto de 2014.

MARTINS – COSTA, Judith e BRANCO, Gerson Luiz Carlos. *Diretrizes Teóricas do Novo Código Civil Brasileiro*. São Paulo: Saraiva, 2002.

MAY, Tim. *Pesquisa Social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados e Cortez Editora, 1983.

_____. *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1994.

MESQUITA, Afonso Mancuso. *Os conceitos de atividade e necessidades para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores*. 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org>> Acesso em: 25 de março de 2015.

MIRANDA, Everton; OLIVEIRA, Fábيا Alessandra Santos de; CLARINDO, Max; FLORIANI, Nicolas. Narrativas sobre a História da territorialidade tradicional das comunidades remanescentes de quilombola Palmital dos Pretos: recriação da memória pela cartografia participativa. 2012. *12º CONEX – Apresentação Oral – Resumo Expandido*. Disponível em: <<http://sites.uepg.br/conex/anais/artigos/511-1384-1-DR-med.pdf>> Acesso em: 25 de janeiro de 2015.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. Universidade Federal de Minas Gerais. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 17, nº 50, maio/agosto de 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a07.pdf>> Acesso em: 22 de abril de 2014.

MORAES, Cristina de Cássia P.; OLIVEIRA, Luciana de Fátima (Org). *Educação Quilombola*. Goiânia: FUNAPE, UFG/CIAR, 2013, 338 p.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Educação Escolar e Cultura (s): construindo caminhos*. Rev. Bras. Educ. nº 23. Rio de Janeiro, maio/agosto, 2003.

MORENO, Aurineide Maria; STEINKE, Rosana. Cultura quilombola no Paraná: uma experiência em sala de aula. *Anais do X Seminário de Ciências Sociais – Tecendo diálogos sobre a pesquisa social*. Universidade de Ciências Sociais – 22 a 26 de outubro de 2012. Disponível em: <<http://dcs.uem.br/xseminario/artigos-resumos/gt2/x-seminarios-gt2-a5.pdf>> Acesso em: 24 de setembro de 2014.

MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____ (Org). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NARDI, Jean Baptiste. Cultura, Identidade e Língua Nacional no Brasil: uma utopia? *Revista Caderno de Estudos da FUNESA*. Arapiraca/AL, 2002. Disponível em: <<http://www.apreis.org/docs/bresil/cult-lang-bres-jBnardi-vp.pdf>> Acesso em 24 de setembro de 2014.

NASCIMENTO, Pablo Honorato. *Direitos territoriais e culturais das comunidades quilombola: o caso de Paratibe frente à expansão urbana de João Pessoa*. Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ – Fundação Escola Superior do Ministério Público do Estado da Paraíba. João Pessoa (PB), 2010. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalho-pdf/direitos-territoriais-culturais-comunidades-quilombolas.pdf>> Acesso em: 24 de setembro de 2014.

NASCIMENTO, Ana Cristina do; MASCARENHAS, Maria da Conceição Santos Góes. Educação Escolar Quilombola: práticas escolares assessoradas pela SEED/SE. *IV Fórum Identidades e Alteridades: educação e relações etnicorraciais*. 10 a 12 de novembro de 2010. UFS-Itabaiana/SE. Disponível em: <http://200.17.141.110/forumidentidades/IVforum/textos/Ana_Cristina_do_Nascimento.pdf> Acesso em 24 de setembro de 2014.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Cultura em movimento*. As matrizes africanas e o ativismo negro no Brasil. Coleção Sankofa, Matrizes Africanas da Cultura Brasileira, v. 2. São Paulo: Selo Negro, 2007.

