

DINALVA DE JESUS SANTANA MACÊDO

**O CURRÍCULO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-
RACIAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE QUILOMBOLA: UM OLHAR
REFLEXIVO SOBRE A AUTO-ESTIMA**

Salvador - BA
2008

DINALVA DE JESUS SANTANA MACÊDO

O CURRÍCULO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE QUILOMBOLA: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A AUTO-ESTIMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder

Salvador - BA
2008

M141c *Macêdo, Dinalva de Jesus Santana*

O Currículo Escolar e a construção da Identidade Étnico-Racial da Criança e do Adolescente Quilombola: Um olhar reflexivo sobre a auto-estima, Dinalva de Jesus Santana Macêdo, – Salvador, 2008.

144 f. : il.

Orientador Prof.º Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade

Inclui Bibliografia e apêndices

1.Educação – Currículos 2. Identidade racial. 3. Cultura afro-brasileira-Estudo e Ensino I.Título.

000 075

DINALVA DE JESUS SANTANA MACÊDO

O CURRÍCULO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE QUILOMBOLA: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A AUTO-ESTIMA

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, avalia e aprova a Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

Salvador, 26 de setembro de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder (UNEB)
Orientador

Profª Drª Maria Roseli Gomes Brito de Sá (UFBA)

Profª Drª Delcele Mascarenhas Queiroz (UNEB)

Profª Drª Ana Célia da Silva (UNEB)

Aos meus pais, José (Duca) e Maria,
pela minha existência.

A Macêdo, amigo, esposo e
companheiro de todos os momentos de
minha vida.

Às minhas filhas, Danielle e Francielle, e
ao meu filho Gabriel, luzes do meu
viver.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me permitido realizar esta caminhada acadêmica.

Ao meu orientador, o professor doutor Marcos Luciano Lopes Messeder, por ter me proporcionado de forma enriquecedora o diálogo da Antropologia com a Pedagogia neste exercício etnográfico.

À professora doutora Delcele Mascarenhas Queiroz, pela admiração e intervenções significativas que muito me ajudaram neste percurso.

À professora doutora Maria Roseli Gomes Brito de Sá, pela disposição e contribuições importantes nesta produção.

À professora doutora Ana Célia da Silva, pela gentileza em ter aceitado participar desse diálogo na defesa.

À professora doutora Heldina Pereira Pinto, pela significância que tem na minha vida profissional e acadêmica, e por ter me ajudado a direcionar o olhar no campo curricular.

Ao Campus XVII - UNEB - Bom Jesus da Lapa (BA), pelas ricas experiências vividas, que constituíram a base desta pesquisa. Registro um agradecimento especial ao professor Valdélvio Santos Silva, pela colaboração imprescindível nesta realização.

Ao campus XII – UNEB - Guanambi (BA), por permitir a minha liberação para os estudos de Pós-graduação.

À FAPESB - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, pela concessão da bolsa.

Aos colegas e professores do Mestrado de Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, pela convivência e troca de experiências.

Às amigas Sandra Nivia, Rita Brêda e Luciana pelas conversas que estimularam este caminhar.

A Shirley Pimentel, pelas contribuições importantes a respeito do contexto histórico e cultural da comunidade.

À minha irmã Mazé e ao meu cunhado Carlos (Carneiro), pelo acolhimento e colaboração. E, por fim, não poderia deixar de fazer também um agradecimento especial a todos os quilombolas de Araçá/Cariacá, pelo apoio e confiança e pelo aprendizado adquirido na convivência diária durante o trabalho de campo, o qual me proporcionou olhar a vida de forma mais humana. Muito obrigada!

RESUMO

Esta dissertação é o resultado de um estudo realizado sobre a influência do currículo escolar na construção da identidade étnico-racial dos/as educandos/as, em uma escola municipal situada na comunidade negra rural quilombola Araçá/Cariacá, no município de Bom Jesus da Lapa, na região do Médio São Francisco, no estado da Bahia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa etnográfica, pensada a partir da minha participação como professora formadora no Projeto de Capacitação e Acompanhamento de Professores dos Quilombos de Mangal/Barro Vermelho e Araçá/Cariacá. A partir dessa relação é que se construiu o objeto de estudo. Nesse sentido, buscou questionar: de que forma o currículo escolar influencia no processo de construção da identidade étnico-racial e da auto-estima da criança e do adolescente quilombola? Para a investigação, utilizamos a observação participante, entrevistas semi-estruturadas, diário de campo, uma técnica com os/as alunos/as intitulada Conversando através do espelho, reuniões, análise da proposta pedagógica da escola, conversas informais e história oral. Para analisar os dados coletados, utilizamos alguns elementos da técnica de análise de conteúdo na modalidade temática. Os resultados revelam que a escola demonstra desejo e preocupação para trabalhar com a história e a cultura da comunidade, porém não consegue questionar e transgredir o currículo oficial, para ir além dos conteúdos tradicionalmente valorizados pelos estabelecimentos de ensino. Assim, a escola não atende às especificidades étnica e cultural dos/as alunos/as e tende a propagar um currículo monocultural e hegemônico, o que dificulta o processo de construção da identidade étnico-racial e da auto-estima desses/as educandos/as. A escola encontra dificuldades para o rompimento dessas práticas discriminatórias e excludentes, que silenciam as culturas historicamente marginalizadas do processo educacional. As possíveis causas relacionadas com essas dificuldades são: a falta de material didático-pedagógico e de pesquisa para trabalhar com a diversidade étnico e cultural, a falta de formação inicial e continuada para trabalhar com a educação das relações étnico-raciais, a resistência dos/as alunos/as aos conteúdos que tratam de questões relacionadas às *populações negras* e a dificuldade e/ou resistência das professoras em trabalhar com a questão racial. Cabe ressaltar que já aparecem na escola iniciativas individuais e pontuais de trabalho sobre a história da comunidade e a questão da identidade quilombola dos/as educandos/as, que podem influenciar positivamente em seus processos identitários, bem como na formação de uma auto-estima positiva. Diante disso, esta pesquisa aponta para a necessidade de redefinir concepções de educação, currículo e ações, para buscar a afirmação da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola, bem como a gestação de uma escola plural e emancipatória.

Palavras-chave: Educação Quilombola; Currículo; Identidade Étnico-racial; Auto-estima e Cultura.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a study about the influence of school curriculum in the construction of the ethnic-racial identity of the students in a municipal school located in the quilombola rural black community of Araçá /Cariacá, in the city of Bom Jesus da Lapa, in the Middle São Francisco, state of Bahia. This is a qualitative ethnographic research that was thought from my participation, as a formative teacher in the "Project of Qualification and Follow-up of Teachers of the Quilombo of Mangal / Barro Velho and Araçá / Cariacá." The study object was constructed from that relationship. In this sense, we could ask: how the school curriculum can influence the construction process of the ethnic-racial identity and self-esteem of the quilombola children and adolescents? For the research, we used the participant observation, semistructured interviews, the field diary, and one technique with the students entitled talking through the mirror, meetings, analysis of the school's pedagogical proposal, informal conversations and oral history. To analyze the collected data, we used some elements of the content's technical analysis in the thematic modality. The results demonstrate that the school shows concern and desire to work with the history and culture of the community, but she can not question and transgress the official curriculum to go beyond the contents traditionally valued by the educational establishments. Thus the school does not meet the ethnic and cultural specificities of the students and tends to spread a monoculture and hegemonic curriculum that makes difficult the construction process of the ethnic-racial identity and self-esteem of these students. The school finds difficulty for the disruption of discriminatory and exclusionary practices that silence the historically marginalized cultures of the educational process. The possible causes related to these difficulties are the lack of didactic/pedagogical and research materials to work with the ethnic and cultural diversity, lack of initial and continuous training to work with the education of ethnic-racial relationships, the resistance of the students on the contents that deal with issues related to black populations and the difficulty and /or resistance of teachers in working with the racial issue. It is worth emphasizing that already appear in school, individual and punctual initiatives of work on the history of the community and on the issue of the quilombola identity of the students, which can positively influence its identity processes, as well as the formation of a positive self-esteem. Ahead of this, the research points to the necessity to redefine educational conceptions, curriculum and actions, to look for the affirmation of ethnic-racial identity of the quilombola children and adolescents, as well as the gestation of a plural and emancipatory school.

Keywords: Quilombola Education; Curriculum; Racial-Ethnic Identity; Self-Esteem and Culture.

SUMÁRIO

1 A MINHA APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO: CAMINHOS PERCORRIDOS.....	9
2- O PERCURSO METODOLÓGICO: DESAFIOS E APRENDIZAGENS	17
2.1 A pesquisa etnográfica e o processo de investigação: algumas considerações.....	17
2.1.2 Pesquisa de campo: procedimentos e coletas de dados.....	20
2.1.3 Nossos colaboradores.....	26
2.1.3.1 Da comunidade.....	26
2.1.3.2 Do universo escolar.....	29
2.1.3.3 Outros colaboradores.....	31
2.1.4 A definição de categorias e a análise dos dados.....	33
3 A CONFIGURAÇÃO HISTÓRICA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE ARAÇÁ CARIACÁ E A LUTA PELA ESCOLA.....	36
3.1 Quilombos, territórios negros, comunidades negras rurais e comunidades “remanescentes” de quilombos.....	36
3.2 A localização geográfica da comunidade quilombola Araçá Cariacá do Médio São Francisco em Bom Jesus da Lapa (BA).....	41
3.3 Nas teias da memória da história: a comunidade negra rural quilombola de Araçá Cariacá.....	44
3.3.1 O escravo Roque e o seu grito de luta e resistência: “morro, mas daqui não saio”.....	44
3.3.2 “Quem não pode com o fubá desocupa o lugar”: a luta pela posse da terra e do reconhecimento do território como “remanescente” de quilombo.....	51
3.3.3 Algumas reflexões sobre a identidade quilombola: a história que não contaram.....	58
3.4 A Escola Municipal de Araçá Cariacá: uma conquista da comunidade.....	63

3.5 A caracterização dos aspectos socioeconômicos e culturais da comunidade negra rural quilombola de Araçá Cariacá.....	68
--	----

4 EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: INTERFACES COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NUM TERRITÓRIO QUILOMBOLA.....75

4.1 A educação das relações étnico-raciais: desafios e possibilidades para o currículo.....	75
---	----

4.2 O currículo e a diversidade étnico-cultural na Escola Municipal de Araçá Cariacá: reflexões e práticas.....	88
---	----

4.2.1 O currículo em ação: a prática pedagógica na escola.....	90
--	----

4.2.2 O olhar dos/as educandos/as sobre si mesmos/as: conversando através do espelho.....	99
---	----

4.2.3 O projeto político pedagógico da escola: o tratamento dado às questões étnico-raciais e culturais.....	106
--	-----

4.2.4 O currículo escolar e as questões étnico-culturais: o olhar das professoras, diretora, família e liderança local.....	112
---	-----

5 PALAVRAS NÃO CONCLUSIVAS: O DIÁLOGO QUE NÃO SE ENCERRA.....127

Referências.....	132
-------------------------	------------

Apêndices.....	142
-----------------------	------------

1 A MINHA APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO: CAMINHOS PERCORRIDOS

O meu¹ interesse para desenvolver um trabalho em comunidade quilombola se deu a partir de 2001, quando comecei a trabalhar no DCHT - Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias - UNEB Campus XVII - Bom Jesus da Lapa (BA), quando o diretor do departamento na época, professor Valdélio Santos Silva, lera uma carta escrita de próprio punho por um representante da Associação do Quilombo do Mangal/Barro Vermelho, situado no município de Sítio do Mato (BA), que dista aproximadamente 80 km de Bom Jesus da Lapa. Na carta, o representante solicitava ao departamento um curso de capacitação para os/as professores/as que residiam naquela localidade. Uma vez que o governo federal estava construindo uma escola de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e o desejo daquela associação era que os/as próprios/as professores/as da comunidade assumissem também este nível de ensino.

O primeiro encaminhamento foi fazer visitas à comunidade para que pudessemos conhecer de perto os seus desejos e anseios. Assim, durante o ano de 2001, através de discussões e estudos com representantes da comunidade e com os/as professores/as formadores/as² do Campus XVII que faziam parte da equipe de trabalho, organizou-se o Projeto de Capacitação de Professores do Mangal/Barro Vermelho, que tinha como objetivo capacitar professores/as quilombolas do Mangal/Barro Vermelho, com vistas a contribuir para a melhoria do quadro educacional daquela comunidade. Este projeto foi coordenado pela professora Sandra Nivia Soares de Oliveira, de 2001 até 2003, e, de 2004 a março de 2006, ficou sob a coordenação da professora Luciana Nascimento dos Santos. Com a entrada posteriormente da comunidade Araçá/Cariacá, pertencente ao município de Bom Jesus da Lapa, o projeto passa a se chamar Projeto de Capacitação e Acompanhamento de Professores dos Quilombos de Mangal/Barro Vermelho e Araçá/Cariacá.

A primeira etapa de trabalho foi estruturada em três módulos: 1 *O que é quilombo?*; 2 *Racismo e identidade quilombola*; 3 *História da África*. Essa etapa foi ministrada pelo professor Valdélio Santos Silva e pelo professor convidado Gerson

¹ De acordo as peculiaridades do lugar de onde falo, a escrita deste estudo da 1ª e 2ª seção, será feita na 1ª pessoa do singular, e, das demais, na 3ª pessoa do plural.

² A partir deste ponto chamarei os/as professores/as do departamento de professores/as formadores/as.

Roque de Moura Gomes. Foi acertado entre a equipe de trabalho que todos/as os/as professores/as formadores/as participariam da 1ª etapa de formação, de maneira que pudessem levar em conta nas suas propostas de trabalho o referencial quilombola e a história da comunidade.

As professoras e alguns representantes da comunidade Araçá/Cariacá ingressaram no projeto de capacitação, após ficarem sabendo do trabalho pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), no segundo módulo (*Racismo e identidade quilombola*), em janeiro de 2002, conforme a diretora da escola municipal Araçá/Cariacá, que na época participou como professora. Foi a partir desse módulo que ela começou a entender o significado da identidade quilombola da sua comunidade e a grande importância em lutar para garantir o ensino da história e da cultura dos seus ancestrais. As implicações deste trabalho no cotidiano escolar serão discutidas na seção 4 desse estudo.

Nessa época participavam do projeto os/as professores/as e alguns alunos do DCHT, 13 pessoas da comunidade do Mangal (sete professores/as e seis membros da associação), 10 pessoas da comunidade de Araçá/Cariacá (duas professoras e oito jovens da comunidade). Alguns jovens acabaram saindo, certamente por sua formação profissional não ser da área de magistério, pois muitos tinham feito ou estavam fazendo o curso de formação geral, bem como pelas dificuldades que estes jovens encontravam para conciliar o projeto com o trabalho.

A segunda etapa, em 2002, foi também organizada em três módulos: 1 *A escola que temos X a escola que queremos*; 2 *Parâmetros Curriculares Nacionais e Projeto político-pedagógico*; 3 *Jogos pedagógicos e ludicidade em sala de aula*. Esta etapa foi desenvolvida por mim e pelas professoras Sandra Nivia Soares de Oliveira, Luciana Nascimento dos Santos e Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima.

A partir das discussões, relatos e dos elementos colhidos nestas experiências, propus dois seminários, com 20 horas cada um, para trabalhar com estas comunidades: 1 *A construção da auto-estima da criança negra na escola*; 2 *“A educação não tem cor”*. O primeiro seminário foi desenvolvido em julho de 2004 e teve como objetivos: fomentar estudos sobre as formas de combate à discriminação étnico-racial na escola e na sociedade, bem como refletir sobre a importância de positivar a auto-estima dos alunos na escola. As temáticas trabalhadas foram as seguintes: Construindo a auto-estima da criança negra na escola; Auto-estima e aceitação de si mesmo; Negro brasileiro: por que e como combater o racismo, o preconceito e a discriminação; O uso

da dança para construir a auto-estima. Foi exibido também o vídeo, *Atlântico Negro- Na rota dos orixás*, direção de Renato Barbieri.

O segundo seminário, “*A Educação Não Tem Cor*”, foi desenvolvido em novembro de 2004 e teve o seguinte objetivo: discutir os preconceitos e a discriminação racial presentes nas escolas, tendo como foco de análise a prática pedagógica e os materiais curriculares. Os textos trabalhados foram: A criança negra nos currículos da educação básica; Racismo na escola; “Educação não tem cor”; Por que os heróis nunca são negros? Respeitar as diferenças. E a exibição do vídeo *Vista a minha pele*, produzido pelo CEERT - Centro de Estudos e Relações de Trabalho e Desigualdades, com roteiro de Joel Zito Araújo e Dandara.

Esses seminários aconteceram em dois momentos distintos, porém inter-relacionados. As atividades foram desenvolvidas através de leituras, discussões, reflexões, relatos e trocas de experiências para serem aplicadas em sala de aula.

Conforme avaliações feitas pelos cursistas tanto de Mangal/Barro Vermelho como de Araçá/Cariacá, esses seminários colaboraram efetivamente para a valorização de suas próprias identidades e auto-estima, bem como ajudaram a repensar as suas práticas de sala de aula, especificamente no tocante ao preconceito e à discriminação existentes na escola, ajudando assim na sua formação pessoal e profissional.

Trabalhar com essas comunidades quilombolas foi uma experiência muito rica em minha vida e ajudou-me a redirecionar o meu olhar frente aos valores, à cultura e à história dos negros e afrodescendentes, bem como a repensar os valores da sociedade em que vivemos. A partir do envolvimento com essas comunidades, especificamente no trabalho “*Educação não tem cor*”, me senti instigada pelo relato da professora da comunidade de Araçá/Cariacá, *que assinalava que a educação daquela localidade era deficitária e que o currículo não condizia com a realidade da comunidade*, e optei por desenvolver a minha pesquisa na escola da comunidade quilombola de Araçá/Cariacá, situada na região do Médio São Francisco em Bom Jesus da Lapa (BA).

Por ter conhecimento do meu trabalho com as comunidades supracitadas, a professora Heldina Pereira Pinto, da Universidade do Estado da Bahia, Campus XII, Guanambi (BA), me convidou para participar de sua pesquisa de doutorado. Assim, realizei na Escola Patrício Vieira Lima, situada na comunidade negra rural de Barra do Parateca, município de Carinhanha (BA), em dezembro de 2003, um seminário com a

seguinte temática: *A construção da auto-estima da criança negra na escola*. A respeito desse trabalho, sublinha a professora pesquisadora:

...O segundo seminário, Construindo a auto-estima da criança negra na escola, foi o que mais retomou as questões estudadas. O interesse dos professores pesquisados ‘casou’ com a competência da professora Dinalva Macêdo, que trabalhou conosco diversas questões, como piadas racistas, modos de falar local com teor racista, etc., antes, porém, foram realizadas dinâmicas a respeito da própria auto-estima e do amor-próprio. Depois discutiu-se o tema... (PINTO, 2005, p. 202).³

Sentindo a necessidade de aprofundar meus estudos sobre a temática da educação em relação com o racismo, o preconceito e a identidade, de setembro de 2004 a fevereiro de 2006 desenvolvi no DCHT- Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias - UNEB - Campus XVII, Bom Jesus da Lapa um grupo de estudo: *A construção da auto-estima da criança negra na escola: superando o racismo*. Este trabalho tinha como objetivos: discutir as questões de preconceitos e discriminação presentes na escola e na sociedade e estudar a história e a cultura afro-brasileira. Trabalhamos com os textos do livro *Superando o racismo na escola*, organizado pelo professor Kabengele Munanga, com o texto *A Lei n. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro*, de Sales Augusto dos Santos,⁴ entre outros documentos e temas.

Participavam desse estudo alguns acadêmicos do curso de Pedagogia e professoras de escolas públicas de Bom Jesus da Lapa. Inicialmente nos reuníamos às quintas-feiras, das 17 horas às 19 horas, de 15 em 15 dias. Depois, pela necessidade de um maior tempo para os estudos e discussões, passamos a realizar os encontros de oito em oito dias.

Começamos com 25 participantes, depois o número foi reduzido, ficando de cinco a sete pessoas. Os motivos dessas desistências, segundo informações da monitora do curso, que procurou entrar em contato com as pessoas, foram a falta de transportes e dificuldades de conciliação com o trabalho: algumas professoras lecionavam na zona rural.

³ PINTO, Heldina Pereira. *O global e o local na construção de práticas curriculares*, 2005. (Doutorado em Educação: Currículo/PUC/SP).

⁴ Ver BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília, 2005 (p. 21-37).

As atividades desenvolvidas nesse projeto, segundo os participantes, foram muito importantes para a sua formação acadêmica e profissional. Algumas professoras relataram que já estavam desenvolvendo algumas temáticas em sala de aula com os seus alunos. Uma estudante de Pedagogia, que é professora, nos informou que, a partir do vídeo *Vista a minha pele*, criou uma peça com os seus alunos de 3ª série do Ensino Fundamental e apresentou na escola, o que, segundo ela, foi muito bom. Entretanto, ela tentou socializar o vídeo com os professores da escola, mas não conseguiu, pois encontrou grande resistência em relação às questões raciais.

O grupo de estudo nos ajudou a pensar a temática da IV Semana de Educação do DCHT, que coordenei, juntamente com a professora Giane Araújo Pimentel Carneiro, no período de 5 a 9 de dezembro de 2005, e cujo tema foi *Educação e Multiculturalismo: Construindo a Cidadania na Contemporaneidade*. A palestra de abertura com esse título foi feita pelo professor doutor Roberto Sidnei Macedo, da Universidade Federal da Bahia. Em torno desse tema organizamos outra palestra, com o título *Cidadania na Contemporaneidade: A Perspectiva do Acesso do Negro na Universidade*, proferida pela professora doutora Delcele Mascararenhas Queiroz, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, e uma mesa-redonda, *Educação Anti-racista: Caminhos Abertos pela Lei Federal 10.639/03*, ministrada pelo professor Valdélcio Santos Silva, da UNEB, e pela professora Léa Austrelina Ferreira Santos, que na época participava do Programa de Descolonização da Educação, do Campus I da UNEB.

A respeito dos trabalhos do grupo de estudo, e da IV Semana de Educação, relata a monitora:

As discussões ganharam espaço também durante a IV Semana de Educação do Campus XVII, cujo tema foi Educação e Multiculturalismo, momento em que uma das participantes do grupo expôs os objetivos, expectativas, dias e horários do curso, buscando conscientizar as pessoas para a relevância do tema abordado pelo grupo de estudos do qual esteve envolvida durante todo o semestre (Relatório de monitoria, janeiro de 2006).

Todas essas experiências foram muito significativas para a construção do meu projeto de pesquisa, que tem como objeto de estudo *a identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola*. E como objetivo *compreender como o currículo escolar influencia no processo de construção da identidade étnico-racial da criança e*

do adolescente quilombola, refletindo sobre a relação identidade e auto-estima. Assim, questiona-se: de que forma o currículo escolar influencia no processo de construção da identidade étnico-racial e da auto-estima da criança e do adolescente quilombola?

Os colaboradores⁵ desse processo investigativo são os/as educandos/as de uma turma de educação infantil e os/as das três turmas das primeiras séries do ensino fundamental, da escola municipal de Araçá/Cariacá. Além dos/as educandos/as são também colaboradores quatro professoras, a diretora, a auxiliar de serviços gerais, algumas pessoas mais velhas e lideranças da comunidade, bem como a secretária municipal de Educação, a coordenadora atual do curso de capacitação e acompanhamento de professores quilombolas de Mangal/Barro Vermelho e Araçá/Cariacá e um engenheiro agrônomo que trabalha na Cooperativa Mista dos Pequenos Produtores de Bom Jesus da Lapa (COOPEB), responsável pela assessoria técnica de produção da comunidade. Na próxima seção, é traçado um breve perfil desses interlocutores para compreender a sua inserção na coletividade e a importância destes para o processo de investigação.

Diante disso, busquei reconstruir a história da comunidade e da educação escolar; mapear os conflitos emergentes na escola, a partir do processo de construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola; conhecer como as questões étnico-raciais e culturais são trabalhadas no universo escolar e compreender como o preconceito e a discriminação interferem no processo de construção da identidade étnico-racial e da auto-estima da criança e do adolescente quilombola.

Assim, desenvolvi uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho etnográfico, mediante entrevistas semi-estruturadas, observação participante, história oral, conversando através do espelho, participação em reuniões, conversas informais, diário de campo e análise da proposta pedagógica da escola. Esse caminho metodológico será descrito na seção seguinte.

O presente estudo está organizado em cinco seções. Nesta primeira, a Introdução, descrevem-se os caminhos percorridos para a construção do objeto de estudo. Na segunda, constituem-se a metodologia utilizada, os procedimentos, as

⁵ Optei pelo termo “colaborador” para designar o público alvo e os interlocutores que contribuirão neste trabalho com dados, informações e experiências que foram indispensáveis à compreensão do objeto de estudo. Assim entende-se que o “Colaborador é um termo importante na definição do relacionamento entre o entrevistador e o entrevistado. Sobretudo, é fundamental porque estabelece uma relação de compromisso entre as partes” (BOM MEIHY, 2005, p. 124). É preciso levar em conta que, nessas relações, se supõe um compromisso político entre as partes, bem como uma espécie de co-autoria.

técnicas e os critérios de seleção dos colaboradores desse trabalho, o processo de organização das categorias e de análise dos dados. Essa seção ressalta a importância da pesquisa qualitativa de caráter etnográfico e do uso da história oral para a contextualização sócio-histórica da comunidade onde a escola está inserida, no sentido de desvendar a teia de significados imbricados com o objeto de estudo. Aborda também as minhas aprendizagens durante a trajetória da pesquisa.

Na terceira seção, é apresentado o universo da pesquisa, percorrendo a memória e a identidade dos quilombolas, mediante a história oral, para a reconstrução da história da comunidade e da escola, em estudo.

A quarta seção, no primeiro momento, trata sobre o currículo e a educação das relações étnico-raciais, ressaltando que a escola ao longo da história vem assumindo um papel de exclusão e discriminação. Fala da necessidade de implementar na escola um currículo multicultural crítico, objetivando a construção de uma educação plural e emancipatória, tarefa que exigirá grandes desafios para a educação brasileira tanto em relação à organização dos currículos como em relação à formação de professores/as.

No segundo momento dessa seção, discorre-se sobre as práticas pedagógicas das professoras e as suas relações com as questões étnico-raciais e culturais, destacando como o currículo escolar vem influenciando os processos de construção da identidade étnico-racial e da auto-estima dos/as educandos/as. Prosseguindo com a análise, mediante a técnica Conversando através do espelho⁶, descreve-se sobre a auto-representação desses/as educando/as em relação ao seu pertencimento étnico-racial.

Ainda nessa parte, discorre-se sobre o tratamento que é dado às questões étnico-raciais e culturais no projeto político-pedagógico, especificamente nos planos de ensino de cada disciplina que compõem a matriz curricular do projeto. Por último, à luz das entrevistas e de reunião realizada com a família dos/as alunos/as, discute-se como a escola, pais e liderança local percebem o currículo e o papel da escola em relação à história e a cultura da comunidade.

E para não concluir, na quinta seção, denominada Palavras não conclusivas: o diálogo que não se encerra, apresenta-se a síntese das possíveis reflexões realizadas em torno do objeto de estudo.

⁶ Essa técnica teve o propósito de investigar a auto-representação que os/as alunos/as tinham de si. Através de um espelho grande, eles observavam o seu próprio corpo e falavam sobre o seu pertencimento étnico-racial.

Esta pesquisa buscou produzir informações etnográficas contextualizadas sobre a história da comunidade e as relações pedagógicas desenvolvidas na escola em estudo, de maneira que possa contribuir para uma reflexão teórica e prática sobre os conteúdos curriculares utilizados em escolas marcadas por especificidades étnicas.

Portanto, o estudo tem o propósito de oferecer reflexões que possam contribuir na construção de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, com vistas a uma educação anti-racista, que promova o respeito à diferença e à alteridade, bem como à dignidade do ser humano. Ademais, esta pesquisa tem a pretensão de abrir canais de diálogo com aqueles/as educadores/as e pesquisadores/as que têm interesse no tema.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO: DESAFIOS E APRENDIZAGENS

2.1 A pesquisa etnográfica e o processo de investigação: algumas considerações

Como foram discutidos na Introdução, o nosso objeto de estudo, *a identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola*, os objetivos e os motivos que nos levaram a desenvolver esta pesquisa na escola municipal de Araçá Cariacá, nesta seção será apresentada a trajetória metodológica utilizada para investigar este universo, no sentido de compreender como o currículo escolar influencia no processo de construção da identidade quilombola desses/as educandos/as.

Esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho etnográfico, pois esta opção metodológica foi a que mais atendeu às características do objeto de estudo. Foi necessário também recorrer à história oral, pois se tratando de uma pesquisa em uma escola situada em uma comunidade negra rural quilombola, tornou-se imprescindível a colaboração das pessoas mais velhas da comunidade, bem como de suas lideranças, para compreensão da dinâmica histórico-social da comunidade bem como da sua escola.

A pesquisa qualitativa se aprofunda no mundo dos significados, do que não é visível e necessita ser exposto e interpretado pelo pesquisador. Para tal compreensão, os dados quantitativos e os qualitativos não se excluem, se complementam. “Entre eles há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa” (MINAYO, 2007, p. 22).

Segundo Trivinos (1987), o teor do enfoque qualitativo que se desenvolve na pesquisa é dado pelo referencial teórico no qual se apóia o pesquisador. A pesquisa qualitativa não segue seqüências rígidas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa. Assim sendo, a coleta e análise dos dados não são divisões estanques. Do mesmo modo acontece com o relatório final, que vai se constituindo durante todo o estudo e não apenas na etapa final da pesquisa.

Nessa perspectiva, fazer etnografia significa ir além dos métodos e técnicas. Isso implica conceber a etnografia como uma opção teórico-metodológica. Como sublinha Geertz,

A etnografia não é uma questão de métodos [...] praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa, tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle’ (1979, p. 15).

Diante disso, Trivinos, acentua que “...a etnografia baseia suas conclusões nas descrições do real cultural que lhe interessa para tirar delas os significados que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade...” (1987, p. 121). Assim a participação do investigador como etnógrafo, implica o envolvimento da vida da própria comunidade em todas as suas coisas essenciais e acidentais.

Nesse sentido, a pesquisa da prática escolar cotidiana, do tipo etnográfico, conforme André (2003), caracteriza-se fundamentalmente por um contato direto do pesquisador e permite reconstruir os processos e as relações que configuram essa experiência. Assim sendo, para apreender o dinamismo próprio da vida escolar é preciso estudar as três dimensões deste cotidiano que estão inter-relacionadas – a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sócio-político-cultural –, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar.

A dimensão institucional ou organizacional abrange toda rede de relações que se formam e transformam no acontecer diário da vida escolar. Já a dimensão instrucional ou pedagógica abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento. E a dimensão sócio-político-cultural se refere aos determinantes macroestruturais da prática educativa. Nesse universo, a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador.

Através das técnicas da observação participante e das entrevistas que são utilizadas pelo estudo etnográfico, é possível desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos atores

sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. E os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, 2003).

Nesse processo, não podemos ter uma visão linear de indivíduo e sociedade, a compreensão do contexto social é fundamental. Por isso, a pesquisa etnográfica requer uma completa aproximação entre pesquisador e objeto pesquisado. Assim sendo, é indispensável que o pesquisador contextualize a realidade e se coloque sensível à diversidade das experiências socioculturais, pois os dados coletados no campo não podem ser analisados como um fim em si mesmos é necessário desvendar a teia de significados para compreender a realidade (VELHO, 2004).

Diante disso, justifica-se o uso da história oral nesse trabalho, pois é imperativo levar em conta o contexto social da comunidade onde a escola está inserida para compreender a história desta comunidade e as redes de relações que estão imbricadas com o problema investigado. Pois segundo Meihy, a história oral

é um recurso moderno usado para elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do ‘tempo presente’ e também reconhecida com ‘história viva’ (2005, p. 17).

É imprescindível na construção do conhecimento compreender que as narrativas para a história oral são versões dos fatos e não os fatos em si. Não podemos confundir memória com história. Pois “a memória é um suporte para as narrativas de história oral, mas não é ela. [...] A responsabilidade documental da história oral é dá sentido à memória como tema para a história” (MEIHY, 2005, p. 62). Diante disso, é interessante sublinhar que não existe resgate da memória, pois a memória é sempre dinâmica e mutável, sujeita às circunstâncias da vida.

É a dinâmica da oralidade que separa a história da memória. É aí que se dá o papel da história oral como mediadora entre uma solução que se baseia em documentos escritos (história) e outra (memória) que se estrutura, quase que exclusivamente, apoiada na fluidez das transmissões orais (MEIHY, 2005, p. 62 e 63).

Neste sentido, os documentos escritos também são fontes imprescindíveis, para a reconstrução da história da comunidade, haja vista que um diálogo com a história oral

contribuirá significativamente na construção de uma visão crítica do conhecimento e da história. Para tal propósito o pesquisador precisa “despir-se” de suas certezas e assumir uma postura de abertura ao novo, para que possa acolher os novos resultados e descobertas que surgirem em relação ao que está sendo investigado. “O fundamental é estar aberto às surpresas, ao imprevisível e ao imponderável que emergem do trabalho de campo, mesmo que isso nos obrigue a rever nossos conceitos e refazer o caminho trilhado...” (DUARTE, 2004, p. 223).

Nessa perspectiva, segundo André (2003), é necessário que o pesquisador seja tolerante para poder lidar com as dúvidas e as incertezas e é importante exercitar a sensibilidade para ficar atento às variáveis, relacionadas ao ambiente, pessoas e todo contexto que está sendo investigado, assim poderá enxergar além do aparente e prosseguir ou não nas observações, bem como aprofundar num determinado ponto crítico quando for necessário. Além dessas características, Merriam (1988, apud ANDRÉ, 2003) assinala que o pesquisador precisa ser comunicativo, pois a comunicação o ajuda a ser empático com os informantes e possibilita entender melhor o que eles estão dizendo, sentindo e pensando.

A seguir discorrerei sobre o trabalho de campo e as aprendizagens apreendidas a partir da minha convivência na comunidade e da observação do cotidiano escolar.

2.1.2 Pesquisa de campo: procedimentos e coletas de dados

Iniciei a fase exploratória da pesquisa adentrando na comunidade quilombola Araçá Cariacá, em setembro de 2006, por ocasião da comemoração dos 10 anos de luta da comunidade, participando do evento intitulado: “Quilombo em festa - 10 anos de luta, vitória, história e solidariedade”, organizado pelas lideranças da comunidade quilombola de Araçá Cariacá, pelo Movimento Estadual dos Trabalhadores (as) Assentados (as) Acampados (as) e Quilombolas da Bahia (CETA), pela Central Regional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Oeste Baiano (CRQ) e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Esse evento foi realizado nos dias 22 e 23 de setembro de 2006, na sede da Associação União Quilombola de Araçá Cariacá e contou com a participação de estudantes da Universidade do Estado da Bahia do *campus* XVII de Bom Jesus da Lapa, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), da Fundação

Cultural Palmares (FCP), da Prefeitura Municipal de Bom Jesus da Lapa (BA), da Comissão Pastoral da Terra de Santa Maria da Vitória, do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e das comunidades quilombolas da Região do Médio São Francisco, tais como: Parateca, Mangal, Patos, Pedras, Retiro, Rio das Rãs, Lagoa do Peixe, Juá Bandeira e Batatinha.

As experiências socializadas pelos quilombolas em relação às suas vitórias, histórias e lutas, somadas às oficinas sobre a educação quilombola e a Lei 10.639/2003, desenvolvidas pelas professoras da Universidade do Estado da Bahia, Sandra Nivia Soares Oliveira e Luciana Nascimento dos Santos, me ajudaram a fazer uma melhor contextualização do objeto a ser investigado.

O trabalho de campo propriamente dito desenvolveu-se em duas etapas, a primeira no período de 8 a 31 de maio de 2007 e a segunda de 18 a 27 de setembro de 2007. Na primeira etapa fiquei alojada na casa de moradores da comunidade. Na segunda dormia em Bom Jesus da Lapa, na casa dos professores da UNEB, e ia para a comunidade todos os dias no ônibus escolar que transportava os alunos que estudavam na cidade e retornava à noite no mesmo ônibus com outros alunos que estudavam no turno noturno em Lapa.

Antes de iniciar o trabalho de campo, entrei em contato, por telefone, com a diretora da escola municipal de Araçá Cariacá para poder acertar o período da coleta de dados, bem como os encaminhamentos que eram necessários para que eu pudesse ficar alojada na comunidade. Depois disso, enviei um ofício à diretora da escola explicitando o objeto de estudo, os objetivos da pesquisa e as etapas que eram necessárias para investigar o cotidiano escolar.

Nesse ínterim, já havia pedido a “autorização” da comunidade para desenvolver a pesquisa naquela localidade, haja vista que eu já tinha conhecimento de que toda e qualquer atividade que é realizada na comunidade deve ser comunicada à associação, para poder contar com o apoio das lideranças locais. Diante disso, após saber que as assembleias da associação aconteciam no segundo domingo de cada mês, enviei um ofício para o presidente da Associação União Quilombola de Araçá Cariacá, pedindo um espaço para participar da assembleia que seria realizada no dia 13 de maio de 2007, para falar da minha pesquisa.

Assim sendo, conforme acordo feito entre os dirigentes no dia da assembleia, participei do primeiro momento e expus os objetivos da pesquisa, os motivos que me

levaram a desenvolver a investigação naquela localidade e solicitei o apoio das lideranças. A reunião foi bastante positiva, alguns associados dirigentes da assembléia se pronunciaram colocando o apoio e o imenso prazer em saber do interesse de pesquisadores na comunidade, uma vez que para eles esse trabalho poderia trazer benefícios para a escola, bem como para a comunidade como um todo.

