



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade -
PPGEDUC

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:
UM ESTUDO SOBRE OS ASPECTOS DIFUNDIDOS NO QUILOMBO
RIO DAS RÃS

SALVADOR - BAHIA
2015

JOSEMAR OLIVEIRA PURIFICAÇÃO

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:
UM ESTUDO SOBRE OS ASPECTOS DIFUNDIDOS NO QUILOMBO RIO DAS RÃS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa I - Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder

Salvador - Bahia
2015

P985

Purificação, Josemar Oliveira

Educação Escolar Quilombola: um estudo sobre os
aspectos difundidos no Quilombo Rio das Rãs/ Josemar Oliveira
Purificação. Salvador. 2015

220 f. il.

Orientador Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder

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

1. Educação escolar 2. Quilombo 3. Cultura. I. Título

CDD 371.01


Autorizo a reprodução parcial ou total dessa dissertação para fins acadêmicos,
desde que seja citada a fonte.

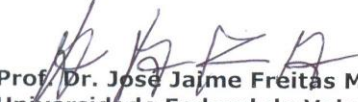
FOLHA DE APROVAÇÃO

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UM ESTUDO SOBRE OS ASPECTOS DIFUNDIDOS NO QUILOMBO RIO DAS RÃS


JOSEMAR OLIVEIRA PURIFICAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 05 de dezembro de 2014, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Sociologia e Antropologia
Universite Lumiere Lyon 2, U.LYON 2, França


Prof. Dr. José Jaime Freitas Macedo
Universidade Federal do Vale do São Francisco
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade de Brasília, UNB, Brasil


Prof. Dr. Valdério Santos Silva
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Ana Célia da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Às minhas avós: Lindaura P. de Oliveira – in memoriam e Delmira M. Purificação, as responsáveis pela minha atenção para a oralidade e ancestralidade.

Aos Quilombolas de Rio das Rãs, motivadores da minha trajetória acadêmica.

Agradecimentos

A conclusão desta desafiante trajetória me traz a noção da necessidade da busca contínua e a importância da predisposição para aprender sempre. A certeza que tenho é que as contribuições foram e são imensuráveis. Agora é seguir agradecendo:

A Deus, nosso pai maior, por todas as forças dadas e permitidas.

À Deni, amada companheira, namorada, sempre amiga, mesmo em meio à exaustão, sempre colaboradora.

A meu pai, minha mãe e toda família pela torcida, atenção e orações.

A Anderson, Hérika, Anne e Aiana pelo carinho aproximador.

Aos amigos Marcos, Nice e Oliveiras pelo fraterno carinho e vibrações.

Ao Senhor José Antonio N. Cunha por me possibilitar a conciliação do trabalho com o estudo.

À Professora Ana Célia da Silva por acreditar, vibrar, mostrar e decisivamente contribuir para visualizar a possibilidade de continuar.

Ao Professor Marcos Luciano Messeder por ter aceitado o desafio e pelas contribuições.

Ao Professor Valdélio Santos Silva pela colaboração e presença na trajetória.

Ao Professor José Jaime Freitas Macêdo pela aceitação do convite e as contribuições para a conclusão.

À minha amiga Letícia Pereira pela importante contribuição na revisão deste trabalho.

Ao DCHT – Campus XVII pela preparação e estímulo

A todos os professores e funcionários do PPGEDUC e...

A todos os colaboradores da pesquisa.

Já se pode ver ao longe
A senhora com a lata na cabeça
Equilibrando a lata vesga
Mais do que o corpo dita
O que faz o equilíbrio cego
A lata não mostra
O corpo que entorta
Pra lata ficar reta
Pra cada braço uma força
De força não geme uma nota
A lata só cerca, não leva
A água na estrada morta
E a força nunca seca
Pra água que é tão pouca.

Chico Cesar

RESUMO

A dissertação ora apresentada aborda uma investigação acerca da Educação Escolar desenvolvida nas instituições públicas de ensino situadas no Quilombo Rio das Rãs. Por meio de observações, análises de documentos e diálogos junto aos professores, gestores, equipe técnica e moradores da comunidade quilombola; a pesquisa buscou identificar por meio dos procedimentos metodológicos adotados e depoimentos coletados; a presença ou ausência das culturas produzidas *in loco* em relação com os conteúdos explorados nas salas de aula. Para fundamentar, utilizou-se como pressupostos as normas estabelecidas no que tange à Educação Etnicorracial e a Educação Escolar Quilombola.

Palavras Chave: Quilombo. Educação. Cultura. Normas.

ABSTRACT

The dissertation presented here addresses an investigation about the education system developed in public educational institutions located in the Quilombo Rio das Rãs. Through observation, analysis of documents and conversations with teachers, managers, technical staff and residents of the maroon community; research sought to identify through the methodological procedures adopted and collected testimonies; the presence or absence of crops produced on site in relation to the content explored in the classroom. To justify, was used as the assumptions set out in regulations with respect to ethnic and racial education and the Quilombola education modality.

Key words: Quilombo. Educational system. Culture. Norms.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1	Territórios de identidade do estado da Bahia
Mapa 2	Sem referência
Figura 1	Celebração do Reconhecimento do Quilombo e da posse da terra
Figura 2	Sr. Francisco Ferreira Magalhães
Figura 3	Leito seco do Rio das Rãs
Figura 4	Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça
Figura 5	Escola Municipal Elgino Nunes de Souza
Figura 6	Escola Municipal Francisco Xavier
Figura 7	Novo Prédio Escolar do Enchú
Figura 8	Livros expostos na Escola da Brasileira
Figura 9	Prof. Zezinho
Figura 10	Desfile do Sete de Setembro de 2013
Figura 11	Estudantes da Escola Municipal Quilombola E.J.V.
Figura 12	Estudantes da Escola Municipal Elgino N. de Souza
Figura 13	Manoel Arcanjo Almeida
Figura 14	Wilson Pinto de Oliveira.
Figura 15	Chico de Helena na Celebração da Conquista do Território Quilombola de Rio das Rãs
Figura 16	Chico de Helena em participação no Grupo Focal
Figura 17	Odílio Pereira da Silva
Figura 18	Paulina Souza de Jesus

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Localidades que compõem o Quilombo Rio das Rãs
Tabela 2	Municípios e Comunidades
Tabela 3	Município de referência – comunidade
Tabela 4	Lista das CRs tituladas pela FCP até o ano de 2003
Tabela 5	Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça
Tabela 6	Escola Municipal Elgino Nunes de Souza
Tabela 7	Escola Municipal Francisco Xavier

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	<i>Ato das Disposições Constitucionais Transitórias</i>
AMPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ATES	Assessoria Técnica Social e Ambiental
CCLF	Centro de Cultura Luiz Freire
CEB	Câmara de Educação Básica
CETA	Coordenação (Movimento) Estadual dos Trabalhadores, Assentados, Acampados e Quilombolas
CEDITER	Comissão Ecumênica dos Direitos da Terra
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRQ	Coordenação Regional de Quilombos
DCHT	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEDC	Departamento de Educação
EBDA	Empresa Baiana de Desenvolvimento Agropecuário
EDUFBA	Editora da Universidade Federal da Bahia
EDUSP	Editora da Universidade de São Paulo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMITEC	Ensino Médio com Integração Tecnológica
FAEEBA	(Ex) Faculdade de Educação do Estado da Bahia
FCP	Fundação Cultural Palmares
FFCH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (UFBA)
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDIFRAN	Fundação para o Desenvolvimento do Vale do São Francisco
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
INCRA	Instituto Nacional de Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MME	Ministério das Minas e Energia
MNU	Movimento Negro Unificado
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PGR	Procuradoria Geral da República
PME	Programa Mais Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporaneidade
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTDS	Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPLAN	Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia
SME – BJL	Secretaria Municipal de Educação do município de Bom Jesus da Lapa
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais

UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO DO OBJETO	22
1.1 EDUCAÇÃO E CULTURA: REFLEXÕES E ABORDAGENS EM MOVIMENTO.....	22
1.2 O QUILOMBO RIO DAS RÃS E A SUA LOCALIZAÇÃO NO INTERIOR BAIANO.....	28
1.3 AS ARTICULAÇÕES E MECANISMOS NA EXECUÇÃO DA PESQUISA.....	36
1.3.1 Aproximação do Olhar Quilombola sobre a Relação Escola-Comunidade..	45
1.3.2 A Observação das Escolas do Quilombo Rio das Rãs.....	51
CAPÍTULO 2 – QUILOMBOS: UMA HISTÓRIA DE LUTA	58
2.1 REFLEXÕES CONCEITUAIS SOBRE QUILOMBOS.....	58
2.2 RETRATO SÓCIO-POLÍTICO-CULTURAL DE RIO DAS RÃS: UM QUILOMBO CONTEMPORÂNEO.....	65
2.2.1 Processo Histórico: O Início de uma Trajetória.....	66
2.2.2 A Cultura e a Afirmação da Identidade.....	73
2.2.3 Panorama Contemporâneo do Quilombo Rio das Rãs.....	86
CAPÍTULO 3 – O CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO PARA A RESISTÊNCIA	92
3.1 A TRAJETÓRIA QUE INSTITUI A EDUCAÇÃO ESCOLA EM RIO DAS RÃS... 92	
3.1.1 Professores/as Leigos/as: uma Educação para Afirmação.....	96
3.1.2 Reivindicações e Conquistas: Da Casa-Escola para os Prédios Municipais	100
3.1.2.1 Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça.....	100
3.1.2.2 Escola Municipal Elgino Nunes de Souza.....	104
3.1.2.3 Escola Municipal Francisco Xavier.....	107
3.2 UM PANORAMA DIDÁTICO-PEDAGÓGICO.....	110
CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL NO QUILOMBO RIO DAS RÃS: TRAJETÓRIAS E MECANISMOS DE INTERVENÇÃO	114
4.1 NORMAS CONSTITUÍDAS, INDAGAÇÕES E DESAFIOS.....	116
4.1.1 Dilemas e Possibilidades: Exposição dos Subsídios Coletados.....	122
4.1.2 Estruturas e Atuações: Observação do Exercício Pedagógico	125
4.1.2.1 Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça.....	126
4.1.2.2 Escola Municipal Elgino Nunes de Souza.....	130

4.1.2.3 Escola Municipal Francisco Xavier.....	133
4.1.3 Normas e Ações (des)integradas: um Caminho para Contextualização...	134
4.1.4 Abordagem Acerca das Culturas Produzidas e a Educação Escolar.....	139
4.1.5 As Relações Etnicorraciais: Quilombo e as Instituições Escolares.....	144
4.1.6 Significados e Contradições: Discursos e Práticas no Exercício Pedagógico	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS.....	179
APÊNDICE	185
ANEXOS.....	194

INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola são legitimadas pela Câmara de Educação Básica - CEB do Conselho Nacional de Educação - CNE como normativas “[...] orientadoras dos sistemas de ensino para que eles [os educadores ou os quilombolas] possam colocar em prática a Educação Escolar Quilombola, mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e do movimento quilombola” (BRASIL, 2012, p. 13) à medida que a sua efetivação vai gradativamente se concretizando, os projetos pedagógicos vão se delineando diante das especificidades pertinentes à temática abordada.

Nessa perspectiva adentrei no processo de investigação no Quilombo Rio das Rãs/BA, com o desígnio de pesquisar acerca da existência ou ausência da utilização das culturas produzidas *in loco* como elementos componentes do Currículo Escolar e, conseqüentemente, como conteúdos inseridos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem adotados pelos educadores, em acordo com cada disciplina lecionada, nas salas de aula das três instituições públicas de ensino situadas no quilombo.

[...] para garantir a educação quilombola como direito, o poder público deverá implementar políticas públicas em articulação com o movimento quilombola. Além do mais, três outros pontos merecem destaque: 1. A construção do Projeto Político Pedagógico – PPP e da proposta curricular da escola deverá ser espaço de troca de conhecimentos e experiências de todos aqueles envolvidos na oferta dessa modalidade de educação em articulação com a comunidade local. 2. A formação inicial e continuada dos professores com base na realidade da comunidade quilombola na qual a escola está inserida; sem perder de vista a relação entre o local e o nacional. 3. A gestão da escola deverá se efetivar autônoma e democraticamente para que o atendimento à especificidade dessas comunidades seja um dos eixos da educação igualitária, exigindo dos sistemas de ensino a garantia efetiva do direito à educação escolar quilombola (BRASIL, 2012, p.15).

A escolha do objeto em estudo foi definida por acreditar que embora, existam estudos sobre a Educação Quilombola e que são frequentemente debatidos e publicados, torna-se cada vez mais atual a necessidade de entender nossas¹ origens, saber quem

¹Em especial, nesse parágrafo escrevo na primeira pessoa do plural, exatamente por ser copartícipe da história e realidade educacional vivenciada pelos quilombolas de Rio das Rãs e moradores do município de Bom Jesus da Lapa/BA. Fui alfabetizado embaixo de uma árvore e carrego na minha história de vida lembranças referentes a situações e questionamentos sobre as relações raciais, que na infância fui aconselhado a simplesmente aceitar sem retrucar; somente a partir da adolescência, movido por novas inquietações, passei a investigar e superficialmente compreender os fatores que compõem alguns dos

somos, de nos conhecermos à medida que abraçamos as possibilidades de reflexão acerca dos meandros e problemáticas dos processos socioculturais produzidos ao longo dos séculos, a despeito das comunidades negras e suas correlações com a sociedade. Em especial, nesse caso, no que fere as vivências referentes à origem das negações, contradições, afirmações, conflitos e conquistas no campo educacional. Não há dúvida de que a história do negro é contada e recontada, sendo destacada por diversos autores, porém cada um, de acordo com a ideologia assumida, apresenta a história sob a ótica de colonizadores ou escravizados. Sobre esta questão Clovis Moura, nos apresenta a seguinte contribuição:

No Brasil, a maioria dos estudiosos do problema do negro, ou caem para o etnográfico, folclórico, ou escrevem como se estivessem falando de um cadáver. Na primeira posição [...] o etnográfico, o contato entre as culturas, o choque entre as mesmas, as reminiscências religiosas, de cozinha, linguísticas e outras ocupam o centro do universo desses cientistas. Na segunda, vemos o indiferentismo pela situação social do negro, destacando-se pelo contrário a imparcialidade científica do pesquisador, em face dos problemas raciais e sociais da comunidade negra. O absentismo científico transforma-se em indiferença pelos valores humanos em conflito. E com isto o negro é transformado em simples objeto de laboratório: É verdade, que há cientistas sociais que seguem uma perspectiva científica diferente. Não veem o negro como simples objeto de estudo [...]. Colocam-no como membro de uma etnia explorada, discriminada e desclassificada pelos segmentos dominantes e a partir dessa posição inicial passam a estudá-lo e compreendê-lo (MOURA, 1988, p.12).

Este contexto analisado por Moura contribui para o entendimento das conjunturas que provocaram o meu íntimo investigativo, instigante e audacioso; sobretudo a considerar situações relatadas durante a pesquisa de campo e que me guiou em direção às cogitações apresentadas por Eliane Cavalleiro; ao apresentar como provocação reflexiva a seguinte situação:

UMA CENA: UMA QUESTÃO, SUAS ALTERNATIVAS E ALGUNS DESDOBRAMENTOS.

Em determinado momento de uma das aulas, que poderia ser de qualquer disciplina, um educando negro aproxima-se do professor e em tom de reclamação diz:

“degraus” que inicialmente me conduziram à militância frente as questões raciais; e assim, prestes a completar 20 anos após ter concluído o extinto 2º Grau, atual Ensino Médio; passei a frequentar a sala de aula da Universidade do Estado da Bahia - UNEB/DCHT XVII; onde até então atuava como vigilante e nas horas livres, voluntariamente realizava palestras sobre temas referentes as questões étnico-raciais para os graduandos; ou acompanhava os professores em suas pesquisas de campo, nos quilombos vizinhos.

“Professor, o fulano me xingou de negro!”

O professor, olhando para o garoto responde [...]

Nesse momento a autora convida o/a leitor/a a decidir o que o professor deverá responder para o garoto, e indica as alternativas abaixo como alternativas de resposta, ao tempo em que sugere que sejam realizadas algumas ou apenas uma escolha.

As alternativas foram:

1. () Pare de chorar, não ligue, ele é bobo!
2. () Não dê importância para isso, somos todos iguais!
3. () Diga que o sangue de todos é da mesma cor!
4. () Esqueça isso, Deus criou todos nós, somos irmãos!
5. () Deixe de besteira e volte para o seu lugar!
6. () Xingue ele também!
7. () Conte-me um pouco mais sobre isso!

Em consequente a autora sugere que o leitor dê sequência à leitura apenas após identificar o posicionamento escolhido e, solicita que a justificativa seja efetivada, ainda que mentalmente. O texto segue apresentando reflexões de acordo com a escolha de cada uma das alternativas (CAVALLEIRO, 2011, p.183).

Não obstante, a Professora Doutora Ana Célia da Silva, em conformidade com o seu vasto conhecimento no quesito educação étnico-racial, incluindo experimentos em sala de aula, desenvolvidos na rede pública de ensino da capital baiana, somado a militância no Movimento Negro Unificado - MNU, desde o ano 1978; destaca:

Os contatos com crianças e jovens negros em sala de aula, me permitiram identificar em muitos deles um comportamento de auto rejeição e rejeição ao seu outro assemelhado étnico, assim como uma atitude de superioridade e desvalorização em relação a eles por parte dos colegas de pele mais clara. [...] As tentativas de desenvolver a autoestima e o autoconceito desses alunos, evidenciaram que os mesmos se identificavam como feios, sem inteligência, não gostavam da cor da sua pele nem dos cabelos e muitos afirmavam não ser negros e sim morenos. [...] A constatação dessa problemática me levou a procurar em conversas com algumas colegas, medidas de solução, sem êxito, uma vez que todas negavam a existência de tais problemas (SILVA, 2004, p. 23).

Assim como Silva, também vivenciei² e presenciei situações semelhantes em Rio das Rãs que serão relatadas no decorrer da apresentação desse trabalho. Contudo, desde

²Ainda na infância, em Bom Jesus da Lapa/BA, minha cidade de origem; fui apelidado na escola como “caroço de pinha”, uma alusão à cor da semente da fruta; como na cidade quase todos eram conhecidos, esse apelido, ultrapassou o espaço escolar. Na fase adolescência/ juventude, estudando em Urutaí/GO também recebi o apelido de “Tob”, que na época tratava-se de um personagem de uma novela, sendo este negro, analfabeto, atralhado; que trabalhava em uma fazenda assumindo funções subalternas e que era, frequentemente, humilhado pelos não negros, que compunham a grande parte do elenco. Sempre que chegava, alguém tinha uma pergunta de cunho racista, outro respondia e todos riam de mim, com o tempo passei a rir também, por considerar que o constrangimento seria menor. Cansado de receber tantos insultos e imaginando que estava utilizando uma estratégia de defesa para não ser insultado e ser o motivo das

já, quero deixar registrado o quanto me chamou a atenção durante a pesquisa de campo o fato de crianças e, principalmente, os jovens se preocuparem em adotar elementos que negavam a sua condição racial, principalmente as adolescentes, destacando o fato de muitas dentre elas apresentarem os cabelos substituídos por longas fibras sintéticas, alisados e algumas chegavam a utilizar franjas.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mistificante. É *práxis*, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2005, p.77).