NEIVA, Ana Cláudia Gomes Rodrigues; SERENO, José Robson Bezerra; SANTOS, Sandra Aparecida; FIORAVANTI, Maria Clorinda Soares. Caracterização socioeconômica e cultural da comunidade quilombola Kalunga de Cavalcante, Goiás, Brasil: dados preliminares. *IX Simpósio Nacional Cerrado e II Simpósio Internacional Savanas Tropicais*. ParlaMundi, Brasília – DF, outubro de 2008. Disponível em: <<http://odonto.ufg.br/up/133/01congresso-caracterizacao-kalunga.pdf>> Acesso em: 05 de agosto de 2014.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (Orgs.). *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antônio (coord). *As organizações escolares em análise*. 2ª Ed, Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUSSBAUMER, Gisele Marchiori (Org). *Teorias & Políticas da Cultura: visões multidisciplinares*. Coleção Cul. Salvador – BA: EDUFBA, 2007, 257 p. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/139/1/teorias%20e%20politicadas%20da%20cultura.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/139/1/teorias%20e%20politicadas%20cultura.pdf)> Acesso em 05 de agosto de 2014.

OLIVEIRA, Vanessa de; MORTARI, Elisângela Carlossso Machado. Quilombos contemporâneos: a memória e o consumo midiático na formação da identidade negra. *VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom*. 2012. Disponível em:

<<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/121513574261709760683873297349892454670.pdf>> Acesso em 05 de agosto de 2014.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus; MARTINS, Rosimary. Educação Escolar Quilombola: currículo e cultura afirmando negras identidades. *POIESIS- Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado- Universidade do Sul de Santa Catarina*. 2014. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/poises/article/viewFile/2255/1631>> Acesso em: 21 de fevereiro de 2015.

OLIVEIRA, Jucilene Belo de. Comunidades Remanescentes de Quilombo da Amazônia: o uso do território. *VI Encontro Nacional de Anppas*. 18 a 21 de setembro de 2012. Belém-PA. Disponível em: <<http://www.anppas.org.br/encontro6/anais/ARQUIVOS/GT18-976-853-20120630201707.pdf>> Acesso em 30 de junho de 2014.

OSTETTO, Esmeralda Luciana. Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio. Campinas, Papirus, 2002.

PARÊ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Parê; VELLOSO, Alessandra D'Aqui. *A Educação Para Quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga do Engenho II (GO)*. Cad.Cedes, Campinas, Vol. 27, nº 72, p. 215-232, maio/ago, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em; 18 de junho de 2014.

PASTI, Henrique Buonani. *As teorias da cultura em Georg Simmel: textos 1889-1911*. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH. 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000862105>> Acesso em 15 de outubro de 2014.

PALÁCIOS, Marcos. O Medo do Vazio: comunicação, socialidade e novas tribos. In: RUBIN, A.A (org). *Idade Mídia*. Salvador: UFBA, 2001.

PINHEIRO, Thais Rosa. O turismo étnico de base comunitária e a reconstrução da cultura quilombola: o caso do quilombo do Campinho da Independência, Paraty, Rio de Janeiro. *VIII Fórum Internacional de Turismo do Iguassu – 04 a 06 de junho de 2014*. Foz do Iguaçu – Paraná. Disponível em: <<http://festivaldeturismodascataratas.com/wp->

<content/uploads/2014/01/8-o-turismo-etnico-de-base-comunitaria-e-a-reconstrucao-da-cultura-quilombola.pdf>> Acesso em 25 de janeiro de 2015.

PRANDI, Reginaldo. *De africano a afrobrasileiro: etnia, identidade, religião. Revista USP*, São Paulo, n° 46, p.52-65, junho/agosto, 2000.

RATTO, Cleber Gibson. *Educação e Cultura Contemporânea – Pesquisa das novas sociabilidades urbanas*. Canoas- RS: Centro Universitário La Salle, 2010.

REIS, Carolina Bárbara F.C.B; ARRUTI, José Maurício Paiva Andion. Panorama Quilombola no Estado do Rio de Janeiro: terra, educação e cultura. *Relatório*. Departamento de História e Departamento da PUC-RJ, 2010. Disponível em: <<http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio-resumo2010/relatorios/cth/edu/EDU>> Acesso em 25 de janeiro de 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Coimbra- Portugal: Oficina do CES, n° 135, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Márcia Guena dos; FIALHO, Ilana Copque; CARMO, Juliano Ferreira do; FIDALGO, Maurício. *Quilombos do submédio São Francisco: definições e delimitações*. UNEB, 2013. Disponível em: <<http://www.uneb.br/ecovale/files/2013/08/artigo-25.pdf>> Acesso em 05 de agosto de 2014.