Os colaboradores desta pesquisa foram os/as alunos/as da educação infantil e os da primeira à quarta série do Ensino Fundamental, compreendendo em torno de 75 alunos/as, distribuídos/as da seguinte maneira:

- a) Educação Infantil no turno vespertino com 18 alunos/as de 03 a 06 anos;
- b) 1ª Série do Ensino Fundamental no turno vespertino com 19 alunos/as de 07 a 10 anos;
- c) 2ª Série do Ensino Fundamental no turno vespertino com 16 alunos de 07 a 13 anos e dois alunos acima dessa faixa etária, 01 com 20 anos e outro em torno de 40 anos;
- d) 3ª e 4ª Séries do Ensino Fundamental na modalidade multisseriada no turno matutino com 22 alunos/as de 10 a 15 anos.

Dentre esses/as aluno/as cerca de 90% reside na própria comunidade de Araçá Cariacá e 10% na comunidade de Pedras, que fica aproximadamente a cinco quilômetros desta comunidade. Existe um transporte escolar que viabiliza o deslocamento desses/as alunos/as para a escola, como também dos/as próprios/as aluno/as que moram em Araçá Cariacá, haja vista que a área do quilombo onde está assentada a comunidade é de 9.240 hectares, implicando assim distâncias consideráveis entre certos núcleos de moradia e o centro da comunidade, onde se localiza a escola.

No primeiro momento da coleta de dados na escola, expus para as professoras os objetivos do trabalho investigativo e o tempo que precisava ficar na escola para a pesquisa empírica. A conversa foi bastante satisfatória. Eu pude perceber naquele momento que podia contar com o apoio da comunidade escolar, o qual facilitou a minha presença e a convivência diária na escola.

Com o apoio da comunidade e da escola, iniciei o trabalho de campo, com a utilização dos seguintes instrumentos para a coleta dos dados: entrevistas semi-estruturadas, observação participante, conversando através do espelho, diário de campo, participação em reuniões, conversas informais, história oral e análise de documento. A seguir discorrerei como foi realizada cada etapa da pesquisa de campo.

Durante o dia observava aulas na escola, os momentos de convivência dos alunos na hora da merenda e do “recreio”. No final da tarde e à noite realizava entrevistas com lideranças e com as pessoas mais velhas da comunidade, com as professoras e a diretora da escola. Nesse processo investigativo participava também de conversas informais e eventos na comunidade, como, por exemplo, o festejo das “santas missões” que foi realizado durante uma semana pela paróquia de Bom Jesus da Lapa, o qual será relatado na seção seguinte.

No trabalho de campo, contei com a colaboração de uma auxiliar de pesquisa, Shirley Pimentel de Souza⁷, que me forneceu dados sobre a história, a luta e o cotidiano da comunidade de Araçá Cariacá, os quais foram compilados em dois vídeos, com nove horas de gravação, que me ajudaram a ter uma visão geral sobre o contexto sociocultural e histórico da comunidade.

Quando retornei para dar continuidade ao trabalho de campo, já havia transcrito e/ou ouvido as entrevistas relacionadas à história da comunidade, as quais apresentei para alguns entrevistados para que fizessem as correções que eles considerassem necessárias. Um dos entrevistados mais velhos, o senhor Vitorino, ficou muito emocionado e gostou bastante do conteúdo, dizendo que estava tudo conforme o que ele havia falado. Este procedimento permite estabelecer uma relação de confiança com a comunidade e evidencia o verdadeiro sentido do tratamento dado aos entrevistados como interlocutores.

Na segunda etapa continuei com as observações de sala de aula e as entrevistas com algumas professoras da escola, e dialoguei com a secretária municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa e com a coordenadora do curso de formação de professores das comunidades quilombolas de Mangal Barro Vermelho, município Sítio do Mato (BA) e de Araçá Cariacá, sob a responsabilidade da Universidade do Estado da Bahia, *campus* XVII Bom Jesus da Lapa.

⁷ Foi minha aluna nas disciplinas Didática Geral e Avaliação da Aprendizagem em 2004 e 2005, quando ministrava aulas no *campus* XVII em Bom Jesus da Lapa. Participou do curso “A Construção da Auto-Estima da Criança Negra na Escola: Superando o Racismo”, sob a minha coordenação, foi monitora voluntária do Projeto de Capacitação e Acompanhamento de Professores dos Quilombos de Mangal Barro/Vermelho e Araçá Cariacá e desenvolveu um trabalho monográfico sobre a comunidade quilombola de Araçá Cariacá em 2007, que tem como título: Memória Social e Educação Quilombola: o Caso do Quilombo Araçá Cariacá BA, sob a orientação da prof^a. Cristiane Santos Souza. Este trabalho é uma exigência para a conclusão do Curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia, *campus* XVII, Bom Jesus da Lapa.

As observações feitas no cotidiano escolar, as entrevistas semi-estruturadas, bem como a análise do projeto político pedagógico da escola, objetivaram colher informações sobre as atividades curriculares pensadas e planejadas pela escola, bem como as operacionalizadas, sem perder de vista os relacionamentos estabelecidos entre os atores sociais da comunidade escolar, tanto no âmbito institucional, pedagógico, como sócio-político-cultural, no sentido de compreender a dinâmica social expressa na comunidade escolar.

Para investigar a auto-representação que os alunos tinham de si, isto é, a questão da auto-estima em relação ao seu pertencimento étnico-racial, foi aplicada uma técnica com as quatro turmas, em dias diferentes, intitulada: conversando através do espelho. Com a utilização de um espelho grande colocado em um canto da sala, cada criança e/ou adolescente se dirigia até o espelho, apreciava o seu corpo e depois falava sobre o observado, o que achou e o que sentiu. Cada aluno/a se dirigia até onde eu me encontrava sentada em um canto da sala e relatava individualmente a sua experiência, a qual era transcrita no diário de campo. Esses relatos individuais ocorreram para os/as alunos/as não se sentirem intimidados/as ou influenciados/as pela fala dos demais.

Vale salientar que a técnica planejada foi para que os alunos observassem o seu corpo através de um espelho grande e depois desenhassem a si próprios em uma folha de papel, relatando o que achou e sentiu ao realizar a atividade. No entanto, eles alegaram que não sabiam desenhar e tinham “dificuldades” em escrever. Por isso optamos pelos relatos individuais.⁸

Esse fato só vem reforçar que o/a pesquisador/a não pode chegar com um planejamento fechado, para a efetivação do trabalho de campo, a depender do momento e da situação em que ele/a se encontra, é preciso fazer um replanejamento e ressignificar a proposta de trabalho.

Os depoimentos colhidos através da história oral com as pessoas mais velhas da comunidade e suas lideranças visaram a captar elementos relacionados à luta e à história da comunidade, bem como à história da institucionalização da educação escolar.

Procurei neste trabalho transcrever e contextualizar de forma original as narrativas das pessoas mais velhas e lideranças da comunidade, preservando a sua oralidade, e identifiquei cada uma com o seu próprio nome, conforme acordo

⁸ Essa questão será analisada na 4ª seção.

estabelecido com eles, haja vista que é preciso dar voz a esses atores sociais para que eles possam ajudar a escrever a sua história.

No tocante às interlocutoras/professoras, optei por não as identificar, designando-as de professoras: A, B, C e D, para preservar o anonimato no sentido de não produzir constrangimentos ou conseqüências negativas para a vida profissional e o processo educativo da comunidade.

O diário de campo foi construído no dia-a-dia, através de anotações detalhadas e de palavras-chave relacionadas aos temas que estavam sendo investigados. À noite ou no outro dia cedo fazia uma anotação sistematizada através de uma revisão dos fatos e dos acontecimentos que foram observados e discutidos durante o dia anterior, destacando alguns achados e reflexões que despontavam nesse processo. No final da semana também era feita uma recapitulação geral das anotações para acrescentar possíveis informações, que por ventura não foram registradas e que eram importantes para a compreensão do objeto de estudo.

Para investigar o cotidiano escolar em comunidades quilombolas, além de levar em conta o contexto histórico e social da comunidade, é imperativo compreender as relações que a escola estabelece com as famílias dos educandos, para que se possa desvendar a teia de significados que são tecidos na dinâmica do processo educativo.

Nesse sentido, durante o processo investigativo, também foi realizada uma reunião com as famílias dos alunos (pai e/ou mãe), com as professoras, diretora, com o propósito de colher informações sobre o que a família pensa da escola, e qual a importância que a escola tem para a vida de seus filhos. Buscando criar um clima favorável entre todos os participantes, de maneira que pudesse incentivá-los à participação, utilizei a música “Cidadão”, de Zé Ramalho. A escolha se revelou correta porque todos, após ouvir a música, foram falando livremente sobre as suas vidas e a escola de seus filhos. Várias pessoas se pronunciaram (a diretora, pais, professoras) sobre as conquistas da comunidade, o trabalho da escola e a importância de se trabalhar na escola a história da comunidade. Alguns relatos dos pais sobre o trabalho da escola serão expostos na 4ª seção.

Essa música foi escolhida com a ajuda da diretora da escola. Segundo ela, “Cidadão”, de Zé Ramalho, era uma música bastante apropriada para a ocasião, pois a letra tratava da construção de escola, história, luta do dia-a-dia e as pessoas iriam sentir-se bastante motivadas a falar sobre as suas vidas, a escola e a luta da própria comunidade.

Através da pesquisa *in loco*, a dissertação foi tomando corpo, me senti cada vez mais envolvida com o objeto de estudo, o qual foi aos poucos sendo compreendido no estreito diálogo entre a prática e a teoria.

No tocante à minha vida pessoal, revivi alguns momentos de minha infância e da minha pré-adolescência quando morava na zona rural, até os 11 anos de idade, na Fazenda Cardoso, no município de Igaporã (BA), localizada aproximadamente a 140 quilômetros da comunidade investigada, pois muitas práticas cotidianas que vivenciei tanto na escola como na comunidade não eram alheias à minha vida, tais como:

- a) Estudei até à quarta série em sala multisseriada;
- b) Tomava banho de bacia e/ou balde;
- c) Tomava chá de folhas de capim-santo, erva-cidreira, que eram plantadas e cultivadas na roça, quando estava gripada ou com febre;
- d) Lavava a cabeça, quando estava doente, com folhas de mentrasto, um tipo de planta que serve de remédio tanto em banho como em chá.
- e) Pedir a bênção às pessoas mais velhas;
- f) Repartir com os parentes ou vizinhos algum tipo de comida “não costumeira”, utilizada nas refeições.

Nesse sentido, as relações estabelecidas através dessas experiências com os moradores da comunidade e com a comunidade escolar e os conhecimentos adquiridos contribuíram substancialmente para o meu crescimento acadêmico, científico e humano.

2.1.3 Nossos colaboradores

2.1.3.1 Da comunidade

O critério de seleção dos colaboradores da comunidade para serem entrevistados foi a partir da pessoa mais velha, o senhor Vitorino, e de algumas lideranças. Durante a convivência na comunidade fui percebendo o envolvimento delas na labuta diária pelo coletivo. Assim sendo, as pessoas entrevistadas indicavam outras que sabiam de determinado assunto que poderiam colaborar com o que ora estava sendo investigado.

As entrevistas a serem realizadas com os depoentes foram previamente agendadas, no horário, dia e local escolhido por eles, objetivando criar um ambiente acolhedor e um clima favorável para que os interlocutores pudessem se sentir à vontade e assim contribuir da melhor maneira possível com a investigação.

Todas as pessoas entrevistadas nos receberam muito bem, não mediram esforços em colaborar conosco no trabalho de campo. Dentre os interlocutores, destaca-se o senhor Vitorino, que contribuiu bastante no tocante à história de seus ancestrais. Ele tem um imenso prazer em falar sobre a sua história e sempre se coloca à disposição dos estudantes⁹ e pesquisadores que os procuram para falar sobre a história da comunidade e a luta pela posse da terra.

Para o senhor Vitorino, é muito importante contar a história de seus antepassados para ficar registrada para as gerações mais novas. Os sofrimentos dos seus ancestrais estão vivos até hoje em sua memória, pois quando da realização das entrevistas ele ficou bastante emocionado e os olhos lacrimejaram, ao relatar as torturas infligidas aos escravos pelos senhores escravocratas.

Algumas pessoas como o senhor Vitorino, Florisvaldo, dona Abenice e Maria Benes foram entrevistadas mais de uma vez, devido à necessidade de aprofundar questões que foram discutidas, principalmente aquelas relacionadas à história e à luta da comunidade e à organização pedagógica e administrativa da escola. Dentre esses colaboradores, Maria Benes e Florisvaldo contribuíram com o nosso trabalho de campo, tanto no âmbito da comunidade como no da escola, por virem participando desde o início da luta dos moradores pela posse e titulação da terra e pela melhoria da escola. Traçaremos, a seguir, um breve perfil dos/as entrevistados/as para evidenciar a sua inserção na coletividade e sua importância estratégica para a pesquisa.

1 Senhor Vitorino Pereira Castro - nasceu em 25 de janeiro de 1928, na época da coleta de dados (maio de 2007) tinha 79 anos; é a pessoa mais velha da comunidade. Se auto-identifica como bisneto do escravo Roque, é casado, aposentado, de religião católica, esteve pouco tempo na escola, embora saiba ler e escrever um pouco. É considerado por quase todos os moradores da comunidade como a pessoa que detém

⁹ Estudantes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, do *campus* XVII Bom Jesus da Lapa (BA) e do curso de Graduação em História do *campus* VI Caetité (BA), bem como professores e pesquisadores desses *campi* da referida universidade, já entrevistaram o senhor Vitorino, com o propósito de obter informações sobre a história da comunidade.

mais informações sobre a história local. Foi encarregado da Fazenda Volta durante 45 anos (1947- 1992).

2 Natalina Pereira Castro - nasceu em 25 de dezembro de 1931, quando da realização da entrevista (maio de 2007) tinha 75 anos de idade, é viúva, aposentada, nunca estudou, porque, segundo ela, quando era pequena o pai só colocava os homens na escola. Mas aprendeu a ler e escrever com os irmãos quando eles faziam as lições. Dona Natalina se diz “católica e espírita” e devota de Nossa Senhora Aparecida. Ela realiza cultos religiosos que reúnem saberes de matriz africana e saberes da religião católica, representando o sincretismo religioso presente naquela localidade. Sempre participou dos festejos tradicionais da comunidade e guarda na memória muitas chulas, cantigas de roda, e de reisado. É irmã do senhor Vitorino e se auto-identifica, também, como bisneta do escravo Roque.

3 Florisvaldo Rodrigues da Silva - tem 34 anos de idade, é casado, pai de dois filhos, fez formação geral, no Ensino Médio, e está fazendo o 5º semestre do curso de História na Faculdade de Ciências e Tecnologias (FTC), em Bom Jesus da Lapa. É um grande líder da comunidade, que iniciou, junto com outros moradores, a luta pela regularização fundiária. Foi presidente da associação quilombola e do Movimento Estadual dos (as) Trabalhadores (as) Assentados (as) Acampados (as) e Quilombolas da Bahia (CETA) e atualmente está na Coordenação da Central Regional dos Quilombos da Região Oeste (CRQ), que é uma coordenação dentro do movimento CETA. Muitos moradores da comunidade têm uma admiração muito grande por Florisvaldo e o consideram como um grande guerreiro, tanto pela luta pela posse da terra como também pela busca constante de melhoria das condições de vida dos moradores da comunidade. Na primeira etapa da pesquisa de campo, Florisvaldo estava estagiando na escola investigada na 5ª e 6ª série na disciplina História.

4 Maria Benes Monteiro Lobato - 39 anos de idade, casada, dois filhos, católica. Tem 24 anos de experiência no magistério, pois começou a ensinar na escola da comunidade como professora leiga, com 15 anos de idade a pedido dos pais dos alunos. No momento, atua como diretora da escola Municipal de Araçá Cariacá e está cursando o 5º semestre de Magistério Superior, na Faculdade de Ciências e Tecnologias (FTC), em Bom Jesus da Lapa. Segundo ela, tem um imenso orgulho de ser quilombola. É também

vista pela comunidade como uma grande líder. Junto com Florisvaldo, é considerada uma pessoa-chave para o processo de regularização da terra.

5 Raimundo Borges Gonzaga - 59 anos de idade, casado, pai de nove filhos, católico e se identifica com muito orgulho como quilombola. Estudou até a 4ª série. Já foi presidente da Associação Agropastoril Cultural do Quilombo Araçá/Volta, mandato que muitos moradores da comunidade elogiam. Por isso, no dia 13 de maio de 2007, na assembléia da associação foi escolhido novamente para ser seu presidente.

6 Abenice de Castro Ribeiro - 57 anos, aposentada, separada, tem uma filha, foi expulsa da fazenda pelo fazendeiro e retornou para a comunidade em 2002. Não sabe ler nem escrever, pois não teve oportunidade de estudar, porém, quando trabalhou de doméstica em Feira de Santana (BA), o patrão que ela considera muito bom a ensinou a conversar “corretamente”. Segundo dona Abenice, ela já sofreu muito preconceito (por ter sido mãe solteira, empregada doméstica e negra). Essa depoente se diz parente de escravos da Fazenda Volta.

7 João Paulo - 60 anos, pai de 12 filhos, três deficientes e seis deles vivos. É aposentado, poeta, cantor, estudou o “abc e a cartilha”, foi duas vezes presidente da Associação Agropastoril Cultural do Quilombo Araçá/Volta e participa desde o início da luta da comunidade. Atualmente é presidente da Central Regional dos Quilombos da Região Oeste (CRQ).

8 Luís Rodrigues Nunes - 62 anos, casado, aposentado, católico, pai de sete filhos, estudou até a 4ª série. Nasceu e foi criado na Fazenda Volta e participou da luta pela posse da terra.

2.1.3.2 Do universo escolar

Além dos 75 alunos/as, os quais já caracterizados anteriormente, foram também nossos/as colaboradores/as no cotidiano escolar, a auxiliar de serviços gerais que é responsável pelos trabalhos de limpeza e pela merenda da escola, as quatro professoras e a diretora.

A auxiliar de serviços gerais tem 28 anos, é casada, tem dois filhos, estudou até a 4ª série do ensino fundamental e tem três anos de trabalho na escola. As professoras têm entre 24 a 39 anos de idade. Uma professora é solteira, e as outras três são casadas e uma é “separada”; duas têm formação de magistério de Nível Médio e duas estão fazendo Curso Superior, sendo que uma faz o 5º semestre de Graduação em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia, *campus* XVII Bom Jesus da Lapa, e a outra cursa o 5º semestre de Letras na Faculdade de Tecnologias e Ciências (FTC), também na Lapa.

Dentre as professoras, três têm regime de trabalho de 40 horas e uma de 20 horas. Essa última reside em Bom Jesus da Lapa e vai trabalhar na comunidade, de onde retorna todos os dias para a cidade. As outras professoras moram na comunidade. Uma professora tinha pouca experiência de magistério, no momento da pesquisa, visto que estava apenas com três meses de sala de aula, enquanto as outras três tinham em média de cinco a 12 anos de trabalho no magistério. O perfil da diretora já foi descrito anteriormente.

Na primeira etapa da pesquisa de campo as quatro professoras designadas neste trabalho de A, B, C e D estavam assim distribuídas na escola:

- Professora A - Na sala multisseriada, da terceira e quarta série, no turno matutino e na primeira série do Ensino Fundamental, no turno vespertino;
- Professora B - Trabalhava com as disciplinas Ciências, Técnicas Agrícolas e Inglês na sala multisseriada de 5ª e 6ª séries, no turno matutino, e Educação Infantil no turno vespertino;
- Professora C - Lecionava as disciplinas de História e Português na sala multisseriada de 5ª e 6ª séries, no turno matutino, e a segunda série no turno vespertino;
- Professora D - Trabalhava com as disciplinas de Matemática, Geografia e Educação Física nas 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, no turno matutino.

Quando retornei na segunda etapa da pesquisa de campo, a diretora nos informou que visando a uma melhor organização do trabalho docente, após o segundo semestre letivo, foi preciso fazer as seguintes modificações: as professoras da sala multisseriada, das 5ª e 6ª séries, passaram a assumir também algumas disciplinas da sala multisseriada das 3ª e 4ª séries, como:

- A professora de Ciências, Técnicas Agrícolas e Inglês das 5ª e 6ª séries passou a assumir essas disciplinas nas 3ª e 4ª séries;
- A professora de História e Português, das 5ª e 6ª séries passou a lecionar essas disciplinas nas 3ª e 4ª séries;
- A professora de Matemática, Educação Física e Geografia, também assumiu essas disciplinas nas 3ª e 4ª séries.

Essas mudanças não atrapalharam o trabalho de campo, haja vista que na segunda etapa eu continuei observando o cotidiano escolar e ainda realizei entrevistas com duas professoras, o que facilitou o acompanhamento dessa nova organização didático-pedagógica na escola.

2.1.3.3 Outros colaboradores

Busquei dialogar com outras pessoas que pudessem oferecer informações para desvendar a teia de significados que constitui o objeto de investigação, relacionados ao contexto social, macroinstitucional e acadêmico. Desta forma recorri também à colaboração da secretária municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa, da coordenadora atual do curso de Capacitação e Acompanhamento de Professores Quilombolas Mangal/Barro Vermelho e Araçá Cariacá e de um engenheiro agrônomo, que trabalha na Cooperativa Mista dos Pequenos Produtores de Bom Jesus da Lapa (COOPEB), responsável pela assessoria técnica de produção da comunidade.

A secretária municipal de Educação é professora, pedagoga e pós-graduada em Psicopedagogia. Já foi secretária por quatro gestões e retorna ao cargo na gestão do atual prefeito. Segundo ela, no início dessa gestão, em 2005, foi criada a Coordenação Étnico-Racial para auxiliar às escolas no desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais. Alguns trabalhos já foram realizados como: seminários e encontros com coordenadores, professores e diretores de escola, sobre a educação e as questões étnico-raciais, tendo em vista a aplicação da Lei 10.639/2003. Entretanto, a secretária nos informa que “a gente caminha ainda a passos lentos”.

A criação da coordenação parece nos revelar que é resultante da influência das pessoas ligadas ao município que lutam por esta causa, tendo em vista que a pessoa que

assumiu a coordenação foi uma professora do município, militante do movimento negro.

No tocante à educação do campo, a secretária nos informa que também conta com uma Coordenação específica dessa modalidade de ensino, e que foram nucleadas, isto é, foram organizadas todas as escolas da zona rural em cinco regiões, envolvendo cinco diretores/as zonais ou regionais que fazem o trabalho de supervisão. A metodologia aplicada pelos professores é a da escola ativa.¹⁰

A coordenadora atual do Projeto de Capacitação e Acompanhamento de Professores dos Quilombos de Mangal/Barro Vermelho e Araçá Cariacá é casada e natural de Bom Jesus da Lapa, onde reside; é professora do *campus* XVII, tem formação acadêmica em Pedagogia e Psicopedagogia. Segundo a coordenadora, após assumir o projeto em 2006, com a saída da coordenadora anterior, a professora Luciana Nascimento dos Santos, pouco se tem feito, devido às dificuldades enfrentadas por sua pouca experiência nesse campo de trabalho, com comunidade quilombola. Apenas foram feitas duas visitas às comunidades, “rodadas de conversas,” para conhecer a demanda de cada comunidade e retomar as atividades de formação.

Entretanto, nesse ínterim, surgiu o programa AFROUNEB,¹¹ com um curso de capacitação de professores/as cuja coordenação ficou a cargo da professora anteriormente mencionada. Esse curso, com a duração de 80 horas semi-presenciais, atende a 50 professores, abrangendo os municípios de Bom Jesus da Lapa e Sítio do Mato. As prefeituras desses dois municípios colaboram com o transporte e as despesas de atendimento aos cursistas na cidade da Lapa, onde acontece cada etapa do curso.

Segundo a coordenadora, foram contempladas todas as cinco professoras de Araçá Cariacá e apenas 10 do Mangal, pelo fato de a prefeitura de Sítio do Mato ter

¹⁰ A escola ativa é um programa do Fundescola - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), que visa a qualificar professores/as para atuarem nas escolas do campo em classes multisseriadas. A metodologia utilizada, os livros didáticos e a organização do espaço escolar oportunizam a auto-aprendizagem dos alunos e experiências de aprendizagens coletivas. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=fundescola.html>. Acesso em 2 de abril de 2008.

¹¹ O AFROUNEB é coordenado pelo laboratório de Cultura Negra do Departamento de Ciências Humanas - DCH, *campus* V, Santo Antônio de Jesus (BA), esse programa desenvolve, desde 2005, “atividades voltadas para a institucionalização na UNEB de uma cultura universitária que aprofunde e consolide atividades acadêmicas, práticas político-educacionais, princípios étnico-relacionais e outras ações concretas que sirvam como fundamentos para a construção da igualdade étnico-racial e para a positividade social da diversidade como marca da nossa riqueza cultural e civilizatória, orientado pelas concepções, práticas e conceitos do que contemporaneamente, chamamos de ações afirmativas...”. Disponível em: <http://www.afrouneb.uneb.br/laboratorio.php>. Acesso em: 3 de abril de 2008.

reivindicado que colocassem outros/as professores/es do seu quadro, para que não ficasse restrito aos professores/as de Mangal.

Diante disso, conforme acordos feitos entre a universidade e os dois municípios, o curso ficou constituído, com 19 professores da prefeitura de Sítio do Mato, 31 do município de Bom Jesus da Lapa, sendo uma destas vagas da Lapa ocupada por professor da rede estadual de ensino.

Como se percebe, a demanda é bastante grande e o atendimento ainda é muito restrito. Os/as professores/as do estado, sabendo do curso promovido pelo programa AFROUNEB, recorrem à universidade para participar. O *campus* XVII conseguiu apenas negociar uma vaga para esses/as professores/as. Essa situação vem, cada vez mais, confirmar a necessidade de ampliação das políticas públicas de formação inicial e continuada de professores/as.

A professora coordenadora do curso nos informou que assim que terminar o curso promovido pelo AFROUNEB, as atividades do *Projeto de Capacitação e Acompanhamento de Professores dos Quilombos de Mangal/Barro Vermelho e Araçá Cariacá* serão retomadas. A seguir discutirei como foram organizadas as categorias e os dados coletados no trabalho de campo para a análise e discussão.

2.1.4 A definição de categorias e a análise dos dados

As categorias não foram definidas *a priori*, elas surgiram após as observações e leitura geral de todo material coletado em campo, levando em conta que a análise qualitativa vai além da opinião dos informantes. “Ela é a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador” (MINAYO, 2007, p. 27).

Diante dessa perspectiva, para analisar os dados coletados, recorri a alguns elementos da técnica da análise de conteúdo, na modalidade temática, pois “...através da análise do conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, 2007, p. 84). Assim sendo, na análise temática o conceito central é o tema, que podemos utilizar uma palavra, uma frase ou um resumo para apresentá-lo, pois esta

modalidade de análise “...consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1979, p. 105, apud GOMES, 2007, p. 86 e 87).

Vale salientar que nesta pesquisa, busquei dialogar, em todas as seções, com a teoria e os dados empíricos de forma inter-relacionada, acatando assim a sugestão do meu orientador, o que foi um grande desafio a ser superado, confesso que foi uma produção difícil, dolorosa, mas também prazerosa, principalmente por conseguir imprimir nesses conhecimentos produzidos o pensar, o sentir e o fazer da pesquisa de forma articulada.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa para a discussão da teoria e a análise e tratamento dos dados foram os seguintes:

- 1- Após coleta dos dados fiz uma leitura geral de todo material e o decompos em partes;
- 2- Montei a estrutura da dissertação, tomando por base os dados de campo e os objetivos da pesquisa.
- 3- Distribuí as partes do material em categorias por análise temática;
- 4- Dialoguei com os dados e a teoria e elaborei uma redação por tema, de modo a atender aos sentidos dos textos e da sua articulação com os conceitos teóricos que orientam a análise, tecendo também considerações sobre o que está sendo discutido, sempre tomando por base os achados empíricos e os princípios teóricos que balizam o estudo.
- 5- A síntese interpretativa de todo trabalho buscou fazer dialogar os temas com os objetivos, questões e pressupostos da pesquisa.

É imprescindível registrar que essa organização didática tem o propósito de facilitar a compreensão do leitor sobre a construção da escrita, mas essa produção não pode ser vista de forma linear, pois a coleta e análise dos dados não acontecem de forma estanque. Isso foi perceptível neste trabalho, pois durante o processo de observação e vivência na comunidade muitos achados e reflexões foram registrados em torno do objeto de estudo, no diário de campo, os quais contribuíram significativamente no processo de produção.

A pesquisa de campo foi uma experiência muito valiosa em minha vida pessoal, acadêmica e profissional, por meio da qual pude perceber que a realidade é muito mais rica e bem mais complexa do que a teoria retrata, daí ser necessário estar sempre

atento/a ao objeto de estudo que se está investigando. Além do mais, o/a pesquisador/a precisa a cada momento refletir sobre os seus conceitos, razões e certezas, para que possa estar aberto/a ao novo, pois a pesquisa é movimento que se faz e refaz no processo de investigação. Eis o grande desafio para o/a pesquisador/a que se adentra, principalmente, para o campo das ciências humanas.

3 A CONFIGURAÇÃO HISTÓRICA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE ARAÇÁ CARIACÁ E A LUTA PELA ESCOLA

3.1 Quilombos, territórios negros, comunidades negras rurais e comunidades “remanescentes” de quilombos: algumas reflexões

Para compreendermos a influência do currículo escolar no processo de construção da identidade étnico-racial dos/as educandos/as, em uma escola situada em uma comunidade quilombola, é preciso levar em conta o contexto social em que a escola está inserida. Nesse sentido, esta seção tem como objetivo reconstituir a história da comunidade e da escola e caracterizar os aspectos socioculturais e econômicos da comunidade, bem como os aspectos estruturais, pedagógicos e administrativos da escola, tomando por base as narrativas dos moradores, as observações, as conversas informais, as participações em reuniões durante o trabalho de campo e as fontes escritas.

Para essa discussão, é interessante fazermos um levantamento sócio-histórico e político sobre os diferentes conceitos e sentidos da categoria quilombo, de maneira que possamos destacar a concepção de quilombo assumida nesta pesquisa.

A primeira referência que se tem sobre quilombo é a do rei de Portugal em resposta à consulta do Conselho Ultramarino de 2 de dezembro de 1740, que definiu quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (MOURA, 1993, p. 11).

Dessa forma, onde existia o fenômeno da escravidão o aquilombamento se proliferou, como sinal de protesto dos negros escravizados contra as condições desumanas a que estavam submetidos. A resistência ao trabalho cativo também se deu através de suicídio, fugas individuais, assassinatos dos senhores, de feitores, dos capitães-do-mato, bem como através das insurreições urbanas. “Mas o quilombo foi a unidade básica de resistência do escravo” (MOURA, 1993, p. 14).

Nesse embate, vários quilombos foram atacados, destruídos, mas outros foram surgindo durante todo o processo “...de luta contra uma das mais cruéis formas de exploração: o cativo. Nessas lutas foi enfrentado e destruído o insustentável sistema escravocata” (FERNANDES, 1999, p. 2). Dentre todos os quilombos formados no Brasil, destaca-se o de Palmares, como o maior da história da resistência ao cativo.

Kabengele Munanga, ao discutir a origem e histórico do quilombo na África¹², estabelece uma relação com os quilombos do Brasil e afirma que o quilombo brasileiro “é sem dúvida uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos [...] da sociedade (negros, índios e brancos)” (1996, p. 63). Assim sendo, para esse autor a transculturação¹³ é um elemento fundamental da cultura afro-brasileira.

Os quilombos foram tratados pela historiografia clássica até a década 70, do século passado, como “redutos de escravos fugitivos das fazendas”, constituído de um suposto isolamento e auto-suficiência, tomando o quilombo de Palmares como modelo. Essa visão ainda permanece arraigada até hoje, no senso comum.

Essa concepção tradicional de quilombo não contempla a diversidade das relações entre escravos e sociedade escravocrata, nem as mais variadas formas pelas quais os negros se apropriaram da terra. A partir da crítica aos limites dessa produção científica que não dá conta de todos os efeitos da escravidão sobre a população brasileira, os movimentos sociais se colocaram no palco das discussões em torno da luta política pela população negra que vem passando por um intenso processo de desapropriações (SCHMITT et al., 2002).

A partir da década de 1980, com a redemocratização do país, mediante as lutas dos movimentos sociais, militantes e intelectuais negros, estudiosos, pesquisadores e políticos progressistas, as comunidades negras rurais¹⁴ ganham visibilidade na arena social e política e entram na pauta das políticas públicas. O artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 preconiza o seguinte: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Nesse cenário, a concepção de quilombo passa a ser problematizada. O que seria uma comunidade “remanescente” de quilombo na atualidade para assegurar os

¹²O quilombo africano em seu processo de amadurecimento recebeu contribuições dos diversos povos da África como: lunda, imbangala, mbundo, kongo, wovimbundu, dentre outros, tornando-se uma instituição transcultural “política, militar, transétnica, centralizada, formada por sujeitos masculinos, submetidos a um ritual de iniciação [...] o quilombo era liderado por um guerreiro entre guerreiros, um chefe intransigente dentro da rigidez da disciplina militar” (MUNANGA, 1996, p. 63).

¹³ Para Munanga, o caráter transcultural do quilombo brasileiro se explica por este ser reconstruído a partir do modelo africano, o qual recebeu influências de diversas áreas culturais da África.

¹⁴ Na literatura militante e naquela produzida por historiadores, antropólogos e juristas, é mais comum a designação comunidades negras rurais (SILVA, V., 2000).

direitos previstos na legislação? Quem são esses sujeitos de direito? Que concepção de quilombo está presente neste preceito legal?

Nesse processo discursivo, em 1994, o Ministério Público convida a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) para emitir um documento dando o seu parecer em relação às comunidades negras rurais estudadas. Nessa discussão, a Associação Brasileira de Antropologia na tentativa de auxiliar a aplicabilidade do art. 68 das DCT da Constituição Federal, elaborou um conceito de “remanescente” de quilombo e a associação dos antropólogos posicionou-se criticamente em relação à visão estática de quilombo.

Contemporaneamente, portanto, o termo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar (Associação Brasileira de Antropologia, apud COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO).¹⁵

Em 2004 a associação dos antropólogos passa a conceituar quilombo como “toda comunidade negra rural que agrupa descendentes de escravos vivendo da cultura de subsistência, onde as manifestações culturais têm forte vínculo com o passado” (FIABANI, 2005, p. 421).

Segundo Leite (2000), o texto da Constituição coloca a noção de “remanescentes” das comunidades de quilombos como algo que já não existe ou se encontra em processo de desaparecimento. Toma o conceito de cultura como algo cristalizado, fossilizado e fixo. O significado de quilombo que predominou foi a versão de Palmares, como uma unidade fechada, igualitária, guerreira, constituída através de um suposto isolamento e auto-suficiência. Daí a necessidade de fazer a ressemantização do termo “quilombo” e a definição de quem são esses sujeitos de direitos.

Falar de quilombo e quilombolas no cenário atual significa falar de uma luta política.

O quilombo é trazido novamente ao debate para fazer frente a um tipo de reivindicação que, à época, alude a uma ‘dívida’ que a nação brasileira teria para com os afro-brasileiros em consequência da escravidão, não exclusivamente para falar em propriedade fundiária.

¹⁵ Comunidades quilombolas. O que são? http://www.cpsip.org.br/comunidades/html/i_oque.html. Acesso em: 13 de janeiro de 2008.

[...] Os militantes procuram ver o conceito de quilombo como um elemento aglutinador, capaz de expressar, de nortear aquelas pautas consideradas cruciais à mudança, de dar sustentação à afirmação da identidade negra ainda fragmentada pelo modelo de desenvolvimento do Brasil após a abolição da escravatura (LEITE, 2000, p. 339 e 340).

A autora faz uma releitura antropológica da concepção de quilombo, ressaltando a dimensão teórica, política e social. Assim conceitua quilombo como uma forma de organização, de luta, um direito a ser reconhecido para a população afro-brasileira e não apenas um passado a ser lembrado. Portanto, quilombo é o mote principal para se discutir uma parte da cidadania negada.

A interpretação que se pode fazer do texto constitucional é que “a ‘comunidade’ é o sujeito da oração, pois dela derivam ‘os remanescentes’, denominados posteriormente de quilombolas” (LEITE, 2000, p. 344). Respalhada em Abdias Nascimento, a autora arremata que é o grupo e não o indivíduo que norteia a identificação destes sujeitos do referido direito. Portanto, não é a terra “o elemento exclusivo que identificaria os sujeitos do direito, mas sim sua condição de membro do grupo. [...] A terra é crucial para a continuidade do grupo, [...] mas não é o elemento exclusivamente que o define” (p. 344).

Silva, V. (2000) assinala que uma das dificuldades para a aplicação do artigo 68 das Disposições Transitórias da Constituição Federal é que a sua interpretação está pautada em preceitos jurídicos da legislação colonial/escravista, que foram utilizados pela historiografia para fundamentar o conceito de quilombo, o qual serve hoje de referência para o discurso jurídico. Daí a necessidade de rever os postulados da historiografia clássica no Brasil, para romper com essa concepção sustentada pelo binômio formação/destruição dos quilombos como algo irrefutável.

Para que possa estabelecer uma articulação entre formações quilombolas do passado e as comunidades negras rurais na contemporaneidade, é necessário combinar as fontes escritas com as pesquisas *in loco*, para dar voz aos descendentes de quilombos e estes se constituírem como sujeitos históricos nesse processo, de maneira que possa redefinir os postulados que sustentaram a historiografia clássica como “verdade incontestável” e ressemantizar a categoria quilombo.