O caráter do acompanhamento sistemático dos aspectos mais relevantes das propostas especificadas pelas diretrizes de referência tende a contribuir com a efetivação de reflexões, debates e ações no sentido de adotar a práxis citada por Paulo Freire. Contudo, “raramente os alunos quilombolas veem sua história, sua cultura e suas particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais didáticos” (BRASIL, 2009, p.43). Ressalto que esses fatores corroboram com as situações apresentadas por Silva (2004) e compreendo que para a efetivação dessa práxis, há necessidade de ações como ampliar a oferta de informações, fidelidade aos objetivos estabelecidos pelas normas, bem como uma adequação metodológica, frente aos impasses e demandas. Acredito que uma importante adequação perpassa pela identificação dos entraves, fomento de soluções que impeçam a acumulação de equívocos que podem vir a comprometer o cumprimento dos objetivos propostos.

A meu ver, essa perspectiva reflexiva permite também acompanhar as mudanças conjunturais e/ou estruturais ocorridas na execução dessa práxis, adotando uma flexibilidade que possibilite outros debates e reorientações no que tange a prática seguida. Cavalleiro destaca: “Se sabemos que são prejudiciais para o desenvolvimento de toda criança ofensas verbais rejeições e constrangimentos, precisamos nos esforçar permanentemente para promover uma educação antirracista” (2011, p.119). Entretanto, vale refletir que:

A incorporação do novo em suas próprias visões e concepções, o que é difícil para a maioria das pessoas, pois estamos acostumados (e fomos educados para agir assim) a não inovar, não discordar, a manter o *status quo*, repetindo o velho e o conhecido, para, se possível, não transformar,

risadas entre os colegas, eu mesmo passei a contar piadas racistas e ainda diante de um mal estar indescritível eu também ria junto com o grupo.

não incomodar. Aquele que inova incomoda. Aquele que incomoda tende a ser eliminado do contexto (MORAES, 1997, p.132).

Por um determinado período essa pesquisa, esteve subordinada a preocupação acerca do meu histórico enquanto militante e a necessidade de transição dessas experiências em sua maioria marcada pela oralidade para uma expressão escrita em acordo com os rigores acadêmicos; a considerar que dentre os ideais que centralizam essa produção encontra-se o escopo de desmistificação dos saberes, um processo que visa desierarquizar o conhecimento dito “popular”, “cultural” do chamado “acadêmico”, nesse sentido, discorrer sobre os sujeitos em estudo, bem como sobre o contexto histórico que o norteia. Segundo Judith Revel, “[...] trata-se, portanto, de pensar o sujeito como um objeto historicamente constituído sob a base de determinações que lhes são exteriores” (REVEL, 2005, p. 84). Nada obstante, compreendo que as denominadas “determinações exteriores”, compõe-se por meio de subsídios como a memória, ações, reações e principalmente da resistência, tidos como elementos marcantes não apenas dos quilombolas que residem em Rio das Rãs, como também, os artifícios que acompanham o povo negro desde o período escravagista e que nos acompanham até os dias atuais.

Resistir não significa isolamento e *guetização* da população negra, nem tão pouco deixar de participar no movimento civilizatório universal e na gestão dos negócios nacionais. É saber participar com dignidade sem sofrer imposição de uma cultura hegemônica; conscientes dos apostes que as culturas e as civilizações negras trouxeram à civilização dita universal [...]. É nessa perspectiva histórica, na qual a memória do passado remete ao presente, ao imediato e ao cotidiano para projetarem na construção do futuro que devemos advogar (MUNANGA, 2004, p. 8).

Nesse contexto, durante todo o processo de produção da pesquisa passei por diferentes deslocamentos, na construção e reconstrução diante do meu modo de pensar e de me expressar, momentos que para mim se constituíram como de grande desafio. Por vezes, busquei separar ou identificar o redator acadêmico e o redator militante, como se fossem arquivos separados, sem nenhum vínculo; nesse impasse percebi, então que corria o sério risco de apresentar um ou outro como procedimento estanque ou pontual, adjetivos que não condiz com nenhum dos dois segmentos.

De forma geral, as novas direções de pesquisa etnográfica em educação vêm sugerindo uma crescente preocupação do investigador com questões de ética e de valor relativas aos sujeitos ou aos grupos investigados e ao “consumidor” da pesquisa: enfatiza-se a necessidade de justificativa clara e objetiva das opções e das interpretações do investigador e defendem-se formas de participação e parceria entre

pesquisador e pesquisado, expondo a críticas, estruturas e relações de poder (ANDRÉ, 2009, p.121).

Posto que, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana, cita dentre as orientações para o fortalecimento de entidades e de direitos: “a ampliação do acesso à informação sobre a diversidade na nação brasileira e sobre a recriação de identidades, provocadas por relações étnico-raciais” (BRASIL, 2004, p.19). Diante de tais argumentos, optei por associar quando possível e/ou necessário os conhecimentos apreendidos nas leituras e produções militantes junto ao Movimento Negro; e os estudos e aprendizados acadêmicos.

Na intenção de expandir as informações contidas nessa pesquisa, especialmente, no tocante a tentativa de contribuir para a acessibilidade por parte do público estudado, atendendo, ainda que parcialmente aos reclames como o de alguns moradores e da professora Maria³ que relatou: “[...] muitas pesquisas foram feitas aqui no quilombo, mas nem tudo que a gente lê a gente consegue interpretar, e isso também desanima a leitura”. Freire, em Educação e Mudança, nos convida à seguinte reflexão:

[...] O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim, o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores; reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Esse medo, quase sempre resulta de um “compromisso” contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Então “comprometidos” consigo mesmo, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como esse não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível (FREIRE, 1979, p.19).

O campo problemático dessa dissertação se encontra delineado a partir do título: “**Educação Escolar Quilombola: um estudo sobre os aspectos difundidos no Quilombo Rio das Rãs**”. Busquei investigar o processo histórico da comunidade e a cultura local; analisei, a partir da observação, os indicativos como: o PPP, os Planos de Curso e de Aula, assim como, as práticas docentes. Em busca de respostas para as indagações elencadas no Projeto de Pesquisa. Nessa perspectiva, inevitavelmente, realizei o estudo sobre a

³ Nome fictício a considerar que a mesma solicitou não ser identificada.

educação escolar próximo às culturas produzidas, ou em ajuste sobre as “tradições inventadas”:

Por tradição inventada entende-se conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas da natureza, ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento por repetição, o que implica, automaticamente uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se (HOBSBAWM, 1984, p.9).

Cavalleiro destaca a “preocupação em ressaltar a importância da escola como uma instituição construtiva de cidadania, como patrimônio coletivo” (2011, p. 10). Entendo “cidadania” como um processo contínuo de formação crítica, a qual, os indivíduos ultrapassam a noção formal de direitos e deveres e passam a se entender como protagonistas do seu tempo e agentes ativos no processo de construção e transformação da sua realidade, por meio de constantes intervenções. A partir desses pressupostos almejo fomentar a criticidade e sensibilidade como elementos contribuintes na percepção de problemas e busca de soluções.

Nesta perspectiva, este trabalho faz uma convocação a um diálogo que contribua com a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, bem como das práticas pedagógicas, desenvolvidas nas instituições públicas escolares do Quilombo Rio das Rãs, no sentido de caminhar na edificação de projetos educacionais os quais comunidade e escola sejam efetivamente protagonistas no processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, assumi como propósito, analisar as diferentes práticas discursivas ou não, que efetivam a educação escolar no Quilombo Rio das Rãs, buscando evidenciar as reais condições das práticas adotadas, bem como suas formas de organização, sua eficácia e seus limites. A considerar que “a identidade passa pela cultura. Na direção de ver os emaranhados de significados em que o homem se envolve” (GEERTZ, 2008, p.15). Tal orientação me guia a identificar a educação escolar como um dos mais importantes fatores no que tange a promoção da comunidade negra.

Nesse sentido, observei as estruturas e dispositivos das escolas, apostando na possibilidade de, num futuro próximo, poder contribuir com uma realidade em que a reprodução do processo educativo escape da constituída relação entre dominantes *versus* dominados, devido à educação formal oficializada e a necessidade de se cumprir as normas, duramente conquistadas e que nos dá o direito de ter nossas especificidades respeitadas. Creio que, gradativamente, o sistema formal será desmistificado;

potencializando a real probabilidade de um olhar diferenciado frente ao ensino formal antes oficializado. E em conformidade com a afirmação da professora Glória, quando nos diz que:

A cultura que transpassa o *modus vivendi* do quilombo contemporâneo evidencia sua singularidade sincrônica e diacrônica. Entender-lhe a lógica, reconhecer-lhes semelhanças, diferenças e ambiguidade sacrolúdica requerem uma teia trançada por firmes fios culturais. Progride o currículo invisível, a vida em si. Adequa-se passado a presente, reelabora-se a herança ancestral, dialoga-se, negocia-se com a envolvente sociedade brasileira o referencial simbólico, apropriado, reproduzido (MOURA, 2004, p. 78).

Durante o período de observação, dentre leituras e pesquisas em campo, procurei dentro das possibilidades e circunscrições existentes, coletar um conteúdo interpretativo de acordo com os elementos identificados perante a realidade examinada; desse modo, busquei explicitar o contexto no qual se encontram inseridos os estabelecimentos escolares observados, a partir da sua conjuntura geográfica e histórica contígua aos problemas, suas causas e efeitos; no sentido de contribuir com a identificação das potencialidades e limitações, tendo como intento assimilar e descrever a realidade analisada com base em experiências pessoais vividas *in loco*, sob o indispensável auxílio dos fundamentos proporcionados por meio de ações como:

Diálogos com estudiosos⁴ que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro. [...] são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e as discriminações. Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. É claro há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar. Para empreender a construções dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de alguns professores de designar ou não seus alunos como negros ou pretos, sem ofensas (BRASIL, 2004, p.15).

Ao desenvolver este trabalho busquei nos autores relacionados, bem como em muitos outros a sustentação necessária para a investigação e reflexão que me propus a fazer; também contei com comentadores e críticos que discorrem sobre o assunto, trazendo os mais variados pontos de vista e contribuições indispensáveis. A partir daí,

⁴ A exemplo de: Ana Célia da Silva, Clifford Geertz; Roque Laraia, Clóvis Moura, Nilma Lino, Eliane Cavalleiro, Valdélino Silva, Glória Moura, Kabengêlê Munanga, Emília Ferreiro, Abdias do Nascimento, Marli André, José Jorge de Carvalho, Eliane O'Dwyer, dentre outros.

estabeleci as diretrizes, estratégias prioritárias e contundentes para a obtenção de resultados. Desde o início dessa jornada, trago como ensejo, que como efeito desse estudo, possa contribuir com reflexões e avaliações das escolas observadas, almejando ainda colaborar com a prática de gestores, educadores, educandos e demais funcionários que atuam no ambiente escolar em Rio das Rãs. Para tanto creio, que o quanto maior for o nível de domínio das informações pelos atores sociais envolvidos, maior será a coerência com as propostas de mudanças que se encontram em constante movimento.

Diante do exposto a presente dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos, a saber:

No primeiro capítulo, será exibido um panorama acerca do itinerário percorrido no processo de concretização da pesquisa, sendo também expostos os fundamentos teóricos frente às análises da temática abordada; no intuito de situar o objeto de estudo, destacando como ponto de partida uma reflexão sobre a interligação existente entre a educação e a cultura contíguo aos seus conceitos e sucessivos movimentos. Em tempo, ainda será abordada a localização geográfica do Quilombo Rio das Rãs em consonância e as peculiaridades que o compõe.

Com o segundo capítulo, será apresentado o Rio das Rãs desde a sua origem até os dias atuais, nesse tópico ganham destaque às lutas, manifestações e reivindicações que compõe o processo histórico vivenciado pelos quilombolas, bem como as conquistas efetivadas por meio de sua organização política e social. Desse modo, é feita uma exposição composta de dados primários e secundários para mostrar a trajetória de um povo que vem lutando, desde o período da escravidão, e que resistiu a um longo intervalo de conflitos, tendo a resistência como seu principal atributo cultural, tal como bandeira de luta para conquistar o direito à cidadania e, assim, segue até hoje tecendo a sua história.

O terceiro capítulo aborda o contexto da luta travada pela instituição da educação escolar no quilombo, enquanto garantia de direito do cidadão. Apresenta embates, depoimentos e reivindicações, que visavam à promoção de mudanças diante um processo que iniciou dentro das casas/escola que tinham como instrutores/as os/as chamados/as professores/as leigos/as.

Enfoca o contexto preenchido por choques internos e externos na organização da comunidade, perpassando por reivindicações junto aos setores públicos que garantiu a conquista de espaços improvisados e, posteriormente, prédios escolares. Ainda nesse tópico, serão apresentadas as três instituições estabelecidas no quilombo; suas estruturas

físicas e especificidades quanto ao seu funcionamento. O capítulo finaliza com uma reflexão acerca do cenário didático e pedagógico observado.

O quarto, e último capítulo apresenta um breve panorama acerca das normas instituídas em prol da educação étnico-racial e quilombola. E as possibilidades dessas normas virem a ser concretizadas, bem como os percalços que comprometem a sua efetivação. Em consequente, serão expostos os subsídios coletados durante a pesquisa de campo, de acordo com a realidade de cada uma das escolas.

Esse capítulo também traz em sua conjuntura a visão da comunidade escolar e moradores do quilombo quanto à utilização das culturas produzidas, como elemento contribuinte ou não, num processo de troca de saberes. As relações etnicorraciais, o ambiente escolar, as práticas profissionais e as respostas encontradas frente à investigação proposta, encerram, ainda que, momentaneamente este estudo; pois não há como esquecer que em se tratando de temáticas como educação escolar e cultura, concomitantemente, trata-se de uma roda viva, ou seja, está sempre em movimento.

CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO DO OBJETO

1.1 EDUCAÇÃO E CULTURA: REFLEXÕES E ABORDAGENS EM MOVIMENTO

Incluída, como um dos componentes essenciais, no quadro em que se encontram elencados os direitos básicos do ser humano a educação é considerada um elemento imperativo no tocante a formação social e pessoal do indivíduo. No entanto, vale ressaltar que parte considerável da população brasileira reivindica constantemente a garantia desse direito; não apenas à sua promoção, mas principalmente ao acesso de qualidade e que seja garantido o aprendizado.

E, em se tratando da educação escolar para as relações etnicorraciais, ainda que legalmente amparada, ainda carece e continuam as reivindicações quanto à oferta de uma educação pautada na *interculturalidade* e na *transdisciplinaridade*. Perspectivas que valorizam os aspectos da diversidade, por considerar as diferentes culturas existentes, neste contexto, as comunidades indígenas e quilombolas como realidades que se apresentam com possibilidade de se identificar diferentes hábitos.

Há de se ponderar a ocorrência dos hábitos diferentes até mesmo dentro da própria comunidade, como apresentarei, no decorrer desse trabalho, ao focar algumas peculiaridades dos habitantes do Quilombo Rio das Rãs; buscando também enfatizar os aspectos referentes à valorização da cultura e das identidades étnicas, como elementos contribuintes e essenciais no processo de aprendizagem. Ressalto ainda, que tal reflexão é abordada por vários pesquisadores a exemplo de Pimentel da Silva que traz a seguinte contribuição:

Interculturalidade não é um chamado de agora, fruto de modismo educacional, mas uma questão de justiça social. Transdisciplinaridade é a contextualização do conhecimento sem limites por disciplinas. Um processo que se realiza no contato do homem com o mundo vivenciado, que não é estático, mas dinâmico e em transformação (PIMENTEL DA SILVA, 2010, p. 252).

Esta pesquisa tem como propósito contribuir com subsídios, que possam fomentar o diálogo entre os conhecimentos científicos acerca da educação e os conhecimentos trazidos/produzidos pela comunidade quilombola de Rio das Rãs; assim como cooperar para a efetivação de uma prática pedagógica intercultural, na qual se encontram

articulados os saberes adquiridos junto à *cultura produzida*⁵, como alicerce na constituição de uma educação escolar pautada no respeito às culturas.

Para compreender a construção do conhecimento científico é necessário observar essa dinâmica das explicações científicas que vão e vem, nessa busca incessante de novas teorias com maior capacidade explicativa e, portanto, com maior conteúdo empírico (MATALLO Jr. Apud CARVALHO, 1995. p. 56).

Nesse exercício, pelo caráter de respeito e de construção, é que proponho refletir acerca das distintas formas de se efetivar uma educação escolar, ancorando também em bases práticas da alteridade e do *dialogismo social*⁶, que se configuram como importantes intermédios para o fortalecimento da relação de pertencimento. Essa relação é colocada em diálogo direto com os hábitos e costumes, num exercício contínuo de desfazer os estigmas, que internalizados diminuem os valores construídos, bem como de garantir o respeito à pluralidade cultural que os cerca.

O exercício da pluralidade cultural implica na escola relacionar-se com o diferente de modo a exercitar a interação, o respeito mútuo e a convivência com o diverso. Em se tratando de escolarização quilombola uma perspectiva é de que a proposta educacional esteja relacionada com o projeto de presente e futuro das comunidades, onde a escola seja um lugar de reflexão e ação de práticas baseadas na multiplicidade de estar no mundo (CCLF, 2013, p. 6).

⁵ Clifford Geertz (1978) define cultura produzida como um mapa cognitivo socialmente produzido para guiar o comportamento e a ação dos seres humanos.

⁶ De acordo com Lucimar Hammes (2010), o conceito de dialogismo aparece na obra do teórico russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), o qual o examinou em distintos ângulos e estudou detidamente seus aspectos e manifestações. Para Bakhtin, a língua em sua totalidade, no seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica, ou seja, ela se constitui por meio da conversação e/ou troca de ideias. A considerar que todo enunciador para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, utilizando-o de alguma maneira no seu discurso. De acordo com a teoria de Bakhtin: “*Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição. O que é constitutivo das diferentes posições sociais que circulam numa dada formação social é a contradição.*” Embora tenha sido escrito no fim da década de 20, a obra mantém uma atualidade espantosa e faz parte dos fundamentos da mais atual teoria textual. De caráter interdisciplinar, abre portas para uma nova interpretação da linguagem, da comunicação e da ideologia, de base social e material, contudo não mecânica. Para Hammes, resgatar o princípio dialógico que marca o discurso do ponto de vista *bakhtiniano* é refletir, também, sobre os elementos que compõem o enunciado, conceituado como o conteúdo do discurso, e a enunciação, contexto social, histórico e cultural que dá suporte à manifestação de qualquer tipo de linguagem. O enunciado pode ser caracterizado como uma manifestação ideológica de quem o pronuncia.