SANTOS, Antônio Carlos Banzato Afonso. *Educação estética e formação inicial de professores da educação básica: um estudo hermenêutico do projeto político pedagógico, na modalidade de educação à distância*. (Dissertação de Mestrado). Universidade da Cidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

SANTOS, Edinei Carvalho dos. *Práticas e Eventos de Letramento em uma Comunidade Remanescente de Quilombolas: Mesquita*. Universidade de Brasília – UNB. Brasília Distrito Federal, 2014.

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1702411/2014_EdineiCarvalhoDosSantos.pdf>

Acesso em: 25 de janeiro de 2015.

SANTOS, C. A. B. P.2006. 278 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - *Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social*. Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. & GAMBOA, Silvio Sanches (org.). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomás Tadeu. *Alienígenas em sala de aula*. 7ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.159-177.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. *Escola e Democracia*. 34ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCARAMAL, Eliesse dos Santos Teixeira. *Mapas ilustrados para estudar a História da África*. Goiânia: FUNAPE: UFG/CIAR, 2012, 98 p.

SILVA, George; MELO, Sayonara Figuerôa Bezerra. Análise Religiosa e Cultural das Comunidades Quilombolas na Atualidade. V *Colóquio de História: Perspectivas Históricas, 2013*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/coloiodehistoria/wp-content/uploads/2013/1/5col-p.1371-1384.pdf>> Acesso em: 05 de agosto de 2014.

SILVA, Martiniano José da. *Quilombos do Brasil Central: violência e resistência escrava, 1719-1888*. Goiânia: Kelps, 2003, pp. 521.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

SIQUEIRA, Thaís Teixeira de. *Do tempo da Sussa ao tempo do forró, música, festa e memória entre os Kalunga de Teresina de Goiás*. Brasília: UNB, 2006.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil Africano*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

SOUZA, Mauro Wilton. *O pertencimento ao comum mediático: a identidade em tempos de transição*. São Paulo: ECA-USP, n° 34, 2010.

SOUZA, Bárbara Oliveira. *Aquilombolar-se: panorama histórico, identitário e político do movimento quilombola brasileiro*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social). Brasília: UnB, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAYLOR, Dena; PROCTER, Margaret. *The literature review: a few tips on conducting it*. Disponível em <http://www.utoronto.ca/writing/30janus_lorena_ano1_n1_2o_semestre_de_2001litrev.html> Acesso em: 10 nov. 2014.

TRECCANI, Girolamo Domenico. *Terras de Quilombo: caminhos e entraves do processo de titulação*. Belém – Pará, Secretaria Executiva de Justiça. Programa Raízes, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1994.

TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território das definições teóricas. *Revista Ambiente & Sociedade*. Ano V. n° 10, set/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/n10/16889.pdf>> Acesso em: 08 de outubro de 2014.

WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José C.M. *Formação do Brasil Colonial*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

YOUNG, Michael. *Para que servem as escolas?* Educ.Soc, Campinas, Vol. 28 n° 101, p. 1287-1302, set/dez, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>> Acesso em: 30 de junho de 2014.

VARGAS, Jonas. *A elite charqueadora de Pelotas (1850-1890): notas iniciais de pesquisa*. Rio de Janeiro: Revista ARhistorica, V. 2, dez, 2010. Disponível em: <<http://arshistorica.ifcs.ufrj.br/>> Acesso em 30 de março de 2014.

VAZ S. J. Henrique de Lima. *Cultura e universidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1966. (Coleção educar para a vida. V. 10).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?* Cad. Cedes. Campinas, V. 23, n° 61, dezembro 2003.

VELLOSO, A. D. *Mapeando narrativas: uma análise do processo histórico-espacial da comunidade do Engenho II – Kalunga*. Brasília: UNB, 2007.