Através de pesquisas etnográficas realizadas, as populações negras rurais relatam as mais diversas situações para explicar o acesso à terra, tais como: doações, ocupações, compras, fugas de fazendas, herança, confronto armado, dentre outras. Não há um comportamento linear dos quilombolas, nem a conformação dos quilombos

obedeceu às mesmas regras. Portanto, as comunidades quilombolas se constituíram a partir de uma grande diversidade de processos.

À luz da complexidade do que foi a experiência de aquilombamento no Brasil é que, possivelmente, pode-se entender a variedade de designações recebidas pelas *comunidades remanescentes de quilombos*: terras de preto, comunidades negras rurais, mocambo, quilombos e tantas outras. E são assim designadas, pelos próprios protagonistas, porque encerram experiências particulares de lutas para se constituírem enquanto grupos que, por diferentes meios, confrontaram os poderosos para sobreviver física e culturalmente (SILVA, V., 2000, p. 12).

Continua o autor

A denominação adotada pelos constituintes de *remanescentes das comunidades dos quilombos*, inscrita no Artigo 68 da Constituição Federal de 1988, é (...) inadequada porque desqualifica essas formações enquanto um *processo* (já que *remanescente* sugere sobra, resto de algo...) que incorporou, ao longo da história, as mudanças internas e externas a cada formação. (...) Assim, considero mais apropriada a denominação *quilombos contemporâneos* porque a expressão subentende a idéia de resgate e de atualização da experiência das comunidades que, como vimos, não são formações estáticas (SILVA, V., 2000, p. 12-14).

Glória Moura também comunga com os autores acima e destaca que na atualidade os quilombos contemporâneos são definidos “... como comunidades negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra ocupada secularmente pelo grupo...” (2007, p. 2).

Com a ressemantização da concepção de quilombo e o Decreto 4.887, de 20/11/2003, que regulamenta os procedimentos para a titulação das terras ocupadas por “remanescentes” das comunidades de quilombos, percebe-se que as possibilidades para o reconhecimento e a titulação das terras das comunidades negras rurais se alargaram. O artigo 2º do referido decreto considera como “remanescentes” de quilombos os “grupos étnicos raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência de opressão histórica sofrida.” E o artigo 17º preconiza “o título coletivo e pró-indiviso às comunidades, através das suas associações legalmente constituídas”.

Segundo a Comissão Pró-Índio de São Paulo,¹⁶ apesar de existirem no Brasil mais de 2000 comunidades quilombolas espalhadas por todo território nacional, até novembro de 2007, apenas foram titulados 81 territórios quilombolas, abrangendo 136 comunidades e beneficiando 8.742 famílias.

No Estado da Bahia, conforme levantamentos recentes feitos por militantes negros, pesquisadores e organizações não governamentais, existem cerca de 300 a 500 comunidades quilombolas. Porém, segundo a Fundação Cultural Palmares (2008)¹⁷, já se encontram certificadas 209 comunidades, dentre essas, sete estão localizadas no município de Bom Jesus da Lapa (BA), na região do Médio São Francisco, que são: Rio das Rãs, Araçá Cariacá¹⁸, Juá Bandeira, Lagoa do Peixe, Nova Batalhinha, Piranhas e Barrinha, sendo que apenas Rio das Rãs tem o título definitivo da posse da terra.

É nesse espaço-tempo que se insere a comunidade quilombola de Araçá Cariacá, situada na Região do Médio São Francisco em Bom Jesus da Lapa (BA).

3.2 A localização geográfica da comunidade quilombola Araçá Cariacá do Médio São Francisco em Bom Jesus da Lapa (BA)

A comunidade quilombola de Araçá Cariacá¹⁹ está localizada na região do Médio São Francisco, à margem direita do rio, no município de Bom Jesus da Lapa, no estado da Bahia, aproximadamente a uma distância de 20 quilômetros da cidade. A comunidade ocupa uma área de 9.240 hectares com 112 casas construídas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, com 98 famílias, pois algumas casas ainda não são habitadas. Esta comunidade/assentamento Nova Volta foi oficializada como Área de Reforma Agrária em 2001, e em 2004 foi certificada como quilombola, com o nome de Araçá Cariacá.

A origem do nome se explica, segundo os moradores, pelas duas fazendas que foram desapropriadas, a Fazenda Cariacá, que tinha como proprietário Anísio Borges, e

¹⁶ Terras de quilombo tituladas no Brasil. <http://www.cpisp.org.br/terras/html/tabela-terras.html>. Acesso em: 13 de janeiro de 2008.

¹⁷ <http://www.palmares.gov.br>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2008.

¹⁸ Nessa mesma certidão constam também as comunidades de Patos, Peixes, Pedras e Retiro. Assim, se levarmos em conta a quantidade de comunidades de cada certificação no município de Bom Jesus da Lapa, extrapolamos o número de sete.

¹⁹ A Comunidade Araçá Cariacá está assentada nas terras, de que os moradores fazem referência como Fazenda Volta.

a Fazenda Araçá, de Rubens Lucena. Daí a denominação da comunidade Araçá Cariacá. O nome Araçá se deve aos pés de araçás que existiam na fazenda e Cariacá não se sabe a origem, porém, se suspeita que seja de origem indígena ou africana. Os moradores dessas fazendas se deslocaram para atual comunidade em 2002, após a construção das casas pelo INCRA.

Atualmente está em processo de constituição o território²⁰ quilombola Araçá/Volta²¹ para fins de titulação das terras, formado pelas seguintes comunidades: Araçá, Cariacá, Cochos, Patos, Retiro e Pedras. O território limita-se ao norte com Curral das Vargens (Fazenda Batalha), ao sul com a Lagoa do Peixe, ao leste com Fazenda Alegre e ao oeste com o rio São Francisco. O quilombo, envolvendo todas essas comunidades, tem em média 124 famílias com cinco a sete pessoas cada, o que permite estimar a população em torno de 750 habitantes. A luta pela posse da terra e do reconhecimento como comunidade “remanescente” de quilombo é objeto de discussão no item 3.3.2 desta seção.

O município de Bom Jesus da Lapa está situado na região Centro-Oeste do estado da Bahia, na Zona Fisiográfica do Médio São Francisco, com território totalmente abrangido pelo “polígono das secas”. Segundo os dados do IBGE (2000), dista aproximadamente 777 quilômetros de Salvador (BA) e limita-se ao norte com o município de Paratinga, a 75 quilômetros, ao sul com o município de Malhada, a 130 quilômetros; ao leste com o município de Riacho de Santana, a 68 quilômetros; e ao oeste com o município de Serra do Ramalho, a 49 quilômetros. E de acordo o Censo Agropecuário e Contagem da População, em 2007 o município de Bom Jesus da Lapa tinha 62.199 habitantes numa área da unidade territorial de 3.591 km².

A vegetação do município de Bom Jesus da Lapa é baixa e rala, com características da caatinga e do cerrado. Com um índice pluviométrico de 833 mm, distribuídos irregularmente durante o ano. O clima tropical é quente e seco e as temperaturas anuais oscilam entre 18 e 33 graus centígrados. As atividades econômicas estão baseadas na agricultura, pesca e no turismo.

A cidade de Bom Jesus da Lapa é conhecida como a capital baiana da fé e concentra a segunda maior festa religiosa católica do Brasil, no mês de agosto,

²⁰ A categoria território é utilizada aqui para abranger a totalidade das comunidades (Araçá, Cariacá, Patos, Pedras, Retiro e Cochos).

²¹ Esse nome, escolhido pelos moradores para o território quilombola, se deu pelo fato de que todas essas comunidades que constituem o território, com exceção de Cochos, são pertencentes à Fazenda Volta e a luta começou embaixo de um pé de árvore na antiga Fazenda Araçá.

conhecida como a procissão ou romaria do Bom Jesus, que atrai milhares de fiéis todos os anos. Segundo Steil (1996),²² Bom Jesus da Lapa é um dos mais importantes santuários do Nordeste, ao lado de Juazeiro e Canindé. Os romeiros começam a chegar depois do São João (24 de junho), vindo principalmente da Bahia e de Minas Gerais, e continuam o processo de romaria até a festa de Nossa Senhora da Soledade, que começa no dia 15 de setembro.

A região de Bom Jesus da Lapa fazia parte da sesmaria de Antônio Guedes de Brito (Conde da Ponte),²³ em 1691, quando o português Francisco Mendonça Mar, em sua peregrinação pelo sertão baiano com duas imagens, uma do Cristo crucificado e a outra da Nossa Senhora da Soledade, avistou um morro à direita do rio São Francisco, onde na época existiam nas suas redondezas alguns currais de gado e empregados do Conde da Ponte. O monge²⁴ entrou no morro e colocou a imagem do Bom Jesus em uma gruta e a de Nossa Senhora da Soledade em outra, dando assim início à história do santuário de Bom Jesus da Lapa.

Para Barbosa (1996), o monge Francisco Mendonça Mar foi o fundador do santuário e o iniciador da romaria do Bom Jesus, porém ele não foi o descobridor do morro, pois quando chegou às terras da Lapa, naquela época “Morro” ou “Itaberaba”, já eram acampadas pelos índios e exploradas pelos vaqueiros da fazenda do Conde da Ponte.

A seguir estaremos reescrevendo a história da comunidade quilombola de Araçá Cariacá a partir dos depoimentos das pessoas mais velhas e de suas lideranças.

²² Ver estudo antropológico realizado em 1996 por Carlos Alberto Stell sobre o santuário de Bom Jesus da Lapa.

²³ Segundo Souza e Almeida (1994), durante o Brasil colônia, por quase dois séculos, a região do São Francisco foi domínio de duas grandes famílias portuguesas. A primeira, a de Garcia d'Ávila, construiu o seu morgado na (Casa da Torre) em Salvador. Essa família espalhou fazendas de gado por todo o São Francisco, incentivou a penetração por todos os estados do Norte e Nordeste, matou muitos índios, roubou as suas terras e também as suas mulheres e os reduziu à escravidão. A ganância era o limite dessa família. Esse hábito de grilar terras tem sua origem com os bandeirantes e contou com o apoio da Coroa Portuguesa. A segunda família, de Antônio Guedes de Brito (Casa da Ponte), montou seu morgado no sertão da Bahia, com gados e terras griladas da Casa da Torre e com títulos honoríficos, sesmarias, postos de comando, etc., que recebera da Coroa, formando assim um novo império de terras, riqueza e poder.

²⁴ O monge posteriormente passou a ser o padre Francisco da Soledade (BARBOSA, 1996).

3.3 Nas teias da memória da história: a comunidade negra rural quilombola de Araçá Cariacá

A reconstituição da história da comunidade negra rural quilombola de Araçá Cariacá é um tema instigante, que apresenta grandes desafios e responsabilidade para o pesquisador. Assim sendo, recorreremos à história oral neste estudo, pois acreditamos que se faz necessário ouvir os moradores da comunidade de maneira que eles possam ajudar a escrever a sua própria história. “...Aliada da democracia, a história oral se fez um braço na luta pelo reconhecimento de grupos antes afogados pelos direitos dos vencedores, dos poderosos, daqueles que podiam ter suas histórias reconhecidas graças aos documentos emanados de seus poderes” (MEIHY, 2005, p. 37).

Diante disso, a história da comunidade quilombola de Araçá Cariacá será escrita a partir das narrativas de seus moradores, tomando as seguintes unidades temáticas para análise: a memória relativa à escravidão, a relação de parentesco, os conflitos com os fazendeiros, a luta pela posse da terra e pelo reconhecimento de seu território como “remanescente” de quilombo. Esse processo de construção do conhecimento terá como aliados os documentos escritos, pois acreditamos que um diálogo profícuo entre essas duas fontes só irá enriquecer o trabalho proposto.

3.3.1 O escravo Roque e o seu grito de luta e resistência: “morro, mas daqui não saio”

A memória social da comunidade tem o escravo Roque como o principal modelo de luta e resistência, pois mesmo tendo sido vendido pelo fazendeiro para São Paulo/Mata de Café²⁵, Roque lutou e resistiu contra a atitude do proprietário Antônio Tanajura e permaneceu na Fazenda Volta, adquirindo a confiança do patrão, passando a ser encarregado da fazenda em que, posteriormente, assumiu a situação de agregado, como nos informam os depoentes a seguir:

Meu bisavô é de Caetité, foi vendido pra São Paulo. Nesse tempo²⁶ São Paulo chamava Mata de Café. Então foi vendido por Antônio Tanajura de Caetité, vendido, ele era escravo. [...] Ele não ia, eu

²⁵ No século XIX, o Estado de São Paulo era um grande produtor de café, daí o significado do nome Mata de Café.

²⁶ Segundo os interlocutores, nessa época Roque era jovem e forte. Então, se ele nasceu provavelmente na década de 1830, estimamos que esse tempo deve ter sido em torno da década de 1850.

quero ver, cê tem direito de quê? cê tem que ir, cê tem que ir, ele desobedeceu, ele falou que não ia [...] *morro mas daqui não saio*. Prendeu num quarto, num salão próximo à viagem. Aí ele ia viajar como amanhã, hoje ele saiu de lá e entrou pra mata tirou um cipó, fez uma laçada, subiu no pé de árvore marrou no cipó e passou no pescoço, ele pulou no chão. O cipó não resistiu o peso e quebrou, mas ele caiu molestado e ficou lá, quando o povo deu fé e foi caçar ele, já tava morre, não morre, não podia viajar, o pessoal trataram dele, aí não viajou, mas ele era de muita confiança, o povo zelou dele até quando ficou homem e correto. Ele tinha essa fazenda aqui que era de Antônio Tanajura, aí ele botou aqui para ele ser encarregado da fazenda (Vitorino Pereira de Castro, 79 anos, neto do escravo Roque, maio de 2007, grifo nosso).

O velho que tomou conta dessa área aqui fez história, que é a história de Roque, que essa área aqui foi da família de Roque, Roque era escravo, Roque foi vendido pra São Paulo e depois que vendeu Roque, aí Roque disse que não ia, aí ele disse não você tem de ir que eu já lhe vendi, aí Roque saiu escondido foi pro mato, subiu num pau cortou um cipó, marrou no pescoço e pulou, mais disse que ele era forte, o cipó quebrou e ele bateu no chão e ficou lá quase morto, aí na hora de viajar não achou ele [...] foi caçar, chegou lá achou Roque molestado, aí depois que ele melhorou, aí contaram pra ele e aí ele falou: “Morro, mas não vou, posso morrer aqui mas não vou, não vou sair daqui”. Aí o fazendeiro pônhou Roque pra ser vaqueiro, pra tomar conta da fazenda, aí Roque trabalhou inté quando ele güentou, era encarregado, quem vendia gado, quem resolvia todos os poblemas que tinha na fazenda era Roque, [...] aí Roque morreu, mas ficou a descendência de Roque, é por isso que esse negócio de remanescente de quilombo vem das raízes daqueles antepassados (Raimundo Boas Gonzaga, 59 anos, atual presidente da associação da comunidade de Araçá/Cariacá, maio de 2007).

Esses relatos nos mostram as relações que os escravocratas exerciam sobre os negros escravizados, os quais eram vistos como coisa, “peça”, mercadoria para ser explorada e vendida, e nos dão pistas da existência de escravos na Fazenda Volta, bem como ações que estes empreenderam frente às relações estabelecidas pelos seus senhores, as quais os possibilitaram a construir um certo espaço de “confiança”, de luta e resistência, tornando-se agregado. “...A permissão recebida de um senhor para cultivar um pedaço de terra dentro da sua, como agregado ou rendeiro, tornava o recebedor do benefício um eterno devedor. Tais favores eram suficientes para que o favorecido se tornasse, ao mesmo tempo protegido e protetor do senhor...” (DORIA e CARVALHO, 1996, p. 107). Nesse processo duplo da dominação protetor e protegido entre coronéis e agregados nas comunidades rurais do São Francisco, “o agregado tornava-se uma espécie de guarda, fazendo parte do séqüito, com que o senhor empreitava a conquista

de mais terras, a sebaça e o poder político nos municípios e vilas” (DORIA e CARVALHO, 1996, p. 107).

Segundo os depoentes, a origem da comunidade está ligada à história de Roque Pereira de Castro, que nasceu no século XIX, por volta da década de (1830), o qual era escravo da família Castro e Tanajura, da cidade de Caetité, Bahia. Assim sendo, foi possível constatar, tanto através dos relatos como das observações e das conversas informais realizadas no trabalho de campo, que a família Pereira Castro representa o principal tronco familiar da comunidade e que a relação de parentesco entre as pessoas é muito forte. A esse respeito o senhor João Paulo, 60 anos, nos informa com bastante propriedade.

Aí tem a história do escravo Roque, que é o bisavô de Vitorino, então a gente vem aí, essa família tudo é um bolo só, um pro canto, outro pro outro. Mas tudo é duma família só, a relação de parentesco é muito forte, as pessoas casadas com primos, eu mesmo sou casado com prima carnal e está continuando isso até hoje, Agora eu tenho dois sobrinhos mesmo um casado com a irmã do outro. Jerulina e Eduardo é irmão, e o filho de Jerulina é casado com a filha de Eduardo. Do escravo Roque mesmo tem Antônio de Isabel, que é casado com Bitá, também que são primo carnal que faz parte da história do escravo Roque... que o pai dele, Matias, eu não sei se era filho de Roque (maio de 2007).

Para compreender a relação de parentesco entre as famílias de Araçá Cariacá, destacando, “essa família tudo é um bolo só, um pro canto, outro pro outro. Mas tudo é duma família só”, é interessante recorrer à análise feita pelos pesquisadores Messeder e Martins sobre a organização social das comunidades negras rurais de Barra e Bananal em Rio de Contas, Bahia.

A organização social se realiza claramente por intermédio de dois elementos fundamentais, território e parentesco, articulados em uma simbiose tão estreita que apenas operacionalmente é possível separá-los. A terra é referência do parentesco. ‘Se é do bolo é parente’, dizem os nativos. Podemos afirmar que a recíproca é verdadeira, se é parente é do bolo. É obvio que tal imbricamento é fruto de uma construção histórica comum, envolvendo diversos outros aspectos que remontam a um passado muito longínquo (MESSEDER e MARTINS, 1991, p. 42).

As histórias das populações negras rurais demonstram uma relação muito forte com o parentesco e com a terra onde nasceram, se criaram e vivem. Os moradores de Araçá e Cariacá se reconhecem como filhos da terra, descendentes de Roque, numa estreita relação de parentesco. “Roque é referência, tem gente que chegou de fora, mas

obedeceu Roque; a maioria do pessoal é descendente de Roque” (senhor Vitorino, maio de 2007).

Através de suas histórias, o senhor Vitorino nos oferece informações bastante elucidativas sobre as relações e a vida dos escravos na Fazenda Volta. Vejamos o que ele nos conta a seguir.

Me disseram que aqui na Volta era muito ‘escravejado’ naquelas casas ali, tudo era da escravidão. Então tinha vaqueiro e serviços, batia no vaqueiro pintava os sete, tinha deles que não suportava o traquejo dos patrão, saía, fungentava, aqui não tem um lugar por o nome de quilombo, mas eles fugia aí lá onde tem um lugar que chama poço de Bonifácio. Esse poço onde os vaqueiros botava roça lá, levava as mulher pra lá. [...] e tinha deles que ia caçar negro fugido, aí levava os cachorros, botava os cachorros no rasto dos negos, os negos ‘corria’, subia no pau, atirava e derrubava, tinha nego que tinha coragem tirava o pilu [pau, cacete] e aí cunhava, ripava o pau no cachorro, matava e foi indo nessa luta...

...Tinha uns bancos [...] naqueles pé de árvore de trás da casa que pegava marrava, mandava meter o pau, batia, batia, batia com reio cru, chegava correr sangue na beira do banco, corria no chão e o cachorro ficava lambendo, pegava jogava sal e pimenta em cima [...], pelo que o povo contava, eu não era mais vivo não porque não güentava, né [nesse momento o seu semblante fica triste e ele enche os olhos de lágrimas] eu vi contar, eu não vi nada disso.

Essa história ele nos contou em maio de 2007, quando fomos conhecer o local da Fazenda Volta, onde era a antiga casa do senhor de escravos Antônio Tanajura, temos aqui uma história rica em detalhes que nos oferece elementos que sinalizam a presença de quilombo nas imediações da fazenda e nos mostram que as torturas infligidas aos escravos durante o sistema escravista marcaram as suas vidas, não apenas fisicamente, mas violentaram profundamente a dignidade humana.

Esses sofrimentos continuam vivos até hoje na memória de seus descendentes, mesmo após quatro gerações “pelo que o povo contava eu não era mais vivo não, porque não güentava”. Nessa mesma direção do senhor Vitorino, nos informa dona Abenice Pereira de Castro (maio de 2007):

O pai do meu avô tinha o ferro carimbo e o meu avô tinha um carimbo na bunda, ferro dele, uma coisa que eu não entendo, mas tinha, tava bem clarim, mas ele mostrava à gente, usava uma cinoura,²⁷ mostrava que era a marca dele. Ele dizia: meu pai tinha, ele contava pra nós que a do meu bisavô era visível, acho que era no rosto, na testa, não me lembro o lugar que o meu avô falava.

²⁷ É uma corruptela de ceroula (cueca).

... A minha família era de escravo, caboclo. Minha avó, mulher do meu avô, que ele foi casado duas vezes, eu sou da primeira, a minha avó foi pegada de dente de cachorro,²⁸ era escrava, ignorante. E o meu avô era descendente de escravo mesmo. Tinham pessoas aqui que eram da África, como a finada Tereza veio da África pra ver essa família que tinha aqui, que era a família do meu avô, então são escravos.

As histórias contadas por senhor Vitorino, senhor Raimundo, senhor João Paulo e por dona Abenice, sobre as suas ascendências e os sofrimentos enfrentados por eles na Fazenda Volta, estão em consonância com a investigação feita por Souza e Almeida (1994), sobre a população negra na região do Vale do São Francisco, mas precisamente na diocese de Bom Jesus da Lapa (BA).²⁹

Ao fazer um levantamento nos livros de registros, de batizados, de casamentos e de óbitos, das freguesias de São José de Carinhanha, (atualmente Carinhanha,), de Santo Antônio do Urubu, (hoje cidade de Paratinga)³⁰ e de Bom Jesus da Lapa, tomando o período de 1804 a 1909, como também, através da história oral, os pesquisadores evidenciaram que a escravidão negra no Vale do São Francisco foi muito intensa e cruel e continua viva até hoje na memória da população negra da região.

Uma outra consideração significativa nesse estudo, que vem corroborar as narrativas dos moradores de Araçá Cariacá, foi a constatação dos pesquisadores sobre a existência de escravos em todas as fazendas de Bom Jesus da Lapa, durante o período da escravidão, dentre essas fazendas, se encontra a Fazenda Volta.

Os livros de registros de batismos e casamentos da Freguesia de Santo Antônio de Urubu mostram que, em todas as fazendas de Bom Jesus da Lapa, havia um grande número de escravos: Engenho de Riacho, Sítio Caxoeira, Nossa Senhora da Malhada, Bom Jesus da Lapa, Malvas, Canto do Riacho, Samba, Boa Vista, Parateca, Marí, Sítio do Saco, Cercadinho, *Volta*, Vargem, Curralinho, Barro Vermelho, Brejinho de Serra Negra, Jacurutu, Riacho Feio, Riacho do Boi, Canto do Riacho. São todos os pontos em que o vigário de Santo Antônio do Urubu realizava as sobregas. Cada ponto deste, quando não era uma capela, como Parateca e Malhada, era sede de uma fazenda, onde o povo se reunia para as celebrações. Em todos

²⁸ Essa é uma versão recorrente para ascendência indígena.

²⁹ Esta pesquisa teve como objetivo fundamentar a documentação das comunidades negras rurais de Rio das Rãs, situadas no município de Bom Jesus da Lapa, no estado da Bahia, para que essas populações pudessem obter o título do seu território como “remanescente” de quilombos.

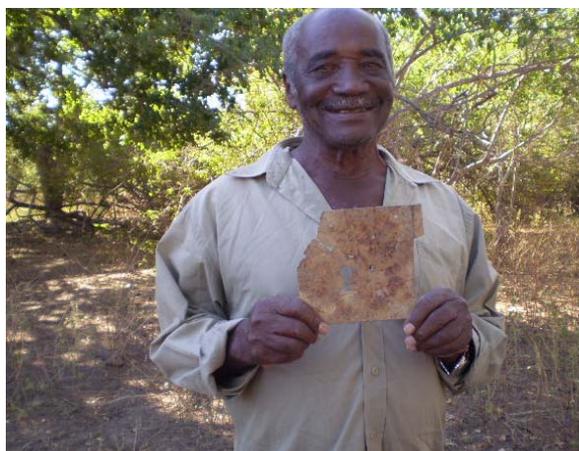
³⁰ Bom Jesus da Lapa naquela época ainda não pertencia à categoria de município autônomo, sendo, portanto, ligado à freguesia de Urubu, hoje cidade de Paratinga.

estes pontos, aparecem registros de batizados de escravos... (SOUZA e ALMEIDA, 1994, p. 48, grifo nosso).

Como foi discutido no início desta seção, o quilombo foi apenas uma dentre tantas outras formas de resistência no Brasil durante a escravidão, frente às reações dos negros ao sistema naquela época. É possível identificar, através dos relatos dos depoentes da comunidade quilombola de Araçá Cariacá, duas formas de luta e resistência dos negros escravizados da Fazenda Volta, uma menos comum que não é tratada pela história oficial ao falar sobre essa questão, que foi a permanência do escravo Roque dentro da fazenda, “morro, mas daqui não saio” e a outra, a fuga dos escravos que se dava num esconderijo nas imediações da fazenda, de nome Poço de Bonifácio.

Essa visão histórica sobre os escravos apresentada pelos depoentes pode nos confirmar a proposição de que os negros escravizados da Fazenda Volta não foram passivos frente à escravidão, eles se rebelaram para combater as crueldades praticadas pelos senhores. Essa resistência praticada pelos seus ancestrais está presente na memória dos depoentes, pois eles têm como símbolo maior de luta e resistência o seu ancestral Roque. Vale lembrar que esta memória de resistência é ativada e ressignificada no contexto atual de construção de uma comunidade quilombola, a fuga é vista como uma reação de fraqueza e não de luta. Entretanto, compreendemos que a fuga dos negros não se configura em “...uma ação de covardia, nem de passividade, trata-se de um ato de coragem, criatividade e necessidade de preservar a sua alteridade própria” (LUZ, 1990, p. 41).

FIGURA 1³¹



³¹ Todas as fotos foram realizadas pela pesquisadora durante o trabalho de campo.

Nota: Senhor Vitorino Pereira de Castro, bisneto do escravo Roque, está com uma parte da fechadura da antiga casa da Fazenda Volta.

A comunidade quilombola de Araçá Cariacá é constituída por uma população preponderantemente negra. Os dados nos sugerem que a comunidade foi formada a partir desses dois grupos, os que permaneceram na fazenda e os que usaram a fuga como resistência. Assim, após a família Tanajura passar a responsabilidade da Fazenda Volta para Roque e ir morar em Caetité, sudoeste da Bahia, o grupo que vivia às margens, começou a estabelecer relações com as pessoas que não se utilizaram da fuga como resistência.

Na memória dos quilombolas³², a Fazenda Volta, ou Volta de Baixo, teve como proprietários a família Tanajura, a família Borges e o fazendeiro Rubens Lucena. Registra ainda a memória histórica que a fazenda foi comprada por Francisco Borges, da família Tanajura, em 1911. Essas informações foram confirmadas nos registros do Cartório de Imóveis da Comarca de Bom Jesus da Lapa³³, porém os quilombolas não fazem referência aos Guedes de Brito (Casa da Ponte). Segundo os dados do cartório, até 1832 as terras pertenciam à família Guedes Brito, representada pela viúva, a condessa Maria Constança de Saldanha da Gama e Souza, e em 1844 essas terras foram integradas ao espólio do tenente-coronel José Antônio da Silva Castro. Podemos ver aqui no nome do tenente-coronel uma ambigüidade com o sobrenome Castro o mesmo assumido por Roque Pereira de Castro, Por que essa “coincidência”? Por que Roque também tem esse sobrenome? Outro dado instigante é o senhor Vitorino dizer, como vimos anteriormente em seus relatos “meu bisavô é de Caetité”, a mesma terra natal do tenente-coronel. Não temos como fazer nenhuma inferência a esse respeito, pois as “respostas” a esses questionamentos não estão ao alcance desse trabalho.

Provavelmente, a fazenda foi dividida entre os herdeiros do coronel, pois consta nos registros do cartório que, no dia 30 de setembro de 1911, a Fazenda Volta foi vendida ao Coronel Francisco Borges pelo também Coronel José Antônio de Castro Tanajura³⁴ e sua esposa Irene Tanajura e pelo casal Dantas Pedro Pinto de Carvalho Rocha e sua esposa Anna Thereza Fraga Barreto de Carvalho Rocha (SOUZA, 2007).

³² A categoria “quilombola” é aqui adotada porque assim se identificam os depoentes ao se referirem como membros da comunidade de Araçá Cariacá.

³³ Essa constatação *in loco* foi feita por Shirley Pimentel de Souza ao realizar o seu trabalho monográfico em 2007, o qual já foi citado na seção anterior.

³⁴ Segundo senhor Vitorino, o “Antonim novo” (Antônio Tanajura) era o filho mais velho do “Antonim velho”, que deve ser (o tenente-coronel José Antônio da Silva Castro).

Posteriormente, segundo informações dos quilombolas, a Fazenda Volta foi subdividida e vendida para outros fazendeiros, como a Fazenda Cariacá, do fazendeiro Anísio Borges, a Fazenda Araçá/Pajussara, do fazendeiro Rubens Lucena, e ainda outras subdivisões como: Patos, Pedras, Retiro, pertencentes a outros proprietários.

A seguir serão discutidas as relações mantidas entre os quilombolas e os fazendeiros Rubens Lucena e Anísio Borges, destacando os conflitos e as estratégias de lutas dos moradores pela posse da terra e pelo reconhecimento do território como “remanescente” de quilombo.

3.3.2 “Quem não pode com o fubá desocupa o lugar”: a luta pela posse da terra e do reconhecimento do território como “remanescente” de quilombo

A partir da década de 1970, com o investimento dos governos federal e estadual, para o desenvolvimento da região, através de programas de beneficiamento com vistas à ampliação da agricultura irrigada, sob a coordenação da Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (CODEVASF), os conflitos fundiários se intensificaram no Médio São Francisco. Os fazendeiros, interessados cada vez mais pelos benefícios que poderiam obter dessas terras, passaram a expropriar as comunidades negras rurais das terras que já vinham ocupando desde tempos imemoriais.

Nesse contexto, especificamente no final da década de 1980, os quilombolas da comunidade de Araçá Cariacá começaram a vivenciar intensos conflitos fundiários com Anísio Borges, proprietário da Fazenda Cariacá, e Rubens Lucena, proprietário da Fazenda Araçá. Estes fazendeiros proibiram a caça, a pesca, a plantação de roça, a construção de casas e também começaram a expulsar as famílias que moravam secularmente nessas localidades. Algumas pessoas saíram para Bom Jesus da Lapa, São Paulo e outras capitais do país, à procura de um meio de vida para a sua sobrevivência, mas a maior parte dos moradores permaneceu na terra e continua lutando pelos seus direitos.

Segundo a memória social da comunidade, durante muito tempo as pessoas com a ordem do encarregado da fazenda, podiam plantar, criar animais, pescar, sem interferência dos fazendeiros. Porém, depois do Coronel Francisco Borges, os quilombolas tinham que pagar os 24 dias por ano aos fazendeiros Anísio Borges e Rubens Lucena para poder continuar morando na fazenda, fazer as suas plantações e

para criar os seus animais. Tinham que pagar cinco reais por cabeça ao ano. Sobre essas relações de conflito com os fazendeiros nos informam o senhor Luís e o senhor Raimundo.

Se fosse casar tinha que morar dentro da casa do sogro quem não desse os 24 dias por ano, quem queria fazer casa e colocar uma roça na caatinga tinha que trabalhar os 24 dias por ano. [...] Inventaram um sistema se tivesse duas vacas tinha que pagar 10 reais pro ano pra cuidar da vaca, se nós não vamos criar gado aqui, vamos criar aonde? Temos que criar aqui na fazenda. Aqui não é pra vocês caçar, pescar, botar roça (Luís Rodrigues Nunes, 62 anos, maio de 2007).

... Essa área aqui antes de ser desapropriada Pajussara³⁵, área de Rubens Lucena [...] se uma criação [...] de um vizinho entrasse nessa outra área, o vizinho não tinha o direito de entrar lá, para tocar o animal pra fora, porque já tinha gente rastejando. [...] Anísio Borges é coisa que ele não tinha, se tivesse animal dentro da manga o camarada podia entrar, ele não falava nada pra reclamar o companheiro dentro da área não, a ruindade dele é porque quem criasse animal tinha que pagar cinco reais por cabeça, pra criar nessa jurema, aí a turma revoltou, aí foi a luta mais pela terra, foi eles mesmos que mandou o povo procurar os seus direitos, pois tava maltratando (Raimundo Boas Gonzaga, 59 anos, maio de 2007).

Mesmo com essas proibições e exigências, os quilombolas ainda continuaram trabalhando para os fazendeiros, pois eles tinham receio de entrar na justiça contra os poderosos que dispunham de posses e poder. As relações de meeiros³⁶ ou posseiros e agregados³⁷ estiveram presentes na comunidade, tanto no período escravista, como no pós-abolição.

O senhor Vitorino Pereira de Castro foi encarregado da Fazenda Volta/Caricá. Por muitos anos ele representou a autoridade do fazendeiro Anísio Borges e fazia valer as suas ordens. A família Pereira Castro, pela posição que ocupava, conseguiu melhores condições de vida para que os seus familiares pudessem permanecer na fazenda. Entretanto, quando os moradores começaram a lutar pela posse da terra, o senhor Vitorino, enfrentando também dificuldades com o fazendeiro, optou por entrar nessa luta pela posse da terra, assumindo um papel fundamental de encorajamento de todos os

³⁵ Parte da Fazenda Volta/ Araçá, que Rubens Lucena comprou dos Borges e nomeou de Pajussara.

³⁶ Meeiro ou posseiro é o trabalhador fixo que, além de prestar serviços para a atividade principal da fazenda, realiza paralelamente a plantação de cereais para a subsistência (MENEZES, 2001).

³⁷ Agregado é o trabalhador “..que desenvolve laços pessoais com o proprietário. Este tem, antes de tudo, uma importância política na formação da ‘clientela’ do senhor de terras, uma vez que não lavra a terra” (MENEZES, 2001, p. 102).

moradores pela regularização fundiária e o reconhecimento do território como “remanescente” de quilombo.

Em 1989, o ano que percebi algumas mudanças no patrão Anísio [...] ele falou comigo pra mim dormir no campo, [...] a semana toda, já estava gripado, doente e muito cansado, e desde novo que eu cansei, eu falei: ‘eu não vou dormir lá fora, não. Eu posso trabalhar lá e vim [...] eu não güento’. Aí ele me disse: ‘Ó, quem não pode com o fubá desocupa o lugar’. Aí eu cisme não fiz nada com ele, daí em diante ele começou me provocar alguma coisa né, fazia as coisas que eu fazia, ele disfazia. [...] Ele abriu a minha roça colocando gado dentro, colocando veneno no capim que havia plantado no fundo da casa que eu morava [...]. Abriu um córrego no meio da minha roça que eu plantava há 25 anos. Aí eu fui desgostando, como trabalhar com um homem desse [...]. Ele estava judiando muito de nós, deu pra judiar, enquanto eu tava bom, tava todo muito bom, muitas ordens ele dava pra eu fazer, eu não fazia e fui levando os outros e foi arruinando pra ele, pra mim, pros outros, aí até que encrencou todo mundo. Foi onde surgiu uma associação, e apontaram o meu nome e que estava à procura de uma orientação, não pensei para aceitar, enfrentemos de frente, onde passemos por várias provações, mas com fé e coragem em 1996 fundou a associação, aonde estamos até hoje (Vitorino Pereira de Castro, 79 anos, maio, 2007, grifo nosso).

A Igreja católica assessorou no início da luta, ajudando a comunidade a se mobilizar, de maneira que esta pudesse se organizar oficialmente, em prol de seus direitos. Os quilombolas tiveram o apoio da Paróquia de Bom Jesus da Lapa e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), através da Irmã Míriam Inês Bersch, do Padre Rosivaldo e do Padre Roque. Como podemos ver nos relatos de Maria Benes e Florisvaldo.

A idéia surgiu da Irmã Miriam, [...] ela era da CPT - Comissão Pastoral da Terra, e aí nas missas, nas celebrações, a gente colocava as dificuldades, ela falava vocês não são diferentes de Rio das Rãs não, vocês têm direito, porque a gente conversava, os fazendeiros tão proibindo a gente de pescar, caçar, quando a gente coloca roça e o mantimento tá começando a vingar, eles estão colocando gado pra comer o mantimento. Aí ela falou vocês precisam se organizar, vocês precisam formar uma associação. Ela falou pra gente convidar as pessoas mais velhas da comunidade, isso foi mais ou menos em 92 a 93, e fazer uma reunião que ela viria conversar com a gente [...], naquele tempo vou dizer que a Paróquia de Bom Jesus da Lapa, ela providenciava muito, trabalhava, ia pro campo mesmo (Maria Benes Rodrigues Lobato, 39 anos, maio de 2007).