Não obstante, a mobilização em torno da efetivação de uma prática educacional baseada no respeito à diversidade e na equidade de direitos; em contraposição a estabilidade de um padrão de educação escolar formatado num modelo que ainda promove a ascensão de uma cultura em detrimento das demais. Entrevendo a transformação desse sistema educacional, visto como uma estrutura de inferiorização, revelada por meio da segregação de direitos; nesse contexto os movimentos sociais, intelectuais e artistas negros se mobilizam, ainda nos dias atuais, discutindo acerca da função da educação escolar no que tange o fomento à instituição de um ensino no qual as contribuições históricas não sejam vistas de forma diferenciada.

A cultura e a memória da nação sejam apresentadas, respeitando as particularidades de cada povo, contígua às diversas contribuições. Por meio da valorização da cultura, registrada na consciência e na memória, trazidas ao ambiente escolar como elementos importantes para a formação da identidade brasileira:

Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido de afastamento e da alienação da identidade negra (NASCIMENTO, 1978 apud SANTOS, 2006, p. 23).

A análise de Nascimento retrata e ao mesmo tempo alia-se aos questionamentos apresentados pelos movimentos sociais negros que reivindicaram a inserção do estudo da História do Continente Africano, bem como da cultura afro-brasileira, na educação escolar.

Contudo, o acesso da população afro-brasileira, no universo escolar, ainda convive com os percalços oriundos das sequelas que compõe o seu processo histórico, apresenta mudanças contemporâneas no quantitativo desse quadro. Fortalecendo as discussões e estudos pela qualidade do ensino, priorizando os fatores que tendem a colaborar com a melhoria e a permanência de um aprendizado de qualidade.

Como resultado dos reclames que compunham a agenda de reivindicações dos movimentos, se constituiu em decisões e encaminhamentos de Estado, ações como: A alteração do texto da Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

A Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004; a Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; o Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e a Resolução nº 8, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, em 20 de novembro de 2012.

Essas ações são instrumentos legais disponibilizados para a sociedade refletir sobre as relações sociais, a partir do quesito racial e o Estado promover a reparação social através das políticas públicas e valorização das ações afirmativas.

A educação, nesse contexto, tem papel preponderante na reconstrução de valores, proporcionando o acesso a conhecimentos que reelaborem o sistema educativo, através da mudança de pensar dos seus atores. Que torne o espaço escolar cada vez mais democrático e as relações respeitadas na sua pluralidade cultural.

Persiste na sociedade brasileira, por extensão, no meio educacional uma concepção sobre cultura arcaica, inspirada no contexto europeu que desvaloriza culturalmente a sociedade brasileira e nela discrimina os povos em categorias de “com” ou “sem” cultura. Gomes (2009) analisa “[...] essa definição de cultura erudita que trata da substantividade de ser culto” (p.36) o indivíduo que detém conhecimento e demonstra refinamento social. O conhecimento na literatura, na ciência, na aplicação tecnológica, associados ao comportamento moderado, obediente às leis e dispõe das etiquetas sociais são atributos de um povo “com cultura”, por esse viés, considerada símbolo de *status* social.

A partir do estudo de várias acepções sobre cultura, em um exercício dialógico que visa compreender a sociedade com base nos traços que a compõe, Gomes (2009) conceitua a cultura da seguinte forma:

Modo próprio de ser do homem [da pessoa] em coletividade, que se realiza em parte consciente, em parte inconsciente, constituindo um sistema mais ou menos coerente de pensar, agir, fazer, relacionar-se, posicionar-se (...) e, enfim, reproduzir-se (GOMES, 2009, p.36).

Nessa acepção, o modo de ser particular de cada povo ou grupo social, composto de traços herdados culturalmente, são características que os diferem de outros povos, bem como os identifica como tal. Laraia (2001) ressalta que através do modo de agir, vestir,

caminhar, comer, dentre outras características pode-se identificar facilmente indivíduos de culturas diferentes.

Os padrões determinados nessa perspectiva são construídos no cotidiano de um grupo, na participação de cada indivíduo com contribuições particulares, dialogadas às heranças culturais que na coletividade se apresentam em variações que compõe o todo.

As mudanças e a conservação dos símbolos e significados estão relacionadas à reprodução cultural que se dá na transmissão dos significados, *a priori*, de geração a geração, no entanto, também na convivência cotidiana no espaço de uma mesma geração. Gomes (2009) explica que isso se dá por meio da linguagem e do comportamento ensinado e aprendido pelos novos membros da coletividade.

Esta movimentação é vista por Laraia (2001) como inerente à dinâmica da cultura, na qual os ritmos das transformações se determinam a partir das relações entre as sociedades ou coletividades, em maior ou menor grau de complexidade ou de isolamento.

Ao ponderar acerca do que vem a ser uma sociedade complexa, Laraia (2001) indica que se trata da sociedade atingida por sucessivas inovações tecnológicas; considera esse processo um fator inerente a qualquer sistema cultural, por avaliar que nenhuma coletividade se encontra em extremo isolamento, e partindo desse pressuposto, encontra-se em contínua mudança. Conforme Laraia, “[...] é praticamente impossível imaginar a existência de um sistema cultural que seja afetado apenas pela mudança interna” (LARAIA, 2001, p.96). O que não nos permite considerar um salto do estado estanco para o dinâmico, no entanto, a passagem de um processo de transformação para outro.

Laraia (2001) ainda chama a atenção à necessidade de compreensão da dinâmica de mudança dos sistemas culturais, que nos permite compreender as alterações, no cotidiano de uma comunidade, a partir das suas relações externas. Seguindo o mesmo raciocínio, Gomes (2009) acentua a não existência efetiva de culturas superiores ou inferiores e descarta a possibilidade de uma escala evolucionária. Independente do ritmo de mudança, do maior ou menor poder de fogo, da maior ou menor capacidade de dominar coletividades; “toda e cada cultura têm o seu próprio e singular valor” (GOMES, 2009, p. 42).

Considero, portanto, essa compreensão um pressuposto necessário para o enfrentamento ao etnocentrismo, referido por Laraia (2001, p.97) como a “[...] tendência de vê o mundo através de sua cultura”; o que leva o indivíduo a considerar o seu modo de vida; como o mais correto; o mais natural.

Nesse aspecto, ao pensar nos conhecimentos a serem compartilhados nas escolas, especialmente em quilombos, considero relevante que sejam feitos questionamentos como estes sugeridos por Michael Apple (2004, p.200) “[...] de quem é esta cultura? A que grupo social pertence esse conhecimento?” As suas indagações nos chamam a atenção à aplicação horizontalizada de conhecimentos universalizados sem a consideração aos saberes locais. Nesse ínterim, o sistema educacional se apossa da ideia de neutralidade, o que ao invés de contribuir para o desenvolvimento crítico do educando, tende a produzir combustível para perpetuação de comportamentos preconceituosos que geram as discriminações.

Acredito que as indagações sugeridas por Apple poderão fomentar a percepção quanto à diversidade no contexto escolar, como mostra da sociedade, nas várias manifestações das diferenças culturais. “As diferenças culturais – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores e outros modos de expressões” (CANDAU, 2011, p.332). Desse modo, refletir com base em tais elucidaciones provoca a reestruturação dos processos de diferenciações hierarquizadas, habitualmente empregadas nas práticas educativas.

Conforme Candau (2011) é imprescindível ter presente a dimensão cultural na construção do currículo, por compreender que essa concepção potencializa os processos de aprendizagem, tornando-os mais significativos e produtivos para todos/as educandos/as. Essa premissa também contribui para eximir equívocos sobre a igualdade de direitos, bem como a igualdade sociocultural, que tem servido apenas para dificultar o entendimento das diferenças. Fato que Emília Ferreiro (2000) considera indispensável, no que tange a instrumentalização didática da escola, na efetivação do trabalho frente à diversidade.

As diferenças são concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção–desconstrução–construção, dinâmicas que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constituídas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências de transformá-las em desigualdades, assim como tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação (CANDAU, 2011, p. 336).

Em consonância com as reflexões apresentadas por Pimentel da Silva, (2010a), o multiculturalismo⁷ aberto e interativo, defendido por Candau (2011), e também denominado interculturalidade, trata-se de uma perspectiva que se constitui a partir do diálogo entre diversos saberes e conhecimentos; bem como na consideração das suas existências, descartando qualquer possibilidade de hierarquização.

Por meio das reflexões supracitadas, que podem ser definidas como inquietações, atuei na perspectiva de adentrar a realidade educacional do Quilombo Rio das Rãs, por vezes transversalizando a minha história de militante e/ou de acadêmico com a história do território, tendo como principal propósito entender como se relaciona a educação e a cultura nessa comunidade.

1.2 O QUILOMBO RIO DAS RÃS E A SUA LOCALIZAÇÃO NO INTERIOR BAIANO

De acordo com os dados secundários cedidos pela CRQ- Coordenação Regional de Quilombos, no mês de julho de 2013, a população do Quilombo Rio das Rãs encontrava-se estimada em 2.600 habitantes, distribuídos por todo o território quilombola. Localizado a margem direita do Rio São Francisco, no Território Velho Chico que abrange uma área 46.334,80 Km²; onde estão localizados os municípios: Brotas de Macaúbas, Matina, Oliveira dos Brejinhos, Barra, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã, Malhada, Morpará, Muquém de São Francisco, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho e Sítio do Mato e o município de Bom Jesus da Lapa, cidade sede do Quilombo, que compõe a sua zona rural; sendo separados por 62 km e tendo como via de acesso a rodovia BA-160, em sentido ao Município de Malhada.

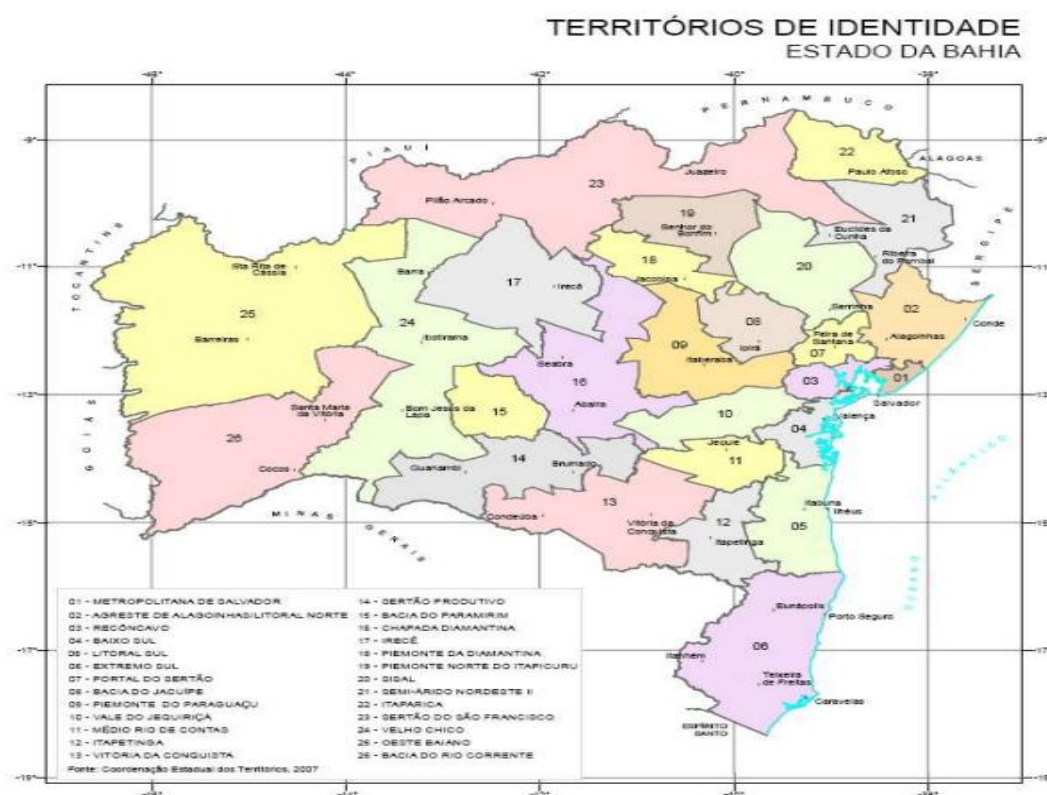
Bom Jesus da Lapa encontra-se posicionado geograficamente no centro-oeste do Estado da Bahia, a 900 km da capital do estado; atravessado pelo Rio São Francisco, no sentido sul/norte, numa extensão de 156 km; limita-se ao norte pelos municípios de

⁷ Coexistência de várias culturas no mesmo espaço, no mesmo país, na mesma cidade, na mesma escola. Para Gonçalves e Silva (2001), “embora o multiculturalismo tenha se transformado, com apoio da mídia e das redes informais, em um fenômeno globalizado, ele teve início em países nos quais a diversidade cultural é vista como um problema para a construção da unidade nacional. (...) Em suma, o multiculturalismo, desde sua origem, aparece como princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservar suas características culturais” (GONÇALVES E SILVA (2001) apud SECAD, 2006, p. 220).

Paratinga e Sítio do Mato; a Leste, por Riacho de Santana; ao sul Malhada, e a oeste, Carinhanha e Serra do Ramalho. Ocupando uma área equivalente a 4.060 Km².

O clima da região é seco, sub-úmido e semiárido; com temperatura média anual entre 24,0 a 45,0 °C; o período chuvoso se restringe ao período entre os meses de novembro a janeiro; registrando uma pluviosidade média anual de 772 mm [máxima: 1.243 mm e mínima 356 mm]. (PTDS⁸, 2010. p. 26). Segue o mapa geográfico da região.

Mapa 1: Territórios de identidade – Estado da Bahia



Fonte: <http://www.seplan.ba.gov.br>

A composição geográfica do quilombo se constituiu a partir das localizações históricas dos grupos domésticos que atualmente residem em 470 moradias por todo território quilombola.

[...] os grupos domésticos, um dos pilares da construção social e simbólica da comunidade, sempre foram distribuídos dispersamente no território em pequenas localidades. Estas, como eles dizem, berço de

⁸ Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável.

cada “tronco familiar”, formaram-se, ampliaram-se, ou desapareceram de acordo com os fatos e acontecimentos sociais e ambientais da trajetória sinuosa do grupo (SILVA, 1998, p. 22).

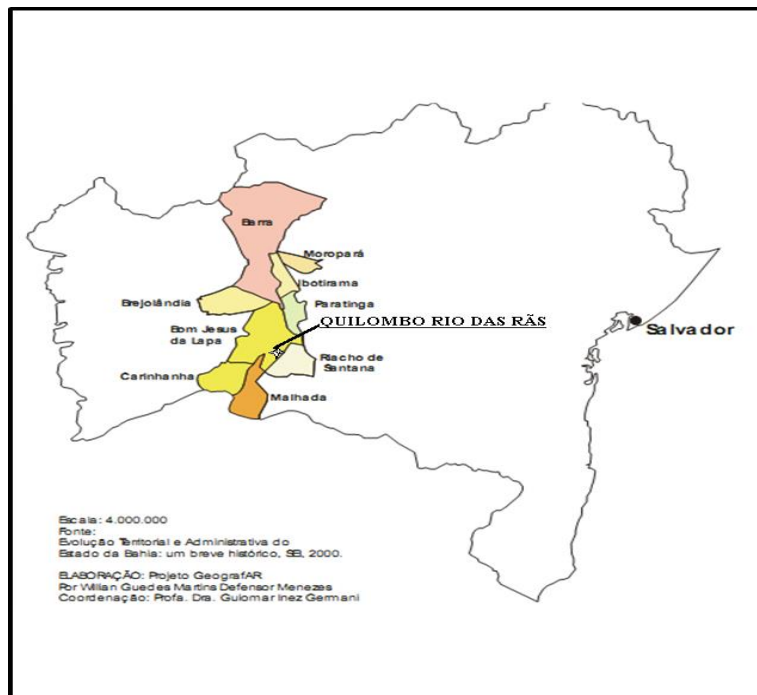
Os grupos, habitantes do quilombo, se encontram distribuídos em 18 localidades, que por meio de ocupações gradativas de acordo com as estratégias adotadas diante das necessidades de sobrevivência passaram a formar as comunidades, denominadas de acordo com as experiências e particularidades de cada uma, conforme o quadro:

Tabela 1: Localidades que compõem o Quilombo Rio das Rãs

Localidades que compõem o Quilombo Rio das Rãs			
01	Aribá	10	Manga
02	Baixa da Mula	11	Mucambo
03	Barra	12	Passagem D’Areia
04	Barreiro da Onça	13	Pau Preto
05	Brasileira	14	Pedra do Cal
06	Capão do Cedro	15	Retiro
07	Corta Pé	16	Riacho Seco
08	Enchú	17	Rio das Rãs
09	Jacaré	18	Vila Martins

Devido ao fato das instituições escolares encontrarem-se estabelecidas nas localidades de Brasileira, Rio das Rãs e Enchú; essas instituições/territórios foram observados durante a pesquisa de campo. Contudo, também foram efetivados contatos junto aos demais moradores e estudantes residentes nas demais localidades, durante as visitas e reuniões ocorridas nos ambientes sociais e escolares.

Mapa 2: Localização do Quilombo Rio das Rãs no Território Velho Chico



Fonte: Projeto Geografar

Com população estimada em 68.282 habitantes, segundo dados fornecidos pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, no ano de 2013, o município de Bom Jesus da Lapa se tornou centro regional por se destacar como único município com perímetros irrigados no Território, fator que tem concentrado o maior volume de investimentos e a melhor infraestrutura urbana. Está situada em entroncamento considerado estratégico pela ligação às cidades de Barreiras, Salvador e Brasília.

É, ainda, referência histórica em razão da realização constante de romarias, que culminou no reconhecimento popular como um importante centro turístico religioso; fator contribuinte para um significativo investimento na rede hoteleira e comercial. É considerada como a “Meca dos Sertanejos” (CUNHA, 1985 apud SERRA DE OLIVEIRA, 2011).

Tamanha consideração se deve a fatos como; de ter sido aclamado como o santuário sertanejo mais celebrado no estado da Bahia, (SERRA DE OLIVEIRA, 2011) além da presença frequente de romeiros que coloca a cidade entre os principais espaços religiosos do Brasil (STEIL, 1996 apud SERRA DE OLIVEIRA, 2011).