A luta aqui pela questão da terra na comunidade, quer dizer foi um trabalho com a Igreja católica na celebração dos cultos dominicais, nos moldes aí normal da Igreja [...] Eu e Benes éramos pessoas responsáveis pra tá fazendo isso, [...] com a chegada dos novos padres aqui na Lapa, mais ou menos em 95, primeiro o padre Rosivaldo, depois o padre Roque, eles falavam da questão da fé e

vida e aí [...]. O primeiro passo foi fundar pastoral da criança na comunidade. Aí desses encontros o padre Rosivaldo fazia a reflexão, a necessidade de a paróquia ter a pastoral da terra e falava um pouco da situação da terra no Brasil, né? E aí a gente tava comparando, então a situação nossa pode ser resolvida... (Florivaldo Rodrigues da Silva, 34 anos, maio de 2007).

Nessa luta dos quilombolas, é interessante compreender que a terra para eles não é apenas uma realidade física, ela é dinâmica, polissêmica e mutável, a terra é patrimônio comum para essas pessoas, ela assume o valor de vida. “...A terra é sinônimo de relações vividas, fruto do trabalho concreto dos que aí estão, fruto da memória e da experiência pessoal e coletiva de sua gente, os do presente e os do passado” (GUSMÃO, 1999, apud CASTILHO, 1999, p. 41).

Nesse embate, os quilombolas contaram com o Movimento Estadual dos (as) Trabalhadores (as) Assentados (as) Acampados (as) e Quilombolas da Bahia (CETA), e com a Central Regional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Oeste Baiano (CRQ). Esses movimentos servem de referência para a organização, reivindicação e mobilização dos moradores de Araçá e Cariacá.

As comunidades negras rurais quilombolas de Rio das Rãs³⁸, localizadas no município de Bom Jesus da Lapa, e a comunidade quilombola de Mangal/Barro Vermelho³⁹, situada no município do Sítio do Mato BA, serviram também como exemplos de luta e estímulo para a organização política e a luta de Araçá Cariacá, haja vista que essas comunidades já vinham lutando pela posse da terra e o seu reconhecimento como quilombolas.

O Partido dos Trabalhadores também contribuiu com a luta da comunidade quilombola de Araçá Cariacá, por intermédio dos deputados Paulo Jackson (*in memoriam*), Luis Alberto e Valter Pinheiro, as lideranças conseguiram agendar reuniões em Salvador, com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), para poder encaminhar as suas reivindicações, conforme nos relata o senhor João Paulo.

Antes quem nos ajudou muito e nos acompanhou bastante foi a Comissão Pastoral da Terra. O deputado Paulo Jackson, Luís Alberto

³⁸ Ver pesquisa de Carvalho (Org.), Siglia Zambrotti Doria e Adolfo Neves de Oliveira, Jr. *O quilombo Rio das Rãs: histórias, tradições, lutas* (1993). O trabalho de SOUZA; ALMEIDA, (1994). *O mocambo do Rio das Rãs: um modelo de resistência negra*. E o trabalho etnográfico de SANTOS, Silva, Valdélino. *Do mocambo do Pau Preto a Rio das Rãs: liberdade e escravidão na construção da identidade negra de um quilombo contemporâneo*, 1998. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia).

³⁹ Ver OLIVEIRA, Sandra Nivia Soares de. *De mangazeiros a quilombolas: terra, educação e identidade em Mangal/Barro Vermelho*, 2006. (Dissertação de mestrado, Universidade do Estado da Bahia).

e Valter Pinheiro também, às vezes aqui não, mais quando a gente ia lá [Salvador], eles dava muita força. E agora o CETA tem buscado muitas informações pra gente, [...] a CRQ também mais nova que a CETA tá buscando muitas informações (João Paulo, 60 anos, maio de 2007).

Maria Benes e Florisvaldo foram lideranças-chave, que mobilizaram as pessoas não só de Araçá Cariacá, como também das outras comunidades que fazem parte da Fazenda Volta, Patos, Pedras e Retiro, para poderem se organizar e lutar pelas terras. Assim, em 20 de setembro de 1996 os quilombolas fundaram a Associação dos Pequenos Produtores de Araçá. Com o conhecimento dos seus direitos garantidos pela Legislação Federal, este grupo social através de sua organização política, exigiu junto ao poder público a regularização das terras que ocupa desde os seus ancestrais e o seu reconhecimento enquanto “remanescente” de quilombo. “As organizações sociais são importantes como parte do controle social das políticas públicas e as organizações sociais quilombolas são partes integrantes desse universo” (GOMES V., 2007, p. 20).

Diante disso, em 2 de fevereiro de 2001 o INCRA emitiu a posse da terra como Área de Reforma Agrária, denominando-a de Assentamento Nova Volta. “Agora nós pônhou Nova Volta, porque era área de Volta mesmo [...], meu bisavô ele que era lutador dono dessas terras, depois o fazendeiro chegou foi empurrando...” (Raimundo Boas Gonzaga, 59 anos, maio de 2007). Essa fala do senhor Raimundo parece nos revelar os processos de constituição dos grandes latifúndios na região, através das expropriações das terras dos pequenos proprietários, das comunidades negras rurais.

Após três anos que os moradores de Araçá Cariacá já estavam residindo na área da fazenda onde foi instalado pelo INCRA o Assentamento Nova Volta, a Fundação Cultural Palmares (FCP), no dia 4 de junho de 2004, certificou a comunidade como “remanescente” de quilombo. Nesse processo, só uma parte da Fazenda Volta foi desapropriada, a Araçá/Pajussara, do fazendeiro Rubens Lucena, e Cariacá, do fazendeiro Anísio Borges. Segundo os depoentes, na época o INCRA alegou que não tinha encontrado os documentos das outras terras (Patos, Pedras e Retiro), não podendo, por problemas cartoriais, fazer a regularização do restante da fazenda. Entretanto, as comunidades de Patos, Pedras e Retiro foram certificadas pela Fundação Cultural Palmares, junto com as comunidades de Araçá Cariacá.

Quando o INCRA instalou a comunidade de Araçá Cariacá no Assentamento Nova Volta, apenas uma família de Retiro e duas de Patos se agregaram a essa comunidade, o restante das famílias de Patos, Pedras e Retiro permaneceu no seu local

de origem. E a comunidade de Cochos⁴⁰ ainda não é certificada como quilombola, pois entrou nessa luta agora na segunda fase do processo, quando os quilombolas reivindicam a titulação das terras de todo território quilombola. Esse território quilombola a ser oficializado Araçá/Volta compunha-se em uma nova configuração envolvendo não só as comunidades de Araçá, Cariacá, mas também Patos, Pedras, Retiro e Cochos. O entendimento do termo “território” empregado aqui vai além do espaço físico, é preciso levar em conta também a sua dimensão política, assim,

O território é uma categoria expressa que pressupõe um espaço geográfico que é apropriado e esse processo de apropriação – territorialização – enseja identidades – territorialidades – que estão inscritas em processos sendo, portanto, dinâmicas e mutáveis, materializando em cada momento uma determinada ordem, uma determinada configuração territorial, uma topologia social (BOURDIEU, 1989). [...] os homens e mulheres só se apropriam daquilo que faz sentido; só se apropriam daquilo a que atribuem uma significação e, assim, toda apropriação material é, ao mesmo tempo, simbólica (GONÇALVES, 2001, apud FERREIRA, 2007, p. 11).

Diante dessa nova conformação do quilombo, respaldada mais uma vez no artigo 68 da Constituição Federal que determina ao INCRA emitir os títulos de propriedade e no Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003⁴¹, as comunidades de Araçá, Cariacá, Patos, Pedras, Retiro e Cochos exigem o título definitivo das terras, não só da parte desapropriada e certificada pela FCP, mas como de todo o restante do território Araçá/Volta.

Vieram tratando a gente muito tempo como Reforma Agrária, aí a partir do recebimento da certidão do auto-reconhecimento, a partir daí começa então o trabalho, né?, aí, com a orientação do artigo 68 da Constituição Federal e do decreto, aí, sim, começa o trabalho com essa finalidade. Então agora a desapropriação, a regularização fundiária da parte que ainda falta que tá com os fazendeiros e mesmo dessa que foi desapropriada mais como remanescente de quilombo [...] né?, juntar e tá fazendo o título definitivo pra tá entregando pra comunidade de todo território que vão fazer parte do território Cariacá, Araçá, Patos, Pedras, Retiro e Cochos e tem um pedacinho da comunidade de Capão de Areia, né? (Florisvaldo Rodrigues Nunes, 34 anos, maio de 2007).

⁴⁰ A comunidade de Cochos não pertence à Fazenda Volta, ela fica situada no limite do seu território ao sul, e conforme orientações recebidas da Fundação Cultural Palmares essa comunidade se agregou ao território quilombola Araçá/Volta, objetivando buscar a regularização fundiária e a titulação da terra.

⁴¹ Esse decreto regulamenta o procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos do que trata o artigo 68 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Nesse sentido, orientadas pela Fundação Cultural Palmares, todas essas comunidades buscaram organizar-se legalmente, fundando no dia 4 de abril de 2006, com 119 filiados à Associação Agropastoril Cultural do Quilombo Araçá/Volta. A respeito dessa associação, relata o presidente:

Fundou a associação do território, junto com o pessoal de Pedras, Retiros, Pato, Cochós, Araçá, Cariacá, pra fazer essa associação nos reunimos em comum. Nesse dia de associação veio 119 pessoas e aí agora me botaram como presidente, eu não sei como [...] reuniu o grupo lá, eu não queria entrar nessa parada, aí, no final, acabei entrando... Aí ficou eu sendo presidente e Pedro das Pedras vice-presidente. Tem reunião do território de dois em dois meses no último domingo do mês (João Paulo, 60 anos, maio de 2007).

Os primeiros encaminhamentos necessários à regularização fundiária de uma parte das terras e da titulação de todo território quilombola Araçá/Volta estão sendo tomados pelas lideranças através dessa associação. “Vai ser um título definitivo e coletivo, né?, [...] mas aí acredito que, pelo processo que existe no Brasil de regularização fundiária, não tá perto não, né?, pra receber esse título” (Florisvaldo Nunes Rodrigues, maio de 2007).

A Portaria 98/2007, que regulamenta um novo procedimento para o auto-reconhecimento das comunidades “remanescentes” de quilombos, também autodenominadas Terras de Preto, Comunidades Negras, Mocambos, Quilombos, dentre outras denominações congêneres, publicada no Diário Oficial *da União* em 28 de novembro de 2007,⁴² estabelece no seu art. 3º as seguintes diretrizes:

- I - A comunidade que não possui associação legalmente constituída deverá apresentar ata de reunião convocada para específica finalidade de deliberação a respeito da autodefinição, aprovada pela maioria de seus moradores, acompanhada de lista de presença devidamente assinada;
- II - A comunidade que possui associação legalmente constituída deverá apresentar ata da assembléia convocada para específica finalidade de deliberação a respeito da autodefinição, aprovada pela maioria absoluta de seus membros, acompanhada de lista de presença devidamente assinada;
- III - Remeter à FCP, caso a comunidade os possua, dados, documentos ou informações, tais como fotos, reportagens, estudos realizados, entre outros, que atestem a história comum do grupo ou suas manifestações culturais;

⁴² <http://www.palmares.org.br>. Acesso em 25 de fevereiro de 2008.

- IV - Em qualquer caso, apresentar um pequeno relato sobre a história da comunidade;
- V - E por fim, solicitar ao Presidente da FCP a emissão da certidão de autodefinição.

Com a nova Portaria, que institui o Cadastro Geral de Remanescentes de Quilombos da Fundação Cultural Palmares, mesmo com as alterações para a emissão da certidão, continuam sendo consideradas comunidades “remanescentes” de quilombos, o que consta no artigo 2º do Decreto 4.887/2003⁴³.

Segundo a Fundação Cultural Palmares, essas mudanças visam a tornar o processo de titulação das terras mais seguro e eficiente, de maneira que possa evitar possíveis erros de entendimento ou fraude. Conforme as novas regras as certidões de autodefinição emitidas anteriormente continuam com a sua plena eficácia, porém a FPC poderá revisar os seus atos a qualquer momento; e essas alterações começam a ser aplicadas a todos os processos administrativos que não foram concluídos.

Diante disso, a trajetória que será percorrida pelos quilombolas para a regularização fundiária e a titulação definitiva das terras ainda é longa e intensa. Porém, como vimos através dessa trajetória histórica de resistência e luta dos quilombolas, certamente eles não se intimidarão frente aos obstáculos. Esse é um outro capítulo dessa história, que está sendo escrito por todos os quilombolas do território Araçá/Volta.

3.3.3 Algumas reflexões sobre a identidade quilombola: a história que não contaram

Com vistas a uma nova organização interna que pudesse melhor definir a sua identidade, os quilombolas reorganizaram a associação dos pequenos produtores de Araçá, a qual passou a ser denominada Associação União Quilombola de Araçá Cariacá. Atualmente conta com 124 associados e já teve os seguintes presidentes: Florisvaldo Rodrigues da Silva, João Paulo, Raimundo Boas Gonzaga, Manoel Pereira e retorna para a presidência Raimundo Boas Gonzaga (atual presidente). Cada mandato é de dois anos (o senhor João Paulo também foi presidente por dois mandatos sequenciais). As assembleias acontecem no segundo domingo de cada mês, na sede da associação, e quase todas as decisões são deliberadas em reuniões, exceto aquelas que requerem urgência.

⁴³ O que rege esse artigo já foi descrito na página 40 dessa seção.

FIGURA 2



Nota: Associação União Quilombola de Araçá Cariacá

A identidade será objeto de discussão na próxima seção, entretanto, pela necessidade da reflexão que ora se procede, achamos pertinente esclarecer a concepção de identidade que defendemos nesta pesquisa. Assim sendo, concordamos com Brandão (1986), que entende que

as identidades são representações inevitavelmente marcadas pelo confronto com o outro; por ter de estar em contacto, por ser obrigado a se opor, a dominar ou ser dominado, a tornar-se mais ou menos livre, a poder ou não construir por conta própria do seu mundo de símbolos e, no seu interior, aqueles que qualificam e identificam a pessoa, o grupo, a minoria, a raça, o povo. Identidades são, mais do que isto, não apenas o produto inevitável da oposição por contraste, mas o próprio reconhecimento social da diferença (BRANDÃO, 1986, p. 42).

A associação tem um papel preponderante na luta dos quilombolas e na afirmação de sua identidade, e, segundo informações de algumas lideranças e associados, em quase todas as assembléias é reservado um espaço para discutir sobre a questão da terra, a história de Roque e a necessidade de valorizar a sua cultura e a sua história. Nestas reuniões muitas crianças vão acompanhadas de seus pais, contribuindo para que estas últimas assimilem estes conhecimentos.⁴⁴

A identidade quilombola está começando a ser formada na comunidade, como foi constatada nas reuniões, conversas informais e vivências que tivemos com os moradores durante a pesquisa de campo. Algumas pessoas já se identificam quilombolas, principalmente aquelas que conhecem a história de Roque e que

⁴⁴ Essa questão será discutida na próxima seção.

participam das reuniões da associação. Em conversa informal com uma moradora em sua casa, ela me relatou que se considerava quilombola, pois ela era parente de escravos, que depois que a comunidade foi reconhecida como “remanescente” de quilombo as coisas estavam melhorando e que, agora Raimundo voltou a ser presidente da associação, com certeza ia resolver muitas coisas, trazer benefícios para a comunidade.

Entretanto, existem outras pessoas que ainda têm uma grande resistência em relação ao seu grupo étnico-racial, pois não se identificam negras, quilombolas, quando vão à cidade fazer exames, não dão o nome da comunidade como quilombola, dão o endereço como assentamento. Sobre essa questão de as pessoas não assumirem o endereço onde moram, Florisvaldo nos informa: “Os próprios talões de energia, endereço, as pessoas ainda não assumiram. Vamos culpar as pessoas porque ainda não assumiram essa identidade? Aqui a gente tá fazendo esse trabalho, tá melhorando, existem comunidades quilombolas que ainda não começaram”.

Ele continua nos falando sobre o papel da associação na afirmação da identidade quilombola:

Quase toda a reunião da associação a gente tá sempre trazendo esse assunto, a preocupação em tá afirmando a identidade quilombola. Às vezes a questão da produção, da terra e outras questões, nem que seja meia hora em cada reunião. Nós da associação é que devemos puxar a linha de frente, não deve brigar por isso. Nós não vamos fugir de discutir isso (Florisvaldo Rodrigues da Silva, maio de 2007).

Os conflitos raciais vivenciados por esses moradores não constituem uma exceção nas comunidades negras rurais. Pinto (2000), ao investigar sobre os saberes e as práticas religiosas em Barra do Parateca, município de Carinhanha (BA), no tocante à história dessa comunidade, detectou que os moradores desse grupo social apesar de possuírem muitos ancestrais escravos, conforme estudos desenvolvidos em 1993 por antropólogos da Universidade de Brasília, não gostavam de falar sobre o assunto da identidade étnico-racial, nem se identificavam como negros. Da mesma forma, Reis (2003) também constatou essa negação da identidade negra por alguns moradores da comunidade “remanescente” de quilombo Chacrinhas dos Pretos, no município de Belo Vale (MG), ao realizar um estudo sobre como a identidade negra era vivenciada por esse grupo. Frente a essa situação, Reis nos explica que

O fato de moradores não se perceberem como descendentes de escravos pode ser compreendido de diversas maneiras. Uma delas está ligada à forma de tratamento dada aos escravos. Eles não eram vistos como pessoas, mas como ‘peças’ ou ‘coisas’. Eram submetidos a maus-tratos, à violência, à crueldade e à tortura, prevalecendo um total desrespeito à sua dignidade. Diante da posição a que os escravos eram violentamente submetidos, é compreensível que muitos moradores dessas comunidades neguem a sua descendência (2003, p. 18).

Assim, podemos também entender que a negação da identidade quilombola de alguns moradores de Araçá Cariacá pode também ser atribuída às razões assinaladas por Reis, visto que os escravos da Fazenda Volta foram também tratados como “coisas”, “peças”, “mercadorias”, e passaram por sofrimentos cruéis, como evidenciaram os relatos fornecidos pelos senhores Vitorino e Raimundo e por dona Abenice nesta seção. Soma-se a isso o fato de que tem pouco tempo que a comunidade foi certificada como quilombola pela Fundação Cultural Palmares e nem todas as pessoas participam das discussões feitas sobre essa questão pela associação.

Outro ponto também que precisa ser levado em conta na análise são os quase 400 anos de escravidão no Brasil, que tem até hoje reflexos na sociedade brasileira, através de atitudes preconceituosas e racistas, que contribuem negativamente na formação da identidade dos afro-descendentes, bem como, na sua ascensão social e educacional.

As lideranças da comunidade, com o propósito de estudar sobre os movimentos sociais, que lhes assessoram em sua luta, e a história e a valorização de sua cultura, em outubro de 2006 implantaram um curso de formação na comunidade que recebeu provisoriamente o seguinte nome: Superando as Desigualdades Sociais, atualmente esse curso passou a ser designado Curso de Formação Quilombola: a História que Não Contaram. Segundo o coordenador do curso, Florisvaldo Nunes Rodrigues, ele “foi pensado porque as pessoas da comunidade iam estudar no PRONERA, na Lapa, e não tinham conhecimento sobre a história da comunidade, nem sobre a história dos movimentos sociais (CETA⁴⁵ e PRONERA⁴⁶)”. Assim sendo, em uma assembléia da associação, isso foi discutido e decidiu-se proporcionar um curso de formação à comunidade.

⁴⁵ Movimento Estadual dos Trabalhadores (as) Assentados (as) Acampados (as) e Quilombolas da Bahia.

⁴⁶ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), do Instituto Nacional e Colonização e Reforma Agrária (INCRA), tem como missão ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados.

Esse curso tem lugar todos os sábados na sede da associação, das 19 às 21 horas e tem em média 27 participantes, compreendendo lideranças, jovens da comunidade e apenas uma professora da escola. Os componentes levantaram alguns assuntos para serem trabalhados, tais como: “conhecendo as minhas raízes”, “a história do negro no Brasil”, “a história da África”, “a história do PRONERA”, “a questão da produção”, “a questão da terra”, dentre outros. Os trabalhos são desenvolvidos através de pesquisas, entrevistas, estudos, palestras⁴⁷, etc.

Sobre a metodologia utilizada, as atividades desenvolvidas e o objetivo que se tem em relação à escola da comunidade, Florisvaldo nos explica:

...a gente dividiu por pessoas ou por grupo para entrevistar as pessoas mais velhas, para conhecer as raízes, a gente colocou o nome dessa “disciplina” Conhecendo o Meu Quilombo, a gente tá passando por outro ponto agora, a gente tá estudando a história do negro no Brasil, mas tá em andamento, Conhecendo o Meu Quilombo foi uma temática que durou muito tempo, trabalhamos com uma outra temática também, as capitâneas hereditárias, precisa compreender essa questão da terra [...] a idéia é fazer um livro, falo assim, um documentário, [...] depois a gente vai fazer com que a escola trabalhe, hoje se alega muito ‘Ah! Não tem material’, né?, bom, mas tão é isso...

Continua o coordenador falando sobre os trabalhos que estão sendo desenvolvidos em equipe:

tem essa equipe que tá fazendo esse trabalho juntando as informações que já tem dessas entrevistas, outras pessoas vão demarcar a área vai até aqui pra fazer um mapa, a gente sabe o tamanho da área e quantas comunidades tem, mais os nomes das lagoas, os nomes de pés de juazeiros, nomes de poços, nomes de carreiros, o que tem de nome aqui, né? A gente tá procurando saber, tem poço do Timóteo. Ah! Por que poço do Timóteo?, Juazeiro da Visagem, né? Então tá fazendo esse trabalho para saber da importância de tudo o que tem, né? Aqui dentro, é isso...

A respeito de uma atividade que foi promovida pelo grupo de formação na Associação União Quilombola de Araçá Cariacá e que teve a participação da escola, será discutida na próxima seção, ao se tratar do currículo, a escola e a relação com a

⁴⁷ Algumas pessoas já deram palestras não só para o grupo de formação, mas para a comunidade de um modo geral: Hildebrando Ferreira, secretário municipal de Saúde da Lapa (BA), o professor Valdélcio Santos Silva, UNEB, *Campus I*, e o professor Nivaldo Dutra, da UNEB, *Campus VI* de Caetitê.

comunidade. Agora passaremos a discutir a institucionalização da escola na comunidade.

3.4 A Escola Municipal de Araçá Cariacá: uma conquista da comunidade

A comunidade quilombola de Araçá Cariacá vem lutando não só pela posse da terra e da valorização e reconhecimento de suas raízes étnico-raciais, mas também pela escola, que foi uma conquista que se iniciou desde a década de 1980, quando alguns moradores mais velhos se reuniram e reivindicaram do poder público municipal, através de um vereador, uma professora para a comunidade, visto que os seus filhos já estavam há três anos sem aulas.

A escola foi fundada em 1983 com o primeiro nome de Escola Municipal Fazenda da Volta, em Araçá, sob um teto de “latadas”⁴⁸ e depois em “casa de família”, que era alugada pela prefeitura municipal de Bom Jesus da Lapa e adaptada em um salão para aulas. Em 1995, recebeu o nome de Escola Municipal Francisco Borges, o que foi uma exigência de um dos netos do fazendeiro feita ao poder público municipal. A escola funcionava nos três turnos de 1ª a 4ª série, com salas “multisseriadas”⁴⁹ e atendia não só a alunos de Araçá e Cariacá, mas também de Patos, Pedras e Retiro.

Durante 17 anos a comunidade contou apenas com uma professora, Maria Benes Rodrigues Lobato, filha da comunidade, que começou a lecionar com 15 anos de idade, quando cursava a 5ª série na cidade de Bom Jesus da Lapa. A pedido dos pais, ela saiu da escola e foi dar aula como leiga, para “os filhos disarnarem”⁵⁰. Como nos informam os depoentes.

Deus ajudou que Benes chegou pra dar aula pra os filhos disarnarem, pois os políticos prometia e não mandava professor. O vereador disse: ‘Ela é nova, ninguém vai respeitar’. Pode deixar comigo. ela fazia catequese, quadrilha. [...] Essa escola estava em Araçá, assim que nós veio pra cá ela veio pra cá. Fizemos, a comunidade exigiu, fez uma baixa assinada e o prefeito construiu mais uma sala. Benes e Florisvaldo, o maior empenho pra trazer o ginásio, pra ver se os meninos disarnavam mais. Precisa crescer mais ainda pra ter todo mundo agasalhado (Luís Rodrigues Nunes, 62 anos, maio de 2007).

⁴⁸ Espécies de barracos que são feitos geralmente de estacas de paus com cobertura de palhas de coqueiro, milho ou capim.

⁴⁹ Modalidade de ensino em que são atendidas duas ou mais séries juntas por um único professor/a.

⁵⁰ Essa expressão, “disarnar”, é usada até hoje por algumas pessoas mais velhas da região, quando se referem a aprender a ler e escrever.

Essa escola desde quando Benes era menina, vamos dizer que foi arrumada por Valdivino⁵¹ pra dar aula em Araçá e do Araçá veio pra qui. Daqui nós lutemo pra arrumar o ginásio aqui pra dentro e foi nessa luta aí que tinha muito aluno, tinha de Pedras, tinha do Araçá e essa que tinha aqui deu certo, deu sorte que ganhou e veio funcionar aqui dentro até a 8ª série e depois que passa para o primeiro ano vai estudar na Lapa e tá essa luta aí... (Raimundo Boas Gonzaga, 59 anos, maio 2007)

Em fevereiro de 2003, a escola passa a funcionar na comunidade Araçá Cariacá, durante seis meses em “casa de família”, depois as lideranças da comunidade fazem uma adaptação no galpão da Associação União Quilombola de Araçá Cariacá, para que pudessem organizar a escola. Nesse mesmo ano, a comunidade descobriu que o nome da escola era de um antigo fazendeiro, aí se reuniu e exigiu da Secretaria Municipal de Educação que mudasse o nome da escola. Diante disso, passou a ser denominada Escola Municipal de Araçá Cariacá.

A primeira sala de aula da Escola Municipal de Araçá Cariacá foi construída em 2004 por intermédio da associação com recursos do PPDE⁵². E neste mesmo ano começou a funcionar também de 5ª a 8ª série, contando nessa época com duas professoras da comunidade e cinco da cidade de Bom Jesus da Lapa. Para atender a esse público as aulas continuaram sendo ministradas também na associação. Essa implantação das classes de 5ª a 8ª série contou com a participação da Universidade do Estado da Bahia, campus XVII, através da coordenadora do projeto de Capacitação e Acompanhamento de Professores/as dos Quilombos de Mangal/Barro Vermelho e Araçá Cariacá, a professora Luciana Nascimento dos Santos.

No final de 2005, as lideranças da comunidade reivindicaram do poder público municipal a construção de uma escola ou a ampliação do prédio escolar conseguindo assim a ampliação da escola com mais uma sala de aula, uma cantina e dois sanitários, os quais são separados da escola, pois, até então, não possuía nenhum sanitário para que a comunidade escolar pudesse fazer as suas necessidades fisiológicas.

⁵¹ Na época, Valdivino Francisco Borges era vereador do município de Bom Jesus da Lapa. Segundo informações dos moradores, ele tem parentes na comunidade.

⁵² O Programa Dinheiro Direto na Escola é parte integrante do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Governo Federal.

FIGURA 3



Nota: Escola Municipal de Aracá Cariacá.

A estrutura física atual da escola é de duas salas de aula, uma área tipo alpendre, uma pequena cantina e uma minúscula sala onde funciona a diretoria. A escola necessita de ampliação, pois não atende à demanda da comunidade, e continua utilizando a associação, que fica ao lado da escola, para a complementação de suas salas de aula.

Os dois sanitários que existem ficam na área exterior da escola. Nesta área existe muita areia e nenhuma arborização ou quadra, não sendo espaço apropriado para atividades recreativas ou para educação física. Segundo as professoras, é urgente murar a escola ou cercar com arame liso, construir mais salas de aula, uma quadra, biblioteca, uma creche ou sala adequada para alunos de Educação Infantil.

FIGURA 4



Nota: Sanitários

A Educação Infantil e o Fluxo Escolar⁵³ foram implantados na escola em 2005 e a EJA⁵⁴ em 2006, porém o Fluxo Escolar e a EJA só funcionaram um ano. A Educação de Jovens e Adultos não continuou, conforme informaram as professoras e diretora da escola, devido ao número reduzido de estudantes e às dificuldades que estes encontravam em conciliar o estudo com a sua labuta diária, enquanto o Fluxo Escolar foi por exigência dos pais dos alunos, pois esse projeto não condizia com a realidade da comunidade. De fato, com o incentivo do Quilombo Mangal/Barro Vermelho/Sítio do Mato, da mesma região, que não aceitou a implantação do curso naquela localidade, a comunidade de Araçá Cariacá reivindicou da Secretaria Municipal de Educação a retirada do Fluxo da escola.

Só que o Fluxo tinha um problema, ele não dizia a realidade da comunidade, era mais a realidade do Sul, do Sudeste e aqui do Nordeste, aí os livros são totalmente diferentes, são outra realidade, eu também vi essa preocupação essa dificuldade.[...] Aí eu conversei com a secretária, eu falei pra professora: ‘Tá havendo um problema na comunidade, porque alguns pais tão reclamando do Fluxo na comunidade, a quantidade de alunos que nós temos lá a maioria é de idade normal, não podem tá fazendo duas séries numa, porque eles não estão com idade defasada’ [...] Então ela falou assim: ‘No ano que vem vamos acabar com o fluxo sem problema’ (Maria Benes Rodrigues Lobato, maio de 2007)⁵⁵.

Até 2006 a escola atendia da Educação Infantil à 8ª Série do Ensino Fundamental, porém a partir de 2007, devido ao número reduzido de alunos da 7ª⁵⁶ e 8ª série, passou a atender até a 6ª Série do Ensino Fundamental. Os alunos da comunidade da 7ª e 8ª Série, como os do Ensino Médio, vão estudar na cidade de Bom Jesus da Lapa. Esses alunos vão para a Lapa em um ônibus, que faz o transporte escolar, não só da comunidade Araçá Cariacá, mas também de outras comunidades. Às vezes, quando o ônibus atrasa pelo percurso que faz ou são alguns imprevistos que acontecem, os alunos não assistem à primeira aula, nem o final da última aula, principalmente os do diurno,

⁵³ O Projeto de Regularização do Fluxo (PRF) foi parte integrante do Programa Educar para Vencer do Governo do Estado da Bahia, que tinha como objetivo, combater a distorção idade série dos alunos do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries da rede pública de ensino. <http://www.sec.ba.gov.br/fluxo/fluxo.html>. Acesso em: 01 de março de 2008.

⁵⁴ Educação de Jovens e Adultos Brasil, este projeto foi implantado em escolas municipais e estaduais, da Bahia desde 1996 e visa à alfabetização de jovens e adultos (de 15 anos para cima), não alfabetizados http://www.sec.ba.gov.br/ed_jovenseadultos/ajabahia.html. Acesso em: 01 de março de 2008.

⁵⁵ A reivindicação da comunidade e as implicações deste curso serão tratadas no item 4.2.4 da próxima seção.

⁵⁶ Em 2007 os alunos da 7ª Série que foram matriculados na escola só estudaram até abril, depois foram transferidos para a cidade de Bom Jesus da Lapa.

visto que é preciso retornar com os alunos às suas comunidades e levar outros para estudarem.

A relação dos jovens com a cidade não ocorre somente nos espaços escolares, mas também em festas e trabalhos no comércio, principalmente no período da romaria, que acontece todos os anos, nos meses de agosto e setembro. Muitos jovens vão trabalhar nesse evento e outros têm trabalhos fixos na cidade e retornam todos os dias para a comunidade ou nos finais de semana. Essas experiências e saberes interferem na dinâmica de suas vidas, bem como na realidade sociocultural do seu entorno. Assim os jovens vêm construindo outros meios que lhes possibilitem sobreviver física e culturalmente nessa sociedade contemporânea.

A escola é mantida pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Governo Federal, com o recurso que recebe do Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE), através do qual compra material didático como: papel ofício, lápis, caneta, cartolina, papel crepom, matrizes, borrachas, etc., bem como todo material de limpeza. Já adquiriu também via esse recurso os seguintes materiais permanentes: caixa de som, alto-falante, microfone e som.

Segundo a diretora, esse material didático é para auxiliar no desenvolvimento das atividades dos alunos, haja vista que alguns deles chegam à escola sem lápis, caneta, borracha, etc. Quando retornam para casa, eles precisam devolver o material para a escola, uma vez que, se levarem para casa, muitos não trazem para as próximas aulas, o que dificulta bastante as realizações das atividades didático-pedagógicas.

Em 2007 chegaram à escola livros didáticos para a Educação Infantil e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, enquanto que, para a 5ª e a 6ª série, as professoras receberam um módulo, de acordo com as disciplinas que ministram para trabalharem com os alunos.

A merenda escolar atende apenas parcialmente às necessidades nutritivas dos alunos durante a sua permanência na sala de aula, pois em média ficam de cinco a dez dias por mês sem merenda na escola. Isso foi constatado durante as observações realizadas em sala de aula, como também nas conversas informais que tivemos na escola durante o trabalho de campo. Percebemos que quando falta merenda os alunos ficam ansiosos para irem embora mais cedo, tanto os do turno matutino como os do

turno vespertino, fato que dificulta às professoras mantê-los na escola até o final do horário das aulas.⁵⁷

3.5 A caracterização dos aspectos socioeconômicos e culturais da comunidade negra rural quilombola de Araçá Cariacá

A paisagem da comunidade é típica dos projetos da política de Assentamentos de Reforma Agrária, onde existem uma grande área desmatada, com lotes padrões destinados a cada família para a construção das casas, e uma área específica de mata nativa, visando à preservação do meio ambiente.

As casas foram organizadas tomando por base a relação de parentesco. Cada família tem os seus filhos e parentes reunidos. Quando se termina a construção das casas de uma família se inicia a construção das casas de outra família, como nos informa o senhor Raimundo: “Na hora de falar essa casa é pra fulano [...] vamos fazer por família, aqui a família de Florisvaldo, aí veio, aqui já vai ser a sede da associação, aqui vai ser a família de Luís, aí vai, aqui é a família de Zé de Louro, ali já é a família de Zé de Benta [...] aí fica tudo perto”. As casas são construídas de blocos, cobertas de telhas, com piso de cimento grosso, a maioria não é rebocada, as suas áreas externas são cercadas com arame e madeira.

Além das casas existem outras construções como: o prédio da escola, a associação, duas igrejas protestantes, uma construção inacabada da igreja católica, três casas de farinha, uma elétrica e duas de modelo tradicional de produção, três aviários e um abatedouro em construção. Existe ainda a casa de Arte Quilombola, porém, no momento se encontra fechada, por falta de recursos para recuperar o telhado que foi quebrado por um vento forte, como também para comprar materiais para o desenvolvimento das atividades de corte e costura e de estamparia de tecidos. Esse projeto foi uma conquista da comunidade, juntamente à Fundação Cultural Palmares. Entretanto a construção do galpão (casa) foi por intermédio da Prefeitura Municipal de Bom Jesus da Lapa.

O abatedouro é uma conquista da comunidade com recursos oriundos do Ministério da Integração Nacional, através de um convênio firmado entre a Cooperativa

⁵⁷ Os dados coletados nas observações de sala de aula serão discutidos e analisados na próxima seção.

Mista dos Pequenos Produtores Rurais de Bom Jesus da Lapa (COPPEB)⁵⁸, e a Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (CODEVASF), e tem como principal objetivo o fortalecimento da agricultura familiar da região.

A comunidade foi contemplada pelo Programa Luz para Todos em 2004, porém não existe iluminação pública, o que dificulta a locomoção das pessoas durante a noite, exceto quando há noite de luar. Mas isso não intimida as pessoas de se movimentarem de uma casa a outra, principalmente para resolver situações que requerem uma solução mais urgente.

Na comunidade não existe telefonia pública, porém algumas pessoas já possuem telefone celular. A comunidade também não conta com sistema de saneamento básico, nem com posto de saúde, apenas com uma agente comunitária de saúde. Os moradores recorrem aos serviços médicos da cidade de Bom Jesus da Lapa e, quando necessitam de um tratamento especializado, vão para Barreiras, Goiânia, Brasília e Salvador.

Em janeiro de 2007, através do Governo Federal, foi instalado o sistema de Produção Agroecológica Integrada Sustentável (PAIS), para cerca de 11 famílias na comunidade, através do qual, cultivam couve, cenoura, beterraba, pimentão, coentro, tomate, berinjela, alface, cebola, para o sustento dessas famílias. O excedente é comercializado na feira de Bom Jesus da Lapa. As famílias que conseguem comercializar esses produtos chegam a obter uma renda em torno de R\$ 30,00 por semana. Muitas famílias, por não terem a tradição do cultivo de hortaliças, no início não aceitaram, porém, agora, com essa primeira experiência, já estão querendo a instalação de mais PAIS na comunidade.

Os moradores da comunidade chamam esse sistema de produção de Mandalla⁵⁹, porém, segundo as informações do engenheiro da COOPEB- Cooperativa Mista dos Pequenos Produtores Rurais de Bom Jesus da Lapa, que presta assistência técnica às famílias que fazem esse cultivo, o PAIS é uma adaptação do Mandalla, pois neste sistema a água fica no centro enquanto que no PAIS a água fica em uma caixa de fibra um pouco afastada.

⁵⁸ A cooperativa é a representação jurídica do Movimento CETA e funciona como um ponto de apoio das associações dos pequenos produtores da região de Bom Jesus da Lapa.

⁵⁹ O Mandalla é um sistema de irrigação circular comunitária que teve origem no SEBRAE da Paraíba baseado em canteiros ao redor de uma fonte (caixa-d'água), esta água representa o sol e os círculos onde são plantados os canteiros representam os nove planetas do sistema solar. Daí a adaptação do sistema de produção PAIS. Enquanto que a água no sistema de produção PAIS fica em uma caixa um pouco afastada dos canteiros, no sistema Mandalla fica em uma caixa no centro desses canteiros.

O sistema de produção PAIS é uma parceria entre o Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas Empresas (SEBRAE), a Fundação do Banco do Brasil e o Ministério da Integração Nacional. Esse sistema de produção tem como objetivo a sustentabilidade econômica e ecológica do pequeno produtor. Para o cultivo, utiliza as técnicas simples de produção agrícola, disponíveis no próprio local dos pequenos produtores. Nesse processo não faz uso de agrotóxicos e orienta aos produtores a diversificação de hortaliças cultivadas⁶⁰.

FIGURA 5



Nota: Sistema de produção PAIS

A economia da comunidade assenta as suas bases na agricultura de subsistência e na criação de animais, principalmente de pequeno porte. A plantação é feita no sequeiro⁶¹ na época da chuva, que varia de novembro a janeiro, através do cultivo de milho, feijão catador, mandioca, melancia, e nas ilhas⁶², nos meses de março a maio, com o cultivo de feijão de arranca, milho, mandioca, abóbora, batata e melancia. Os animais de criação são: galinha, cavalo, porco, cabras, ovelhas e gado. As pessoas

⁶⁰ Para saber mais sobre esses sistemas de produção consultar: http://revistagloborural.globo.com/Editora/Globo/componentes/article/edg_articleprint/1.3916.1101982-5061.00.html e o site <http://sbrt1.ibidt.br/upload/sbrt4966.pdf?PHPSESSID=6aa5910df57f5c60f1bee9de0deef0>. Acesso em: 29 de abril de 2008.

⁶¹ Parte de terra que fica próximo às suas casas que depende das chuvas para o cultivo.

⁶² Partes de terras muito férteis que ficam no leito do rio, banhadas a cada enchente.

conseguiram comprar as cabras e as ovelhas financiadas pelo Banco do Nordeste, através do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). O empréstimo tem carência de dois a quatro anos. A depender da modalidade do financiamento, é preciso crescer na produção desses animais para que as pessoas possam pagar ao banco.

Os produtos cultivados que excedem à alimentação das famílias são vendidos no comércio de Bom Jesus da Lapa para que possa complementar outras necessidades básicas, assim como também alguns animais são vendidos para auxiliá-las no que for necessário.

O trabalho nas roças é feito de maneira coletiva, frequentemente utiliza-se o mutirão tanto na preparação da terra para o cultivo quanto na colheita. Essa prática de trabalho acontece através de um grupo de pessoas, (geralmente de 20 a 25 componentes) que presta serviços para uma determinada família e em outro dia para outra família, e assim sucessivamente, formando um sistema de ajuda mútua.

A família que é beneficiada pelo trabalho oferece comida e bebida para todos do grupo. A bebida geralmente é pinga, preparada na véspera do trabalho, com cascas de plantas⁶³, que são colocadas dentro de um litro. No dia do mutirão, a dona da casa recebe a ajuda das mulheres da comunidade para preparar a alimentação e servir a todos. A respeito dessa organização social das comunidades negras rurais, Oliveira Júnior nos esclarece:

...o sentido de unidade, advindo da comunidade de parentesco, funde-se com o sentido de unidade, advindo da comunidade de vizinhança: os vizinhos-parentes de um dado membro da comunidade constituem um 'grupo virtual', que pode, em momento específicos, ser ativado para um mutirão, uma reza familiar ou uma festa... (1996, p. 200).

Nesse trabalho de mutirão, pratica-se a agricultura da coivara, onde se corta o mato e deixa-o secar para depois colocar fogo. Os moradores acompanham todo o processo de queima, no sentido de não deixar o fogo passar para outra área da comunidade. Após três a quatro anos de plantio, as roças deixam de ser feitas na mesma área, para descanso do terreno, plantam-se capim, palmas e, recentemente, começaram a plantar sorgo para o rebanho.

No tocante à religião, os moradores assumem-se católicos, exceto pouquíssimas pessoas que são evangélicas, da Igreja Adventista Renovada. A padroeira da

⁶³ As plantas que são utilizadas para o preparo da bebida, segundo os moradores são: canela-de-velho, “pra tudo”, macela-galega e anísio-estrelado.

comunidade é Nossa Senhora Aparecida, e todos os anos as pessoas fazem celebrações em sua comemoração, mas nem sempre acontece no mês de outubro, período em que os católicos costumam realizar eventos para homenagear a santa.

Durante o trabalho de campo foi possível participar de um evento, coordenado pela paróquia de Bom Jesus da Lapa, denominado Santas Missões, realizado por uma irmã (freira) e um padre, que ficaram alojados na comunidade, na casa de uma moradora, quando ocorreram missas todas as noites na sede da associação e procissões todos os dias de madrugada, passando de casa em casa, cantando e soltando fogos. Durante o dia, realizavam-se as “missõezinhas” para as crianças, através de cânticos, histórias, brincadeiras e músicas, todas as crianças da escola participavam, inclusive as professoras, pois o segundo momento das aulas tanto no turno matutino como vespertino eram destinados a essa atividade na associação. As crianças mostravam-se receptivas, principalmente no momento das brincadeiras. À noite também as crianças e os jovens participavam das celebrações, juntamente com os seus pais. No último dia houve muitos batizados, não só das pessoas de Araçá Cariacá, mas de outras comunidades próximas.

FIGURA 6



Nota: Crianças e adolescentes entrando na associação, com a imagem de Nossa Senhora Aparecida no início da celebração de uma missa.

Na comunidade existe uma senhora, dona Natalina Pereira de Castro, 75 anos de idade, bisneta de Roque, que se diz “católica e espírita”. Após se casar, foi morar por

um bom tempo em São Paulo, onde freqüentava um centro. Ao retornar para a comunidade, continua realizando as suas atividades religiosas em uma capela/centro, que possui na cidade de Bom Jesus da Lapa. Sobre a sua religiosidade, ela nos explica: “Eu não sou mãe-de-santo, sou filha-de-santo, porque a mãe-de-santo é a pessoa que já é preparada, que pode desenvolver. E a filha-de-santo... se a senhora for “espírita” e a senhora for trabalhar e o guia não quiser descer, aí eu puxo”. Dona Natalina continua nos relatando quando foi que iniciou às suas práticas religiosas.

O meu festejo de Nossa Senhora Aparecida tem mais ou menos 50 anos. Foi uma promessa que fiz. A partir de uma promessa virou festejo, ninguém queria que eu parasse mais, todo ano eu mandava dinheiro de São Paulo que não podia vir. Quando vim pra aqui, vi que era a padroeira Nossa Senhora Aparecida. Festejo uma vez no ano [...] eu saio com a bandeira de porta em porta, se tiver esmola, recebo. O povo gosta de acompanhar o festejo, eu gasto com comida muito mais que recebo (maio de 2007).

Podemos ver nesse relato de dona Natalina o sincretismo religioso, em que aparecem práticas religiosas que reúnem saberes de matriz africana e saberes da religião católica. A denominação de sua religião como “católica e espírita”, provavelmente seria uma forma de “branquear” esse festejo religioso. Certamente esse sincretismo religioso pode estar ligado ao fato de que a religião dos negros no Brasil foi uma das instituições mais combatidas e perseguidas.

A respeito desse sincretismo religioso dos cultos afro-brasileiros, Prandi (1996) nos esclarece que esse “...culto católico dos santos numa dimensão popular politeísta, ajustou-se como uma luva ao culto dos panteões africanos” (p. 67). Continua o autor:

os cultos trazidos pelos africanos deram origem a uma variedade de manifestações que aqui encontraram conformação específica, através de uma multiplicidade sincrética resultando do contato das religiões dos negros com o catolicismo do branco, mediado ou propiciado pelas relações assimétricas existentes entre eles, e também com as religiões indígenas e bem mais tarde, mas não menos significativamente, com o espiritismo kardecista... (p. 67).

A capela/centro de dona Natalina, por ficar localizado em Bom Jesus da Lapa, parece nos revelar que existe preconceito na comunidade em relação a esse tipo de prática religiosa. Entretanto, ela coloca que já realizou duas vezes esses festejos na comunidade, depois que voltou de São Paulo. Dona Natalina ainda nos relata que

naquele tempo os mais velhos gostavam muito e hoje os jovens só estão preocupados com a televisão.

Dona Natalina nos fala das tradições que existiam na comunidade, e que ela gostava muito, das chulas e dos cânticos que guarda na memória, dos reisados, festejos e das folias de São Sebastião, Santo Antônio, São Francisco: “Eu ia para as festas, eu pintava muito, eu só não fiz coisas erradas, o pessoal falava, ô negona, já chegou” e aí ela caía no samba, hoje não samba mais porque “as pernas não dá, mas quando vejo um tamborzinho o coração bate”.

O grupo de formação quilombola, como foi falado anteriormente, já está buscando desenvolver um trabalho com as pessoas mais velhas da comunidade, objetivando conhecer as suas histórias, a valorização de sua cultura e a afirmação de sua identidade.

Os moradores reconhecem que a vida na comunidade já melhorou muito, já é possível ver alguns “confortos” como geladeira, televisão, som, porém é necessária a implementação de políticas públicas em que as comunidades negras rurais contemporâneas possam ser atendidas em todas as suas necessidades básicas, de maneira a assegurar-lhes uma melhor qualidade de vida. Assim o Estado brasileiro estará “pagando” uma pequena parcela da sua imensa dívida para com essa população que sofre enquanto camponesa, bem como pelo seu pertencimento étnico-racial, que apesar de a sociedade brasileira ser pluriétnica, ainda continua racista e com muitas desigualdades sociais.

Não há uma experiência única de conformação das comunidades quilombolas, elas se constituíam a partir de uma diversidade de processos, Araçá Cariacá edificou a sua resistência permanecendo dentro da própria fazenda do escravocrata, através de um constante processo de luta, que vem sendo ressignificado pelos quilombolas ao longo dos anos.

Diante disso, A história da comunidade quilombola de Araçá Cariacá vem refutar o conceito da historiografia clássica de quilombo, como um lugar de negros fugidos, isolados da sociedade, daí porque o termo “remanescente” de quilombo como algo que sobra, que está em processo de desaparecimento, também não é aceitável. “...Assim, considero mais apropriada a denominação *quilombos contemporâneos* porque a expressão subentende a idéia de resgate e de atualização da experiência das comunidades que [...] não são formações estáticas” (SILVA, V., 2000, p. 14, grifo do autor).

4 EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: INTERFACES COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NUM TERRITÓRIO QUILOMBOLA

4.1 A educação das relações étnico-raciais: desafios e possibilidades para o currículo

Investigar o papel do currículo no processo de formação identitária dos/as educandos/as da Escola Municipal de Araçá/Cariacá é um grande desafio para esta seção, que tem como objetivo compreender como o currículo escolar influencia no processo de construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola, refletindo sobre a relação identidade e auto-estima. Diante disso, é imprescindível fazermos uma discussão a respeito da educação das relações étnico-raciais e os desafios que são postos para o currículo, de maneira a compreendê-lo como uma política cultural.

Ao longo de nossa história, o racismo, o preconceito e a discriminação racial contribuíram para o sentimento de inferioridade dos negros. A ideologia da degenerescência do mestiço, o ideal do branqueamento e o mito da democracia racial foram os instrumentos de dominação ideológica utilizados pela elite, para manter a sua cultura e o seu poder de dominação em relação aos negros e afro-descendentes. Essa inculcação ideológica ainda está presente no imaginário social dos brasileiros, dificultando a ascensão social, econômica, educacional e política dos negros. Segundo Munanga (1999) o mito da democracia racial

...encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria... (p.80).

A sociedade brasileira ainda nega o racismo, no entanto, ele se mantém nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais. Esse caráter racista desqualifica os negros e possibilita aos brancos, por diferentes mecanismos, os acessos aos bens sociais (QUEIROZ, 2004). Assim, é de extrema relevância que discutamos sobre o preconceito, a discriminação e o racismo presentes na sociedade brasileira e na escola para que

possamos buscar as formas de superação desses três processos que se realimentam mutuamente, mas diferem entre si.

O preconceito é uma atitude aprendida socialmente, ninguém nasce preconceituoso. “... Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. [...] Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos” (SANT’ANA, 2001, p. 54).

Segundo Heler (1988, apud Menezes, 2002, p. 4), “o preconceito está pautado em um forte componente emocional que faz com que os sujeitos se distanciem da razão. O afeto que se liga ao preconceito é uma fé irracional, algo vivido como crença, com poucas possibilidades de modificação”. Assim as pessoas constroem conceitos próprios marcados por estereótipos, que são os fios condutores do preconceito, propagando com isso a imagem depreciativa dos negros. Esses estereótipos levam a uma “comodidade cognitiva”, não proporcionando pensar criticamente sobre a questão racial, fazendo com que as pessoas se apropriem deles, colaborando para a alienação do processo identitário dos negros.

Ademais, os estereótipos dão origem ao estigma, sinalizando ódio, suspeita e intolerância a determinado grupo, inviabilizando a inclusão social. O racismo se legitima com base nos estereótipos e preconceitos. Para Sant`Ana (2001) o estereótipo

é a prática do preconceito. É a sua manifestação comportamental. O estereótipo objetiva (1) justificar uma suposta inferioridade; (2) justificar a manutenção do *status quo*; e (3) legitimar, aceitar e justificar: a dependência, a subordinação e a desigualdade (p. 58).

As conseqüências dessas construções preconceituosas geram a discriminação, uma ação que pode ocorrer desde a violência física à violência simbólica, apresentada “por rejeições provenientes de uma marca depreciativa (estigma) imputada à identidade dos negros por não condizer com o modelo tido como normal, o branco/europeu” (MENEZES, 2002, p. 5).

A discriminação racial pode ser considerada uma prática do racismo e a concretização do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de prática que os efetiva (GOMES, 2005).

Nesse contexto, a educação assume um papel excludente e seletivo, propagando a discriminação e o preconceito racial, através de um currículo homogêneo e

monocultural, sustentado pela ideologia do branqueamento, rejeitando os padrões culturais e étnicos dos não brancos. O currículo é construído de forma preconceituosa, não colocando os negros como construtores da história e a importância da sua ação para a transformação da sociedade.

Na escola, a prática pedagógica ainda propaga o preconceito e a discriminação, através das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas pelos/as educadores/as, além do mais, os materiais pedagógicos e os livros didáticos continuam apresentando ideologias branqueadoras.

Sobre a manifestação do racismo veiculado pela escola, assinala Queiroz (2004):

O racismo presente no cotidiano escolar se manifesta não apenas naquilo que se diz, mas, sobretudo, naquilo que se cala. Esses obstáculos vão desde o tratamento inferiorizante e estereotipado da criança negra, e da imagem do negro, até o silêncio, nos currículos escolares, sobre a história dos negros, de suas lutas e de sua cultura, sobre as relações sociais racistas, que naturalizadas e invisibilizadas na sua concretude, são apresentadas pela escola como sendo amistosas e não problemáticas (p. 141).

Diante disso, a escola, como uma instituição social que convive com a diversidade étnico-racial e cultural, ainda sustenta práticas de discriminação e segregação. Nesse processo, o currículo deixa de ser um mero receituário, técnico, sistemático e “ingênuo”, assumindo formas de legitimação de ideologia (BAÍIA, 2001).

Ao tratarem das diversas etnias, os livros didáticos ainda se referem a elas de forma estereotipada; as culturas indígenas são relegadas apenas a momentos históricos negativos, negando a sua importância na nossa construção cultural. Em grande parte os negros também são tratados de forma pejorativa, em posição de subserviência e inferioridade. Sobre a ideologia e os estereótipos contidos nos livros didáticos, a pesquisadora Ana Célia Silva afirma:

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade-superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes de identidade cultural de não superar o racismo na escola (1989, apud SILVA, 2001, p. 16).

É imperativo superar essa visão homogeneizante e estereotipada de aluno e identidade e problematizar a função social da escola, no sentido de ressignificar o currículo escolar, situando o processo educativo num contexto de multirreferencialidade. O currículo escolar precisa levar em conta toda a diversidade cultural na escola, tais como (gênero, etnia, religiosidade, classe social, etc.), como também todas as formas de saberes, de maneira que os atores sociais envolvidos nessa relação tenham voz e vez. Assim sendo, a escola precisa ser vista “como uma instituição dinâmica, polissêmica, fruto de um processo de construção social” (DAYRELL, 1996, p. 159).

A Pluralidade Cultural passou a ser incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN/MEC em 1997, como tema transversal, tendo em vista a inclusão da diversidade cultural nas escolas, o que não podemos deixar de ressaltar como um ganho significativo para o rompimento do currículo monocultural. Entretanto, influenciada pela lógica neoliberal essa proposta de reforma curricular limita a diversidade cultural a uma questão de celebração, respeito e tolerância. Assim, camufla “os aspectos sócio-históricos críticos relativos às diferenças, às discriminações étnicas e às formas de lutas dos movimentos sociais” (NASCIMENTO, 2007, p. 3).

Ao analisar o discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos Temas Transversais, em sua versão preliminar do 3º e 4º ciclos (BRASIL, 1997), Canen (2000) levanta algumas reflexões sobre as contradições, os limites e as possibilidades contidas neste documento. Destacamos algumas que achamos importantes para a compreensão da temática de maneira crítica e problematizadora, tais como:

- A) A categoria “adolescente” é tratada nos Parâmetros de forma homogênea, a-histórica e descontextualizada das diferentes marcas identitárias, e os direitos humanos destes são interpretados como algo fixo, sem levar em conta os universos culturais diferenciados dos alunos;
- B) A diversidade cultural é tratada em tom narrativo que a limita a fatos históricos ou a ritos e costumes;
- C) A pluralidade cultural é reduzida a uma perspectiva “macro”, em detrimento de sua articulação com os universos culturais dos alunos que chegam às escolas;
- D) A perspectiva de educação multicultural predominante no documento é a que privilegia a abordagem de “feiras de culturas”;

- E) O preconceito é visto pelo viés psicológico sem levar em conta uma análise que localize, nas estruturas de poder, a origem das discriminações, que privilegiam os padrões culturais dominantes;
- F) O discurso da pluralidade cultural é rompido em diversas partes do documento por uma visão não problematizadora da chamada “identidade nacional”, vista ainda como “patrimônio nacional”.

Para Canen, as propostas curriculares sobre a pluralidade cultural para serem implantadas na escola, passam pela superação de visões “exóticas” e “folclóricas” da diversidade cultural. Para tal, é preciso ir além do mero desenvolvimento de valores, de “tolerância e de “apreciação” da diversidade cultural, promovendo um desenvolvimento de uma conscientização crítica acerca da pluralidade cultural e poder, bem como em relação às práticas pedagógicas do dia-a-dia que excluem as vozes ligadas a grupos socioculturais marginalizados.

Contudo, há nos PCNs aspectos que vão além de uma celebração e tolerância com a diferença. No corpo do documento, a parte denominada “Ensinar Pluralidade Cultural ou Viver a Pluralidade Cultural?”, estimula uma relação crítica com a diferença no cotidiano das escolas, pelos próprios agentes atuantes no espaço escolar.⁶⁴

Para compreender a pluralidade cultural numa perspectiva crítica e problematizadora é necessário ter conhecimento que o global e o local se interpenetram num dinamismo constante, romper com os dualismos: universal X multicultural, nacional X local e visualizar a relação dialética entre esses pólos, desconstruindo a homogeneização artificial de cultura, reconhecendo a pluralidade identitária num caráter dinâmico e inacabado.

Gomes (2003), ao discutir sobre a educação e diversidade étnico-cultural, nos esclarece:

a diversidade cultural é muito mais complexa e multifacetada do que pensamos. Significa muito mais do que a apologia aos aspectos pluriétnico e pluricultural de nossa sociedade. Por isso, refletir sobre a diversidade cultural exige de nós um posicionamento crítico e político e um olhar mais ampliado que consiga abarcar seus múltiplos recortes [...]. O reconhecimento dos diferentes recortes dentro da ampla temática da diversidade cultural (negros, índios, mulheres, portadores de necessidades especiais, homossexuais, entre outros), coloca-nos frente a frente com a luta desses e outros grupos em prol do respeito à diferença. Coloca-nos, também, diante do desafio de implementar políticas em que a história e a diferença de cada grupo

⁶⁴ Cf. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998 (p. 137-141).

social e cultural sejam respeitadas dentro das suas especificidades sem perder o rumo do diálogo, da troca de experiências e da garantia dos direitos sociais (p. 70 e 71).

Continua afirmando a autora:

falar sobre a diversidade cultural não se diz respeito apenas ao reconhecimento do outro. Significa pensar a relação entre o eu e o outro. Aí está o encantamento da discussão sobre a diversidade. Ao considerarmos o outro, o diferente, não deixamos de focar a atenção sobre o nosso grupo, a nossa história, o nosso povo. Ou seja, falamos o tempo todo em semelhanças e diferenças (GOMES, 2003, p. 72).

Para enfrentarmos esses desafios, “uma abordagem mais político-antropológica da escola e do currículo como lugar da vida e da aprendizagem pela prática é muito mais fecunda que uma análise fechada nos conteúdos e nas ideologias de ensino” (MACEDO, 2004, p. 260). O currículo deve ser visto como um artefato social e cultural, guiado por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. (MOREIRA e SILVA, 1999).

Nessa perspectiva, é imperativo compreender que o currículo escolar não é meramente um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, que se veicula através de um bloco de disciplinas, com procedimentos, técnicas e métodos de ensino. O currículo está permeado de relações de poder.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2002, p. 150).

Nessa mesma direção, Costa assinala que o currículo escolar é

um campo em que estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relação de poder, compondo um terreno privilegiado da política cultural. Analiso a escola e seus currículos como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política de identidade. Quem tem força nessa política impõem ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular. Procuro mostrar, também, o currículo escolar como um dos mecanismos que compõem o caminho que nos torna o que somos...(2005, p, 38).

A concepção de currículo defendida por essa autora, por Moreira e Silva (1999) e Silva (2002) certamente nos ajudará a compreender a influência do currículo escolar no processo de formação identitária do educando quilombola.

Para refletirmos sobre o nosso objeto de estudo, *a identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola*, é imprescindível discutir sobre os conceitos de *identidade, diferença, cultura, etnia e raça*, de maneira que possamos compreender esse fenômeno em sua multidimensionalidade.

A reflexão sobre a construção da identidade negra deve ser situada dentro de um processo mais amplo. A identidade não é inata, “ela se refere a *um modo de ser no mundo e com os outros*. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais” (GOMES, 2005, p. 41, grifo nosso).

Ao discutir sobre identidade e diferença na perspectiva dos estudos culturais, Silva (2000) argumenta que a identidade e a diferença são cultural e socialmente produzidas e dessa forma devem ser questionadas. Assim, a diferença e a identidade não podem ser reduzidas a uma questão de respeito e tolerância para com a diversidade, mas precisam ser compreendidas como questões políticas. “A identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem...” (SILVA, 2000, p. 78). A identidade torna-se uma celebração móvel, ela é definida historicamente e não biologicamente (HALL, 2002). Diante disso, na visão da teoria cultural contemporânea,

a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistema de representação [...]. Como tal, a representação é um sistema lingüístico e cultural; arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. [...] É por meio da representação assim compreendida que a identidade e a diferença adquirem sentido (SILVA, 2000, p. 89- 91).

Nessa perspectiva, precisamos fazer uma releitura crítica do conceito de cultura, pois não podemos concebê-la fora das relações de poder, o que implica romper com a visão hierarquizada, estática, homogênea e universal de cultura, além do mais, esta não pode ser vista apenas como conjunto de valores, experiências, crenças, tradições e hábitos dos seres humanos, mas é preciso conceber a cultura,

como o conjunto dos ‘processos, categorias e conhecimentos através dos quais as comunidades são definidas (e se definem) de formas específicas e diferenciadas’(DONALD e RATTANSI, 1992, p. 4). Isto significa que, longe de se limitar a crenças religiosas, rituais comunais ou tradições compartilhadas, a cultura está implicada com a

forma pela qual estes fenômenos manifestos são produzidos por intermédio de sistemas de significação, estruturas de poder e instituições. Como afirmam Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva 1994, p. 27) ‘a cultura é o terreno em que enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos’ (MEYER, 2005, p. 76 e 77).

Nesse contexto, os Estudos Culturais colocam a cultura como um constructo central das salas de aulas e do currículo, e a aprendizagem é tratada em torno das questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história. Nesse sentido, o desafio pedagógico consiste em analisar como a linguagem está sendo utilizada “para incluir ou excluir certos significados, assegurar ou marginalizar formas particulares de se comportar e produzir ou impedir certos prazeres e desejos” (GIROUX, 2005, p. 95).

Para compreender a construção da identidade dos afro-descendentes, é importante considerar não somente a dimensão subjetiva e simbólica da identidade, mas sobretudo ela deve ser entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural. Isto significa que o conceito de raça precisa ser compreendido como construção social, política e cultural, produzida nas relações de poder ao longo da história. “Ao usarmos o termo raça para falar sobre a realidade dos negros, dos brancos, dos amarelos e dos indígenas no Brasil, não estamos nos referindo, de forma alguma, ao conceito biológico de raças humanas usado em contextos de dominação” (GOMES, 2005, p. 45). É preciso atribuir um significado político da concepção que se tem de raça, considerando as suas dimensões históricas e culturais.

A raça é um marcador identitário muito forte, haja vista que o fenótipo é um elemento extremamente relevante no tipo de inferiorização que sofrem os negros na sociedade brasileira. Assim, como Gomes (2005), entendemos que

a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre eles e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (2005, p. 45).

Nesse contexto, o termo etnia⁶⁵ ganhou espaço com o propósito de divulgar que os grupos humanos não eram marcados por características herdadas geneticamente de

⁶⁵ Para Munanga o conceito de etnia é sócio-cultural-histórico e psicológico. Assim etnia é “um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; tem uma língua em comum,

seus pais e de seus ancestrais, e sim por construções históricas e culturais. Nesse sentido, “etnia é outro termo usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade” (GOMES, 2005, p. 50).

Assim, segundo Chagas (1997),

gostar de ser negro depende do desenvolver da auto-estima. A forma objetiva de se atingir esse processo consiste em ações que promovam o resgate da cultura e história do negro, evidenciando seus heróis e vultos eminentes, uma vez que os modelos favoráveis à etnia, facilitam o fortalecimento desta auto-estima (Ibidem, p. 77).

A auto-estima reflete a consciência do ser humano sobre a sua própria identidade, a qual

poderá ser traduzida como o conceito valorativo que o indivíduo faz de si mesmo ou de seu grupo em comparação com os conceitos e valores atribuídos aos outros grupos com os quais convive e atua socialmente. [...] Assim, a auto-estima se constrói a partir da apreensão feita pelo indivíduo de concepções sociais predominantes sobre si e o grupo que o representa. Seria o resultado da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos vêem (SOUZA, 2005, p. 115).

Em busca da afirmação da identidade quilombola, Moura (2001) fala da necessidade de desenvolver na escola espaços que garantam a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro, e o respeito às matrizes culturais a partir das quais se constrói a identidade dos alunos, com a atenção voltada para tudo aquilo que vá resgatar suas origens e sua história. Nesse sentido, a autora destaca que é preciso:

Mudar a perspectiva ideológica da formulação de currículos – necessariamente sempre no plural – levando em conta os valores culturais dos alunos e da comunidade onde a escola está inserida; cultivar uma postura de abertura ao novo para ser capaz de absorver mudanças e reconhecer a importância da afirmação da identidade [...] e utilizar os resultados e produtos de pesquisas realizadas nas universidades, para ampliar a própria formação e ao mesmo tempo, ter acesso a um material didático que se aproxima da realidade diversificada da experiência dos alunos (MOURA, 2001, p. 74).

É preciso envidar esforços para a gestação de uma escola plural e emancipatória. “Podemos atuar, como defensores de condições de igualdade, por exemplo, garantindo que os currículos escolares expressem conhecimentos sobre todos os segmentos que fazem parte da escola, comunidade e sociedade, centrados na perspectiva multicultural” (ROMÃO, 2001, p. 15). Diante disso, que concepção de multiculturalismo deve ser defendida? Ao falar de um currículo multicultural é preciso ressaltar a partir de que perspectiva conceitual está sustentado esse currículo (SACRISTÁN, 1999).

McLaren (2000), ao discutir o multiculturalismo, destaca quatro concepções, a saber:

1 - **multiculturalismo conservador** - busca construir uma cultura comum para todas as etnias, sustentada pelo legado colonialista da supremacia branca, através do qual outras etnicidades são julgadas;

2 - **multiculturalismo humanista liberal** - defende uma igualdade natural entre as pessoas brancas e outras populações raciais, pois acredita que a igualdade intelectual entre as raças permite que as pessoas compitam de forma igual na sociedade capitalista;

3 - **multiculturalismo liberal de esquerda** - reconhece a diferença cultural e assinala que a igualdade entre as raças invisibiliza as diferenças culturais entre elas. Entretanto, essa tendência trata a diferença como uma essência, não levando em conta a sua situacionalidade histórica e cultural;

4 - **multiculturalismo crítico e de resistência** - defende que a língua e a representação exercem um papel significativo na construção de significado e da identidade. Assim sendo, arremata o autor:

A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência [...], mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (McLaren, 2000, p., 123).

Moreira (2002), coadunando com essa linha de reflexão do multiculturalismo crítico, defende esta perspectiva no cenário educacional. Para o autor, a diferença e o diálogo poderão contribuir para a construção de novas práticas pedagógicas multiculturalmente orientadas. Essas categorias não podem ser apresentadas de forma neutra. Assim, o diálogo com a teoria social contemporânea poderá contribuir para uma melhor compreensão da produção de diferenças.

Esse autor, analisando a influência dessa concepção no currículo, sublinha quatro implicações para a prática pedagógica:

1 - Abandonar a *perspectiva monocultural*, isto é, romper com a “postura que Stoer e Cortesão (1999) denominam de *daltonismo cultural* (apud MOREIRA, 2002, p. 8, grifo do autor). O professor daltônico é aquele que não percebe a heterogeneidade das culturas;

2 - É preciso *reescrever o conhecimento*, para desafiar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual de compreensão do mundo;

3 - Refletir sobre a *ancoragem social* dos conteúdos, isto é, questionar as posturas preconceituosas cristalizadas historicamente no currículo, nas diferentes disciplinas para que possa entender como um dado conceito surgiu e passou a ser universal;

4 - Criar “um contexto no qual as inter-relações favoreçam a aprendizagem” (p. 10).

Nessa mesma linha de discussão, ao refletir sobre os sentidos e dilemas do multiculturalismo em relação às práticas curriculares, Canen (2002) assinala que:

O multiculturalismo requer que sejamos críticos em relação a nossos discursos. Que não ignoremos as diferenças dentro das diferenças. Que não congelemos identidades. Que trabalhem com o plural, o diverso, em nossas dinâmicas de sala de aula e em nossas ‘traduções’ de diretrizes curriculares para o currículo em ação (p. 192).

Nesse contexto, uma educação multicultural exigirá, de todos nós, um trabalho de desconstrução de categorias.

Caso contrário, o tema pluralidade cultural preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais levará muito tempo para chegar às salas de aula, sem deixar de ser tratado com significações que acentuam e atualizam discursos e atitudes preconceituosos e discriminatórios (GONÇALVES e SILVA, 2003, p. 121).

Nessa perspectiva, é preciso tomar as diferenças como objeto de diálogo, pois estas não podem ser simplesmente celebradas na escola, nem reduzidas à questão de respeito e tolerância. É necessário questionar como essas diferenças têm sido produzidas nas relações de poder. Isso implica substancialmente compreender que o ato pedagógico é um ato político e que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1997, p 25), pois o

conhecimento não é um dado pronto e acabado, é construído social e culturalmente nas relações de poder.

Em prol de uma educação anti-racista, os movimentos sociais, especificamente o Movimento Negro e os estudiosos interessados por essa questão vêm denunciando há muito tempo o tratamento discriminatório recebido pelos negros tanto na escola, no currículo e na sociedade de modo em geral, bem como pela negação da história e cultura desses povos que muito contribuíram e contribuem na construção da história e do desenvolvimento da sociedade brasileira.

Como fruto dessa luta, em janeiro de 2003, o presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva, sanciona a Lei Federal n. 10.639 de 09/01/03, que altera os dispositivos da LDB n. 9.394 de 20/12/96, e torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino Fundamental e Médio das redes públicas e particulares do país, cuja temática deverá ser trabalhada no âmbito de todo currículo escolar, mas preferencialmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Esta lei não surgiu do nada ou da boa vontade política, mas é resultado de anos de lutas e pressões do Movimento Negro por uma educação não eurocêntrica e anti-racista (SANTOS, 2005).

Diante disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana explicitam “...que não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira...” (2005, p. 17). As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, discorrendo sobre a práxis educativa, tendo em vista a educação quilombola, pontuam:

os quilombos não constituem uma experiência restrita ao passado brasileiro e da população negra em especial. São um fenômeno contemporâneo que marca inúmeros municípios do país e, no campo educacional, tendo em vista a Lei n. 10.639/2003, apresentam-se como campo propício para uma transformação da educação rural e urbana, da realidade dos (as) alunos (as) migrantes e da inovação de projetos político-pedagógicos que contem com a participação de quilombolas professores (as), gestores (as), pais, mães e lideranças locais (2006, p. 158 e 159).

Em conformidade com esta nova proposta curricular será preciso rever o saber escolar, romper com a pedagogia do recalque às identidades, para que as manifestações culturais de origem africana não sejam tratadas como folclore. Ademais, é urgente que

rompamos também com o *currículo turístico* nas escolas, para que as culturas silenciadas estejam presentes “todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos” (SANTOMÉ, 2005, p. 172).

Deste modo, é preciso investir na formação do/a educador/a, possibilitando-lhe uma formação diferenciada da eurocêntrica. Segundo Canen e Moreira (2001, p. 36), a concretização de currículos multiculturais na formação docente pode ser favorecida pelos seguintes procedimentos:

associação de elementos cognitivos e afetivos na prática pedagógica; sensibilização para a diversidade cultural e sua influência na educação; conscientização cultural; desenvolvimento de uma prática reflexiva multiculturamente comprometida; superação de preconceitos e estereótipos; problematização de conteúdos (específicos e pedagógicos); reconhecimento do caráter múltiplo e híbrido das identidades culturais.

Para tal empreitada, é necessário “questionar as próprias concepções de formação e de currículo” (SÁ, 2007, p. 5) e refutar essas propostas de formação que já vêm prontas, como pacotes fechados para serem apenas repassadas para os/as professores/as que desconsideram as suas realidades, pessoais, sociais e culturais.

Diante desse contexto, questionamos: de que forma o currículo escolar influencia no processo de construção da identidade étnico-racial e da auto-estima da criança e do adolescente quilombola? A partir dessa questão norteadora instigar-se-á:

- Como a Escola Municipal de Araçá/Cariacá vem tratando em seu cotidiano as questões étnico-raciais e culturais?
- Como os saberes e as práticas inerentes ao currículo influenciam na formação da identidade étnico-racial e como isso se reflete na auto-estima das crianças e dos adolescentes quilombolas?
- Como as crianças e os adolescentes quilombolas se vêem no universo escolar e no seu grupo cultural?
- Qual a percepção das professoras em relação ao preconceito e à discriminação racial na escola? E como essas questões são trabalhadas em sala de aula?

A discussão e análise dessa problemática serão feitas ao longo de toda a seção em articulação com os dados colhidos no trabalho de campo e a teoria, tomando por base as seguintes unidades temáticas: o tratamento dado pela escola em relação às questões étnico-raciais e culturais, às práticas curriculares e às atividades de ensino; A

auto-representação dos/as alunos/as em relação ao seu pertencimento étnico-racial e à sua auto-estima; As situações de preconceito e discriminação racial entre os/as alunos/as (apelidos e xingamentos) e a resistência dos/as alunos/as frente aos conteúdos relacionados aos negros.

A seguir discutiremos o currículo escolar e a diversidade étnico-cultural no cotidiano da escola em estudo.

4.2 O currículo e a diversidade étnico-cultural na Escola Municipal de Araçá/Cariacá: reflexões e práticas

Embora a nossa discussão tenha como foco a escola, para a compreensão do currículo no processo de construção da identidade étnico racial da criança e do adolescente quilombola, levamos em consideração outros processos educativos, a família, as relações sociais estabelecidas na comunidade, como as reuniões da associação, em que algumas crianças participam com os seus pais, pois todas essas relações interferem na formação identitária dos/as educandos/as.

A nossa discussão será feita a partir das observações realizadas no cotidiano da escola (currículo em ação), seguida da análise da técnica conversando através do espelho, depois faremos a discussão sobre o currículo formal (projeto pedagógico) e por último a análise das entrevistas realizadas com as professoras, diretora, liderança e uma reunião com as famílias dos/as alunos/as.

Entendemos como currículo formal os documentos que visam a estruturar e organizar as atividades a serem realizadas na escola e o currículo em ação as atividades pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola. Nesse sentido, as práticas curriculares são a materialização do currículo (PINTO, 2005). Sabemos da complexidade que nos é colocada para analisar essa problemática, por isso, achamos importante fazer algumas considerações em torno da educação do campo⁶⁶, antes de passarmos a discutir as práticas pedagógicas observadas.