O município de Bom Jesus da Lapa teve início quando o Santuário (gruta) do Bom Jesus foi localizado e identificado pelo Monge Francisco de Mendonça Mar, que passou a utilizar o espaço como ambiente para oração. De acordo com o Prof. Antônio Barbosa

(1996), ao chegar ao local, o religioso encontrou apenas o morro próximo ao Rio São Francisco, tendo por perto algumas palhoças dos índios, que se autodenominava como Tapuias.

Com o tempo, foram se agregando ao monge alguns devotos, e estes gradativamente foram também construindo suas moradias perto do morro, onde então se encontrava a imagem do Bom Jesus.

O referido monge construiu junto ao Santuário, um hospital e um asilo para os pobres e doentes, dos quais cuidava. Desse modo começou a crescer ao lado da lapa⁹ do Bom Jesus um povoado, que passou a chamar o local de Lapa do Bom Jesus e/ou Bom Jesus da Lapa.

A ocupação do espaço pelo povoado ocorreu por volta do ano de 1890; contudo foi oficialmente reconhecida como município em 31 de agosto de 1953. Durante todo o processo da sua instituição até os dias atuais, o santuário é reverenciado pelos devotos e poetas que buscam apresentar as pluralidades culturais do local, como no trecho abaixo:

Santuário da fé e romarias
 Brilha forte Bom Jesus da Lapa
 E de cima da Gruta vê-se um mapa
 Multicolor, “samba-dores” e alegrias
 Quilombos de lendas e cantorias,
 De versos de uns “nobres barranqueiros”.
 Da Ilha do Medo – o canoeiro
 Rema nas maretas da inspiração.
 Nas barrancas do “porto solidão”
 Florescem as canções do “violeiro”
 (EDUÃO, Cleber. In: PTDS, 2010. p.5).

Devido às constantes peregrinações que se transformaram em constantes romarias, organizadas por fiéis católicos das mais distintas regiões do país, o povoado da Lapa foi se ampliando e se organizando também. E, neste contexto religioso, vale destacar como a primeira grande romaria ocorrida no local, a Romaria dos Pretos¹⁰, que incidiu

⁹ LAPA: Gruta ou lapa é uma caverna também predominantemente horizontal, mas com mais de 20 metros de comprimento. Pode ter desníveis internos e salões. Geralmente tem mais de uma entrada, mas nem sempre se pode atravessá-la de um lado ao outro. Fonte: [HTTP://cprm.gov.br/ESPELEOLOGIA:OESTUDODASCAVERNAS](http://cprm.gov.br/ESPELEOLOGIA:OESTUDODASCAVERNAS).

¹⁰ Romaria dos Pretos, realizada em junho de 1888, segundo Vilanova apud Almeida & Souza (1994) uma imensa multidão de negros, vinda de todo sertão, reuniu-se na Lapa para dar graças ao Bom Jesus pelo benefício da alforria, demorando oito dias, cantando benditos religiosos, rezando, dando vivas (...) tocando maracaxás, tambores, pandeiros, cabaças de milho, etc. “O Bom Jesus é reverenciado pelos negros da Bahia pelo nome de “Lenibê-Furâme”. (SILVA, 1998. p.126) em seus estudos relaciona à hipótese de que no século passado, na Bahia, os negros de candomblé, para dissimular a repressão contra o culto, associavam

por ocasião da assinatura da Lei Áurea, citada por Barbosa (1996) como a “Romaria do Fim da Escravidão”. Registrado como o primeiro grande encontro de romeiros no povoado. Em especial, torna-se relevante evidenciar este evento, por se tratar de um registro público da ocupação e organização de comunidades formadas por negros, que habitavam o interior da Bahia.

A romaria contou com milhares de pessoas negras co-participantes do evento, de acordo com Barbosa (1996); ressaltando ainda o fato de estas pessoas terem deixado como presente para o Santuário do Bom Jesus da Lapa uma grande quantidade de moedas de bronze, “vieram contritos, reverentes, depositar aos pés do Altar do Grande Senhor a pouca valia de seu dinheiro, revestido, porém de muito reconhecimento, de muita humildade” (BARBOSA, 1996. p. 102).

Contudo, em virtude da desvalorização das moedas, guardadas e esquecidas entre sucatas do santuário, sendo apenas mais tarde encontradas pelo Monsenhor Turíbio Villanova¹¹; que segundo Barbosa (1996) tal contribuição foi utilizada, entre os anos de 1937 a 1952, na confecção do sino instalado acima da grande torre, localizada ao lado esquerdo da entrada principal do santuário, de frente para esplanada da Gruta do Bom Jesus; como símbolo da presença e da grande homenagem deixadas pelos romeiros.

O segredo do grande sino da Torre do Santuário (...), trouxe de volta aquela voz rouca dos [ex] escravos que, um dia, vieram de longe, (...) para exibir as suas chagas, o sofrimento de uma raça inteira que, depois de quase cinco séculos, ainda sofre restrições de uma sociedade que ajudou a criar e sustentar. (BARBOSA, 1996, p.103).

Daí, o Grande Sino, fundido na cidade de Sorocaba/SP, com o peso estimado em uma tonelada de puro bronze, um metro e quarenta centímetros de boca e mais de metro e meio de altura, “é o maior sino existente [...] em qualquer igreja do Estado da Bahia” (BARBOSA, 1996, p. 274).

Não obstante, uma narração do Monsenhor Turíbio, que se refere à caminhada do Monge, da capital da Bahia à localização do Santuário de Bom Jesus da Lapa, também demonstra a forte presença de comunidades compostas por negros no Vale do São

OXALÁ à Jesus Cristo. Esta associação é largamente conhecida na famosa festa do Senhor do Bonfim. OXALÁ nas línguas bantu, é chamado LEMBA-FURAMA.

¹¹Monsenhor Turíbio Vilanueva Segura (1894 - 1969), espanhol, natural da cidade de Burgos, quando chegou aqui no ano de 1933, onde exerceu seu sacerdócio durante 23 anos (1933-1956), quatro anos depois, em 1937, deu início às obras da Torre. Erguida aos pés do morro, a torre foi totalmente construída em blocos de pedra maciça. (BARBOSA, 1996. p. 23).

Francisco¹² e nos leva a crer que essas populações viviam em um considerável nível de organização, que refletia em ameaça aos invasores e aventureiros, como narra o padre historiador.

[...] ao perigo dos índios se acrescentavam os mucambos de negros fugidos da escravidão, que se juntavam, formando grandes povoados, e viviam como irmãos às ordens de um “chefe” a quem obedeciam cegamente. Defendiam o sertão de tal sorte que não pudessem entrar nem descobridores, nem aventureiros. Na Baía foram estes pontos em que eles mais se localizaram: Cairú, Rio de Contas, Tucano, Jeremoabo, Jacobina, Ilhéus, Camamu, Barra de Rio de Contas, Rio São Francisco e Serra Negra (SEGURA, apud SOUZA E ALMEIDA, 1994. p.6).

Nesse contexto encontram-se inseridos os moradores de Rio das Rãs. Os padres Souza e Almeida (1994), que também são pesquisadores informam que a realidade de negros fugindo foi muito intensa no interior da Bahia, em especial em torno do Vale do São Francisco, os *fujões* se escondiam nas matas e nas serras.

A evasão em consonância com a criação de comunidades quilombolas tornou-se um fenômeno, os lugares passaram a ser denominados de diversas formas, como toca dos negros, toca, cafundó dos crioulos, dentre outros. Os referidos pesquisadores identificaram através de pesquisa oral, realizada na região, as seguintes comunidades como esconderijos de negros amocambados:

Tabela 02: Municípios e comunidades

MUNICÍPIO	COMUNIDADES
Bom Jesus da Lapa	<ul style="list-style-type: none"> • Bandeira • Batalha • Batalhinha • Piranhas • Coutinho • Pau Preto • Rio das Rãs
Carinhanha	<ul style="list-style-type: none"> • Aguiuais, • Ramalho • Pituba • Garrido • Barra do Parateca • Aguada da Feirinha de Santa Luzia • Estreito • Malhada Alta
Cocos	<ul style="list-style-type: none"> • Sumidouro
Malhada	<ul style="list-style-type: none"> • Ilha do Tomé Nunes • Julião

¹² Vale do São Francisco: identificação do vasto território que se compreende a Bacia do Rio São Francisco, em o seu perímetro (PTDS, 2010. p. 27).

	<ul style="list-style-type: none"> • Batalhão • Lagoa do Mucambo • Lagoa da Malhada • Toca dos Negros • (Brejo) • Parateca
Paratinga	<ul style="list-style-type: none"> • Tomba (bairro)
Santa Maria da Vitória	<ul style="list-style-type: none"> • Água Quente • Currais • Cafundó dos Crioulos
Sítio do Mato	<ul style="list-style-type: none"> • Manga • Pajeú • Barril Preto • Mundo Novo

Ressalto que tais informações foram apresentadas pelos padres/pesquisadores a partir de discussões envolvendo a Diocese de Bom Jesus da Lapa através da Comissão Pastoral da Terra – CPT e os moradores da Comunidade Rio das Rãs acerca da conquista da terra e o reconhecimento do Quilombo Rio das Rãs, contexto em que a discussão se estende, ganha corpo organizacional e frequentes conquistas. Com a evidenciação das conquistas e a mobilização dos quilombolas, registra-se atualmente 32 comunidades certificadas como remanescentes de quilombos, no Território Velho Chico, pela Fundação Cultural Palmares. Conforme tabela abaixo:

Tabela3: Município de referência e comunidades

MUNICÍPIO DE REFERÊNCIA	COMUNIDADES
BARRA	<ul style="list-style-type: none"> • Torrinha
BOM JESUS DA LAPA	<ul style="list-style-type: none"> • Bandeira • Barrinha • Bebedouro • Fazenda Jatobá • Fortaleza • Juá • Lagoa do Peixe • Nova Batalhinha • Patos, Araçá, Cariacá, Pedras, Couxos e Retiro. • Peroba • Rio das Rãs
CARINHANHA	<ul style="list-style-type: none"> • Barra do Parateca • Estreito
IGAPORÃ	<ul style="list-style-type: none"> • Gurunga • Lapinha
MALHADA	<ul style="list-style-type: none"> • Tomé Nunes • Parateca e Pau D'arco
MUQUÊM DO SÃO FRANCISCO	<ul style="list-style-type: none"> • Boa Vista do Pixaim • Fazenda Grande • Jatobá
RIACHO DE SANTANA	<ul style="list-style-type: none"> • Agreste

	<ul style="list-style-type: none"> • Agrestino • Duas Lagoas, • Gatos Vesperina • Largo da Vitória • Mata do Sapé • Paus Pretos • Rio do Tanque • Sambaiba
SERRA DO RAMALHO	<ul style="list-style-type: none"> • Água Fria
SÍTIO DO MATO	<ul style="list-style-type: none"> • Mangal Barro Vermelho

Fonte: <https://www.palmares.gov.br>

Nesse contexto insere-se o Quilombo Rio das Rãs, local da minha pesquisa, caracterizada em consonância com sua história de luta e resistência.

1.3 As articulações e mecanismos na execução da pesquisa

O processo de efetivação do estudo, ora apresentado, foi composto a partir da busca do entendimento no campo acadêmico, perpassando pelo amadurecimento intelectual no intuito de examinar situações que se tornaram inquietantes. Enquanto ativista político, mas precisamente, ativista do movimento negro; incômodos até então percebidos apenas sob a ótica empírica.

A partir da vivência acadêmica reforcei a compreensão desse conhecimento como um horizonte de sentidos que expostos ao estudo, oportuniza a ampliação da sua “dimensão utópica e libertadora [...] através do diálogo com o conhecimento científico”, de acordo com Boaventura Santos, (2006, p.99).

Nesse sentido, para a realização desta pesquisa optei pela abordagem de cunho qualitativo, pois, de acordo com Minayo, esta abordagem é tida como de extrema importância, uma vez que o objeto/sujeito estudado ultrapassa a quantificação, buscando compreender as dimensões profundas e significativas que não podem ser aprisionadas em variáveis.

[...] na pesquisa qualitativa é importante a objetivação, isto é, o processo de investigação que reconhece a complexidade do objeto das ciências sociais, teoriza, revê criticamente o conhecimento acumulado sobre o tema em pauta, estabelece conceitos e categorias, usa técnicas adequadas e realiza análises ao mesmo tempo específicas e contextualizadas (MINAYO, 2008, p.62).

Ainda de acordo com a autora, a pesquisa com abordagem qualitativa, responde “[...] por questões muito particulares, a pesquisa qualitativa se preocupa, nas ciências

sociais, com uma realidade que não pode ser quantificada” (2001, p.64). Por se tratar de campo de estudo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes; formado por um universo de complexidade em que insere os fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. Em consonância, Paulilo Cardoso defende o emprego da abordagem qualitativa para a compreensão de “fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna” (1999, p. 64). Os dados necessariamente quantificados nesse trabalho não comprometem o caráter da abordagem.

A revisão bibliográfica proporcionou a reaproximação de algumas pesquisas, bem como o conhecimento de outras realizadas junto às comunidades quilombolas, a citar o Quilombo Rio das Rãs na região oeste da Bahia que se constitui como foco da pesquisa, mas também sobre comunidades indígenas, devido a tantos percalços e demandas que aproximam essas etnias, inclusive no que tange o percurso realizado na busca de uma educação escolar qualificada.

Na concepção de Karl Popper (1972) a informação científica procede de um conflito entre o nosso conhecimento e desconhecimento, nesse sentido, aprendemos por meio das falhas; e assim, a ciência pode avançar por meio do enfrentamento de um obstáculo. Com esse pressuposto, vale ressaltar que para a definição do trajeto teórico metodológico, ocorreram impasses e contribuições.

Um exemplo a ser enfatizado foram os questionamentos expostos em ocasião da apresentação do Projeto de Pesquisa, durante a realização das aulas teóricas, como atividade sugerida na disciplina de Pesquisa em Educação, em 2011, nas quais as orientações recebidas, em especial as observações feitas pelas docentes e pelos colegas acadêmicos em decorrência da plenária, foram de fundamental importância, pois ampliaram o leque de possibilidades sobre a minha pesquisa, identificar probabilidades e caminhos a serem percorridos, principalmente, no tocante aos teóricos de referência no estudo.

Cabe admitir que a minha postura enquanto militante, ainda que inicialmente se apresentasse como forte obstáculo para o alcance de determinadas compreensões e produções textuais, por algumas vezes chegou a sobrepor a racionalidade acadêmica necessária ao amadurecimento intelectual, fato que acarretou em dificuldades e paradas, hoje consideradas improdutivas, mas que no momento atuou como uma barreira frente a demandas como as definições encaminhadoras da pesquisa.

A preocupação do pesquisador, como de qualquer homem, está permeada por crenças, paradigmas, valores que caracterizam a própria condição humana e assim, definem e distinguem a visão de mundo de cada um. Viegas refere-se a esse aspecto e comenta que “o conhecimento é um processo integrado, mas com funções diferenciadas” (VIEGAS, 1999, p. 47). Assim, segundo o autor, o ser humano relaciona-se com o mundo exterior mediante toda sua natureza composta e complexa, agindo concomitantemente como ideólogo, como religioso, como filósofo e também, como cientista, com maior ou menor grau de consciência. A necessidade de conhecer é inerente ao homem desde que ele se deu conta da importância de compreender o mundo para melhor se relacionar com o meio em que vive. A princípio suas limitações lhe impuseram a apreensão de um conhecimento que apenas favorecesse o atendimento de suas necessidades imediatas. Posteriormente, mais desenvolvido, procurou superar o imediatismo e compreender a complexidade do mundo que o cercava através de questionamentos sobre situações que o afligia (VASCONCELOS; CORREA, 2002, p.3).

Por conseguinte, essas inquietações transpostas ou expostas à problematização conduziram-me a um exercício contínuo no sentido de adequar o meu senso empírico-ativista ao rigor científico, na construção do conhecimento, com o objetivo de contribuir com a transformação da realidade estudada, que continua a me inquietar.

Redirecionado o trajeto, transcorre como retomada a apreciação das pesquisas identificadas *a priori* pela sua relevância, para subsidiar a investigação decorre a análise de conteúdo, a qual para Bardin (2009) se compoem enquanto método configura-se em um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utilizam fórmulas ordenadas e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Não obstante, a análise de conteúdo, ainda, originária do positivismo, a qual segundo Vergara (1997) tem como propriedade a pesquisa por meio da observação e do experimento, tendo explicação nos fatos, não se apresentam na subjetividade ou na compreensão do fenômeno. Desse modo, valoriza a objetividade e a quantificação, no entanto, vem atingindo novas e desafiadoras possibilidades de medidas, na contemporaneidade, para as investigações de cunho exploratório qualitativo de mensagens e informações (MORAES, 1997).

Igualmente nesse sentido, Godoy (1995) analisa que esta técnica integrada de princípios qualitativos tem possibilitado a interpretação de dados, as quais o pesquisador pode compreender as estruturas e características que podem estar por traz das mensagens em estudo. Sendo nessa perspectiva valoroso instrumento para a nossa investigação.

A análise de conteúdo constitui uma abordagem de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e

textos. Essa análise conduzindo às descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1997, p.7).

Por compreender que frente à perspectiva de reflexão sobre educação escolar quilombola, não há possibilidade de separar a questão cultural da questão escolar; a considerar que ambas são produtoras de saberes e conhecimentos.

Ressalto que para desenvolver minha dissertação, dentre os tantos teóricos de referência e suas extraordinárias contribuições para efetivação desse estudo, optei por explorar como foco a pesquisa produzida por Valdélcio dos Santos Silva¹³ intitulada: **“Do Mocambo do Pau-Preto a Rio das Rãs: Liberdade e escravidão na construção da identidade negra de um quilombo contemporâneo”** defendido na Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 1998. E o relatório requerido pelo Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Diretoria de Educação para Diversidade e Cidadania, Coordenação Geral de Diversidade Social, referente à pesquisa sobre a **Educação Formal e Informal nas Comunidades Negras Rurais de Rio das Rãs**, Município de Bom Jesus da Lapa (2004). Sob a coordenação da pesquisadora Ana Célia da Silva¹⁴.

¹³**Valdélcio Santos Silva**, nascido na cidade de Jequié, no sudoeste do Estado da Bahia, é graduado em Ciências Sociais, mestre em Sociologia e doutor em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Relator do projeto de cotas raciais da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2002; idealizou e coordena o Projeto Roda Baiana - Um intercâmbio africano no Engenho Velho: tradição e contemporaneidade, trabalho e cultura, uma iniciativa da UNEB, através do Centro de Estudos das Populações Afro Indígenas e Americanas. Atualmente é diretor do Departamento de Educação (DEDC) do Campus I da UNEB, em Salvador; estudioso sobre quilombos rurais e ações afirmativas, tem textos e artigos publicados em livros e revistas. Dentre estes, os artigos: *Rio das Rãs à Luz da Noção de Quilombo*, Publicado na Revista Afro-Ásia número 23, de 2000; *Processo de Construção da Identidade Negra em Rio Rãs*, XXII AMPOCS - MG, 1998; e a tese do Doutorado com o título: *Rio Das Rãs e Mangal: Feitiçaria e Poder em Territórios Quilombolas do Médio São Francisco* (2010).