⁶⁶ “A Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbano e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural. Existe toda uma outra matriz de pensamento, com a qual nos identificamos que busca construir um outro olhar para a relação: campo e cidade vistos dentro do princípio da igualdade social e da diversidade cultural...” (CALDART, 2004, p. 6).

As escolas do campo geralmente oferecem o ensino fundamental de primeira à quarta série em salas de aulas multisseriadas, em que um/a professor/a trabalha com duas ou mais séries diferentes, com um currículo sustentado pela visão urbana, que não leva em consideração as especificidades do campo. Na maior parte das vezes essas escolas não têm autonomia para gestar o trabalho socioeducativo; as decisões ficam centralizadas no poder público local (prefeito/a, secretária/o de Educação, coordenadores/as, etc). Os/as professores/as quase sempre não têm formação qualificada e recebem baixos salários que não conseguem viver dignamente e nem investir na sua formação. Todos esses fatores acabam influenciando substancialmente o ensino desenvolvido nas escolas do campo.

As escolas situadas nas zonas rurais da região do Médio São Francisco, em específico a escola investigada, não tem a infra-estrutura adequada para atender a demanda da comunidade, a qual utiliza uma sala da associação para desenvolver os seus trabalhos, como já foi abordado anteriormente na seção três deste estudo; salta aos olhos a falta de material didático-pedagógico e de pesquisa, especificamente relacionado às questões da educação do campo⁶⁷, e da educação das relações étnico-raciais no sentido da implementação da Lei n. 10.639/03 nas escolas, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. Diante disso, concordamos com Arroyo (2004), quando ele fala da necessidade de a educação do campo receber outro tratamento político, para que possa ser recolocada no terreno dos direitos.

O Estado e os diversos governos não poderão tratar a educação dos povos do campo da mesma forma como foi tratada por séculos. As formas precárias de gestão da educação rural foram possíveis enquanto o campo foi outro. Hoje o campo é outro, logo outras políticas e outra gestão se impõem. As formas de gestão da tradicional estrutura das escolas rurais foram ineficazes para a realidade daquele campo. Será totalmente ineficaz para dar conta dos avanços que estão acontecendo na sociedade brasileira como um todo e na especificidade das tensões humanas vividas (p. 3).

Continua Arroyo:

Somente neste terreno político dos direitos terá sentido um outro diálogo entre a diversidade dos povos do campo e as diversas agências públicas e os diversos entes federativos. O pensamento educacional, a reorientação curricular, a produção de material didático e a formação de professores (as) ou o cumprimento das políticas educacionais encontrarão seu sentido público na sociedade

⁶⁷ Referimos aqui às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e outros materiais que possam ajudar na implementação dessas Diretrizes.

em que [sic] não ignorarem o avanço da consciência e da luta pelos direitos (p. 5).

A seguir, discutiremos o currículo em ação da escola investigada. A nossa intenção não é analisar os comportamentos individuais de cada professora e estabelecer uma comparação entre as práticas, no sentido de classificá-las, e emitir um juízo de valor, mas sim, descrever o que é a prática pedagógica nessa escola e qual é o currículo em ação.

4.2.1 O currículo em ação: a prática pedagógica na escola

Para a nossa discussão das práticas do cotidiano escolar, tomamos os seguintes elementos para a análise: os conteúdos curriculares, as atividades de ensino, a metodologia utilizada, o tratamento dado em relação às questões étnico-raciais e culturais, a relação professor-aluno e a relação entre os alunos.

Durante as observações do cotidiano escolar, pudemos constatar que os conhecimentos e as informações foram trabalhados através de aulas expositivas, de forma descontextualizada e abstrata, o que pouco facilitava a participação dos/as alunos/as. As aulas eram centradas nos livros didáticos e as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática recebiam uma maior atenção por parte da escola (principalmente leitura, escrita e as operações aritméticas), as demais disciplinas eram relegadas a segundo plano. Veiculados de forma desarticulada entre si e da vida sociocultural do/as alunos/as, os conteúdos curriculares provocavam desinteresse frente ao processo ensino-aprendizagem. Vários/as alunos/as ainda não tinham adquirido o domínio da língua escrita, mesmo os/as das 3^a e 4^a séries, pois apresentavam “dificuldades” na prática da leitura e escrita.

Segundo Silva (2005), o pensamento curricular e a sua prática têm sido dominados por duas concepções de conhecimento: o conhecimento como coisa ou o conhecimento como idéia, abstração, visões de conhecimento que refletem visões de cultura, que acabam concebendo a sociedade como imutável e as pessoas como passivas frente aos acontecimentos sociais e culturais. É preciso romper com a visão a-histórica de conhecimento, cultura e currículo. “O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz” (SILVA, 2005, p. 194).

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. [...] Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (SILVA, 2005, p. 195).

Diante do exposto, as práticas pedagógicas da escola parecem reproduzir uma concepção tradicional de educação, em que o currículo não contempla a diversidade cultural, nem a história e a cultura da comunidade em que a escola está inserida. Assim, o currículo acaba sendo uma homogeneização da cultura dominante. “O ensino linear, ainda presente no cotidiano escolar, não contempla a diversidade e multiplicidade, seja no sentido das identidades dos sujeitos, seja no sentido dos fatos políticos, econômicos e sociais...” (SANTOS, 2006, p. 83). Desta forma, o processo ensino-aprendizagem é visto pela ótica da cognição, ignorando os fatores socioeconômicos, políticos e culturais que interferem na aprendizagem dos/as alunos/as e na sua formação identitária.

A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso, etc.) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado, etc.). A prática escolar nessa lógica desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos [...] que delam participam. [...] Sob o discurso da democratização da escola, ou mesmo da escola única, essa perspectiva homogeneizante expressa uma determinada forma de conceber a educação, o ser humano e seus processos formativos, ou seja, traduz um projeto político-pedagógico que vai informar o conjunto das ações educativas que ocorrem no interior da escola (DAYRELL, 1996, p. 39 e 40).

A História da Educação nos mostra que a escola construída no contexto da modernidade não foi pensada para trabalhar a diversidade. Por tradição, a escola veicula um discurso da igualdade que tende a homogeneizar os/as educandos/as e não considera as suas especificidades e particularidades, assumindo uma visão monocultural de currículo e de cultura escolar.⁶⁸ “A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais

⁶⁸ A cultura escolar é mais do que conteúdos, “a cultura nas salas de aula fica configurada em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação, etc.” (SACRISTAN, 2005, p. 86 e 87).

confortável com a homogeneização e padronização...” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Nesse contexto, segundo Martins (1999), a noção de identidade trabalhada pela escola é aquela que nos remete à mesmice, ao igual; a noção de sujeito sustentada é a cartesiana, que o identifica como um sujeito ciente, mas não um sujeito real e sim abstrato, desvinculado dos problemas sociais. Nesse sentido, precisamos compreender que os papéis dos/as alunos/as e professores/as não são dados da natureza, mas sim construídos nas relações estabelecidas na sala de aula, em que entra em jogo a identidade que cada um vem construindo nas experiências vivenciadas.

As relações estabelecidas em sala de aula na escola em estudo, entre o corpo docente e os/as alunos/as, pareciam cordiais, “amigáveis”, algumas crianças davam bênçãos às professoras, o que é uma tradição presente na comunidade, onde as pessoas mais novas pedem bênção às mais velhas. Como esclarece uma das professoras aos seus alunos, “por mais que estejamos crescendo, temos que dar [sic] bênção a todos os mais velhos, é uma forma de respeito”.

Não evidenciamos de forma explícita dificuldades de relacionamentos entre alunos/as e professoras, bem como entre os/as próprios/as alunos/as. Entretanto, ao realizarmos a atividade intitulada Conversando através do espelho,⁶⁹ os/as alunos/as relataram situações conflituosas envolvendo racismo entre eles/as, como o emprego de apelidos e xingamentos, situações confirmadas nas entrevistas realizadas com as professoras e a diretora.⁷⁰ Nesse sentido, ao investigarmos o cotidiano escolar, não podemos deixar de considerar que a escola está inserida em uma sociedade, marcada por inúmeras contradições sociais. Assim, as relações vivenciadas em sala de aula extrapolam o comportamento afetivo ou psicológico observável.

As professoras falam da necessidade de buscar a melhoria do trabalho educativo, e de trabalhar com as questões da história e da cultura da comunidade, porém, na prática cotidiana, elas ficam presas ao currículo oficial e não conseguem trazer para as salas de aulas as questões étnico-raciais e culturais dos/as alunos/as, nem dinamizar as aulas e tornar os conteúdos mais vivos e significativos para que possa ajudá-los/as na construção de sua identidade étnico-racial e na formação de uma auto-estima positiva. Assim, “enquanto um grupo social não vê refletida a sua cultura na escolaridade ou a vê

⁶⁹ Essa atividade será analisada após a discussão das observações de sala de aula.

⁷⁰ Discutiremos sobre essas relações ao analisarmos as entrevistas no item 4.2.4 desta seção.

refletida menos que a dos outros, estamos simplesmente diante de um problema de igualdade de oportunidades” (SACRISTÁN, 2005, p. 199).

Diante desse cenário, Santomé (2005) afirma que não podemos esquecer que o professorado atual é resultado de modelos de profissionalização que lhes exigiam apenas a formulação de objetivos e a seleção de metodologias, desconsiderando por completo a seleção dos conteúdos culturais para serem incluídos nos currículos e trabalhados na escola. Essa tradição de formação deixa para as editoras dos livros didáticos a incumbência de selecionar os conteúdos que devem integrar os currículos. Assim, podemos inferir que qualquer exigência que se faça às professoras para incluir em seu trabalho educativo as questões culturais dos alunos dificilmente será atendida, uma vez que elas encontram obstáculos para ir além dos conteúdos dos livros didáticos. Essa situação foi evidenciada no trabalho de campo, como podemos ver a seguir.

Uma das professoras observadas, ao iniciar uma de suas aulas, cantou a seguinte música com os alunos.

Sou filho de negro (bis).
Eu sou neto de nagô.

O negro quando falou,
o quilombo se animou.
Temos todos consciência,
que o negro é amor.

Dança aí, negro de cor.
Dança aí, negro de amor.
Ô ô ô ô ô.

Vamos todos para escola,
conhecer nosso valor.
Pois nós somos quilombolas.

A professora só cantou com os/as alunos/as, não fez nenhuma discussão e problematização a respeito da música com a história da comunidade, nem com a vida sociocultural dos/as alunos/as, dando prosseguimento à aula, com o assunto formação de palavras retiradas de uma cartilha⁷¹. A professora parece não compreender que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e sente dificuldades em correlacionar a música com os conteúdos culturais da comunidade, bem como utilizá-la para trabalhar o

⁷¹ Cartilha coleção Marcha Criança, Editora Scpione, 1996, Revista pelo MEC 2000 (preparando-se para a escrita e a leitura). Além dessa cartilha, a professora também utilizava em suas aulas a cartilha Porta aberta alfabetização PNL D, 2007 (FNDE), Ministério da Educação e Cultura.

assunto selecionado com os/as alunos/as (formação de palavras, leitura) (FREIRE, 1988). Diante disso, “os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como os únicos possíveis, os únicos pensáveis. Não constitui nenhuma surpresa, pois, que nessa altura da história já sejam muitas as vozes ausentes e/ou deformadas na maioria dos currículos” (SANTOMÉ, 2005, p. 161).

Num outro momento, essa mesma professora, em outra sala de aula, passou na lousa as seguintes questões:⁷²

- 1 - Roque como um escravo e herói em nosso quilombo, sustentou sua voz, qual foi ela?
- 2 - O que existia colocado pelos escravos na divisa da tapera com o fazendeiro da fazenda volta?
- 3 - Qual é o nome do seu quilombo?
- 4 - Existem parentes do escravo Roque em nosso quilombo?
- 5 - Quais são as comunidades que fazem parte do quilombo?
- 6 - Quantos filhos o escravo Roque teve?
- 7- Qual é a sua descendência?

Mais uma vez, as questões sobre a história da comunidade foram silenciadas em sala de aula. A professora argumentou que iria trabalhar depois, pois muitos alunos tinham perdido a folha mimeografada que ela havia entregado para eles com as questões para responderem, e iria dar um tempo para que eles pudessem fazer o solicitado. Com isso, a escola perde a oportunidade de trabalhar no sentido de ajudar aos/as alunos/as nos seus processos de construção da identidade étnico-racial e conseqüentemente na positivação da sua auto-estima.

Assim como presenciamos algumas tentativas por parte da escola para trabalhar os conteúdos culturais da comunidade, também detectamos o silenciamento dessas questões, em que uma das professoras durante todo o período das observações ignorou qualquer trabalho relacionado à educação étnico-cultural dos/as alunos/as.

Sobre a não inclusão da questão racial e do contexto histórico da comunidade no cotidiano escolar, Gonçalves e Cavalleiro nos ajudam a refletir quando falam que o ritual pedagógico vem reproduzindo a exclusão e a marginalização das crianças e dos jovens negros da escola. Para Gonçalves (1987, p. 28, apud CAVALLEIRO, 2003, p. 32), o “‘ritual pedagógico do silêncio’ exclui dos currículos escolares a história de luta

⁷² Esse trabalho foi sobre uma fita exibida na associação, que o grupo de formação “a história que não contaram” produziu sobre a história da comunidade, o qual a escola foi convidada a participar, juntamente como as pessoas mais velhas que ajudaram na reconstituição da história da comunidade.

dos negros na sociedade brasileira e ‘impõe às crianças negras um ideal de ego branco’”.

O silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade das crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e adolescentes brancos com sentimento de superioridade. (CAVALLEIRO, 2003, p. 32 e 33).

Nesse sentido, o material pedagógico⁷³ utilizado em sala de aula pelas professoras, especificamente as cartilhas para a prática da leitura e escrita, com frases soltas, conteúdos fragmentados, distante da vida dos/as alunos/as, encobrem as desigualdades sociais, naturalizam as diferenças e reproduzem a discriminação e o preconceito racial. “Na escola, a naturalização de características socialmente construídas não contribui em nada na construção de uma pedagogia da diversidade e acaba reforçando os seculares preconceitos contra o negro...” (GOMES, 2004, p. 85). Diante disso,

as professoras e professores que desejam sair do lugar do imobilismo no que se refere à questão racial, desnaturalizando as desigualdades raciais e constituindo-se como sujeitos que se indignam com as práticas discriminatórias, terão que fazer uma avaliação do material didático utilizado quanto à representação do negro. Além disso, precisarão compreender a tarefa (árdua) de reeducar o seu sentimento de indignação com a desigualdade social já existente, porém, numa perspectiva racial (GOMES, 2004, p. 85 e 86).

A história e a vida social de modo geral não acontecem de forma linear, sem rupturas e mudanças, em particular as práticas pedagógicas, a pedagogia e os currículos nas escolas não funcionam apenas como reprodução da realidade vigente, obedecendo exclusivamente a um regime de dominação e controle. “Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão...” (SILVA, 2002, p. 53). Durante o trabalho de campo, observamos uma aula na turma de educação infantil, que tratava sobre a identidade étnico-racial dos/as alunos/as, que discutiremos a seguir, para situarmos as contradições observadas na escola em foco.

⁷³ “Todos os materiais pedagógicos que são utilizados por professores e alunos são mediadores muito decisivos da cultura nas escolas, porque são os artífices do que e do como se apresenta essa cultura a professores e alunos. Ali se reflete de forma bastante elaborada a cultura real que se aprende. Esta é a razão pela qual o material são [sic] elementos estratégicos para introduzir qualquer visão alternativa da cultura” (SACRISTÁN, 2005, p. 89).

A professora inicia a aula entrevistando cada aluno/a, dizendo que era diretamente para a rádio de Bom Jesus da Lapa, mediante as seguintes perguntas:

- 1 - Qual o seu nome?
- 2 - O que você faz?
- 3 - Você tem uma brincadeira que mais gosta?
- 4 - Quem é o seu pai e a sua mãe?
- 5 - Você é branca ou negra?
- 6 - Você é quilombola?

As crianças participaram ativamente da aula e mostraram-se bastante empolgadas com a atividade. Nesse dia estavam presentes 16 crianças, dentre essas 11 se identificaram como negras e cinco disseram ser brancas, porém se identificaram como quilombolas. Dando continuidade, à aula a professora canta com os alunos a seguinte música:

Sou filho de negro (bis).
 Eu sou neto, neto de nagô.
 Sou filho de índio (bis)
 Eu sou neto, neto de nagô.
 Sou filho de negro (bis).
 Eu sou neto de nagô.

Quase todos/as os/as alunos/as mostraram já saber a música e cantaram de forma animada. Em seguida a professora passou duas frases da música na lousa e pediu aos alunos que lessem, depois solicitou também que alguns fossem até à lousa e apontassem a palavra “negro”.

Sou filho de negro,
 Sou neto de nagô.

Depois a professora relacionou a música com a entrevista e problematizou as questões sobre a descendência dos/as alunos/as (pai, mãe, avós). Dentre as cinco crianças, apenas uma não se identificou como negra, continuou afirmando não ser negra, mesmo o sendo. Frente à aula observada, achamos pertinente estabelecer algumas considerações, em torno da identidade e dos valores civilizatórios afro-brasileiros no currículo para que possamos refletir sobre essa questão na escola.

Sabe-se que a construção da identidade é processada nas relações estabelecidas todos os dias nos mais variados contextos. Isto inclui a família, a escola, os grupos de amigos, os partidos políticos, os meios de comunicação, os sindicatos, o local de trabalho, etc. A qualidade dessas relações e os valores que são estabelecidos nessas trocas influenciam significativamente nesse processo de construção identitária, fazendo

com que as pessoas interajam no meio social como sujeitos de “reprodução” ou como sujeitos construtores da sua história.

Para Ferreira (2004), a identidade além de ser pessoal é também fundamentalmente social e política, assim o autor a considera

como uma referência em torno da qual o indivíduo se auto-reconhece e se constitui, em constante transformação e construída a partir de sua relação com o outro. Não é uma referência que configura exclusivamente uma unidade, mas, simultaneamente, unidade e multiplicidade, e, como sugere Coelho Jr. (1996), ela seria mais bem compreendida se considerada como uma ‘identidade em crise’. Portanto, não uma simples representação do indivíduo, mas qualidade submetida a uma tensão ou, usando a concepção de Merleau-Ponty (1971), a ‘uma dialética sem síntese’. Talvez fosse mais correto denominá-la dinâmica do processo de viver (FERREIRA, 2004, p. 47).

Nesse cenário, a instituição escolar é um dos espaços socioculturais importante, onde as crianças e os adolescentes convivem com as mais diferentes culturas e etnias. O que não é necessariamente o caso em foco. Diante disso, é necessário que a escola desenvolva as suas atividades de forma a estabelecer um diálogo entre as culturas, para que não venha a substituir uma supremacia cultural por outra.

Compreendemos que as identidades são construções híbridas, sempre provisórias. Por exemplo, o estudo das africanidades brasileiras⁷⁴ não tem a pretensão de resgatar as tradições africanas, tentando ressuscitar uma pureza étnica, mas apresentar conhecimentos produzidos na história dos negros brasileiros. “Sustento que tal visão é crucial para que se evite cair no risco de perspectivas multiculturais estereotipadas que podem levar à exacerbação das diferenças (GLAZER, 1997), ainda que bem intencionadas” (CANEN, 2002, p. 185).

Mattos (2003), ao tratar dos valores civilizatórios afro-brasileiros a serem incorporados aos currículos escolares, argumenta que precisamos estar vigilantes para não cairmos nas armadilhas dos essencialismos e incorremos na produção desses valores como conteúdos inalterados, levando a uma cristalização como se estivessem imunes às injunções do tempo.

Não se trata simplesmente de contrapor de forma maniqueísta e ingênua, à memória social herdada, uma outra memória social e racial

⁷⁴ “... raízes da cultura brasileira que têm origem africana” (SILVA, p. 2001, p.151).

positiva e supostamente superior. Qualquer tentativa de substituir uma supremacia racial por outra, além de ser historicamente improvável, é igualmente condenável. Trata-se, sim, de ativar a possibilidade de dar expressão e significado a conteúdos históricos silenciados pelas memórias dominantes, trazer à cena e positivar os conteúdos não codificados pelas linguagens convencionais, ressignificar as sociabilidades não-hegemônicas e as múltiplas temporalidades do viver cotidiano (Ibidem, 2003, p. 30).

Feitas estas argumentações, acreditamos que a professora ao trabalhar com as crianças as questões relacionadas ao seu cotidiano (o que faz e qual a brincadeira que mais gosta) e a problematização da questão racial através dos questionamentos acerca dos seus antecedentes (pai, mãe, avós), pode estar contribuindo para a positivação da auto-estima dessas crianças e conseqüentemente para a aceitação do seu pertencimento étnico-racial (quilombola).

Além do mais, ao desenvolver a ação pedagógica através de uma metodologia dinâmica que extrapola o livro didático, com entrevista e música, o processo ensino-aprendizagem torna-se mais vivo e significativo para os/as alunos/as e assim lhes oferecem oportunidades de se posicionarem frente ao conteúdo trabalhado. Dessa forma, “ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 1997, p. 29).

As discussões levantadas até agora sugerem que a escola em estudo não se distancia dos ideais de educação da modernidade. O currículo desenvolvido na escola parece limitar-se a um instrumento de veiculação do conhecimento “oficial”, ignorando o contexto histórico e cultural da comunidade. Nesse sentido, o currículo em ação não atende à especificidade étnica e cultural dos/as alunos/as, o que pode dificultar o processo de construção da identidade étnico-racial e da auto-estima positiva desses/as educandos/as. Com exceção de algumas iniciativas e atividades pontuais de uma professora específica, que presenciamos numa atividade pedagógica, que sinaliza algumas “brechas” que podem viabilizar a inclusão dos conteúdos culturais da comunidade no currículo em ação, com vistas a favorecer os processos da identidade étnico-racial dos educandos/as.

Diante disso, discutiremos, a seguir, a indagação levantada anteriormente: como as crianças e os adolescentes quilombolas se vêem no universo escolar e no seu grupo cultural?

4.2.2 O olhar dos/as educandos/as sobre si mesmos/as: conversando através do espelho

A percepção que os/as educandos/as têm de si mesmos, isto é, a sua auto-estima depende consideravelmente da qualidade das relações que são estabelecidas entre os seus pares no convívio diário, tanto na família como na escola, comunidade e sociedade de um modo geral. “Segundo a Psicologia Social, a auto-estima, ou seja, o grau em que alguém gosta de si depende das origens sociais do indivíduo, daí a importância dessas origens na construção da identidade pessoal” (SILVA, 2004, p. 61). As origens sociais da auto-estima estão relacionadas com a atratividade que um indivíduo exerce sobre o outro.

Romão (2001) colabora com a nossa reflexão, ao afirmar que ninguém nasce com baixa auto-estima, pois a mesma é construída diariamente no contato que estabelecemos com os outros. A auto-estima tanto negativa como positiva está relacionada com a história de vida de cada um, seja na dimensão individual, ou seja, na coletiva.

Se não contextualizarmos a questão da auto-estima, isto é, buscarmos a sua historicidade, estaremos colaborando para a construção do estigma de que a criança negra já nasce com baixa auto-estima, como se essa fosse inerente à sua personalidade psíquica. “Isso é um desacerto! Ninguém nasce com baixa auto-estima. Ela é aprendida e resulta das relações sociais e históricas” (ROMÃO, 2001, p. 162).

Assim sendo,

ao falarmos de identidade individual, de auto-representação, não é possível nos remetermos a um indivíduo isolado, à parte, “puro”. Trata-se do indivíduo como um ser social, como um sujeito inserido em um contexto de relações e, como tal, influencia e é influenciado por elas (SOUZA, 2005, p. 114).

Para Oliveira (1994), a identidade é uma produção mediada pela linguagem, que envolve aspectos sociais, psicológicos, ideológicos e históricos. Assim, a identidade “é atribuída em atos de reconhecimento social. Somos aquilo que os outros crêem que sejamos. A mesma idéia é expressa na conhecida descrição de COLLEY do eu com um reflexo de um espelho” (BERGER, 1991, p. 113, apud SILVA, 2004, p. 64 e 65).

Silva (2002) afirma que não existe identidade fora da história e da representação, ou sem significação. “É fundamentalmente através da representação que construímos a identidade do Outro e, ao mesmo tempo, a nossa própria identidade...” (p. 127 e 128).

Segundo Cunha Jr. (2002), citado por Ataíde e Moraes (2003), as identidades afro-descendentes ou negras são múltiplas e variadas, e podem ser consideradas positivas ou negativas, relacionando-se com a auto-imagem que os indivíduos fazem de si e dos outros. Assim sendo, a construção da identidade racial, é um empreendimento político, social e pedagógico (ATAÍDE e MORAIS, 2003). Nesse processo de construção, “a identidade e a auto-estima tornam-se passíveis de reelaboração e reestruturação diante de novas condições dadas” (SOUZA, 2005, p. 117).

Posto isso, indagamos: como as crianças e os adolescentes quilombolas se vêem no universo escolar e no seu grupo cultural?

Durante o trabalho de observação do cotidiano escolar, solicitamos das professoras que nos cedessem um espaço em cada turma, para investigarmos a auto-representação dos/as alunos/as em relação à sua cor e ao seu pertencimento étnico-racial. Tivemos em média, duas horas em um dia de aula em cada turma, para que pudéssemos realizar esse trabalho. Em duas turmas aplicamos a atividade, na primeira etapa do trabalho de campo, em maio de 2007; e nas outras duas, na segunda etapa, em setembro de 2007. Exceto por uma delas, que falara anteriormente não poder participar porque necessitava fazer exames médicos, durante a realização da atividade, as professoras permaneceram na sala e em nenhum momento interferiram no processo.

Aplicamos a técnica conversando através do espelho, em dias diferentes nas turmas de Educação Infantil, 1ª série do Ensino Fundamental, 2ª série do Ensino Fundamental e 3ª e 4ª série multisseriada do Ensino Fundamental.

Colocamos um espelho grande em um canto da sala de aula, explicamos o objetivo do trabalho⁷⁵ e solicitamos que cada criança e/ou adolescente se dirigisse ao espelho e apreciasse seu corpo parte por parte, para depois falar sobre o que achou e o que sentiu ao se olhar no espelho. Assim que desfilava defronte ao espelho, cada aluno/a se dirigia até mim e relatava individualmente a sua experiência, a qual era transcrita no diário de campo. Em seguida, faremos um perfil geral de cada turma, para depois procedermos às análises.

Na Educação Infantil participaram 17 crianças, seis do sexo feminino e 11 do masculino, com idades de três a seis anos. Essas crianças gostaram bastante da atividade, olharam-se várias vezes no espelho, apreciando o seu corpo. Dentre os/as 17

⁷⁵ Falamos para os/as alunos/as que gostaríamos de saber como eles/as se viam e/ou sentiam em relação à cor da pele.

alunos/as que participaram da atividade apenas um não se reconhece como negro, mesmo o sendo (Diário de Campo, 23 de maio de 2007).

Na primeira série, 14 alunos/as participaram da atividade, sendo cinco do sexo feminino e nove do masculino, com sete a dez anos de idade. No início, os/as alunos/as não queriam se olhar no espelho, depois acabaram se envolvendo com a atividade. Seis alunos/as se identificaram como morenos, dentre essas crianças duas disseram não gostar da cor que têm. Sete crianças se identificaram como pretas, porém, dentre essas, cinco não gostam da cor preta, queriam ter a cor branca, uma criança se identificou como branca, (essa criança tem a pele clara) e uma outra não identificou a cor da pele (Diário de Campo, 19 de setembro de 2007).

Na segunda série foram 13 participantes, sete homens e seis mulheres, de sete a 13 anos de idade. Os/as alunos/as resistiram frente à atividade e se olharam no espelho de forma muito rápida. Dentre essas crianças, cinco não quiseram se olhar no espelho. Três alunos se identificaram como marrons, sete como pretos, porém três desses não se consideram pretos, porque dizem ter a pele mais clara, um como branco, um como ruivo e outro como moreno, porém os dois últimos se consideram negros. Assim sendo, dentre os treze participantes, apenas seis se consideram negros e três associaram a cor à identidade quilombola (Diário de Campo, 26 de setembro de 2007).

Na terceira e quarta série multisseriada participaram 22 alunos/as, 17 do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idade de 10 a 15 anos. Nessa turma, os/as alunos/as também apresentaram resistência em relação à atividade. Quando perguntamos por que não queriam se olhar no espelho, muitos disseram que estavam com vergonha. Seis alunos não se olharam no espelho, porém participaram da atividade falando sobre a sua auto-representação e os outros 16 se olharam de forma muito rápida.

Dentre os/as alunos/as, nove se identificaram como morenos e dois desses se reconhecem negros, um se identificou como marrom, nove se identificaram como pretos, porém um não gosta da cor preta, um se identificou como loiro (é branco), dois não se referiram à cor da pele. Do total dos alunos/as, três disseram gostar de ser negros e dois falaram que têm muito orgulho de ser negro, mesmo um deles se auto-identificando como moreno. Alguns alunos que se dizem morenos ressaltam que gostam da cor da pele e do corpo que têm (Diário de Campo, 24 de maio de 2007).

Para que possamos analisar esse estado conflituoso vivenciado pelos alunos, da não aceitação da cor de sua pele, em que muitos se desejam amorenar ou branquear,

principalmente aqueles com traços diacríticos de negritude mais evidentes, é preciso que consideremos o caráter social e político que envolve essa questão.

O preconceito inviabiliza a dignidade do ser humano e compromete a sua inclusão social. Ele afeta não apenas a dimensão social do sujeito, mas a sua própria consciência. Nesse processo de discriminação racial e exclusão social do mundo dos brancos, os negros se sentem em condição inferior e acham que esse estado é natural, decorrente de suas características fenotípicas (MENEZES, 2002).

As representações raciais de nossa sociedade, em que os brancos são vistos como superiores, bonitos e capazes e os negros como inferiores, incapazes e feios, não são dados da natureza, são construções sociais decorrentes de representações ideológicas que visam a manter a ordem social e reproduzir as idéias e modos de vida de um determinado grupo. “Parece haver interesse na transmissão de uma ideologia inferiorizada que objetiva dominar, dividir, eliminar, desculturalizar, embranquecer, perpetuando mitos e estereótipos negativos referentes à população negra” (MENEZES, 2002, p. 7).

Nesse cenário, desde muito cedo os negros são educados que para ser homem é preciso ser branco e que devem se negar como negros e assumir os valores dos brancos (LOPES, 1987, apud OLIVEIRA, 1994). “Assumindo o branco como modelo na tentativa de integrar-se à realidade social em condição de ser sujeito, o negro busca alterar suas características através da sua inversão da imagem no espelho...” (GUSMÃO, 1993, p. 63). Desse modo, passa a rejeitar a sua própria cor, pois se vê como feio e incapaz e vê os brancos como superiores e bonitos.

Para Ferreira (2004), a identidade tem relação com a individualidade e com a concretude e não com uma mera abstração do indivíduo, mas se articula com a vida concreta do dia-a-dia, vivida por um personagem que também é concreto numa socialidade. Como a sociedade brasileira tem como padrão de beleza o branco, podemos entender por que muitos/as alunos/as, ao se olharem no espelho, negaram a sua cor e se auto-identificaram como brancos/as.

Assim sendo, podemos inferir que esses/as alunos/as que se dizem morenos/as, “marrons”, bem como os que se identificaram como pretos/as, mas que gostariam de ter a cor branca, querem se livrar dos estereótipos negativos atribuídos aos negros em nossa sociedade. Esse padrão de beleza que os obriga a negar a sua própria cor, pode influenciar negativamente nos processos de construção de sua identidade étnico-racial, bem como na formação de sua auto-estima.

Os dados também nos dão outra direção, pois revelam que as crianças menores especificamente as da educação infantil, parecem apresentar uma auto-representação positiva de si mesmas. Daí podemos inferir que a escola pode contribuir, através de aulas pontuais nessa construção identitária, como foi observado no trabalho de campo, na sala em que a professora trabalhava a questão da identidade étnico-racial quilombola com os/as alunos/as.

Outro aspecto importante a destacar é que as crianças que se aceitam negras e as que se dizem quilombolas são filhas de pais líderes da comunidade ou de pais que participam das reuniões da associação. Muitas dessas crianças também participam com os seus pais dessas reuniões. Esse fato nos mostra a importância dessa associação para a construção da identidade quilombola dos moradores da comunidade.

Durante os relatos percebemos que a discriminação e o preconceito racial existentes na sociedade são reproduzidos na escola, através das relações conflituosas entre os/as alunos/as, quando vemos que os/as de pele mais clara colocam apelidos pejorativos nos colegas com traços de negritude mais ressaltados, principalmente entre os alunos da terceira e quarta série multisseriada e entre os alunos da segunda série. O que podemos confirmar pelos depoimentos a seguir:

“Tenho apelido de *negra preta*, não gosto porque não gosto da cor da pessoa.”

(A. P. P de C., 13 anos, 3ª e 4ª série)

“Aqui na escola já vi chamar o colega de *negro zumbi*⁷⁶ para caçar conversa, tem vez que a pessoa não dar assunto, mas tem vez que o menino é valente e briga.”

(A. B. B. , 11 anos, 3ª e 4ª série)

“Chama um bocado de menino aqui na sala de *zumbi* para atentar, não bate, mas acha ruim.”

(G. P. B., 12 anos, 3ª e 4ª série)

“Eu fico triste quando me chamam de *zumbi*, zumbi um negro escravo, sofrimento.”

(W. P. A., 10 anos, 3ª e 4ª série)

“Os colegas dessa sala e de outras também me chamam de *macaco*.”

(M. H. R. C., 14 anos, 3ª e 4ª série)

⁷⁶ Para os/as alunos/as, zumbi é uma categoria para denotar inferioridade, traços fenotípicos negros mais marcados que são especificamente inferiorizados.

“Tenho o apelido de *trança de boi*.”

(C. R. C. , 11 anos, 3ª e 4ª série)

“Tenho o apelido de *negão*, mas eu não ligo porque sou negro mesmo.”

(S. C. S. , 13 anos, 3ª e 4ª série)

“Alguns alunos gostam de xingar os outros de *negrinhos*, porque são nojentinhos.”

J. P. , 15 anos, 3ª e 4ª série

“Não gosto de ser chamada de *negona*, fico com raiva e triste.”

(A. P., 8 anos, 2ª série)

Podemos ver através dos apelidos citados, atribuídos aos colegas pelo seu próprio grupo étnico-racial, os estereótipos associando a cor negra à escravidão, tais como: “negro zumbi” e “zumbi” e os estereótipos que desvalorizam as características raciais negras: “negra preta”, “negão”, “negrinhos” e “negona”, como também aproximando o negro a animais, o que lhe imprime uma inferioridade: “trança de boi” e “macaco”.

Quando pensamos nos africanos que foram escravizados e trazidos para o Brasil, sempre vem à nossa mente o processo de coisificação sofrido pelos escravos/as, que ocorria não apenas pela sua condição escrava, mas na maneira como os senhores tratavam os seus corpos, através dos castigos, açoites, mutilações, marcas a ferro, e abusos sexuais. Os escravos e escravas não foram passivos/as frente a essa situação de escravização e crueldade. Eles/as buscaram trabalhar o corpo, que ia além da carta de alforria para se libertarem, através de várias formas de luta e resistência como: a dança, a capoeira, os cultos, os penteados, o uso de ervas medicinais para a cura das feridas deixadas nos corpos pelos maus-tratos.

O regime escravista materializou-se na maneira como o corpo negro era visto e tratado, imprimindo diferenças pela cor da pele e os demais sinais diacríticos para justificar a colonização. Através da comparação do corpo do negro (o nariz, a boca, o tipo de cabelo e a cor da pele) com os do branco europeu, o colonizador criou um padrões de beleza e de “fealdade” que ainda se fazem presentes nos dias atuais (GOMES, 2005).

Podemos ilustrar tal fato com as relações conflituosas de discriminação e preconceito vivenciadas entre os/as alunos/as e expostas anteriormente, nas quais os apelidos revelam o quanto a discriminação está relacionada ao fenótipo dos negros, que é conformado como marcador identitário inferior, por padrões historicamente estabelecidos pela ideologia racial branca. Dessa forma, esses “apelidos se tornam, portanto, indicadores de seu baixo status na hierarquia da estrutura social, e desempenham papel determinante na construção da identidade” (SILVA, 2004, p. 75).

Ao incorporar esse discurso ou omitir-se frente a ele, o sujeito negro dá início ao processo de auto-exclusão. Nesse momento, o preconceito cumpre o seu papel, mobilizando nas suas vítimas sentimentos de fracasso e impotência, impedindo-as de desenvolver autoconfiança e auto-estima (FERREIRA, 2000, apud MENEZES, 2002, p. 8).

As conseqüências dos quase quatro séculos de escravidão em que os negros foram submetidos a maus-tratos, sofrimento, violência e crueldade, refletem negativamente no imaginário social desse grupo, como podemos ver, especificamente, na fala de um dos alunos quando relata: “Eu fico triste quando me chamam de *zumbi*, zumbi um negro escravo, sofrimento” (W. P. A., 10 anos, 3ª e 4ª série).

Isso parece nos revelar que essas crianças e adolescentes desconhecem a luta e a resistência travadas pelos escravos para a constituição dos quilombos, que têm Zumbi, como um grande representante e guerreiro. Dessa forma, conhece apenas a dimensão da história que retrata os escravos como “coisas”, submissos e inferiores. Como também nos leva a inferir que esses/as educandos/as não conhecem a própria história da comunidade em que a escola está inserida, que tem o escravo Roque como um grande símbolo de luta e resistência.