¹⁴**Ana Célia da Silva** é baiana de Salvador, nascida no Terreiro de Jesus/ Pelourinho. É Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela UFBA – Universidade Federal da Bahia; atualmente aposentada, como professora do Departamento de Educação, Campus I da UNEB; ativista do Movimento Negro. É autora das pesquisas: Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1º grau/ EDUFBA/CEAO -1995; com o título: *A discriminação do negro no livro didático; se eles fazem eu desfaço: uma proposta de correção dos estereótipos no livro didático*, aprovada em concurso de dotações no Centro de Estudos Afro- Asiáticos do Complexo Universitário Cândido Mendes do Rio de Janeiro em 1992; que resultou na publicação: *A Representação Social do Negro no Livro Didático: O que mudou? Por que mudou?* Além da publicação da sua tese de doutorado defendida em 2001 pela Universidade Federal da Bahia- UFBA, com o tema: *A Transformação da Representação Social do Negro no Livro Didático e seus Determinantes*. A professora doutora contribui ainda por meio de publicações em várias coletâneas, entre elas: *Estudos africanos nos currículos escolares*. (10 anos de luta contra o racismo – Movimento Negro Unificado,1988); *Quilombo dos Palmares: Uma proposta centenária da sociedade alternativa* (Revista da FAEEBA,1995); *Ideologia do embranquecimento na educação brasileira e proposta de reversão* (Munanga, Kabengele); *Estratégias e políticas de combate à discriminação* (EDUSP, 1996); *Movimento Negro e ensino nas escolas: Experiências na Bahia* (UFSCar, 1997); *As transformações e os determinantes da representação social do negro no livro didático* (FFCH/UFBA/ Novos Toques, 2000) e

Esses textos foram utilizados como subsídios para nortear a análise acerca da investigação do currículo das escolas do Quilombo Rio das Rãs, no tocante à existência e/ou ausência das culturas produzidas pelos seus moradores. Buscando assim, nestas obras a fundamentação necessária à análise e reflexão que me proponho desenvolver, bem como as produções de outros críticos e pesquisadores que discorrem acerca da temática, promovendo contribuições dos mais variados ângulos.

Em conseqüente, e a partir da definição dos subsídios mencionados, retomei ao estudo direcionado ao levantamento histórico-sócio-antropológico do quilombo, a partir da atenta releitura da dissertação de Silva (1998), que contribuiu com delineadas informações sobre a história, a construção identitária e a organização social do povo de Rio das Rãs; ao tempo em que busquei associar dados de outras leituras consideradas secundárias nesse trabalho. Desse modo, foi possível reunir dados relevantes na formação da base necessária às reflexões propostas neste trabalho.

A referida dissertação é resultante de uma experiência etnográfica, foi construída a partir da memória social do Quilombo Rio das Rãs. Por meio de diálogos com os moradores do local, em especial com as pessoas mais idosas, vislumbrando a possibilidade de agregar os atuais conhecimentos dos agentes culturais, que mantêm vínculos com as tradições produzidas no passado.

De modo a não estancar as transformações culturais, como Giddens apud Silva (1998) afirma: “A tradição não é inteiramente estática, pois ela tem que ser reinventada a cada nova geração conforme esta assuma sua herança cultural dos precedentes”, garantindo através dessa vinculação a preservação de experiências construtoras de uma identidade fortalecida nas vivências históricas do lugar.

Seguindo a mesma perspectiva de investigação, no entanto, delineando a trajetória que institui a educação escolar em Rio das Rãs, o relatório de pesquisa de Silva (2004), constituiu-se em uma bibliografia de extrema importância na coleta de informações no tocante à escolarização do ensino/aprendizagem em Rio das Rãs, desde as primeiras experiências; e a sua extensão até o ano 2004. Subsídio importante para orientar a observação e compreensão do caminho trilhado até o atual panorama físico-estrutural e didático-pedagógico no Quilombo.

Mania, O Zé, O Zé II e Bebê a bordo (CEAO/UFBA, 2000). Dentre outras. Atualmente desenvolve o projeto convivendo com as diferenças para crianças das séries iniciais, a partir dos três anos de idade.

Os aspectos descritos no relatório contribuíram de maneira decisiva no resgate histórico-analítico da Educação escolar em Rio das Rãs. Em se tratando da minha pesquisa; sem dúvida, tende a cooperar, significativamente com todo o trabalho e em especial na fundamentação teórica.

A pesquisa foi realizada em uma conjuntura de mobilização dos movimentos sociais e intelectuais negros por políticas afirmativas; em que setores do Estado brasileiro em diálogo com a sociedade civil construía as Diretrizes Curriculares da Educação para as relações Etnicorraciais, para orientar a implementação da Lei 10.639/2003. Teve como objetivo, identificar as condições físicas, econômicas e sócias do território quilombola de Rio das Rãs; o processo da educação formal instituído das escolas da comunidade e a educação informal, constituída pelas manifestações culturais locais.

Municou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD (atual SECADI¹⁵) do Ministério da Educação - MEC, com elementos relevantes para a realização de ações e construção de materiais de apoio didático para o exercício de uma educação diferenciada em quilombos.

O referido órgão foi o financiador do projeto. A reunião dos dados coletados nesse relatório; sistematizados serviram de complemento na construção do produto ora apresentado. Ressalto com satisfação, que tive a possibilidade de atuar como auxiliar na efetivação do referido relatório, além dos ricos conhecimentos adquiridos, recebi a autorização da coordenadora da pesquisa para utilização dos dados coletados.

A sensibilidade do pesquisador, conforme Anselm Strauus e Juliet Corbin (1990) é atributo pessoal para captar nuances dos significados dos dados, para tal abordagem é sugerido o conhecimento prévio do campo. Para tanto, procurei significar as experiências vivenciadas em atributos, que me propusesse introspecção e serenidade, e, sobretudo, isenção para ver significado e ter a capacidade de elencar os dados pertinentes para a pesquisa.

Ciente de que não há respostas prontas ou acabadas quando se pensa em educação; afirmação sustentada na teoria de Paulo Freire “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (1968, p. 56). Desse modo, Freire orienta à tradução de situações em hipóteses e perguntas, as quais estudadas incidem como sinalizações para a

¹⁵ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

efetivação de um processo de ensino e aprendizagem que ao invés de responder objetivamente, constrói os conhecimentos e estes projetam escopos a serem difundidos no processo educacional.

Para compreender a construção do conhecimento científico, conforme Matallo Jr., é necessário observar essa dinâmica das explicações científicas que vão e vem, numa busca incessante de novas teorias com maior capacidade explicativa e, portanto, com maior conteúdo empírico (CARVALHO, 1995, p.56).

O anteprojeto em vias de revisão após o ingresso ao mestrado decorreu-se por uma complexa trajetória rumo à redefinição do objeto da pesquisa; bem como, por qual caminho metodológico trilharia. Após análises e cogitações orientadas, abriu-se a possibilidade de imersão no estudo da trajetória da educação escolar no Quilombo Rio das Rãs, perpassando a historicidade, a cultura enquanto elemento propulsor, no que tange a constituição da identidade e a utilização destes aspectos como aportes preparatórios para o exercício de uma educação contextualizada.

Considero importante destacar que as inquietações supracitadas tiveram início a partir do ano de 1992, ocasião na qual, enquanto militante do MNU - Movimento Negro Unificado/ BA, realizava visitas ao Quilombo Rio das Rãs, com o objetivo de oferecer apoio na qualidade de ativista frente ao conflito existente; e concomitante observava a realidade local.

No ano de 2000, participei da reunião da Associação Agropastoril Quilombola de Rio das Rãs¹⁶, ocasião em que ocorreu a avaliação das demandas de responsabilidade dos moradores, a exemplo da administração dos investimentos recebidos; a participação dos moradores mais velhos nos processos decisórios da comunidade; assim como, o distanciamento da Associação, enquanto entidade representativa em relação a educação e as manifestações culturais tradicionais referentes ao quilombo.

Em 2004, participei como colaborador da pesquisa que constituiu o mencionado relatório, na qualidade de graduando em Pedagogia, coordenado pela Professora Doutora

¹⁶ Reunião realizada na localidade Brasileira, no Quilombo Rio das Rãs, nos dias 27 e 28 de Maio de 2000. Participaram os membros da última, e então, atual gestão da Associação Quilombola de Rio das Rãs, além dos seguintes convidados: Ivo Fonseca (Comissão Nacional de Quilombos); Luiz Alberto, Valdélino Santos Silva e Josemar Purificação (Movimento Negro Unificado); Dejanete M. S. Silva, Julita Rosa e Marilene de Jesus (Comissão Pastoral da Terra); Alfonso Barbosa (Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Coribe); Carlos Alberto Gomes, Francisco de Assis Farias e Francisco Gomes Pereira (Associação Quilombola de Mangal Barro Vermelho).

Ana Célia da Silva. Destaco como foco principal da pesquisa a investigação quanto à relação entre a Educação em Rio das Rãs e suas manifestações culturais.

Na referida investigação, algumas professoras foram entrevistadas e, a maioria delas declarou preocupações acerca do futuro da comunidade em relação aos ensinamentos das tradições, valores, princípio e sua relação com as origens quilombolas; tais preocupações foram explicadas, tendo como base a morte das pessoas mais velhas do local, sendo que as responsabilidades e conhecimentos comunitários foram repassados para os mais novos, seguindo a tradição e estes não acarretam os mesmos interesses.

Vale ressaltar, por tradição os saberes eram repassados através da oralidade e, especificamente, naquele momento a comunidade vivia uma nova realidade social, configurada pela conquista da terra, pelo reconhecimento do território quilombola; o retorno dos nativos migrados para a cidade grande, trazendo novos hábitos; a instalação da energia elétrica contígua à televisão, alterando radicalmente o cotidiano, entre outros.

Tais fatores provocaram visíveis transformações na vida da comunidade; desse modo às brincadeiras da criançada; as rodas de contação de causos; os encontros da vizinhança na porta de casa em noites claras de lua; dentre outras atividades que ocorriam, gradativamente foram deixando de acontecer. A imagem da celebração da conquista da terra e reconhecimento quilombola da comunidade expressa bem a sua tradição, tanto pelo espaço à sombra de uma árvore, tanto referência aos mais velhos do lugar.

Figura 1: Celebração do Reconhecimento do Quilombo e da posse da terra¹⁷.



Fonte: Josemar Purificação (1999)

¹⁷ Os três reverenciados presentes na Celebração: sentados de frente ao altar improvisado, da esquerda para direita, os senhores: Andreelino Francisco Xavier, Chico de Tomé e Chico de Helena.

No ano de 2007, em fase de conclusão da graduação, realizando a pesquisa de construção da monografia, deparei-me com a notícia de falecimento de dois moradores, dentre os três mais velhos da comunidade, demonstrados na fotografia acima, sendo eles: Francisco Archanjo, conhecido como Chico de Tomé (1894 - 2003) e Andreilino Francisco Xavier, Seu Andreilino (1934 - 2005).

Sem dúvida a constatação do fato, previamente exposto pelas professoras da comunidade, tornou-se um elemento motivador para incluir na pesquisa o trabalho com a memória social do quilombo, empreendendo esforços na tentativa de contribuir para o resgate e registro da memória local, através do principal representante da história do território, dentre os moradores mais idosos do quilombo; o Sr. Francisco Ferreira Magalhães, conhecido na comunidade como Chico de Helena, nascido em 1929, atualmente, com 85 anos de idade.

Figura 2: Sr. Francisco Ferreira Magalhães



Fonte: Valdélcio S. Silva (2007)

As experiências acima mencionadas, reforçadas pelas leituras e estudos realizados; somadas às relevantes orientações recebidas durante o processo de construção desse trabalho, muito contribuíram à definição do objeto. Revelado numa desafiante trilha de construção, revisão e reconstrução desse trabalho, sendo definido concomitante ao trajeto metodológico, com vistas a responder as perguntas e os objetivos levantados.

No decorrer do procedimento investigativo, realizei um contato direto no campo, considerado, naquele momento, de caráter complementar, a fim de buscar especialmente informações atuais sobre o sistema de ensino e a relação comunidade-escola.

1.3.1 Aproximação do Olhar Quilombola Sobre a Relação Escola-Comunidade

Diante da necessidade de ampliar o leque de informações junto à comunidade e as instituições escolares, optei por conversar com os moradores e lideranças representantes da comunidade; e, em subseqüente, visitar as escolas do quilombo. Com os representantes comunitários o evento sucedeu através de um encontro, sob a aplicação da técnica de grupo focal, a qual para Powel e Single (1996) apud Gatti (2005) trata-se de um conjunto de pessoas selecionadas para que reunidas discutam um tema proposto pelo pesquisador, tendo, portanto, um objeto de indagação sob a análise dialógica com as experiências pessoais do grupo. Conforme Boni e Quaresma; configura-se em:

Uma técnica de coleta de dados cujo objetivo principal é estimular os participantes a discutir sobre um assunto de interesse comum, ela se apresenta como um debate aberto sobre um tema. Os participantes são escolhidos a partir de um determinado grupo cujas ideias e opiniões são do interesse da pesquisa (BONI e QUARESMA, 2005, p. 73).

A partir dessas definições, que se relacionam com a perspectiva dessa pesquisa em dialogar com os quilombolas, iniciei os procedimentos necessários para a efetivação da atividade proposta. Para a realização da visita ao Rio das Rãs, entrei em contato, previamente, com o Senhor Simplício Arcanjo¹⁸, liderança na comunidade, com o qual tenho afinidade estabelecida - desde a minha vivência enquanto ativista no local e durante as participações em atividades políticas e culturais realizadas no quilombo ou na cidade de Bom Jesus da Lapa. Ele, assim como as demais lideranças da comunidade já tinha ciência sobre o meu interesse em realizar a pesquisa no quilombo; desde a aprovação na seleção do mestrado.

Após confirmação da data depois da consulta junto à comunidade; fui convidado a participar da Audiência de Emissão de Posse do Território Quilombola de Nova Batalhinha; o convite foi aceito de imediato por considerar a sua relevância, assim como pela possibilidade de efetivar contato direto com as demais lideranças da região.

Em consecutivo, busquei rever os materiais indispensáveis como suporte ao trabalho de campo, desse modo revisando a elaboração do roteiro para a mediação da discussão no grupo focal, diálogo junto aos profissionais vinculados à educação local e observação dos espaços escolares.

¹⁸ Simplício Arcanjo- representante dos Quilombos do Território Velho Chico na CONAQ.

Logo segui os procedimentos necessários para a estadia no quilombo. Viajei à noite de Salvador para Bom Jesus da Lapa, chegando no dia seguinte pela manhã, após doze horas. Apesar do cansaço físico, aproveitei o dia para providenciar um meio de transporte que me permitisse cumprir a agenda esquematizada junto à comunidade.

No dia seguinte, como possibilidade de transporte consegui uma carona, cedida no veículo do Senhor Claudio Pereira, quilombola da comunidade de Piranhas, também componente de Bom Jesus da Lapa. Deslocamo-nos ao Quilombo Nova Batalhinha, percorrendo uma média de 50 km seguindo em direção a cidade de Malhada, onde participei da Audiência de Emissão de Posse do território quilombola junto aos moradores.

O evento contou com a participação dos moradores e representantes dos demais quilombos componentes do Território Velho Chico, a titulação foi organizada pelo Instituto Nacional de Reforma Agrária - INCRA, em parceria com a Coordenação Regional de Quilombos - CRQ. A ocasião foi considerada de suma importância para os quilombolas, por se tratar do primeiro ato para reconhecimento territorial, realizado nos últimos dez anos após a promulgação do Decreto 4887/2003¹⁹.

Ao final desse evento realizei uma conversa com Simplício Arcanjo, que no referido evento representou a Coordenação Nacional de Quilombos- CONAQ. Na oportunidade, retomei os objetivos da pesquisa e como previsto realizei a visita no quilombo. Apresentei como sugestão, nomes de possíveis participantes que poderiam vir a compor o grupo focal, com base na relação pessoal com o quilombo e nas leituras realizadas; Sr. Simplício Arcanjo, além de acatar as sugestões, recomendou a participação de outras pessoas e assumiu a responsabilidade de articular a reunião junto às lideranças quilombolas.

Nesta ocasião, ainda em Nova Batalhinha, convidei a estudante Leiliane Borges²⁰, para auxiliar-me no trabalho de campo, vale ressaltar, que a estudante realizava naquele período a sua pesquisa monográfica, tendo em seu *corpus* uma das escolas do Quilombo Rio das Rãs.

¹⁹O Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

²⁰**Leiliane Borges de Almeida**, nascida no Quilombo Nova Batalhinha, alfabetizada na Escola Brasileira de Rio das Rãs; cursa o oitavo semestre de Pedagogia no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XVII, UNEB – Bom Jesus da Lapa.

No início manhã do dia seguinte, desloquei-me para o Quilombo Rio das Rãs (pernoitei em Bom Jesus da Lapa), dessa vez, utilizando um veículo particular, ao avaliar a precariedade no quesito mobilidade enfrentada pelos moradores e visitantes. A primeira parte do trabalho de campo consistiu na realização de uma conversa com moradores do quilombo, com a participação de um grupo mesclado, oriundos de diferentes áreas de atuação e ademais tendo proximidade com educação formal desenvolvida *in loco*. Esse perfil dos participantes permitiu um envolvimento com o tema proporcionando importantes colaborações para o alcance dos objetivos propostos para a realização do encontro.

O evento realizou-se na residência de Simplício Arcanjo, situada na localidade de Brasileira, tendo a duração de quatro horas e contou com a participação de nove moradores, que estão e/ou estiveram à frente das ações sociais desenvolvidas no Quilombo, a saber: Manoel Arcanjo de Almeida - diretor da Associação Agropastoril Quilombola Rio das Rãs e estudante; Paulina Souza de Jesus - pedagoga, professora da Escola Emiliano Joaquim Vilaça; Odílio Pereira da Silva e Abraão Arcanjo de Oliveira - diretores da associação supracitada; Adão Pereira Nunes - foi diretor da associação na gestão 2007/2008; Joana Arcanjo Rodrigues Teixeira - merendeira da Escola Elgino Nunes; Eduardo Pereira da Silva - ex-presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais - STR de Bom Jesus da Lapa; Simplício Arcanjo Rodrigues - membro do Conselho Fiscal da Associação e estudante; Wilson Pinto de Oliveira - liderança política local; Domingos Arcanjo de Almeida - motorista do ônibus escolar e membro da associação; Senhor Francisco Ferreira Magalhães (Chico de Helena) - Mestre Griô; e Leiliane Borges – graduanda em Pedagogia e na pesquisa.