Para que a escola possa contribuir no combate à discriminação e ao preconceito racial, é preciso favorecer situações de diálogo e de questionamentos entre todos os atores da comunidade escolar, no sentido de favorecer o conhecimento de si mesmos e o diálogo entre as culturas, para compreender o hibridismo cultural em que está imerso nosso país. Assim, para que a História possa ser contada por mais vozes e para que o futuro seja escrito por diferentes atores sociais, é imperativo que a escola rompa com “o silêncio a que foram relegados negros e índios na historiografia brasileira, para que possam construir uma imagem positiva de si mesmos” (SANTOS, 2001, p. 107).

Em seguida, discutiremos como as questões étnico-raciais e culturais são tratadas no projeto político-pedagógico da escola, para que possamos estabelecer

relações entre o currículo formal e as atividades curriculares operacionalizadas nas práticas pedagógicas observadas.

4.2.3 O projeto político-pedagógico da escola: o tratamento dado às questões étnico-raciais e culturais

Compreendemos o projeto político-pedagógico como um documento que estrutura e organiza o trabalho pedagógico da escola como um todo, bem como a organização do trabalho em sala de aula, levando em conta o contexto social imediato, no sentido de preservar a sua concepção de totalidade (VEIGA, 2001).

Nessa perspectiva, não o concebemos como currículo formal estático, que fica nas secretarias das escolas para atender a fins burocráticos e é consultado apenas em alguns momentos do trabalho educativo. “Defendemos a concepção de projeto pedagógico como currículo em ação, bastante dinâmico, movimento que caracteriza a realidade da educação escolar” (PINTO, 2005, p. 124).

Segundo a diretora, quando a Secretaria Municipal de Educação solicitou a construção do projeto político-pedagógico, a escola⁷⁷ sentiu muita dificuldade, pois não sabia como iniciar o trabalho. Daí, ela recorreu aos profissionais da UNEB para orientação. Assim, o projeto foi elaborado em 2005, com metas e ações para serem alcançadas em três anos (2005 a 2007), e contou com algumas orientações da coordenação do “*Projeto de Capacitação e Acompanhamento de Professores dos Quilombos de Mangal/Barro Vermelho e Araçá/Cariacá*”, sob a responsabilidade do Campus XVII - Bom Jesus da Lapa.

Essas orientações se efetivaram em relação aos pressupostos norteadores⁷⁸ do projeto, especificamente os filosóficos e sociológicos, através de algumas reuniões na

⁷⁷ “A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base nos alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante” (VEIGA, 2001, p. 11/12).

⁷⁸ O projeto político-pedagógico deve ser norteado por pressupostos filosóficos, sociológicos, epistemológicos e didático-metodológicos. “... Os pressupostos filosóficos consideram a educação como compromisso político do Poder Público para com a população, com vistas à formação do cidadão participativo para um determinado tipo de sociedade. [...] Os pressupostos epistemológicos levam em conta que o conhecimento é construído e transformado coletivamente. [...] Quanto aos pressupostos didático-metodológicos, entende-se que a sistematização do processo ensino-aprendizagem precisa

própria comunidade, fazendo discussões a respeito da necessidade de tomar como base o contexto histórico e cultural da comunidade. Já a organização da matriz curricular ficou a cargo da escola, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, haja vista que foi nesse mesmo ano (2005) que foi implantado o fluxo na escola.

Esse Projeto de Regularização do Fluxo (PRF)⁷⁹ foi parte integrante do Programa Educar Para Vencer,⁸⁰ do governo do estado da Bahia. Tinha como propósito superar o problema da distorção idade/série, dos alunos do Ensino Fundamental da 1ª à 8ª série, das escolas públicas baianas.

A estrutura do projeto político-pedagógico da escola compreende: identificação, contextualização da escola, justificativa, fundamentação, concepções, objetivos, metas⁸¹, ações e a parte da organização curricular (os planos de ensino de cada série, da educação infantil à 8ª).

No primeiro momento destacaremos a concepção de escola, objetivo geral e ações para a construção da identidade étnico-racial dos/as educandos/as e no segundo momento, procederemos à análise correlacionando-a com os conteúdos sistematizados nos planos de ensino. Elegemos esses pontos por entender que nos auxiliam a compreender a teia de significados que estão imbricados com o objeto de estudo.

Conforme consta no projeto pedagógico, a escola reconhece que a educação não atende às necessidades da comunidade negra rural quilombola, pois os materiais didáticos destinados ao seu trabalho valorizam outros modelos e outras informações, o que invisibiliza os costumes e a história da própria comunidade. Nesse sentido, “é

favorecer o aluno na elaboração crítica dos conteúdos, por meio de métodos e técnicas de ensino e pesquisa que valorizem as relações solidárias e democráticas...” (VEIGA, 2006, p. 19-22).

⁷⁹ Esse projeto só funcionou na escola durante o ano de 2005, pois os líderes da comunidade solicitaram do poder público municipal a sua retirada da escola. Esse fato será discutido no próximo item ao analisarmos as entrevistas com as professoras.

⁸⁰ Esse programa visava à descentralização/municipalização da educação e foi criado no Estado da Bahia, durante a gestão do Governo César Borges (1999-2002), com três ações estratégicas: fortalecer o município, fortalecer a escola e criar recursos para reforma via a regularização do fluxo escolar. Nesse programa “...prevalecem a separação entre planejamento e ação e uma relação hierarquizada de comando. O Estado planeja e os municípios executam: enfim, a União e o Estado mandam e os municípios obedecem...” (OLIVEIRA, 2006, p. 12).

⁸¹ As metas são bastante amplas, bem como as ações, por isso escolhemos as ações específicas ao objeto de estudo.

urgente redefinir concepções, metas e ações para resgatarmos a nossa origem e, sobretudo, construirmos nossa identidade étnico-racial quilombola” (p. 9)⁸².

Portanto, a escola que queremos deve fundamentar-se no princípio da construção da auto-estima quilombola, com vistas à consolidação da identidade étnico-racial dos alunos que a compõem, bem como todos os sujeitos que fazem parte do Quilombo Araçá/Cariacá, uma vez que a escola deve garantir a consecução do seu papel político social. É preciso pensar e efetivar a escola como espaço de integração entre saber/aluno/professor/comunidade/costumes e identidade, promovendo a articulação de propostas e ações coletivas que assegurem a construção de uma escola de qualidade e quilombolamente referenciada (p. 9).

Para esse papel político e social da escola, o projeto tem como objetivo geral

Resgatar a história étnico-racial, (sic) construir a identidade quilombola, restabelecer a auto-estima da comunidade, bem como garantir a instrumentalização da comunidade escolar para que possa se apropriar do saber social e historicamente construído, tendo como suporte as diversas áreas do conhecimento, para que a cidadania dos sujeitos envolvidos no processo seja plenamente exercida (p. 15).

Com o propósito de ajudar na construção da identidade étnico-racial dos/as educandos/as, constam planejadas no projeto as seguintes ações:

- Incluir no calendário escolar atividades que resgatem as tradições quilombolas (reisado, samba de roda, folia, etc.);
- Instituir como data importante o dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra);
- Utilizar histórias infanto-juvenis que retratem positivamente a imagem do povo negro;
- Utilizar cartazes, fazer murais com gravuras que retratem o cotidiano e a identidade étnico-racial;
- Realizar atividades com a participação de membros da comunidade, com objetivo de resgatar a história local;
- Produzir material didático, utilizando fatos que ressaltem a participação da comunidade na construção da história, etc.;

⁸² O projeto não se encontra paginado, relacionamos o número da página correspondente.

- Realizar concursos valorizando a beleza, as músicas, os costumes e a arte do povo negro;
- Trabalhar exemplos de negros que superaram o racismo e ocuparam espaço de destaque na sociedade;
- Realizar palestras que discutam a importância da história e da construção da identidade étnico-racial.

A seguir analisaremos os planos de ensino, para estabelecermos relações com a concepção de escola, objetivo e ações descritas anteriormente.

Nos planos de ensino de cada série (Educação Infantil e de 1ª a 4ª série do ensino fundamental), que instrumentalizam o trabalho de sala de aula, bem como o programa do fluxo escolar (1ª a 8ª série) que compunha a grade curricular do projeto político-pedagógico, quando da sua elaboração em 2005, não encontramos muitos registros sobre a questão étnico-racial e cultural e atividades que pudessem implementar as ações relacionadas anteriormente.

Nos planos de 1ª a 6ª série do ensino fundamental, em que algumas dessas séries são atendidas em classes multisseriadas, aparecem algumas atividades a serem desenvolvidas em datas comemorativas: Dia do Índio, libertação dos escravos e Dia da Consciência Negra e alguns conteúdos para serem estudados na disciplina de História como: “nossa história, história da comunidade, resgate da cultura, minha memória e minha identidade”. Nos planos da primeira série, propõem-se a comemoração de algumas datas importantes da família, escola e comunidade, mas não se destacam nenhuma dessas datas, nem como elas poderão ser trabalhadas.

Já nos planos de ensino da educação infantil (pré-escolar, como aparece no documento), não há referência à disciplina História e sim a datas comemorativas e eventos que são as comemorações festivas dessas datas, dentre estas podemos citar: Dia do Índio, Tiradentes, Descobrimento do Brasil, Dia das Mães, Dia dos Pais, etc. Nesse nível de ensino, não aparece conteúdo algum relacionado à história e cultura da comunidade nos componentes curriculares.

E nos planos de ensino de 7ª e 8ª série do ensino fundamental (séries atendidas pela escola até 2006), a disciplina de História priorizou o estudo da história das Américas e a história da vinda da Família Real para o Brasil e a Independência do nosso país.

Como vimos anteriormente, a escola possui em seu projeto político-pedagógico a sistematização de várias ações relevantes que objetivam o fortalecimento da identidade étnico-racial quilombola dos/as educandos/as e a construção de sua auto-estima.

Todavia, essas ações parecem encontrar barreiras para serem materializadas no interior da escola, uma vez que os conteúdos e atividades dos componentes curriculares (organizados nos planos de ensino) não coadunam com aqueles propósitos. Com raríssimas exceções das atividades sinalizadas por via de algumas datas comemorativas e de alguns conteúdos a serem estudados em história.

E no tocante ao objetivo geral do projeto, que visa ao resgate da história racial (provavelmente da comunidade) e a construir a auto-estima quilombola dos/as educandos/as, com a utilização concomitante do suporte das diversas áreas do conhecimento, fica difícil de ser viabilizado, frente aos planos de ensino analisados. Diante disso, a escola parece não garantir a educação de qualidade e quilombolamente referenciada, como é destaque na concepção de escola defendida no projeto. Acreditamos que, para a concretização de um projeto curricular emancipador na escola,

além de especificar os princípios de procedimento que permitem compreender e sugerir processos de ensino e aprendizagem de acordo com isso, também deve necessariamente propor certas metas educativas e aqueles blocos de conteúdos culturais que melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos (SANTOMÉ, 2005, p. 160).

Para esse autor, as culturas negadas e silenciadas não podem se limitar apenas a um *currículo turístico*, isto é, reduzir-se a uma série de lições ou unidades didáticas, inclusive numa única disciplina (comumente história). É urgente que implantemos na escola um currículo “antimarginalização”, de maneira que as culturas silenciadas estejam presentes diariamente em todos os trabalhos desenvolvidos.

Nessa mesma direção, a respeito da inclusão dos conhecimentos dos afro-brasileiros e dos indígenas no currículo escolar, Romão (2001) nos faz o seguinte esclarecimento:

Podemos nos empenhar para que a incorporação desses conhecimentos sobre os afro-brasileiros na escola ultrapassem [sic] os tópicos especiais e/ou comemorativos. Falar sobre o índio no dia 19 de abril e sobre os afro-brasileiros no dia 13 de maio pouco contribui para que as crianças se compreendam para além de povos discriminados e escravizados (p. 15).

Ainda segundo a autora, esses segmentos precisam se tornar visíveis cotidianamente na sala de aula durante toda a rotina da escola.

Outro ponto a destacar nesta análise é que a escola costuma dar maior ênfase às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, como constatamos nas observações do cotidiano escolar. Isso acaba colocando em segundo plano os conteúdos elencados nos planos de ensino de História como: “nossa história, história da comunidade, resgate da cultura, minha memória e minha identidade”, ou, às vezes, é abandonando por completo, como foi o caso de uma professora, que durante o trabalho de campo não desenvolveu qualquer atividade dessa natureza.

Ademais, apesar de a escola reconhecer, como está declarado no projeto político-pedagógico, que os materiais didáticos que ela recebe invisibilizam os seus costumes e a história da própria comunidade, e que é urgente redefinir o trabalho educativo para promover uma escola referencialmente quilombola, na prática de sala de aula, a escola limita-se a desenvolver suas atividades com base nos livros didáticos, (como constatamos durante o trabalho de campo).

A respeito dessas contradições entre declarações de intenções e a prática, Sacristán (1999) sublinha que o importante do ponto de vista pedagógico não são os desejos sobre aquilo que queremos incluir nos currículos e sim as experiências vividas pelos/as educandos/as. “Um currículo multicultural no ensino implica mudar não apenas as intenções do que queremos transmitir, mas os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada” (p. 88). Diante disso, é preciso proporcionar uma

formação docente, estimulando uma perspectiva cultural que abarque a complexidade da cultura e da experiência humanas. Exige sensibilidade diante de qualquer discriminação no trato cotidiano, evitando que os próprios docentes sejam a fontes de juízos, atitudes e preconceitos que desvalorizem a experiência de certos grupos sociais, culturais, étnicos ou religiosos; sugere a importância de se cultivar atitudes de tolerância diante da diversidade e de se organizar atividades que as estimulem. O currículo multicultural exige, pois, mudanças muito profundas em mecanismos de ação mais sutis (SACRISTÁN, 1999, p. 88).

Um ponto bastante interessante que ainda podemos destacar nesse confronto do currículo formal com as práticas pedagógicas é que, no bojo dessa trama, há rupturas que imprimem outra direção. Vemos que apesar de nos planos de ensino da educação infantil não constarem nenhum conteúdo relacionado às questões étnico-raciais e culturais da comunidade, na observação de campo presenciamos a professora desse

segmento de ensino trabalhar com uma atividade relacionada à identidade quilombola dos/as educandos/as, como foi relatada na análise das práticas pedagógicas. Assim, o/a educador/a é um dos grandes artífices para a construção dos currículos que se materializam no cotidiano escolar (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Essas considerações sinalizam que a escola reproduz, através do currículo formal (especificamente nos programas de ensino de cada disciplina) e de seu cotidiano, o modelo de currículo que imprime os valores da cultura dominante, sustentada por uma concepção de educação tradicional, invisibilizando a diversidade cultural que marca a nossa sociedade, bem como os conteúdos culturais da própria comunidade em seu entorno. No entanto, já existem algumas iniciativas individuais em sala de aula que podem colaborar para a desconstrução do currículo vigente.

A seguir discutiremos sobre o papel da escola em relação à história e a cultura da comunidade.

4.2.4 O currículo escolar e as questões étnico-culturais: o olhar das professoras, diretora, família e liderança local

Para desvelar os encontros e desencontros que permeiam o cotidiano escolar e compreender as redes de relações imbricadas com o objeto de estudo, procuramos articular o discurso das professoras e da diretora com a prática pedagógica e o currículo formal, bem como captar a percepção das famílias dos/as alunos/as e de um líder local⁸³ sobre o papel da escola na comunidade.

A escola reconhece que o currículo oficial não leva em consideração às especificidades da comunidade e que o município não tem um programa de educação diferenciada para esse grupo social, o que dificulta trabalhar com a história e a cultura da comunidade, como nos informa uma das professoras. “É um currículo único e cabe ao professor fazer dele flexível, porque não vem adaptado para zona rural, não vem adaptado por ser uma comunidade quilombola. A escola deve modificar como pode...” (Professora D, maio de 2007). Os depoimentos a seguir reforçam essa informação.

Olha, teve um planejamento⁸⁴, esse planejamento eu não participei⁸⁵, é tanto assim que eu mesma estou mais trabalhando com os livros

⁸³ Esse líder, como já relatamos na seção 2 desse estudo, é considerado pelos moradores como um grande batalhador pela melhoria das condições de vida da comunidade, bem como da educação local.

didáticos. Eu não peguei esse planejamento, mas que eu vejo as colegas falando é totalmente diferente. Eles não querem aprofundar muito assim nessas aulas de quilombo, de assentamento, acampados (Professora A, maio de 2007).

Nós, quilombolas, ainda não temos uma educação específica [...] temos a Lei 10.639, só que aqui a Secretaria da Educação ainda não tá tendo um trabalho com a comunidade específica de quilombo não, tanto que o calendário, o currículo é um só, agora nós [...] temos que trabalhar de acordo a realidade dos alunos e da comunidade. [...] Trabalhamos um pouco dos livros didáticos para atender à Secretaria e trabalhamos a questão da história, da identidade, da cultura, das raízes para atender à comunidade (Diretora da escola, maio de 2007).

Podemos ver através desses depoimentos que os conteúdos curriculares “propostos” pelo sistema oficial de ensino para serem trabalhados na escola desconsideram as especificidades da comunidade, tanto acerca das características “rurais” como quilombolas. A respeito dos conteúdos programados pelos sistemas oficiais de ensino, Gusmão (1993) argumenta que esses órgãos programam os conteúdos para as escolas públicas rurais como para as urbanas, de forma homogênea, sem levar em conta “a especificidade vivida em termos espaciais e mesmo locais. O conteúdo foge ao que é vivido e ao que é referencial para o grupo...” (p. 80).

No tocante à educação básica para a população “rural”, o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20/12/96, preconiza o seguinte:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Com a promulgação da Lei n. 10.639, de 09/01/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial das escolas públicas e particulares do país, tanto do ensino fundamental como do médio, é imperativo que os

⁸⁴ O planejamento refere-se à semana pedagógica que foi realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa no início do ano letivo de 2007.

⁸⁵ Segundo a professora ela não participou da jornada pedagógica porque ainda não fazia parte do quadro docente da escola, passando a ser docente depois da jornada.

sistemas de ensino garantam condições aos estabelecimentos de ensino para a implementação dessa Lei. Como estabelece o Conselho Nacional de Educação:

Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta com erros (CNE/CP 003/2004, p. 9).

Através das falas da professora, quando destaca que “a escola deve modificar como pode...”, e da diretora, que diz: “trabalhamos um pouco dos livros didáticos para atender à Secretaria e trabalhamos a questão da história, da identidade, da cultura, das raízes para atender a comunidade”, podemos inferir que a escola demonstra desejo e preocupação para trabalhar com os conteúdos culturais da comunidade. Entretanto, a escola não consegue questionar e transgredir o currículo, para ir além dos conteúdos tradicionalmente valorizados pelos estabelecimentos de ensino. Os depoimentos a seguir corroboram nossa reflexão:

...também o currículo, né?, uma questão de hierarquia, fica até difícil a gente modificar, né?, tem que fazer uma junção dessas questões [...] A nossa preocupação também é quando chegar na cidade eles não tão aptos com os conteúdos [...], um conteúdo que não foi aprendido é uma preocupação nossa com o currículo (Professora D, maio de 2007).

Outra professora nos fala que os alunos não estão bem desenvolvidos⁸⁶ na escola, por isso “ [...] eu coloco mais de português, leitura, né?, e também na história eu estou esperando eles trazerem esse resultado, essa atividade pra gente dá encaminhamento da história de nosso quilombo... (Professora A, maio de 2007).

Durante a observação da prática escolar presenciamos duas tentativas por parte dessa professora para trabalhar com a história da comunidade, porém não houve prosseguimento das atividades, continuando o seu trabalho com leitura e escrita no livro didático. Ao priorizar os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento dos conteúdos culturais, históricos e políticos da comunidade, a escola vem praticando uma ação pedagógica desfavorável às experiências dos/as educandos/as e colabora para a exclusão e a negação da diversidade (SANTOS, 2006).

⁸⁶ A professora refere-se, aqui, às competências e habilidades para a leitura e a escrita.

Além de no currículo não haver espaço para a diversidade cultural e as questões étnico-raciais e culturais da comunidade, a falta de material didático e pedagógico e a falta de uma formação inicial e continuada para as professoras trabalharem com a educação das relações étnico-raciais dificultam a inclusão dos saberes locais e a história dos afro-brasileiros no currículo em ação. Como vemos a seguir: “Não tem material didático ainda para trabalhar essas questões. Eu não sei se a secretaria recebeu, sempre a gente tá correndo atrás, tira xérox de um, tira xérox de outro...” (Professora B).

...Esse ano, na jornada pedagógica [...], tiveram várias oficinas, várias palestras, né?, e uma das palestras foi sobre a questão racial [...] Então cada professor escolhia aquilo que queria e tinha o rodízio, mas nem todos os professores participaram do rodízio, eu mesma perdi essa palestra sobre a educação étnico-racial. E nem sabia como tinha sido a organização, eu sei que só foi um dia, nos outros dias não tiveram mais, agora as outras temáticas tiveram todos os dias, essa não, só um dia, uma vez na semana. Depois disso não houve mais,⁸⁷ mas provavelmente vai haver esse ano, eu creio. O ano passado tiveram três, a Secretaria queria fazer isso, não só uma capacitação, mas ao longo do ano (Professora D, maio de 2007).

Continua a professora com o seu relato,

...Precisa de uma formação específica justamente para professores de quilombos. A capacitação acontece de um modo geral, na hora de falar de currículo, [...] coloca o currículo como único pra todos. Cabe ao professor ter autonomia pra trabalhar. Acredito que muita coisa não acontece por falta de conhecimento pra tá fazendo essas modificações dentro da sala de aula (Professora D, maio de 2007).

Diante desse contexto, é imperativo que se invista na formação inicial e continuada dos/as professores/as para que as práticas pedagógicas possam ser mais plurais e menos excludentes. Assim, Canen e Xavier (2005) asseguram sobre a necessidade de um modelo de professor pesquisador multiculturamente comprometido. Nesse sentido, é urgente questionar como tem sido pensada a articulação ensino-pesquisa e multiculturalismo na formação de professores.

Formar o professor multiculturamente orientado implica, conforme temos argumentado, trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades. Implica tensionar conteúdos preestabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de

⁸⁷ Até no final da segunda etapa da pesquisa de campo (setembro de 2007) ainda não tinha ocorrido outra capacitação.

forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades de estereótipos (CANEN; XAVIER, p. 336).

Corroborando essa reflexão, ao discutir sobre professores em formação e a educação das relações étnico-raciais, numa tendência pedagógica multicultural, Nascimento (2007) argumenta que é preciso considerar os professores como sujeitos portadores de identidades sociais e os currículos como uma construção sociocultural, para que possamos compreender,

de forma mais ampla e em profundidade as tramas e tensões que se estabelecem no âmbito das políticas e práticas de formação continuada, em especial, no que tange à *educação das relações étnico-raciais*. O que conforme Costa (1998) significa tomar consciência sobre: o que, como e por que produzir conhecimento no campo da formação de professores? O que representa compreender as lutas por políticas de significação e práticas que associam a vontade de saber e a vontade de poder (NASCIMENTO, 2007, p. 9, grifo do autor).

Dando prosseguimento ao diálogo, as professoras falam das relações de preconceitos e discriminação racial existentes na escola entre os/as alunos/as, nas quais são utilizados vários tipos de apelidos pejorativos como: “macaco”, “negona”, “cabelo de fogo”, “negra preta fedorenta”, “zumbi”, “negro do cabelo ruim” e “negro do sovaco fedorento”. Uma das professoras destacou: “ ... aqui os alunos brincam na sala e tem coisa que os alunos falam que já foram ouvidas por outros. Muitos apelidos: ‘negro do cabelo ruim’, ‘negro do sovaco fedorento’, essas coisas assim com os outros alunos” (Professora D, maio de 2007).

Uma outra professora descreve: “ ...tem um menino aqui que os coleguinhas acham que ele é zumbi, toda hora tá falando: ‘ah! vai logo, zumbi.’ [...] Esse coleguinha odeia esse apelido [...] Eu vejo que eles não têm conhecimento sobre Zumbi, o que Zumbi significa pra nós negros... (Professora A, maio de 2007). Continua a professora,

Eu expliquei pra eles na hora que Zumbi foi um herói pra nós negros, tudo bem, se ele tinha uma pele negra. O que nós somos também? Nossa pele é o quê? Nossa pele é branca? Aí um coleguinha falou assim: ‘Não, mas ele parece um zumbi’. [...] Aí eu falei assim: ‘Você fala é porque está discriminando ele [...]. Olha, Zumbi foi um herói pra nós, ele lutou pra salvar o seu quilombo. Então ele é uma pessoa muito importante em nossa vida’.

Segundo a professora, ela só conversou com os dois alunos e não desenvolveu nenhuma atividade a respeito desse assunto na sala, mas que depois ela vai “aprofundar” sobre Zumbi. Vemos através dessa atitude que a professora parece “simplificar” a situação, pois naturaliza o processo de construção das diferenças raciais e culturais e encobre as questões de poder que estão imbricadas nessas relações produzidas ao longo da história. Perde a oportunidade de trabalhar essas questões com todos/as os/as alunos/as de maneira a ajudar na construção de relações menos preconceituosas entre esse grupo social e conseqüentemente na aceitação de seu pertencimento étnico-racial quilombola. “Quando a escola age de maneira omissa, ela perde a grande chance de realizar com maestria a tarefa de educar e de fazer-nos avançar em nosso processo de humanização” (GOMES, 2004, p. 100). Continua a autora:

Ao não explicitar a questão racial existente em nossa sociedade, com seus conflitos, complexidades e problemas, a escola contribui também no processo de fragmentação da identidade ou das identidades negras. Reforça práticas racistas e o autopreconceito e não fortalece um sentimento de responsabilidade e solidariedade entre os grupos étnico-raciais (p. 100).

Essa visão de que os/as negros/as são inferiores que ainda permeia o imaginário social brasileiro, e no caso específico desses/as educandos/as, que discriminam os/as colegas com apelidos pejorativos, não é uma construção natural, advém dessa mentalidade racista e discriminadora que “privilegia a branquura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras que são a indígena, a africana, a asiática” (CNE/CP 003/2004, p. 5). Diante disso,

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos (CNE/CP 003/2004, p. 5).

Como já discutimos anteriormente, quando analisamos a atividade conversando através do espelho, essas atitudes de preconceito e discriminação influenciam de forma negativa na formação identitária desses/as alunos/as que são rotulados/as pelos/as colegas/as, pois acabam negando a sua própria personalidade e assumindo o mundo dos brancos como modelo de suas vidas. “E essa negação de personalidade promove a negação da identidade...” (ROMÃO, 2001, p. 9). Assim sendo, a escola não pode deixar

de trabalhar com essas questões, principalmente se deseja ajudar que estes/as educandos/as assumam o seu pertencimento étnico-racial.

Prosseguindo nas discussões, as professoras falam das dificuldades para trabalhar com as questões da história dos negros, em sala de aula, pois os/as alunos/as não aceitam discutir sobre esses assuntos. Como podemos ver a seguir.

Mas eles não gostam muito de falar sobre isso. Ah!, Vamos falar sobre a escravidão? Vamos falar sobre o negro no Brasil? Vamos falar sobre o preconceito racial? Isso eu já sei, eu já vi isso. No dia mesmo que a gente tava passando aqui a fita sobre a comunidade, o quilombo, também de novo ‘isso aí eu já sei, esse filme aí já assisti’, não tem assim aquela consciência mesmo assim pra assistir e olhar com outro olhar (Professora D, maio de 2007).

Uma outra professora relata sobre essa resistência dos/as alunos/as: “Os meninos também antes não tinham esse trabalho com eles, então hoje tem essa dificuldade, pra falar de negro, ‘de novo já vem com essa questão de negro?’, ‘vai falar de negro de novo?’. Então, quer dizer, tudo isso é difícil...” (Professora C, setembro de 2007).

Podemos ver como a ideologia racista produz conseqüências negativas na vida desses/as educandos/as que não “aceitam” conhecer a sua própria história. Provavelmente a escola, quando tenta trabalhar com essas questões, não consegue ir além do enfoque sustentado pela historiografia oficial, que, quando não silencia as vozes dessa população, retrata-a de maneira estereotipada e deformada (SANTOMÉ, 2005).

A professora nos esclarece que o trabalho da fita foi uma atividade realizada por Florisvaldo na associação e a escola também foi convidada a participar. Nesse vídeo organizado pelo grupo de estudo,⁸⁸ as pessoas mais velhas da comunidade falam da história do quilombo e da cultura local.

Florisvaldo trouxe aquele documentário que ele tá fazendo sobre identidade [...], porque ele está sempre preocupado [...]. Não sei se foi a escola que solicitou [...], mas a escola poderia dar continuidade, são várias fitas. Ficou a critério de cada professor trabalhar em sala de aula. Como a gente ainda vive uma cultura tradicional [...] foi também cobrado em prova, cada professor discutiu pegando o melhor enfoque no seu programa (Professora D, maio de 2007).

⁸⁸ Esse grupo de estudo, como já foi relatado na seção 3 desse trabalho, refere-se ao Curso de Formação Quilombola: A História que não Contaram, realizado todos os sábados à noite na associação, sob a coordenação de Florisvaldo.

Para trabalhar com essas questões históricas e culturais da comunidade (ainda num processo instituinte no currículo), é necessário ter bastante cuidado, porque são assuntos que mexem com a história local e os referenciais identitários dos/as educandos/as, devem ser desenvolvidos de modo mais politizado, com metodologias que privilegiem a problematização e o desenvolvimento da curiosidade epistemológica⁸⁹ do/a aluno/a, numa atitude de respeito para com os saberes dos/as educandos/as, porque emergem no contexto da luta coletiva da comunidade quilombola.

Assim, é preciso ressignificar as práticas curriculares, no sentido de compreendermos os/as educandos/as como atores do seu próprio conhecimento, para que o currículo possa assumir a função de ajudá-los/as a participar de forma responsável e crítica na transformação de sua sociedade (FROES, 1989).

Nesse sentido, a inclusão na escola desses estudos sobre a história da comunidade onde a escola está inserida certamente ajudará essas crianças e adolescentes a conhecerem os seus antecedentes e a sua cultura e a valorizar a sua história, além de favorecer positivamente na formação de sua auto-estima e na construção de sua identidade étnico-racial (REIS, 2003).

Continuando a reflexão sobre o tema, o fato de os/as alunos/as resistirem frente a essas questões, principalmente os de 3ª, 4ª e séries, pode estar relacionado também à falta de oportunidade de estudar esses conteúdos na escola, quando eram menores. Segundo as professoras, na época do funcionamento do Fluxo Escolar em 2005, só trabalhava com os assuntos de Língua Portuguesa e Matemática, que já vinham programados nos livros didáticos. Como vemos nos relatos a seguir:

As aulas eram programadas tudo a mesma coisa, porque estudavam todos os alunos juntos, com o mesmo livro, com o mesmo módulo [...] Quando vim pra cá, eu sabia que tinha que trabalhar com as questões étnico-raciais, mas a cobrança maior era que os alunos tinham que sair lendo e escrevendo e essa era a minha preocupação maior, então o principal era Português e Matemática, as outras disciplinas não eram valorizadas e as questões étnico-raciais não eram abordadas. O programa do Fluxo não abordava sobre esse assunto (Professora D, maio de 2007).

Ao discutir sobre essa questão outra professora relata: “eles davam material, bolsas para os meninos, nossa!, era meio mundo de material que supria a escola, mas o

⁸⁹ Conceito de Paulo Freire (FREIRE, 1997, p. 29),

rendimento era acelerado mesmo, não falava a realidade da comunidade de jeito nenhum” (Professora, B, setembro de 2007).

Sobre o Projeto de Regularização Escolar (PRE), Ataíde e Moraes (2003) esclarecem que o mesmo possui uma variedade de falhas, como um conteúdo “desvinculado da realidade do aluno e [que] não favorece discussões e reflexões sobre as diferenças, a diversidade cultural e a identidade étnico-cultural”(p. 85).

Nesse projeto educacional, o professor assume o papel de repassador de conhecimentos, e o aluno mero objeto em sala de aula. O livro e o material didático norteiam todo o trabalho pedagógico, limitando a criatividade do professor e a aprendizagem do aluno, pois não tem espaço para a reflexão e a problematização dos conteúdos, que já vêm prontos em cada módulo. Assim, é preciso compreender que o currículo

nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma *tradição seletiva*, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2000, p. 53, grifo do autor).

Diante disso, essa proposta hegemônica curricular de educação, em que os componentes curriculares determinam o processo ensino-aprendizagem – e o fracasso escolar é explicado na dimensão psicológica e/ou cultural –, tende a materializar a cultura do estigma e da exclusão e reproduzir o preconceito e a discriminação racial. Assim, a escola ao colocar a ênfase do seu trabalho na cultura dominante e valorizar o estilo mais aristocrático, privilegia os mais favorecidos e contribui para as desigualdades ao mesmo tempo em que as legitima (BOURDIEU, apud NOGUEIRA; CATANI, 2007).

Conforme nos informa a professora, os pais e as lideranças da comunidade de Araçá/Cariacá não aceitaram de forma passiva o Fluxo Escolar, com o incentivo do Quilombo do Mangal Barro Vermelho do Sítio do Mato, situado na região, buscaram uma negociação com a administração pública do município (prefeito e secretária de Educação) e reivindicaram a retirada deste projeto da escola.

A comunidade foi informada porque a comunidade de Mangal implantou durante dois a três meses, só que a comunidade, os professores viram que não eram benéficos nem para a comunidade, nem para os alunos e tiraram o programa. [...] A comunidade se

reuniu, tiveram duas reuniões, a secretária também estava, o prefeito também teve aqui. [...] Nesse momento discutimos bastante sobre o programa, Florisvaldo ajudou bastante, [dizendo] que não era bom pra comunidade, foi discutido bastante isso aí, em 2006 se retirou o programa e se voltou ao normal (Professora D, maio de 2007).

Nos meandros das políticas educacionais, orientadas por metas governamentais de regulação social, também se forjam espaços para a contestação e a subversão e no caso específico da escola em foco, as lideranças locais assumiram papéis fundamentais para a retirada da escola de um currículo que não condizia com a sua realidade cultural,

Como nos alertou Said (1995), parece que entre os meandros das histórias para dominar sempre se cria um espaço para algum tipo de escape, alimentado por histórias de contestação e emancipação. Na esmagadora maioria dos casos, prossegue ele, a experiência histórica de resistência e insubordinação preponderou, inventando novos caminhos para narrativas de igualdade e solidariedade humana (COSTA, 2005, p. 61).

Nas tramas da luta em prol de uma educação que possa dialogar com o seu contexto histórico e cultural, a comunidade não dá tréguas, continua denunciando essa escola excludente e seletiva, como narra um dos líderes locais,

Não dá pra recuar agora. Ah, já resolveu o problema da terra, aí agora a gente vai recuar? Aí a educação é muito importante. [...] Vamos tá sempre falando, até porque temos absoluta certeza quando as coisas aqui não vão bem, noventa por cento ou mais é por conta da estrutura do estado, não é culpa dos professores, né? [...] E nesse sentido a gente tá junto, pra gente lutar pra fazer com que essa estrutura que foi montada pelo estado pra que a gente não conheça a nossa história, pra que a gente não tenha domínio da nossa história [...] a gente precisa mudar... (Florisvaldo, setembro de 2007).

As lideranças continuam exercendo um papel significativo junto às suas comunidades, pois atuam em favor delas buscando mudanças de modo crítico e politizado (GOMES, 2007). Diante disso, além da luta pela posse da terra, a educação também “tem um papel fundamental para os moradores dos quilombos contemporâneos, mas eles desejam uma escola sua, da comunidade, onde suas diferenças sejam respeitadas” (MOURA, 2007, p. 4). Prossegue a autora:

A educação é um instrumento privilegiado para formar cidadãos capazes de conhecer e compreender, para saber discernir e, se necessário, mudar a sociedade em que vivem. Atentar para a composição multicultural do povo brasileiro é condição essencial quando se tem por objetivo formar alunos e professores para o exercício da cidadania (p. 4).

Ainda a respeito do trabalho com as questões étnico-raciais e culturais, as professoras nos informam que a escola agora está preocupada em trabalhar com as crianças pequenas, como vemos a seguir: “Eu sei que os pequenos que estão chegando agora da turminha da pré-escola [...] que já tá trabalhando com eles, eu sou negro, os valores, eles vão chegar na 5ª e 6ª, eles já vão saber algo...” (Professora C, setembro de 2007). Outra professora relata:

A preocupação da escola agora de trabalhar justamente com as crianças pequenas que estão entrando [...]. Acho que vai mudar mais rápido ainda, quando tiver na idade de 10 anos já vão ter uma consciência que os de 10 anos talvez não tenham atualmente, porque não foi trabalhado quando era menor (Professora D, maio de 2007).

Uma professora fala do seu trabalho em sala de aula e descreve como vem desenvolvendo as atividades relacionadas às questões raciais com os/as alunos/as:

Essa turminha mesma da educação infantil eu já trabalho com eles a questão racial [...] a gente montou a árvore genealógica na sala de aula, falando de nossa comunidade, de nossa origem, sua avó, seu avô, o pai de fulano, eles acharam uma graça. Fui pegando o nome de cada um (avós, pai, explicando pra eles), mas ainda tem meninos que não tão consciente, até mesmo os adultos, tem um menino mesmo, um sozinho de educação infantil, que deu trabalho. ‘Qual a sua cor?’ ‘Eu não sou negro não’ (Professora B, setembro de 2007).

Os relatos das professoras anteriores nos levam a acreditar que estão relacionados ao trabalho dessa professora da educação infantil. Lembramos também que durante o trabalho de campo, observamos uma aula da referida professora sobre a identidade quilombola dos/as educandos/as, a qual foi desenvolvida de maneira dinâmica e problematizadora, com a utilização de uma entrevista com as crianças e uma música, o que proporcionou que elas participassem ativamente do processo ensino-aprendizagem.

Essa preocupação da escola em trabalhar com essas crianças da educação infantil parece revelar que já são respostas da cobrança das lideranças locais e dos pais dos alunos/as, principalmente aqueles que já têm um papel mais atuante na luta da comunidade, bem como aqueles que participam das reuniões da associação. Vejamos o relato a seguir:

Só que agora as pessoas são mais maduras, agora são dando mais ênfase nessa questão. Quando eu cheguei aqui, eu acho que não era tanto e, que eu não sabia, agora estou compreendendo, agora cada vez mais tão melhorando. [...] Qual a contribuição da escola? São cobrando essa contribuição. Pelo menos por aqueles pais que estão na reunião, eu creio que na fala deles, geralmente aqueles pais mais ligados à associação... que aqueles outros não falam tanto... Eles não falam assim ‘você deve trabalhar...’, mas nos relatos demonstram interesse para que possam ser trabalhados (Professora D, maio de 2007).

Cabe também destacar, que, além das cobranças da comunidade para trabalhar com essas questões na escola, essa professora participou na época do “*Projeto de Capacitação e Acompanhamento de Professores dos Quilombos de Mangal/Barro Vermelho e Araçá/Cariacá*”⁹⁰, sob a coordenação da UNEB, campus XVII, Bom Jesus da Lapa, do qual fomos professora formadora, como relatamos na seção 1 desse estudo.

Numa conversa informal com essa professora ela relata que o curso foi de extrema importância para a sua vida pessoal e profissional, pois lhe ajudou a perceber e trabalhar com o contexto histórico da comunidade. Para ilustrar a importância do curso no trabalho com as questões étnico-raciais na escola a diretora descreve.

...Aquele curso é que deu vida. Até então a gente só trabalhava realmente com o currículo que vinha da secretaria e ainda trabalha com o currículo, só que a gente tá fazendo essa junção, essa transformação claro, vem lá a gente pega um pouco, trabalha, mais trabalha mais com a realidade do aluno né. [...] Foi através daquele curso [...] que a gente foi tendo conhecimento e trazendo aos poucos aplicando na comunidade, só que sentimos dificuldades, porque nem todos professores que trabalhavam aqui, estavam sendo capacitados também [...] Eram 10 pessoas naquela época, só duas trabalhavam em sala de aula... (Maio de 2007).

...O que eu quero pedir nesse momento é que volte a reativar aquele curso de capacitação com os nossos colegas lá de Mangal Barro Vermelho/Sítio do Mato e aqui Araçá/Cariacá. E que agora possa até pelo município colocar mais pessoas, que eu acho assim fica muito fechado, só com essas comunidades, vai ver tem o Rio das Rãs que precisa também, então, que atinge também lá,... (Ibidem).

Esse projeto de capacitação até o momento da pesquisa, encontrava-se com as atividades paradas, uma vez que várias professoras formadoras e a coordenadora tinham

⁹⁰ Na seção 1 deste estudo, descrevemos os objetivos desse projeto e a sua organização, bem como o desenvolvimento da primeira e segunda etapa que se efetivaram de forma modular.

saído do projeto por terem sido removidas do campo XVII, para outros departamentos da UNEB. Em conversa com a coordenadora atual, ela nos informou que havia feito apenas duas visitas a cada uma das comunidades, Araçá/Cariacá e de Mangal/ Barro Vermelho, para conhecer as demandas dessas comunidades e recomeçar as atividades. Entretanto, surge um curso de capacitação do Programa AFROUNEB, o qual ela estava coordenando e que as professoras de Araçá/Cariacá iam participar, como alguns/mas professores/as de Mangal. Assim, ela só retornaria às atividades do projeto quando concluísse o curso de capacitação do AFROUNEB, pois não teria como assumir essas duas atividades ao mesmo tempo.

Sabe-se que para investigar o cotidiano de uma escola, além de levar em conta o contexto histórico e cultural da comunidade, é necessário compreender as relações que se estabelecem entre a escola e a família dos/as educandos/as. Diante disso, com o propósito de colher informações sobre o que a família pensa da escola e qual a importância desta para a vida dos/as filhos/as, realizamos durante o trabalho de campo uma reunião em que participaram as professoras, a diretora, os pais e/ou as mães dos/as alunos. Durante as discussões, uma mãe fez o seguinte relato:

Gabriel sabe da história de Roque. Ele falou pra mim. Ele disse que ele é branco, mas o sangue dele é de negro. ‘Eu sou branco por fora, mas eu sou negro por dentro.’ ‘Quem lhe falou?’ ‘Foi a professora [...] eu sou branco mas sou parente de Roque, porque o meu avô é bisneto de Roque.’ [...] Eu achei interessante, porque tão pequenininho e já envolvido na história da comunidade, ele já passa a história pra mim, canta a musiquinha, eu não sei como que é, mas já canta a música de Roque (Mãe de Gabriel, aluno da Educação Infantil).

A fala dessa mãe vem corroborar as nossas reflexões anteriores sobre o trabalho da professora nessa turma de Educação Infantil. Assim, esses dados relatados pela mãe de que o seu filho conhece a história de Roque e fala “Eu sou branco por fora, mas sou negro por dentro” parecem indicar que o trabalho dessa professora já está influenciando positivamente na aceitação da identidade étnico-racial desses/as educandos/as.

Prosseguindo as discussões sobre esse tema, outra mãe argumenta: “A educação precisa melhorar mais na vida social, na nossa história, na nossa cultura, fazer valer essa Lei 10.639. Contar a nossa história falta muito” (Mãe de aluno da quarta série).

Continua a mãe,⁹¹ argumentando sobre a necessidade de trabalhar na escola com as pessoas da comunidade e o papel das lideranças locais: “Eu acho muito importante

⁹¹ Essa mãe é uma das lideranças da comunidade.

trabalhar com essas pessoas da comunidade. Mas também trabalhar, aproveitar e falar com eles que, se um dia essas lideranças faltarem e se não tiverem pessoas capacitadas pra continuarem a luta, não vai adiantar nada,”

Retomando o diálogo com uma liderança local, sobre o trabalho da escola e os saberes da comunidade, obtemos a seguinte informação: “Já percebe [...] um ponta-pé inicial [...] dificilmente tem uma reunião da associação pra não falar desse assunto e denunciando mesmo o currículo” Florisvaldo Rodrigues da Silva (maio de 2007) continua:

O que elas conseguem fazer só assim a história da escravidão, um grito da resistência, aqui no sentido da cultura a escola não trabalhou nada até agora, né? Pode ter até falado... como é que diz... oralmente, mas muito com vergonha, né?, de uma forma muito tímida... Tá fazendo o que orientaram pra nós em Bom Jesus da Lapa, mas eu acredito que vai melhorar.

Vemos através dessas considerações que a escola já começa a dar “um ponta-pé inicial”, porém de forma ainda muito tímida, para a desconstrução desse currículo monocultural, através das atividades individuais relatadas anteriormente. Todavia, ela tem como um grande desafio instaurar práticas curriculares de resistências, que contemplem o diálogo com outras culturas, tanto no currículo formal, como no currículo em ação, e no caso específico desse estudo, que contemplem a realidade histórica e cultural dos/as educandos/as quilombolas, Diante disso, é imperativo “descolonizar” o currículo e forjar espaços para a construção de narrativas, que possam “contar histórias diferentes, plurais, múltiplas, histórias que se abram para a produção de identidades e subjetividades contra-hegemônicas, de oposição” (SILVA, 2005, p. 206). Diante disso,

entender a relação entre escola, currículo e diversidade cultural, seja através do recorte étnico-racial ou de tantos outros recortes possíveis, é inserir-se no contexto das lutas sociais, é assumir um posicionamento político e ético que transforme o nosso discurso em prol da escola democrática e da diversidade em práticas efetivas e concretas... (GOMES, 2006, p. 39).

Para esse processo de construção de um currículo multicultural crítico e de uma educação emancipatória, é urgente a efetivação de políticas públicas, de formação inicial e continuada de professores/as, principalmente para a implementação da Lei n. 10.639/03, em todas as escolas de educação básica do país. Assim, é necessário que essas políticas sejam assumidas em regime de colaboração pelos três poderes: a União,

os estados e os municípios, com a participação das organizações não governamentais e dos movimentos sociais.

Sobre os cursos de formação de professores/as, quando realizávamos a segunda etapa dessa pesquisa, em uma conversa que tivemos com a secretária de Educação do município de Bom Jesus da Lapa, ela nos antecipou: “Estamos com o planejamento de formação continuada também para o início do próximo ano, pra ir enfocando a questão quilombola, especificamente quilombola... Vão tá envolvendo Araçá/Cariacá, Rio das Rãs, mas também de outra área lá” (setembro de 2007). Até o momento dessa escrita, não temos informação se já está sendo realizada no município de Bom Jesus da Lapa essa formação específica para professores/as que atuam em comunidades quilombolas.

Relatamos, no início desta seção, que tínhamos como grande desafio, investigar o papel do currículo escolar no processo de construção da identidade étnico-racial e da auto-estima dos/as educandos/as. Após esse exercício, ratificamos que não foi uma tarefa fácil, mas acreditamos que alcançamos o nosso propósito.

Foi uma discussão dolorosa, mas também prazerosa, realizada por uma pesquisadora que tem limitações, sonhos e desejos e que reconhece a grande responsabilidade que assume frente à análise ora registrada. Ademais, acreditamos que essa escrita não termina com as discussões e reflexões feitas. Assim, discorreremos a seguir sobre as palavras não conclusivas, o diálogo que não se encerra.

5 PALAVRAS NÃO CONCLUSIVAS: O DIÁLOGO QUE NÃO SE ENCERRA

Para compreendermos a influência do currículo escolar no processo de construção da identidade étnico-racial dos/as educandos/as, refletindo sobre a relação identidade e auto-estima, na escola Municipal de Araçá/Cariacá, situada em uma comunidade negra rural quilombola, tornou-se imprescindível o uso da história oral, para o conhecimento da dinâmica histórico-social da comunidade.

Na década de 90, assessorada pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), os moradores da comunidade de Araçá/Cariacá travam uma luta com os fazendeiros em busca da conquista da terra, para ter o direito de permanecer nela e produzir o sustento de suas famílias. Nessa época, o quilombo de Rios das Rãs, localizado no município de Bom Jesus da Lapa (BA), e a comunidade de Mangal/Barro Vermelho, situada no município de Sítio do Mato (BA), serviram de estímulos para sua organização política e a realização de suas reivindicações, haja vista que essas comunidades já vinham lutando pela posse da terra e do reconhecimento como quilombolas.

A construção da identidade na comunidade de Araçá/Cariacá tem como elemento norteador a luta pela posse da terra e do seu reconhecimento como “remanescente” de quilombo. Os moradores descobriram que a sua origem escrava lhes possibilitava a titulação da terra e o reconhecimento como quilombolas. Nesse processo de luta, buscaram aproximar-se dos ancestrais, através da memória dos mais velhos.

Segundo a memória local, a origem da comunidade está ligada à história de Roque Pereira de Castro, que nasceu no século XIX, por volta da década de 1830, e se tornou um símbolo de luta e resistência para essa comunidade, bem como a principal referência no processo de construção da identidade quilombola.

A associação desta comunidade, além de desenvolver um papel significativo para a luta dos moradores em prol da conquista da terra e de benefícios para a melhoria da qualidade de vida, vem contribuindo através de suas lideranças para a afirmação da identidade quilombola.

Nessa nova conformação social, a escola, que sempre foi valorizada pela comunidade, passa a ser questionada pelas lideranças, por não incluir no currículo a

realidade histórica e cultural da comunidade, no sentido de proporcionar aos/as alunos/as o reconhecimento de suas raízes étnicas.⁹²

Na prática cotidiana, a escola não vai além dos conteúdos que fazem parte do currículo oficial e não consegue trazer para a sala de aula os saberes da comunidade. Os conhecimentos e informações estão sendo trabalhados de forma descontextualizada e abstrata, mostrando que as disciplinas mais valorizadas pela escola são Língua Portuguesa e Matemática. Há tentativas tênues no sentido de trabalhar com a questão da história da comunidade, mas ainda prevalecem os conteúdos de leitura e escrita do livro didático.

Diante desse contexto, as práticas pedagógicas parecem denunciar que o currículo escolar funciona como um veículo de transmissão dos conhecimentos tradicionalmente valorizados pelos estabelecimentos de ensino, nos quais não há espaço para a diversidade cultural e as diferenças, nem para a história, a cultura, os costumes e as tradições da comunidade quilombola. Nesse sentido, o currículo acaba sendo uma reprodução da cultura dominante.

No tocante ao projeto político-pedagógico, apesar de este documento falar da necessidade de assegurar propostas e ações coletivas para buscar uma escola de qualidade e referencialmente quilombola, para ajudar na construção da identidade étnico-racial e na positividade da auto-estima do/a educando/a, os conteúdos dos componentes curriculares dos planos de ensino de cada série que compõem o documento não auxiliam a realização de seu propósito.

Assim, as práticas curriculares reforçam e reproduzem o preconceito e a discriminação racial, presentes tanto na sociedade como no universo escolar, o que não favorece os processos de construção da identidade étnico-racial nem a positividade da auto-estima dos/as educandos/as. Abrir espaços “para a diferença e para a diversidade, viabilizadas pela prática solidária, dialógica, é o desafio posto para a escola baiana contemporânea, visto que o seu contexto, por si só, indica essa necessidade” (SANTOS, 2006, p. 128).

No entanto, cabe assinalar que vêm sendo desenvolvidos na escola, especificamente na turma de educação infantil, alguns trabalhos individuais relacionados à identidade étnico-racial quilombola, mesmo que de forma pontual,

⁹² O *Projeto de Capacitação e Acompanhamento de Professores dos Quilombos de Mangal/Barro Vermelho e Araçá/Cariacá* foi uma procura da própria comunidade.

podem estar contribuindo para a positivação da auto-estima dessas crianças e conseqüentemente para a aceitação do seu pertencimento étnico-racial (quilombola). Trabalhar com os modelos favoráveis à etnia ajuda os/as alunos/as a fortalecer a sua auto-estima (CHAGAS, 1997).

Precisamos considerar também nessa discussão que os processos identitários dos/as alunos/as são influenciados não só pela escola, como pela família e por outros espaços de convivência na sociedade e na comunidade local, como nas reuniões da associação em que algumas crianças vão acompanhadas de seus pais. Isso foi perceptível nessa pesquisa, pois os/as alunos/as que se aceitaram negros/as e/ou quilombolas freqüentavam essas reuniões na associação e são filhos/as de pais e ou mães líderes da comunidade ou daqueles/as que participam das reuniões da associação.

Essa professora que vem desenvolvendo aulas mais significativas com metodologias dinâmicas e conteúdos mais vivos e concretos, em articulação com a vida dos/as educandos/as, participou do curso de capacitação continuada para professores quilombolas, promovido pela UNEB, Campus XVII, Bom Jesus da Lapa (BA).

Os/as alunos/as apresentam resistência em assumir sua identidade étnico-racial (cor da pele e/ou quilombola). Muitos/as, mesmo sendo negros/as, se identificam como “marrons” ou morenos/as; outros/as, ainda que reconhecendo que são pretos/as, não gostam da cor da sua pele, desejam embranquecer. Esse padrão de beleza que os obriga a negar a sua própria cor pode influenciar negativamente nos processos de construção de sua identidade étnico-racial, bem como na formação de sua auto-estima.

A escola silencia frente a essas situações e, mesmo de forma inconsciente, reproduz o preconceito e a discriminação racial e não colabora para o rompimento dessas práticas racistas, nem para que esses/as alunos/as possam se aceitar como negros/as e quilombolas.

As questões étnico-raciais devem ser trabalhadas desde cedo na escola, para que possamos romper com atitudes discriminatórias e racistas e proporcionar um convívio tolerante, democrático e de respeito às diferenças étnicas, culturais, de gênero, etc. “Compreende-se que o reconhecimento positivo das diferenças deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida. Para tornar a pré-escola um espaço positivo ao entendimento às diferenças étnicas...” (CAVALLEIRO, 2003, p. 26).

Face às considerações expostas, acreditamos que a educação como um todo não atende a realidade sociocultural e étnica dos educandos/as, tanto em relação ao currículo

formal (especificamente os planos de ensino) como ao currículo em ação (as práticas pedagógicas). Assim, o currículo escolar não favorece a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola, nem a positividade de sua autoestima. Todavia, como vimos, já existem algumas práticas pontuais na educação infantil que podem estar colaborando no processo da identidade étnico-racial desses/as educandos/as.

Essa distância entre o currículo escolar e os saberes da comunidade já vem sendo denunciada por alguns pais e lideranças locais, como vimos em relação ao Fluxo Escolar, quando exigiram do poder público municipal a retirada desse programa da escola, que só funcionou no ano letivo de 2005, por não ter espaço no currículo para a discussão das questões raciais, bem como para a história e a cultura da comunidade.

Além desse currículo monocultural e etnocêntrico que dificulta a escola trabalhar com os saberes da comunidade, evidenciamos outras possíveis causas que estão imbricadas no processo, como: a falta de material didático-pedagógico e de pesquisa para trabalhar com a diversidade étnica e cultural, a falta de formação inicial e continuada para trabalhar com a educação das relações étnico-raciais, a resistência dos/as alunos/as frente aos conteúdos que tratam de questões relacionadas às populações negras e a dificuldade e/ou resistência das professoras em trabalhar com a questão racial.

Diante desse contexto, é urgente “questionar o monolitismo e o etnocentrismo cultural da escolaridade que conhecemos” (SACRISTÁN, 1999, p. 84), para rompermos com essa tradição monocultural de escola e de currículo, que desvincula o conhecimento da cultura e das relações de poder, bem como com o ensino reduzido às informações livrescas que vêm uniformizando e padronizando as identidades dos alunos/as, especificamente as identidades dos grupos historicamente marginalizados, como os índios, os negros, as mulheres, os homossexuais, os portadores de necessidades especiais, dentre outros, e, no caso específico desse estudo, dos/as educandos/as quilombolas.

Esse desafio nos convoca a compreender a educação para além do espaço institucional, nos alertando que esta acontece nos diversos espaços sociais e “nos convida a extrapolar os muros da escola e a ressignificar a prática educativa, a relação com o conhecimento, o currículo e a comunidade escolar” (GOMES, 2003, p. 74).

Nessa empreitada, a escola certamente contará com a comunidade local como grande aliada, mas é preciso do apoio dos órgãos oficiais, principalmente do poder público municipal, como também da parceria com a própria universidade, no sentido de implementar políticas de formação inicial e continuada de professores para a efetivação da Lei n. 10.639/03 nas escolas, pois o estudo da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana promove a inclusão dos conteúdos culturais da comunidade no currículo escolar.

Nessa caminhada, os/as educadores/as têm um papel fundamental, de não apenas fazer uma leitura do mundo, mas reescrevê-lo, através de uma prática crítica e consciente, pois parafraseando Freire (1988), diríamos, não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso.

Portanto, a educação, como uma prática social, pode assumir um papel bastante significativo frente ao combate do preconceito e da discriminação racial. Nesse sentido, é imperativo que novas posturas diante desta questão passem a ser uma realidade, não só do movimento negro, mas de todos os movimentos sociais, dos órgãos oficiais, dos/as educadores/as e dos/as pesquisadores/as que defendem uma educação plural e uma sociedade mais democrática.

Esse diálogo com a temática em foco não termina com essa pesquisa, pois me sinto motivada para continuar a discussão em estudos posteriores, daí o título dessa seção.

REFERÊNCIAS

AFROUNEB- Universidade do Estado da Bahia. **Histórico do Programa**. Disponível em: <http://www.afrouneb.uneb.br/laboratorio.php>. Acesso em: 03 de abril de 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática escolar**. 10. ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 2003.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**; tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

ATAÍDE, Yara Dulce B. De, MORAIS, Edmilson de Sena. A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA AFRO-DESCENDENTE A PARTIR DE UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO PLURICULTURAL. **Revista da FAEBA/ Universidade do Estado da Bahia- Educação e Contemporaneidade**, Salvador. V. 12, n. 19, p. 81 – 97, jan./ junho, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Por um Tratamento Público da Educação do Campo**. Organizado por Mônica C. Molina, 2004. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&client=firefox-a&channel=s&rls=org.mozilla:pt-BR:official&hs=DeR&q=author:%22ARROYO%22+intitle:%22Por+um+tratamento+p%C3%ABblico+da+educa%C3%A7%C3%A3o+do+campo%22+&um=1&ie=UTF-8&oi=scholar>. Acesso em 24 de junho de 2008.

BAHIA, Secretaria da Educação do Estado da. **O Projeto de Regularização do Fluxo**. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/fluxo/fluxo.html>. Acesso em: 01 de março de 2008.

_____ **Educação de jovens e Adultos- Brasil Alfabetizado**. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/ed_jovenseadultos/ajabahia.html. Acesso em: 01 de março de 2008.

BAÍÁ, Vilma. A CRIANÇA NEGRA nos currículos da educação básica. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 7 n. 38. p. 67-73, mar./abr., 2001.

BARBOSA, Antônio. **Bom Jesus da Lapa: antes do Monsenhor Turíbio, no tempo do Monsenhor Turíbio, depois do Monsenhor Turíbio**. Rio de Janeiro: Jotanesi Edições, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BRASIL. **LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996- Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho, et al. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**, 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Parecer N° CNE/CP 003/2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: DF, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 137 – 141.

_____. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura- FNDE- **O Fundo de Fortalecimento da Escola- (Fundescola).** Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=fundeescola.html>. Acesso em: 02 de abril de 2008.

_____. **A escola Ativa.** Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=fundescola.html>. Acesso em 02 de abril de 2008.

CALDART, Roseli Salete. **ELEMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.** TRABALHO NECESSÁRIO ano 2 - número 2 – 2004. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/rcaldart%20TN2.htm>. Acesso em 24 de junho de 2008.

CANEN, Ana. **Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: Tensões e Implicações Curriculares.** Cadernos de Pesquisa, n° 111, p. 135 – 149, dezembro, 2000.

_____. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; Macedo Elizabeth. (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo; Cortez, 2002, p. 174 – 195.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e a Formação Docente. In: **Ênfases e Omissões no Currículo.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001, p. 15 – 44.

CANEN, Ana ; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente.** Ensaio; aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 13.n. 48, p. 333 – 344, jul/set., 2005.

CARVALHO, José Jorge (org.); DORIA, Siglia Zambrotti & OLIVEIRA Jr., Adolfo Neves de. **O Quilombo do Rio das Rãs: Histórias, Tradições, Lutas**. Salvador; editora da Universidade Federal da Bahia, 1996.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 2. ed. São Paulo; Contexto, 2003.

CASTILHO, Mariana Wiecko de. **Da Passividade À Resistência: Vivências Territoriais à Margem do São Francisco**. Brasília: UNB, 1999. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília.

CHAGAS, Conceição Corrêa das. **Negro: uma identidade em construção**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

COMISSÃO PRÓ ÍNDIO DE SÃO PAULO. **Terras de quilombo tituladas no Brasil**. <http://www.cpsip.org.br/terras/html/tabela-terras.html>. Acesso em: 13 de janeiro de 2008.

_____ **Comunidades quilombolas. O que são?** Disponível em: http://www.cpsip.org.br/comunidades/html/i_oque.html. Acesso em: 13 de janeiro de 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política Cultural. In: **O currículo nos limiares contemporâneos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 37- 68.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: Dayrell, J. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p. 137 – 161.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar Curitiba, nº 24, editora, UFPR, 2004, (pp. 213- 22). Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2216/1859>. Acesso em: 17 de maio de 2007.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. **De saberes e desejos: lugar e territorialidade quilombola do Sapê do Norte- ES**. Disponível em http://uff.br/posgeo/modules/xt_conteudo/content/campos/simone.pdf. Acesso em: 02 de outubro de 2007.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro- descendente: Identidade em Construção**. São Paulo: Educ FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brasil: 500 anos de luta pela terra**. Texto Publicado na Revista Cultura Vozes, nº 2, 1999. Disponível em <http://www.incra.gov.br/arquivos/0175300494.pdf>. Acesso em 03 de janeiro de 2008.

FIABANI, Adelmir. **Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532- 2004)**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se complementam**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRÓES BURNHAM, T. Currículo Escolar e a Construção do Saber. **Jornal da Educação** 2(2). Salvador, SEEB, 1989.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979, p. 13 - 40.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnico- Cultural. In: **Diversidade na educação: reflexões e experiência/** coordenação Marise Nogueira Ramos, Jorge Manoel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, p. 69 – 76.

_____. Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos/as? In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes. **Pluralidade Cultural e inclusão na formação de professores e professoras: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena e educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Formato, Editorial 2004, p. 80 – 106.

_____. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil: Uma Breve Discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005, p. 39 – 62.

_____. Trajetória Escolares, Corpo Negro e Cabelo Crespo: Produção de Estereótipos ou Ressignificação Cultural? In: **Educação como exercício da diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC. ANPED, 2005, p. 227 – 24.

_____. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete et al (orgs). **Educação como prática da diferença**. Campinas, São Paulo: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, p. 21 – 40.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2007.

GOMES, Verônica. **Organização Social, Festas, Lideranças: Organização Social e Festas como Veículos de Educação Não-Formal**. In: Salto Para o futuro. PMG 3-Boletim 10. Secretaria de Educação à Distância, Ministério da Educação, TV Escola; junho de 2007. (p. 22/26). Disponível em http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins/2007/eg/o70618_educacaquilombola.doc, acesso em: 31 de outubro de 2007.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves. **Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109 – 123, jan/jun. 2003.

GUSMÃO, Neuza Maria Mendes de. **Socialização e recalque: a criança negra o rural.** Cadernos CEDES- Centro de Estudos Educação e Sociedade. Educação e Diferença Cultural: índios, negros; n. 32, São Paulo: Papirus, 1993 p. 49 – 84.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós –Modernidade;** tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil: Questões Conceituais e Normativas.** Etnográfica, Volume IV (2), 2000. p. 333 – 354. Disponível em http://ceas.isete.pt/etnografia/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf. Acesso em 02 de outubro de 2007.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. **A insurgência negra e a pedagogia do embranquecimento.** Salvador, 1990. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado da Bahia.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação.** Salvador: EDUFBA, 2004, p. 214 – 279.

MARTINS, João Batista. Noção de Identidade e o Olhar Multirreferencial: Colocando Algumas Questões para a Educação. **PSI- Revista de Psicologia Social e Institucional.** ISSN: 1516- 4888. Volume 1. Número 2. Nov., 1999. p. 1 – 13. Disponível em: <http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/jb.htm>. Acesso em 23 de junho de 2008.

MATTOS, Wilson Roberto de. Valores Civilizatórios Afro- Brasileiros na Elaboração de Currículos Escolares- Ensaando Pressupostos. In: **Diversidade na educação: reflexões e experiências/** Coordenadora: Marise Nogueira Ramos, Jorge Manoel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, p. 28 – 34.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico.** 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

MESSEDER, Marcos Luciano Lopes e MARTINS, Marcos Antonio Matos. **Arraiais de Rios de Contas: uma comunidade de cor.** Cadernos CRH. Série Contos e Toques- Etnografias do Espaço Negro na Bahia. Suplemento. Salvador: Editora Fator, 1991.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. **O Pós Abolição: O aprendizado da Liberdade.** Revista Sementes: Caderno de Pesquisa, Salvador, v. 2 n° 3/4 jan./dez. 2001, p. 98- 113.

MENEZES, Waléria. **O Preconceito Racial e suas Repercussões na Instituição Escolar.** Trabalho para discussão n. 147, agosto/ 2002. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/tpd/147.html>. Acesso em: setembro de 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral.** 5 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, Raça e Nação: O currículo e a Construção de Fronteiras e Posições Sociais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares contemporâneos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 69- 83.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXII, nº 79, agosto de 2002.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa, CANDAU, Vera Maria. Educação escolar cultura (s): construindo caminhos. **Rev. Brasileira de Educação**, maio/ago, 2003, p. 156 – 168.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**; organização do documento Janete Beawchamp, Sandra Denise Pagel, Arcélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

MOURA, Clóvis. **Quilombos Resistência ao escravismo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

MOURA, Glória. “O DIREITO À DIFERENÇA” In: MUNANGA Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p. 61 – 76.

_____ **Proposta Pedagógica: Educação Quilombola** In: Salto Para o futuro. **PMG-1 Educação Quilombola/ Terra Cultura, História Geografia- Quilombo: conceito**. Boletim 10. Secretaria de Educação à Distância, Ministério da Educação, TV Escola; junho de 2007. (p.7-11). Disponível em http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins_2007/eg/o70618_educacaoquilombola.doc, Acesso em: de outubro de 2007.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, nº 28, 1996 (p. 56- 63). Disponível www.usp.br/revistausp/28/4kabengele.pdf. Acesso em: 13 de janeiro de 2008.

_____ **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____ **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, identidade e Etnia**. (Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação- PENESB- RJ em 05/11/2003). Disponível em: http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&lr=lang_pt&q=%22MUNANGA%22+%22Abordagem+Conceitual+*+NOC3%A1%C3%B5es%22. Acesso em: 02 de outubro de 2007.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa. **Professores em Formação e a Educação das Relações Étnico-Raciais**. In. XVIII- Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste 2007. Maceió. Anais do XVIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, realizado em Maceió, Alagoas em 2007.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e Autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. Campinas São Paulo: Papirus, 1994.

OLIVEIRA Jr., Adolfo Neves de. Reflexão Antropológica e Prática Pericial. In: CARVALHO, José Jorge (org.); DORIA, Siglia Zambrotti & OLIVEIRA Jr., Adolfo Neves de. **O Quilombo do Rio das Rãs: Histórias, Tradições, Lutas**. Salvador; editora da Universidade Federal da Bahia, 1996, p. 197- 233.

OLIVEIRA, Sandra Nivia Soares de. **De Mangazeiros a Quilombolas: Terra, Educação e Identidade em Mangal Barro Vermelho**. Salvador, UNEB, 2006 (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado da Bahia.

OLIVEIRA, Maria Neusa de. **A Gestão Descentralizada da Educação no Estado da Bahia: a Proposta de Municipalização do Ensino Fundamental**. ANPED, 2006. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes29ra/trabalhos/trabalho/GT05-2684Int.pdf. Acesso em 16 de agosto de 2008.

PALMARES, Fundação Cultural. **Certidões atualizadas**. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br>. Acesso em 25 de fevereiro de 2008.

_____. **Portaria 98 de 2007 que regulamenta um novo procedimento para o auto-reconhecimento das comunidades “remanescentes” de quilombos**. Disponível em: <http://www.palmares.org.br>. Acesso em 25 de fevereiro de 2008.

PINTO, Heldina Pereira, **Os Saberes das Práticas Religiosas da Comunidade Rural negra de Barra do Parateca: Uma Articulação Com a Cultura Escolar**. São Paulo: PUC, 2000. (Dissertação de Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

_____. **O Global e o Local na Construção de Práticas Curriculares**. São Paulo: PUC, SP, 2005 (Tese de Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

PRANDI, Reginaldo. As Religiões Negras do Brasil- para uma sociologia dos cultos afro-brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, nº 28, 1996 p. 64- 83. Disponível www.usp.br/revistausp/28/5prandi.pdf. Acesso em 26 de abril de 2008.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O Negro, seu acesso ao ensino superior e as ações afirmativas no Brasil. In: Bernadino, Joaze e Galdino Daniela (orgs). **Levando Raça a Sério**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 137 – 156.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. **Escola e Contexto Social: Um Estudo de Processos de Construção de Identidade Negra em Comunidade Remanescente de Quilombo**. Minas Gerais: UFJF, 2003. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juízo de Fora/MG.

ROMÃO, Jeruse. **Guia de direitos do brasileiro afro-descendente: por uma educação que promova a auto-estima da criança negra**. 2. ed. CEAP, 2001.

_____. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 161 – 178.

RURAL, **Revista Globo**. Tecnologia Social Eficaz. Edição 243/janeiro de 2006. Disponível em: http://revistagloborural.globo.com/Editora/Globo/componentes/article/edg_articleprint/1,3916,1101982-5061,00.html. Acesso em 29 de abril de 2008.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **Currículo e Formação de Professores em Exercício: Articulação/Desarticulação dos Saberes da Experiência Vivida com os Saberes Veiculados pelo Currículo**. In. XVIII- Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste 2007. Maceió. Anais do XVIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, realizado em Maceió, Alagoas em 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 82 - 113.

SANT`ANA, Antônio Olímpio. História e Conceitos Básicos Sobre Racismo e Seus Derivados. In: MUNANGA Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p. 31- 60.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 159 – 177.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 97 – 113.

SANTOS. Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 Como Fruto da Luta Anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005, p. 21- 37.

SANTOS, Ana Kátia Alves dos. **Infância Afrodescendente: Epistemologia Crítica no Ensino fundamental**. Salvador BA: Ed. UFBA, 2006.

SCHMITT, Alessandra; MANZOLITURATTI, Maria Cecília; CARVALHO de. Maria Celina Pereira. **Atualização de conceito de quilombo: identidade e território definições teóricas**. Ambiente & Sociedade, Ano V, nº 10 – 1º semestre de 2002. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/asoc/n10/16889.pdf>. Acesso em 17 de janeiro de 2008.

SILVA, Ana Célia da. “A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático” In: MUNANGA Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p. 13- 30.

SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e ensino das Africanidades Brasileiras ” In: MUNANGA Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p. 151 – 182.

SILVA, Consuelo Dores. **Negro, qual é o seu nome?** 2. ed. Belo Horizonte, MG: Maza edições, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz, Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais em educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 73- 102.

_____ **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____ Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p.190 – 207.

SILVA, Valdélcio Santos. **Do Mucambo do Pau Preto à Rio das Rãs: liberdade e escravidão na construção de um quilombo contemporâneo**. Salvador: UFBA, 1998. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia.

_____ **Os Novos Desafios dos Quilombos Contemporâneos**. Bom Jesus da Lapa: agosto/2000, (p. 1- 18), (texto digitado).

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens Escolares e Reprodução do Preconceito. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005, 105 – 120.

SOUZA, José Evangelista de e de ALMEIDA, João Carlos Deschamps. **O Mucambo do Rio das Rãs- um modelo de resistência negra**. Brasília: Arte e Movimento, 1994.

_____ **Comunidades Rurais Negras, Rio das Rãs- Bahia** (documentário). Brasília Arte e Movimento, 1994.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Memória Social e Educação Quilombola: O Caso do Quilombo Araçá/Cariacá/BA**, Bom Jesus da Lapa: UNEB, 2007 (Trabalho Monográfico de Conclusão do Curso de Pedagogia). Universidade do Estado da Bahia.

STEIL, Carlos Alberto. **O Sertão das Romarias: um estudo antropológico sobre o santuário de Bom Jesus da Lapa- Bahia**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, ILMA Castro de Alencastro. Projeto Político Pedagógico da Escola Uma Construção Coletiva. In: **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. 13 ed. Campinas S. P: Papyrus, 2001, p. 11 – 35.

_____ Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, ILMA Castro de Alencastro e RESENDE Lúcia Maria Gonçalves de. (orgs.). **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. 10 ed. São Paulo: Papyrus, 2006, p. 9 – 32.

VELHO, Gilberto. “Projeto, Emoção e Orientação em sociedades complexas” . In **Individualismo e Cultura – Notas para uma Antropologia da sociedade contemporânea**. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

VITORINO. Camila Gomes. **SBRT- Serviço Brasileiro de Respostas Técnicas/ USP**. Inovação. Disque Tecnologia, elaborado 08 de março de 2007. Disponível em: <http://sbrt1.ibidt.br/upload/sbirt4966.pdf?PHPSESSID=6aa5910df57f5c60f1bee9de0deeaf0>. Acesso em: 29 de abril de 2008.

APÊNDICE - A

Roteiro das observações em sala de aula

- 1- Os conteúdos de ensino e a metodologia utilizada para desenvolvê-los.
- 2- As atividades desenvolvidas.
- 3- Os materiais didáticos e pedagógicos utilizados.
- 4- A participação dos alunos no processo ensino aprendizagem.
- 5- Relação professor aluno e vice versa.
- 6- Relação entre os alunos.
- 7- A relação entre os alunos e os funcionários e diretor/a da escola.
- 8- O planejamento de ensino e a utilização em sala de aula.

APÊNDICE – B

Roteiro das entrevistas com as professoras e diretora

- 1- Como você vê o currículo da escola em relação aos saberes da comunidade?
- 2- Como são trabalhadas as questões étnico-raciais na escola?
- 3- Que trabalhos são desenvolvidos sobre a história, a cultura e os costumes da comunidade?
- 4- Você já presenciou alguma atitude de preconceito e discriminação na escola? Que encaminhamentos tomou?
- 5- Você já fez algum curso sobre a Lei Federal 10639 /03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino?
- 6- Como acontece o processo de capacitação e/ou formação de professores/as no município?
- 7- Qual a relação da escola com a comunidade?

APÊNDICE – C

Questões que orientaram as entrevistas com as pessoas mais velhas e lideranças da comunidade

- 1- Que história já ouviu contar a respeito da escravidão?
- 2- Como se deu o processo de luta pela posse da terra?
- 3- Quais os órgãos e movimentos sociais que ajudaram na luta pela posse da terra?
- 4- Que encaminhamentos foram feitos para o processo de reconhecimento do território com “remanescente” de quilombo?
- 5- Como está organizada a associação e qual o seu papel na comunidade?
- 6- Como foi o processo de organização da escola na comunidade?
- 7- Qual a importância da escola para a comunidade?