A composição do grupo atendeu aos cuidados recomendados por Gatti (2005) ao sugerir que os participantes tenham vivência com o tema a ser discutido, para que a partir das suas experiências possam acarretar significativas contribuições para o debate e importantes dados para a pesquisa.

Na ocasião, atuei como mediador nas discussões, iniciando a partir da minha apresentação pessoal, expondo sobre a pesquisa, os objetivos almejados, assim como a importância das pessoas ali presentes, frente à necessidade da realização do trabalho de campo. Em consonância com o que sugere Boni e Quaresma (2005), para a aplicação da técnica do grupo focal, em geral conta-se com a presença de um moderador que intervém sempre que achar necessário, tentando focalizar e aprofundar a discussão.

Para dar início a reunião, sugeri uma roda de apresentação que adotada, foi acertada a continuidade da apresentação de cada participante. No papel de mediador, fiz algumas intervenções, no sentido de retomar a discussão sobre o tema proposto, ou para lançar um novo ponto ao debate. Entretanto, os desvios do assunto proposto, em geral, foram em direção a outros problemas sociais enfrentados pela comunidade.

Compreendi que tal postura deu-se ao fato de alguns moradores apresentarem dificuldades para desvincular a minha presença naquele momento, como pesquisador, das tantas outras vezes que participei de reuniões políticas no local; sendo que estas, em geral, tinham extensas pautas com referência aos problemas sociopolíticos existentes na comunidade. A vista disso, uma adaptação na condução do debate foi naturalmente necessária, e mais uma vez retomei ao objetivo específico daquele encontro; após calmaria e risos, o debate sobre a educação local foi retomado de forma espontânea com as quais as pessoas presentes aceitaram participar da roda de conversa.

O roteiro norteador previamente estruturado, na verdade, foi se realinhando de acordo com as exposições dos presentes, destarte esse fato não comprometeu o objetivo almejado, ao contrário, configurou-se como elemento enriquecedor do diálogo e foi considerado pelos moradores como participativo e de grande importância.

Logo após a realização do grupo focal, fui informado sobre a ocorrência dos encontros preparatórios para realização das Miniconferências de Educação²¹, ainda assim consegui realizar visitas nas escolas situadas na localidade de Brasileira e em Rio das Rãs.

Em Brasileira, na Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça fui recebido pela diretora Rita Mônica, que se desculpou, ao explicar a suspensão das aulas naquele dia em virtude da preparação da Miniconferência, contudo no momento também ocorria a reunião do Conselho Deliberativo do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE²², concomitantemente, nas duas escolas e tinha como pauta a eleição dos novos conselheiros.

Fui convidado a me juntar e a participar da reunião, fato que aceitei de imediato; participei da mesma, enquanto ouvinte, condição esta que me permitiu uma observação apurada dando-me a possibilidade do acesso a aspectos relevantes sobre a relação da

²¹ Reunião que envolve os moradores e a comunidade escolar, com o objetivo de discutir demandas comuns que serão apresentadas no Congresso Municipal de Educação e posteriormente frente às instâncias Estadual e Nacional, como subsídios na discussão acerca da efetivação de políticas públicas.

²² PDDE - Programa vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, que tem como função promover uma gestão compartilhada dos financiamentos liberados Ministério da Educação – MEC para as escolas públicas.

escola com a comunidade, trazendo elementos enriquecedores para a pesquisa em questão.

Posteriormente, informei aos presentes sobre o motivo da minha presença no quilombo, solicitando a colaboração de todos, os quais acolheram a ideia com atenção, ao final da reunião os profissionais iniciaram a mobilização para organizar a miniconferência referente à escola. Na ocasião, aproveitei a oportunidade e solicitei à diretora do estabelecimento autorização para fazer algumas fotografias, bem como, a observação do espaço físico composto por salas de aula, laboratório de informática, secretaria, pátio e cozinha.

A segunda visita foi na Escola Municipal Elgino Nunes, situada na localidade Rio das Rãs, onde fui recebido pela Professora Juvenice Cardoso Vieira, diretora da escola, com quem realizei uma conversa sobre a pesquisa, os objetivos. Em consequente, com autorização da diretora observei o espaço físico, equipamentos e cartazes; rumo à coleta de dados que serviriam para a composição do estudo em questão. No caso desse estabelecimento a miniconferência iria ocorrer naquela tarde, motivo pelo qual as aulas também foram suspensas.

No momento em que observava o espaço físico foi possível encontrar estudantes e familiares reunidos no pátio aguardando o momento de participarem do evento. Tive a oportunidade de participar do início da miniconferência, contudo em virtude das péssimas condições da estrada, não foi possível a minha permanência no local até o final, tendo que retornar para a cidade pouco antes do anoitecer.

Além da reunião com representantes do quilombo e visitas presenciais às escolas, outros recursos foram utilizados na realização dessa pesquisa. Devido indisponibilidade de permanecer na região investigada, algumas informações foram adquiridas via telefone celular ou enviadas por meio do correio eletrônico.

Para garantir a troca de ideias, firmei alguns contatos prévios com lideranças e demais moradores do quilombo e também junto aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa – SME-BJL que mediante solicitação cederam informações técnicas sobre as escolas pesquisadas; ademais Leiliane Borges, enquanto auxiliar da pesquisa foi de fundamental importância, principalmente por gravar os depoimentos relatados durante a realização da técnica de grupo focal, posteriormente enviados por *e-mail*; foi utilizada uma câmera fotográfica para os registros durante o encontro com os moradores e para registro das visitas feitas às escolas. Com o material

coletado retornei para Salvador, para iniciar a análise das informações reunidas, buscando correlacioná-las aos dados científicos estudados.

Após ser apresentado e avaliado pela banca de qualificação, foram feitas sugestões no sentido de enriquecer a pesquisa; desse modo tornou-se necessário um retorno ao campo, dessa vez o contato se restringiu apenas às escolas, no intuito de melhor nortear a pesquisa. “É pesquisa teórica, porém, é pesquisa que parte da prática, de prática que também é teórica e que precisa ser revisada”. (ANDRÉ, 2009, p. 19).

Nesse contexto, busquei fundamentação para estruturar a pesquisa, que pelas características do campo e pelo que pretendi buscar, foi sugerido garantir para esse trabalho uma dimensão qualitativa, ainda que necessitasse coletar dados quantitativos. Que André (2009) sustenta a ideia de que na realização da análise desses dados sempre estarão presentes no quadro de referências, os valores.

Embora a pesquisa não se constitua em uma etnografia, se fez necessário o diálogo com teóricos e orientadores das Ciências Sociais, ponderando a necessidade de estudar nessa trajetória um universo social, Valdélino Silva (1998), para o qual identifiquei na Antropologia Social sustentação para transitar no âmbito cultural, com a sensibilidade necessária para relativizar; a considerar o princípio da etnografia que segundo Dauster apud André (2009) consiste no descentramento da sociedade do observador, colocando o eixo da referência no universo investigado.

Recorrendo as ideias de Barcellos (2004), ao grifar que a antropologia social preocupa-se com a alteridade e o estranhamento constitui o sinal de uma comunicação intercultural plausível. Não obstante, Fonseca (1994) pensa o método etnográfico como instrumento enriquecedor na intervenção educativa, linha que nos traz a compreensão da pesquisa em educação com probabilidades etnográficas.

Acredito que, além de ser um instrumento importante para a compreensão intelectual de nosso mundo, também pode ter uma utilidade prática. Penso aqui na educação — a educação enquanto ato de comunicação, de diálogo, e eventualmente de orientação (FONSECA, 1994, p. 59).

Essa abordagem antropológica para a educação também é defendida por André (2009), ao chamar a atenção quanto à necessidade do contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, analisando que esse viés permite a reconstrução dos processos e das relações que configuram a experiência escolar diária.

Por tais motivos, reforçados pelas observações do professor-orientador, fez-se necessário o retorno às escolas do Quilombo Rio das Rãs, em caráter emergente devido à aproximação do encerramento do ano letivo de 2013, por correr risco de vir a ser abreviado em virtude da chegada das chuvas na região da pesquisa; fator que determinam o tempo das lavouras de sequeiro e impedem o acesso à comunidade em razão das péssimas condições das vias de acesso.

1.3.2 A Observação às Escolas de Rio das Rãs

Sobre o regresso ao campo de pesquisa, precisei novamente entrar em contato com o Senhor Simplício Arcanjo, ao qual relatei a necessidade de coletar dados complementares e, oportunamente, visando utilizar melhor o tempo em campo, cogitei a possibilidade de a minha estadia ser em sua residência. Após confirmar a solicitação, ele mais uma vez colocou-se à disposição para contribuir com o necessário e, em tempo, disponibilizou-se a comunicar aos representantes da associação local e aos responsáveis pelas escolas existentes no quilombo sobre o meu retorno à comunidade.

Para realizar as novas observações, retomei os aspectos sinalizados para nortear a busca das informações necessárias, conforme a orientação: observação da rotina pedagógica, a investigação em sala de aula, postura docente em sala de aula; abordagens dos assuntos; metodologias e recursos didáticos utilizados.

Ciente de que essa pesquisa não contempla os requisitos preconizados para uma etnografia, o empenho dispensado - considerando as limitações -, foi de aproximar ao máximo a possibilidade de captação de subsídios qualitativos de uma pesquisa do tipo etnográfico. Nesse sentido, uma das ferramentas de investigação utilizada foi à observação participante, que de acordo com Frederick Erikson (1989):

[...] visa descrever os sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados com base em sua ótica e em seu universo referencial. Nesse sentido, a pesquisa etnográfica não pode se limitar à descrição de situações, ambientes, pessoas, ou à reprodução de suas falas e de seus depoimentos. Deve ir muito além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica (ERIKSON apud ANDRÉ, 2009, p. 45).

Nesse sentido, saí de Salvador com destino a Bom Jesus da Lapa, aonde cheguei às seis horas da manhã do dia seguinte. Ao meio dia já me encontrava dentro do ônibus

coletivo denominado Viação Quilombo Rio das Rãs, rumo ao campo, o percurso até a localidade Brasileira durou cerca de quatro horas e meia. De acordo com o previsto me instalei na residência do casal Simplício e Paulina, onde fui acolhido e permaneci durante os dias destinados para a realização da observação.

Após a minha instalação, me dirigi à Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça, na localidade de Brasileira, onde encontrei com o Professor Moisés Cândido (Zezinho), que ocupa na referida escola o cargo de vice-diretor, desde fevereiro de 2013. Na oportunidade, o informei sobre a pesquisa e solicitei a autorização para realizar as observações *in loco*. A solicitação foi bem acolhida, autorizada e o professor ainda se disponibilizou a apoiar o trabalho e contribuir com a coleta das informações.

Também, nesse contato, ficou acertado que naquele mesmo dia, no noturno, começariam as minhas observações na sala de aula e junto ao corpo docente. Em seguida, de volta ao local de hospedagem informei aos meus anfitriões, sobre a minha programação para aquela noite e em consequente busquei separar os materiais que serviriam como de apoio no processo de investigação.

Seu estudo vai exigir, então, um contato direto com a direção da escola, com o pessoal técnico-administrativo e com os docentes, por meio de entrevistas individuais ou coletivas ou mesmo de conversas informais ou coletivas ou mesmo de conversas informais (ANDRÉ, 2009, p. 43).

Retornei à escola, logo no início da noite, em condições de observar a chegada de alguns estudantes, docentes e apoio administrativo. O vice-diretor me apresentou ao coordenador pedagógico e às professoras que atuam no turno. O encontro ocorreu na sala destinada aos professores, na ocasião realizamos uma conversa informal, quando ratifiquei sobre os objetivos da minha presença e, em seguida, ajustamos um plano estratégico que definiu a ordem de acompanhamento das aulas.

No tocante à realização da primeira observação, orientado por André (2009) “[...] que o estudo da dinâmica de sala de aula precisa levar em conta, pois, a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos” (p.45). Em concordância com a autora supracitada, iniciei o processo de observação, atento à peculiaridades que compunham as características do local, no intuito de reunir elementos indispensáveis à composição da observação proposta.

Ainda nesse turno, foi possível acompanhar observando (03) três aulas referentes às disciplinas de Geografia, Matemática e Artes, respectivamente em turmas de 6º e 9º

ano do ensino fundamental. A turma do 6º ano composta por (10) dez alunos adultos, sendo (04) quatro homens e (06) seis mulheres; a outra turma com a maioria de jovens em idade regular para série, composta por (22) vinte e dois alunos, tendo apenas (01) um adulto, representado pelo citado Senhor Simplício Arcanjo.

Nessa ocasião, realizei uma conversa com o coordenador pedagógico, no sentido de melhor compreender questões como: a rotina de planejamento, a dinâmica de produção dos planos de aulas, a utilização do Projeto Político Pedagógico, os aspectos referentes à constituição do quadro de funcionários e a formação do corpo docente.

No dia seguinte, meus afazeres frente às observações continuaram na mesma escola, dessa vez nos turnos matutino e vespertino. O contato inicial foi com a Diretora Rita Mônica. O turno matinal é voltado para o atendimento da Educação Infantil; nesse dia, dentre as demais atividades, a escola comemorava o dia das crianças. Na ocasião ocorreram jogos recreativos, brincadeiras contendo adivinhas e movimentos corporais, sorteios de brindes, além de apresentações culturais, previamente definidas e ensaiadas pelas crianças, sob a orientação de duas professoras nativas em parceria com o professor Zezinho.

O momento oportunizou a observação de elementos que compõem a tradicional cultura local, a exemplo do samba de roda mirim. Contudo, nesta manhã ainda foi possível um diálogo com os dirigentes da escola, acessar informações acerca dos profissionais e da rotina de funcionamento adotada pela instituição e, também, conversamos sobre a utilização da cultura quilombola nas aulas e nos eventos realizados na escola. No intuito de obter noções acerca da dimensão institucional, aspectos de extrema relevância definido por André (2009), de acordo com a autora, constituem-se em elementos que:

[...] envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer do diário da vida escolar. (ANDRÉ, 2009, p. 43).

Com base em referências como essa, retomei as observações no turno vespertino, dessa vez realizadas junto às turmas do 6º e 8º ano do Ensino Fundamental, durante o desenvolvimento das disciplinas alusivas a Matemática, Geografia e História. Em consecutivo a primeira turma era composta por (12) doze estudantes; a segunda turma por (20) vinte; ressalto que nesse caso todos os alunos possuíam idade regular, compatível com a série.

Logo após o período de observação das turmas em sala de aula, realizei mais uma vez a excursão na escola, percorrendo os espaços físicos da instituição; passando pelas áreas referentes à cozinha, biblioteca e laboratório de informática, no intuito de identificar detalhes da rotina. Aproveitando o ensejo, além de complementar os apontamentos transcritos, registrei novas imagens do local.

Contudo, a minha presença na escola se estendeu até o início da noite, sendo assim, ao término das observações *in loco* busquei de imediato, providências no intuito de chegar à localidade de Rio das Rãs, onde de acordo com o agendamento preestabelecido, daria início à observação das atividades e procedimentos efetivados na Escola Municipal Elgino Nunes.

Devido a já comentada precariedade de transporte vivenciada pelos moradores do quilombo, para chegar à localidade de Rio das Rãs, contei com o apoio de um quilombola, que compreendendo a necessidade transportou-me em sua motocicleta. Chegando ao estabelecimento escolar, realizei o primeiro contato com o vice-diretor, para o qual, após uma apresentação pessoal, informei acerca do meu propósito enquanto pesquisador, ao visitar a escola. O mesmo me acolheu com presteza e após dialogar informalmente acerca de algumas especificidades referentes à instituição, conduziu-me a uma sala onde disponibilizou para análise o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, tal como informações sobre o seu funcionamento.

Devido a um imprevisto, a ausência de um professor, o vice-diretor que até então assumia a função de anfitrião, precisou adotar provisoriamente o posto de docente, em substituição ao colega, no intuito de não suspender a aula programada. Sendo assim, a minha inspeção passou a ser acompanhada pela coordenadora pedagógica que durante o trajeto discursou acerca dos elementos componentes do estabelecimento, igualmente sobre a situação do PPP.

Na ocasião explicou sobre o processo de rotinas frente aos planejamentos, a situação dos vínculos contratuais dos/as professores/as, as formações/capacitações dos/as professores/as, o processo de acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa, tal como a relação da escola com a comunidade. Em conformidade com a coordenadora, decidimos iniciar as observações das salas de aula, a partir dos (03) três turnos do dia seguinte.

Ao final do expediente da escola, solicitei uma carona no micro ônibus (van), que transporta os estudantes que moram no Quilombo de Nova Batalhinha e assim consegui

com tranquilidade retornar à localidade de Brasileira e mais uma vez pernoitar na residência de Simplício e me preparar para retornar logo ao amanhecer no dia seguinte.

Visando garantir o acesso à localidade de Rio das Rãs, no início da manhã caminhei até a casa do motorista responsável pelo transporte dos estudantes no quilombo e através de um rápido diálogo adquiri uma vaga no ônibus escolar, que me levaria até a localidade de Rio das Rãs.

Desse modo, retornei à Escola Elgino Nunes e, desta vez, fui recebido pela Diretora da escola, para a qual também após apresentação pessoal informei-lhe acerca dos encaminhamentos feitos na noite anterior junto à coordenadora pedagógica, reapresentei os objetivos e após uma conversa informal, fui conduzido a uma sala de aula e apresentado à turma, a professora e logo iniciei o processo de observação.

Ainda nesse turno, foi possível observar aulas referentes à Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática junto a uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental e ainda uma aula de Língua Portuguesa ministrada à turma referente ao 2º período da Educação Infantil; Compostas respectivamente de (17) dezessete e (10) dez alunos.

No turno vespertino, as observações ocorreram durante a realização das aulas de Matemática e Artes ministradas para uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, composta por (20) vinte alunos. Após observação das aulas, visitei o espaço onde é desenvolvido o Programa Educação Integral/Mais Educação²³, na ocasião estavam sendo desenvolvidas atividades lúdicas.

Em conseqüente, retornei à diretoria da escola quando recebi o material solicitado à coordenadora pedagógica na noite anterior; desse modo tive acesso aos planos de curso e com base nesse material dialogamos a respeito de questões como o PPP que se encontrava em fase de reconstrução e o material didático disponível e utilizado na escola.

À noite acompanhei a aula de História na turma do 8º ano do Ensino Fundamental, formada por (08) oito alunos, realizando a observação e os registros necessários. Ao final do turno escolar, utilizando as mesmas condições de transporte da noite anterior retornei para a localidade de Brasileira.

²³ Educação Integral é uma estratégia do Programa Mais Educação (PME), instituído e implantado no país em 2008, pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC). Tem como prioridade contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, articulando, a partir do projeto escolar, diferentes ações, projetos e programas nos municípios, estados e Distrito federal. O objetivo principal do PME é ampliar tempos e espaços de aprendizagens. O financiamento das ações é feito através de transferência voluntária dos ministérios envolvidos e sua operacionalização se dá por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), ambos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Para visitar a Escola Municipal Francisco Xavier, situada na localidade de Enchú, combinei, antecipadamente, uma carona de motocicleta junto à filha do casal que me hospedou, a professora Edneia Rodrigues, filha de Simplício e Paulina; que atua como docente na referida escola. Apesar do traslado ter sido delineado para acontecer nas primeiras horas da manhã, o planejamento foi interpelado devido à notícia que chegou através de uma ligação telefônica, informando o falecimento da avó materna da professora, genitora de Dona Paulina, que residia na cidade de São Paulo/SP.

O incidente mudou totalmente o curso planejado, a professora Ednéia, não apresentava condições emocionais para seguir com o planejado e, sendo assim, segui para a localidade de Enchú, pilotando a motocicleta e tendo a responsabilidade de repassar a informação aos familiares residentes na comunidade e informar à direção da Escola Municipal Francisco Xavier, sobre o motivo que justificava a ausência da professora.

Somadas a essas ocorrências, outras razões mudaram a rotina da escola naquele dia; outro professor também faltou por questões referentes à saúde, o transporte escolar foi suspenso devido a uma impossibilidade alegada pelo motorista; fator que impediu a chegada dos educandos que moram distantes.

Enfim, frente a tantos aspectos súbitos, foi realizada uma aula para um pequeno grupo, e as demais foram suspensas nesse dia.

Apesar dos imprevistos, ainda assim, visitei a escola, apresentei-me à única professora presente neste dia, a despeito de tantos fatos repentinos, ela ministrou aula para uma turma Multisseriada, que se encontrava incompleta, assim, observei a aula ministrada junto aos estudantes da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental.

Na ocasião fui informado que a escola não possui uma diretoria constituída; diante desse fato, uma professora responde pela escola junto à Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa. A escola tem em seu quadro de funcionários (04) quatro docentes, (01) uma servidora que assume as funções de limpeza do espaço físico; preparo e distribuição da merenda escolar.

Após a observação da aula, realizei uma excursão pelo local registrando algumas imagens e, em tempo, fui me inteirando acerca de questões como: o funcionamento da escola, os mecanismos para realização dos planejamentos, o material didático utilizado, a formação e preparação pedagógica das professoras, a forma de acompanhamento do município à escola, as questões referentes às práticas educativas e a relação existente entre

a realidade vivenciada no quilombo. Em razão do ocorrido citado acima, as aulas dos turnos seguintes foram suspensas.

Destarte, finalizei a visita à localidade de Enchú, realizando uma visita ao prédio escolar que se encontrava em fase de finalização da construção. Ressalto que a edificação do referido prédio obedece à mesma planta dos outros prédios construídos na localidade Brasileira e no Quilombo Araçá Cariacá. O prédio escolar utiliza recursos do Ministério da Educação e Cultura – MEC.

De volta à localidade de Brasileira, constatei que o falecimento da Senhora Domingas, genitora de Paulina; apesar de ter ocorrido em outro estado, mudou a rotina do quilombo. Inclusive, a Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça, teve as aulas suspensas e desse modo, encontrava-se com os portões fechados em sinal de luto. Sendo assim, um debate, sobre o tema Educação e Cultura Quilombola; para o qual eu havia sido convidado a atuar como palestrante e mediador, previsto para ocorrer junto à comunidade naquela noite, foi cancelado.

Devido à minha indisponibilidade, frente a compromissos profissionais em Salvador/BA não foi possível permanecer no local e o debate ficou pendente com data a ser definida posteriormente. Por tais razões, retornei para a cidade de Bom Jesus da Lapa, onde fiz a primeira revisão dos registros coletados em campo e em conseguinte retornei para Salvador, tendo como pretensão a análise e a sistematização dos dados primários e secundários coletados e/ou adquiridos durante o processo de estudo e investigação; tendo-os como os elementos cruciais à construção deste trabalho.

CAPÍTULO 2 – QUILOMBOS: UMA HISTÓRIA DE LUTA

Neusa Gusmão (1996) define quilombos como grupos que, em desafio ao movimento do sistema, conjeturaram uma forma própria de vida e nela engendraram a condição de grupo e, em particular, de grupo negro. A partir dessa perspectiva, esse estudo pauta-se em diferentes documentos; na aspiração de apresentar os caminhos percorridos, a disposição e a determinação de um povo, que vivenciou uma trajetória de luta e atravessou séculos; compondo páginas importantes da história, utilizando técnicas peculiares de resistência que possibilitou aos seus descendentes resistirem até os dias atuais. Buscarei dialogar outras conceituações e análises já realizadas acerca dessa temática, no intuito de melhor contextualizar a pesquisa efetivada.

2.1 REFLEXÕES CONCEITUAIS SOBRE QUILOMBOS

Constituídos por negros aliados, após fuga do trabalho forçado frente às ações escravistas; no intento de viverem com dignidade, livres do cativo, em resistência a recaptura, estas coligações reelaboraram nas Américas e, particularmente, no Brasil um modo de agrupamento social, inspirado em experiências trazidas da África que receberam múltiplas denominações no Novo Mundo; tais como: quilombos ou mocambos no Brasil; *palenques* na Colômbia e em Cuba; *cumbes*, na Venezuela; *marrons* no Haiti e nas demais ilhas do Caribe francês; grupos ou comunidades de *cimarrones* em diversas partes da América espanhola; *maroons*, na Jamaica, no Suriname e no sul dos Estados Unidos. (CARVALHO, 1995, p. 14).

No tocante aos agrupamentos ocorridos no Brasil, segundo Silva (2004) a partir do século XVIII, atribuiu-se a esses grupos a denominação de quilombo, termo aportuguesado da palavra *Kilombo* que é originária da língua *kibundo* e que corresponde a arraial ou acampamento. Enquanto o termo *mocambo*, de acordo com Silva (2004), tem origem no idioma *quimbundo* e corresponde a cumeeira ou telhado, sendo utilizado para identificar comunidades formadas por ex-escravizados. Sua análise parte da noção de que o quilombo foi uma versão de uma estrutura que floresceu em Angola/África nos séculos XVII e XVIII. Kabengele Munanga (1996) e Ubiratan de Castro (2005) mencionam sobre a palavra quilombo ser de origem *Banto*; Castro (2005) explica que a região Banto

compreende um grupo de (500) quinhentas línguas que assemelham-se e são faladas na África Sub-Equatorial, entre elas: *Quiconco, Quimbundo e Umbundo*.

Moura (1993) refere-se aos grupos étnicos *lunda, ovibundo, mbundo, kongo, imbagala* e de outros povos trazidos para a escravização no Brasil. Para João José Reis (1996), o próprio termo derivaria de *kilombo*, fazendo referência a uma sociedade de jovens guerreiros *mbundu* adotada pelos invasores *jaga*, ou *imbagala*, estes formados por pessoas oriundas de vários grupos étnicos extirpados de suas comunidades originais.

Para O'Dwyer apud Moura (2004), quilombos são grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de modos de vida característicos e na consolidação do território próprio. Edson Carneiro (1964) apresenta o quilombo como uma reafirmação da cultura e do estilo de vida africanos.

Diante dos estudos realizados, focaliza-se a existência dos grupos quilombolas em ligação direta à existência da escravidão, partindo de pressupostos como: “[...] onde quer que a escravidão tivesse se instalado, os quilombos eram uma constante” (MOURA, 1993, p. 31); Péret (apud FABIANI, 2005) contribui para este entendimento afirmando: “[...] desde a sua aparição, a escravatura tem como corolário automático a fuga dos negros, de modo que a escravatura e quilombo são estritamente concomitantes”(p. 88).

Portanto, a resistência ao sistema escravista concomitante às frequentes fugas configura-se como agentes propulsores para as formações das comunidades quilombolas. Carneiro (1964) contribui com tais reflexões ao assegurar que as fugas dos escravizados para o mato, resultaram em quilombos compostos por “ajuntamentos de escravos fugidos” (p.54).

Para Freitas (1983) os quilombos brasileiros eram diferentes dos quilombos referidos na experiência angolana, considerando as comunidades angolanas foram formadas por pessoas livres; enquanto no Brasil, os quilombos constituíam-se em espaços de luta e resistência contra a escravidão. Estes, em geral, ficavam localizados em altas serras e florestas inacessíveis, ocultos aos grupos liderados pelos capitães do mato; nesses espaços os negros escapados se escondiam por longos períodos, vivendo livres; ao tempo em que se organizavam social e politicamente.

Silva (1998) relata que etnicamente a experiência quilombola no Brasil, comportou africanos de diferentes regiões, sendo esta composta por negros brasileiros, índios e, em alguns casos, brancos, portanto, considera lógico que essa composição racial

haveria de influenciar a maneira de organizar, a cultura de cada grupo e as estratégias de ocupação do espaço territorial.

A territorialização dos espaços negros envolve muitas origens possíveis das chamadas Terras de Preto, permitindo mediante elas, a representação que se tem e que se faz da realidade de grupo e da realidade da terra. Muitas terras foram doadas por antigos senhores a escravos fiéis; outras resultam de terras doadas a santos, Terras de Santo, nas quais negros libertos se estabeleceram; muitos agrupamentos, comunidades, vilas, bairros, como hoje são chamados resultam da ocupação das áreas devolutas logo após a Abolição ou foram terras compradas por antigos escravos que aí constituíram famílias e organizaram um modo de vida camponês (GUSMÃO, 1996, p. 8).

As informações citadas por Gusmão tendem a contribuir com o entendimento acerca do complexo experimento que compõe a constituição do quilombamento²⁴ brasileiro, mencionado por Silva (1998) como possibilidade de entendimento da variedade de designações recebidas por estes grupos que já foram nomeados como Comunidades Remanescentes de Quilombos, Terras de Preto, Comunidades Negras Rurais, Mucambos, Quilombos e tantos outros. Segundo Silva (1998), a designação é responsabilidade dos próprios residentes, de acordo com as experiências vivenciadas por cada um, durante um complexo percurso repleto de particulares, com origens em tempos advindos, quando por força da necessidade reinventaram formas de sobrevivência que muito contribuiu para que se instituíssem enquanto grupos.

[...] lá pelos anos de 1590 e pouco, alguns africanos escravizados no Brasil romperam os grilhões que os acorrentavam e fugiram para o seio das florestas situadas onde estão hoje os estados de Alagoas e Pernambuco. Inicialmente, foram aos poucos, pequeno bando de fugitivos. Porém o grupo cresceu pouco a pouco até se tornar uma comunidade de cerca de trinta mil rebeldes africanos, homens e mulheres. Estabeleceram o primeiro governo de africanos livres nas terras do novo mundo, indubitavelmente um verdadeiro Estado africano – pela forma de sua organização sócio econômica e política – conhecido na história como a República de Palmares (NASCIMENTO, 1980 apud SILVA, 2004, p. 25).

Neste contexto, as concepções históricas são utilizadas no sentido de contribuir com a reflexão e podem nos convir como mecanismos de entendimento, frente à realidade que aponta à diversidade dos negros escravizados e seus descendentes em grupos sociais

²⁴ Aquilombamento: Referência à junção de pessoas durante o processo de formação de um quilombo. (GUSMÃO, 1996. p.39)

semelhantes pela origem, singulares nas suas vivências, que embasam os estudos e de alguma forma, conduzem às construções conceituais. Freitas (1983) tipifica esse fator, considerando a forma de subsistência; dentre elas os agrícolas, os extrativistas, os mercantis, os mineradores, os pastoris, os de serviços (suburbanos) e os predatórios (viviam dos saques praticados contra os brancos).

Os quilombos, enquanto “unidade básica de resistência” (MOURA, 1994. p.21) são considerados como a ação de maior importância na luta contra o regime escravocrata; a avaliar pelos registros que apontam o nível de organização estabelecido em favor da permanência dos negros em liberdade, que os configurou como maior expressão de resistência à escravidão no Brasil.

No entanto, “[...] como estavam sujeitos a invasões periódicas das forças de repressão que agiam constantemente contra eles” (MOURA, 1993, p. 35) essas organizações comunitárias conviviam com a instabilidade social e geográfica, o que obrigava frequentemente a identificar novos espaços escondidos que possibilitassem a montagem de acampamentos, o plantio e a criação de animais; necessários à subsistência do grupo.

Sendo que a defesa e a economia se constituíam como dimensões indispensáveis à permanência das comunidades quilombolas. Para Costa apud Fabiani (2005), a solidariedade da população negra livre foi fator preponderante para a longevidade dos quilombos.

Nesse movimento denominado *Quilombagem*²⁵, encontram-se inseridas as mais variadas ações de rebeldia, sendo elas organizadas de maneira individual e/ou coletiva, no intuito de efetivar o enfrentamento ao escravismo; tais como: as práticas violentas e de homicídio contra senhores de engenho, feitores e capitães do mato; a prática de suicídio; as fugas individuais ou de pequenos grupos; as guerrilhas, as insurreições urbanas, dentre outras.

Esse fenômeno classificado por Moura (1993), como radical e também abrangente, por incluir não apenas negros fugitivos, mas também índios perseguidos, mulatos, curibocas, pessoas perseguidas pela polícia, em geral, bandoleiros, devedores do fisco, fugitivos do serviço militar, mulheres sem profissão e prostitutas. Sendo, portanto,

²⁵ Referência aos movimentos e estratégias de resistência utilizadas pelos negros fugidos para defender a permanência dos quilombos. (MOURA, 1993. p.43)

no quilombo ou nas demais manifestações da “quilombagem” que essa população marginalizada se recompunha socialmente.

Vale ressaltar, que antes e após a abolição outras formas de organização se fizeram necessárias por parte dos negros; no sentido de busca por respeito e dignidade a exemplo das irmandades religiosas; o candomblé; os levantes; a participação dos negros nos movimentos abolicionistas e as organizações do movimento negro no Brasil contemporâneo.

Ao abordar, a insurgência²⁶ negra/escravizada como rebeldia geradora de um problema contínuo na vida institucional brasileira, Moura (1988) traz a inquietação debatida nas bases da classe senhorial, quanto às insurgências ocorridas das ameaças destas virem a se multiplicar.

Nesse sentido, crescia junto aos senhores de engenho um fenômeno chamado “síndrome do medo” (p.98) que condicionou o comportamento dos senhores no século XVII. O medo às revoltas dos negros estava à frente de todos os planos institucionais e a República de Palmares aguçava essa síndrome; tanto em seu território de emancipação, a Capitânia de Pernambuco; como em toda a Região Nordeste.

Neste contexto, Moura (1988) cita o Quilombo do Ambrósio, em Minas Gerais, destruído em 1746, dentre outros que compõem a história de enfrentamentos dos negros às forças dos senhores de engenhos; a citar: Quilombo da Serra Geral e da Serra dos Tapes no Rio Grande do Sul; Quilombo do Buraco do Tatu em Salvador; Quilombo do Rio Trombetas e do Baixo Amazonas; Quilombo dos Kalungas em Goiás e Quilombo de Frechal no Maranhão.

Com essa noção sobre o sinuoso contexto histórico em que se constituem as comunidades quilombolas, podemos seguir estudando o uso dos conceitos de quilombos nas Ciências Humanas: Silva (1998) apresenta subsídios pertencentes à estrutura jurídica colonial. Reflete a partir das considerações de Veyne (1983) acerca da intrínseca relação que o historiador deve estabelecer com a sociologia, define que o evento histórico pode ser apreendido de diferentes perspectivas, não apenas porque a capacidade do historiador para reunir provas e informações é limitada, mas, também, porque o esforço de abstração empreendido para selecionar os materiais e explicá-los, com um enredo lógico, varia de

²⁶ Refere aos atos praticados pelos negros escravizados, em repúdio à escravidão. A exemplo das revoltas levantes ou insurreições. Tais atos constituíram as lutas dos povos negros escravizados em permanente desgaste do sistema e da classe senhorial. Apresentado em três níveis: econômico; político e psicológico. (MOURA, 1988. P. 97).

historiador para historiador. E, em uma linha reflexiva, o pesquisador atento à importância e valorização dos relatos feitos pelos sujeitos da História, vislumbra a “[...] possibilidade de reconstruir uma noção de QUILOMBO enriquecida por essa vivência, como elemento crítico da documentação escrita, a única até agora utilizada tradicionalmente pelos historiadores para reconstruir o processo de quilombamento no Brasil”. (SILVA, 1998, p.19).

Um estimável número de autores apresenta com constância, a organização social, bem como a resistência, como elementos preponderantes na menção aos quilombos; quanto a esse fato, por considerar o Quilombo dos Palmares como referência de tais elementos, Moura (2004) chama a atenção ao fato de que, para o imaginário brasileiro, os quilombos foram agrupamentos de africanos escravizados fugidos de engenhos, fazendas e minas que tentaram reproduzir vida comunitária.

Nesse sentido, Silva (1998), dialogicamente converge conceitos sobre quilombos numa perspectiva de desconstrução de qualquer “tendência reducionista e/ou de pretensão universalizante” (p.48), justificando não haver quilombo em geral, o que há são comunidades com singularidades que consolidam cada história.

Seguindo esse viés Silva examinou alguns estudos, como os que foram realizados por Moura (1981), Gomes (1995) Reis (1996), Almeida (1997), que contribuíram substancialmente para reforçar a confirmação de que a ideia unívoca de quilombos dificulta a análise das diferentes variáveis que formaram a sua constituição. Bourdieu (1990), ressalta a necessidade de durante a realização de estudos o pesquisador atentar para o uso dos conceitos e instrumentos nas ciências humanas para as investigações de realidades, não os confundindo com as próprias realidades.

Assim, seguindo a reflexão acerca das discussões que envolvem a conceituação dos quilombos; Silva (1998) ao observar experiências que compõe a historicidade destes grupos denominados como *comunidades remanescentes de quilombos* destacou alguns aspectos e semelhanças, que se sobressaíram como características importantes para identificação da conexão existente entre eles, independente da localização geográfica em que se encontravam, a citar fatores como: não terem as terras enquanto bens mercantis; não seguirem padrões de parcelamento das mesmas; em grande parte não se isolarem da sociedade envolvente; a forma de articulação e exploração sazonal da agricultura, pecuária, pesca e extrativismo, em equilíbrio com o meio ambiente; o caso de adotarem como base de organização social os laços de parentesco (consanguíneo ou por afinidade);

a forma de registrar as histórias dos grupos, a partir da oralidade; seguidos do predomínio da população negra no local. Ressalvando, contudo acerca da existência de características peculiares de cada uma.

Além das características já referidas, Silva (1998) questiona os trabalhos de historiadores, que devido à insuficiência de registros das histórias narradas pelos povos quilombolas, se valeram das produções dos agentes da administração colonial e imperial, transportando suas informações para a atualidade.

Em tempo, contesta as concepções unidimensionais, que minimizam a cultura quilombola, as investidas realizadas contra os quilombos, por considerar que tais ações desprezam a possibilidade de exibição das atitudes promovidas contra o escravismo em diferentes momentos e lugares, por distintos grupos; adverte ainda a alguns historiadores modernos, quanto à importância dos relatos orais, tendo-os como indispensáveis para dirimir dúvidas e lacunas existentes nos documentos oficiais; traz para tanto a observação feita por Price, (apud REIS e GOMES, 1996), em relação ao conhecimento histórico, até então registrado sobre Palmares, produzido com base nos textos de militares e autoridades coloniais que participaram diretamente da destruição deste quilombo.

Assim sendo, Silva (1998), atenta para o fato de que as pesquisas pautadas, exclusivamente, nas fontes documentais não resolveram os impasses e contradições da história dos quilombos no Brasil; destaca a importância da oralidade como fator essencial no enfrentamento desse desafio e deste modo, vislumbra a possibilidade de alterar as visões conservadoras quanto a noção sobre quilombos, com a oralidade histórica instrumentalizando a quebra da noção já cristalizada.

Nesse processo analítico, o referido pesquisador, traz também reflexões abordadas por outros pesquisadores, em estudos atualizados, no sentido de apresentar acepções adaptadas à realidade presente dos Quilombos, no que refere à acepção do termo, avalia como inadequada a denominação “Remanescentes das Comunidades dos Quilombos”. Silva (1998) em sua pesquisa expõe como exemplo, ponderações feitas por Gusmão (1996), que sugere a qualificação de “Quilombos Modernos”, em diálogo com Almeida (1997) que tratou quilombos como categorias e/ou modalidades de ocupação de terras à parte das demais; valia o termo “Quilombo Contemporâneo” como mais apropriado para a qualificação da construção histórica das comunidades quilombolas.

Frente aos estudos e análises realizados ao longo dessa pesquisa e em consonância com Silva (1998) opto por utilizar o termo Quilombo Contemporâneo.

2.2 RETRATO SÓCIO-POLÍTICO-CULTURAL DE RIO DAS RÃS: UM QUILOMBO CONTEMPORÂNEO

A comunidade recebeu a designação geral de Rio das Rãs, em meio ao conflito ocorrido em 1981, anteriormente tal denominação era utilizada para mencionar apenas uma das localidades existentes e, ainda assim, permanece nomeada. A identificação atribuída em razão do rio com essa mesma denominação, que Carvalho apud Souza (1994), destaca a importância do afluente à margem direita do Rio São Francisco, no aspecto econômico-social entre os municípios de Malhada, Carinhanha e Bom Jesus da Lapa; o rio passa pela comunidade quilombola e em tempo de cheia deságua no São Francisco.

Em virtude dos longos períodos de estiagem, que tem assolado o semiárido baiano, a imagem desse afluente, por ocasião do meu trabalho de campo em outubro de 2013, demonstra não ter a mesma importância observada no passado, com seu leito praticamente seco. Veja a foto:

Figura 3: Leito seco do Rio das Rãs



Fonte: Josemar Purificação – Out/2013

Ao longo do seu processo histórico, diferentes denominações foram atribuídas a essa comunidade, a exemplo de Fazenda Rio das Rãs, Comunidade Remanescente de Quilombos Rio das Rãs, Quilombo de Rio das Rãs ou apenas Rio das Rãs. Todas estas denominações, segundo Silva (1998), estão diretamente associadas aos pontos de vista referentes às partes envolvidas com o conflito pela posse da terra, frente aos processos

administrativos e judiciais, ocorridos na Comarca de Bom Jesus da Lapa; na Justiça Federal da Bahia, na Fundação Cultural Palmares e no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Elementos que compõem o caminho percorrido pelos moradores de Rio das Rãs na luta política pela afirmação da sua identidade.

2.2.1 Processo Histórico: O Início de Uma Trajetória

Conforme Silva (1998), a história do grupo começa no Mocambo do Pau Preto, localizado ao sudoeste da área. O senhor Chico de Tomé, nascido em 1894 nessa localidade, onde também nasceu o seu pai, no ano de 1850, sendo eles pertencentes a um dos primeiros “troncos familiares” do lugar. Tendo como base, as pesquisas realizadas, até o presente momento, não foram identificadas, com exatidão informações acerca da origem, bem como, dados comprobatórios que indiquem de que forma o Mocambo do Pau Preto passou a ser habitado. Moradores antigos do quilombo, a exemplo do senhor Chico de Helena, relatam hipótese, considerando informações deixadas pelos seus ascendentes.

Essa geração [...] veio da África, que no tempo passado no quilombo Rio das Rãs só tinha índio. [...] ainda no tempo do cativo, o navio encostou no porto velho e desembarcou esses negros na cidade de Salvador. A partir disso, os negros se tornou escravos dos brancos, todos trabalhava para os brancos mais não tinham direito de receber um tustão só tinha o direito na bóia que eles comia. [...] fugiu um grupo de 30 negros e veio esconder na mata de Brumado, uns dez anos depois os brancos descobriram que eles estavam escondidos e foram perseguir os negros. Mas os negros percebendo que estava sendo perseguido, eles fugiram novamente para um lugar chamado Mucambo. (Chico de Helena, entrevistado por PURIFICAÇÃO, 2007).

Além da hipótese exposta por seu Chico de Helena, durante essa entrevista, Carvalho (1995) apresenta a possibilidade de tal população ter sido formada por negros foragidos de empreendimentos escravistas, que atuavam na região do Rio São Francisco, ou oriundos de áreas distantes enquanto estavam sendo transportados como escravos, para serem vendidos no Sul cafeeiro. Em outra narrativa, o quilombola referiu-se a elementos que contribuem com tal proposição.

Daqui do Mucambo, que era desse pessoal que era escravo ainda, meu bisavô ainda foi escravo ainda, esse pessoal que morava no Mucambo (Chico de Helena, entrevistado por SILVA, 1998).

Em mais uma contribuição a este trabalho, Silva (1998) expõe que os moradores do Quilombo Rio das Rãs passaram por duas tentativas de reescravização; sendo a primeira efetivada pelos *marotos*, que segundo Souza & Almeida (1994), consistia em nomenclatura utilizada para identificar os brancos portugueses, que atuavam no Vale do São Francisco, na captura de negros fugidos. Informação também advinda de *seu* Chico de Helena, durante entrevista realizada durante a minha pesquisa de graduação: “[...] apareceu uns maroto que era perseguidor dos nego e mandou os nego fazer uma casa, que era para escravizar os nego” (entrevistado por PURIFICAÇÃO, 2007).

A segunda tentativa foi realizada pelo Major Francisco Teixeira de Araújo, juntamente com o seu filho Deocleciano Pires Teixeira. O quilombo Rio das Rãs passou por um longo período de batalha, entre as décadas de 1970 e 1990 pelo direito à posse da terra, até o surgimento de mais um suposto proprietário, o fazendeiro/grileiro Carlos Newton Vasconcelos Bonfim; com o qual os “moradores tradicionais” batalharam nos últimos anos, até a conquista do território. Silva refere-se que nesse ínterim, ocorre a nomeação do local como Rio das Rãs, independente do fato de ser identificada como fazenda, quilombo ou comunidade.

O conflito pela posse da terra, entre os moradores tradicionais e o fazendeiro Carlos Bomfim, que, supõe-se, comprou a chamada Fazenda Rio das Rãs dos herdeiros de Deocleciano Pires, família de coronéis residentes no município de Caetité, determinou a consolidação do nome de “Rio das Rãs” como referência aceita por todos os agentes, muito embora o fazendeiro a nomeie como “Fazenda”, enquanto os posseiros a qualificam de “Quilombo” ou “Comunidade” (SILVA, 1998, p. 21).

Em consonância com as narrativas memoriais, a partir do ano de 1981, se estabelece o período considerado o mais tenso, no que tange a era de conflitos vivenciados pelos moradores tradicionais do local: “A coisa pra nós só veio a piorar, com a chegada do Bonfim” (Chico de Helena, entrevistado por SILVA, 2004). Com estas palavras seu Chico de Helena, busca sintetizar os problemas resultantes da chegada e atuação do fazendeiro. Posteriormente, ao ser solicitado a descrever algumas ações ocorridas nessa ocasião, o mesmo relata com detalhes as situações vivenciadas:

Era um lugar de uma firmeza. Criação, cabra, ovêia. Depois que ele chegou ele imbaraçou tudo. Cabou, cabou. Cabra cabou, ovêia cabou, isbagaçou. Mucambo a merma coisa. Zé de Ia ali no Capão do Cedro criava bastante, a famia todo mundo criava, e aqui foi isfracassano, isfracassano, que o povo ficou que tinha meio de viver. Num tinha meio de viver. Botava uma roça, o pessoá ali botava uma roça, ele metia a mão, dirrubava. Plantava, metia a mão: pam. Como aqui mermo tinha criação, ele chegava enfiava a faca. Revirava tudo. É como se o caso.

Não foi uma opção triste? (Chico de Helena, entrevistado por PURIFICAÇÃO, 2007).

De acordo com o entrevistado, o então fazendeiro, aterrorizou a todos; cercou a maior parte do território habitado pela comunidade, espalhou um rebanho de quase 20 mil cabeças de gado bovino, e de maneira hostil destruiu as pequenas roças dos moradores, forçando dezenas de famílias a migrarem principalmente para o município de Bom Jesus da Lapa, o estado de São Paulo, dentre outros; no intuito de se desviar da morte provocada pela violência direta; ou morrer de fome em razão das condições desumanas de vida impostas pelas ações do grileiro.

Após esses relatos, com satisfação o seu Chico de Helena, comenta sobre o percurso feito no sentido de organizar as questões referentes ao direito ao território e a organização político social dos moradores. Fez menção à importância que teve a união do grupo de moradores, o apoio recebido por entidades dos movimentos social e racial, os órgãos públicos, além de representantes da igreja católica; atribuindo a esses fatores, o avanço rumo às conquistas obtidas.

É. E agora depois que Deus ajudou, que Jesus Cristo nos ajudou que a lei tomou parte, o sindicato nosso também da nossa crença, também o sindicato aqui, que era fraco,...entrou outros home no mei, que o sindicato se bateu muito.... Mas entrou outros órgão no mei, entrou aquela Irmã Mira, que é uma mulé muito inteligente, né, chegou e saiu sem dever, e as outras lei, e foi mexeno, mexeno e virano, etc e tal, onde teve Jesus Cristo nos ajudou, que nós foi só apoiado. Graças a Deus (Chico de Helena, entrevistado por PURIFICAÇÃO, 2007).

Vale ressaltar que todo esse período foi marcado por conflitos, ações, ocorrências e a resistência dos moradores. Esta luta tinha o apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Bom Jesus da Lapa, da Igreja Católica através da Comissão Pastoral da Terra - CPT, entidades pelas quais as famílias da comunidade foram mantidas durante o período considerado como o mais crítico, vivenciado durante o conflito.

No ano de 1991, associou-se a luta do Rio das Rãs, o Deputado Federal Alcides Modesto, componente do Partido dos Trabalhadores da Bahia - PT/BA, no ano seguinte integra esta frente de luta o MNU- Movimento Negro Unificado, através das suas representações instituídas em Brasília/DF e em Salvador/BA, a Comissão Ecumênica dos Direitos da Terra - CEDITER, a Fundação para o Desenvolvimento do Vale do São Francisco - FUNDIFRAN, em apoio político e jurídico. Essa década marca a

reconfiguração da luta em Rio das Rãs. Sobre os movimentos sociais em contextos de luta, Gohn, (1995), afirma que:

[...] são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um espaço político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo (p.44).

A década de 1990 configurou-se em um marco, no que tange as várias ações e conquistas no período, na comunidade do Rio das Rãs, após um longo período de batalha, a partir daí algumas ações foram noticiadas pela mídia, ganhando assim reforços para os próximos embates.

Em maio de 1993, uma delegação de 150 pessoas, entre moradores de Rio das Rãs, membros da CPT, CEDITER, FUNDIFRAN, MNU e outras entidades do Movimento Negro de Salvador, Brasília e Goiás, chega à Brasília para cobrar das autoridades federais soluções para o conflito. A delegação é recebida pelo Ministro da Justiça, Procuradoria Geral da República, Polícia Federal e o Chefe de Gabinete do então Presidente da República, Itamar Franco. (A Tarde, 20.05.93, Tribuna da Bahia, 21.05.93, Correio Brasiliense, 19.05.93, Jornal de Brasília, 19.05.93). Esta manifestação, amplamente divulgada no Brasil e exterior, consolida um processo iniciado em 1992, em que os moradores de Rio das Rãs, apoiados pelo Sindicato de Trabalhadores, CPT, MNU e o Deputado Alcides Modesto, decidem abordar o conflito pela terra como uma questão de reconhecimento de direitos étnicos. É desta data que começa a tentativa de enquadrar Rio das Rãs como Comunidade Remanescente de Quilombo, de acordo com o que está previsto no Art. 68 (SILVA, 1998, p. 32-33).

O Artigo 68 das disposições Constitucionais Transitórias dispõe que: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”, e de acordo com Silva (1998) este artigo assim como as reivindicações de Rio das Rãs encontrava-se exposto às discussões no Congresso Nacional para sua regulamentação.

Nos tempos atuais, em que as mobilizações dos grupos negros rurais tomam uma conotação nacional, o referido artigo terminou se constituindo numa referência para reforçar a argumentação e o discurso político das comunidades sobre a necessidade de terem os seus direitos reconhecidos (SILVA, 1998, p. 6).

Nesse panorama, Rio das Rãs consegue junto a Procuradoria Geral da República, em 1993, o requerimento em favor dos moradores, que refere à titulação das terras e em outra ação solicita a desobstrução de uma área de 7.000 ha a beira do Rio São Francisco, de propriedade da União, que concedida pela Justiça Federal da Bahia, pôde ser ocupada pela comunidade (Silva, 1998, p. 33).

Na efervescência da luta dos quilombolas pelo reconhecimento legal dos seus territórios, em âmbito nacional, por solicitação da Procuradoria Geral da República – PGR foi realizada a elaboração do primeiro laudo antropológico sobre comunidades negras rurais (MOURA, 2004, p. 66). O Laudo Antropológico foi elaborado com base no trabalho de campo realizado entre os dias 15 e 30 de junho de 1993, pela equipe da Universidade de Brasília, coordenada pelo Prof. Dr. José Jorge de Carvalho, que acatado pela PGR e tendo considerado o laudo suficiente o integrou a Ação Civil Pública nº 93.4026-0, mediante a qual foi possível a proposta de Ação Ordinária, encaminhada a Justiça Federal da Bahia.

Segundo Silva (1998), a regulamentação do Art. 68 ocorre, simultaneamente, pelo Senado e pela Câmara dos Deputados, em 1995, como pressuposto para a sua aplicabilidade. A atitude do Congresso contrariou opiniões das organizações civis e dos juristas que defendiam a auto aplicabilidade do referido artigo.

Ainda no ano de 1995, os moradores de Rio das Rãs constituíram a Associação Agropastoril Quilombola de Rio das Rãs, com a participação de moradores de todo o território e com representantes de cinco localidades nos cargos da gestão. “Dos 13 membros da Diretoria, 07 são de Rio das Rãs, 03 da Brasileira, 01 do Enchú e 01 do Riacho Seco” (Silva, 1998, p.31).

No mesmo ano foi assinado pelo presidente da República, o projeto de desapropriação das terras para fins de reforma agrária, tendo no ano seguinte a emissão de posse de 23.000 ha, ficando pendente o estudo de uma área de 8.000 ha que compreende as localidades de Capão do Cedro, Brasileira e Enchú, além da propriedade da União que passava por um processo de negociação para transferência junto a Secretaria do Patrimônio da União em favor da Associação local. Silva (1998) e Carvalho (1995) apresentam maiores informações e detalhes sobre a trajetória de luta da comunidade.

Em 15 de agosto de 1995, finalmente, a Fundação Cultural Palmares anunciou de fato as suas atribuições enquanto instituição pública encarregada de reduzir as questões relativas ao cumprimento do Art. 68 do ADCT: publicou a Portaria nº 25 onde estabeleceu às normas que iriam reger, doravante, os trabalhadores, de identificação e delimitação

das terras ocupadas por comunidades remanescentes de quilombo de Rio das Rãs, a delimitação das terras que são de fato, o seu território (CARVALHO, 1995, p.190).

O órgão estatal designado pela União, para a aplicação de políticas públicas no âmbito quilombola, para solucionar o conflito, foi o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, que procedeu a efetivação da desapropriação em 1998, época em que a comunidade recebeu seu primeiro financiamento destinado ao custeio agrícola. Ao final do conflito, famílias que antes haviam evadido, regressaram para o quilombo, frente à perspectiva de retomada das suas terras e de uma vida livre das perseguições do grileiro. O seu Chico de Helena comentou o fato com satisfação:

Graças a Deus. Foi liberta. A gente agradece muito a lei, nós damos muito valor. Sabe como se fosse o caso, valor, sobre a lei, eu falo até morrer. Porque a lei nos ajudou. Porque depois que justamente ele disse que num saía daqui nem morto os pedaço, mas não precisou sair os pedaço. Pois é, ele abriu fora daqui todo mundo tá em paz graças a Deus. Hoje todo mundo aqui vive liberto. Graças a Deus meu pai. Todo mundo bota seu pedacinho de roça, todo mundo tem sua vaquinha de leite, graças a Deus. Cabou aquela flição do jeito de viver (Chico de Helena, entrevistado por PURIFICAÇÃO, 2007).

A titulação da Comunidade Remanescente de Quilombo de Rio das Rãs foi publicada pela Fundação Cultural Palmares – FCP, em 18 de julho de 2000, no Diário Oficial da União. Na ocasião, receberam igualmente os títulos de terra as comunidades de Barra, Bananal, Riacho das Pedras e Mangal/Barro Vermelho na Bahia e outras nos estados de Sergipe, Maranhão, Rio de Janeiro, Pará, Amapá, Minas Gerais, Goiás, São Paulo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Pernambuco. Conforme o quadro abaixo:

Tabela 4 – Lista das CRs tituladas pela FCP até o ano de 2003

Ministério da
Cultura

Lista das CRs tituladas pela FCP até o ano de 2003

UF	Município	Comunidade	Situação	Titulada/RTI D	Data de Publicação D.O.U.	Área (ha)	Órgão
AP	Macapá	Curiaú	Titulada Não Certificada	Titulada	18/07/00	3.321,8931	FCP
BA	Bom Jesus da Lapa	Rio das Rãs	Titulada e Certificada	Titulada	18/07/00	2.100,5400	FCP
BA	Sítio do Mato	Mangal / Barro Vermelho	Titulada e Certificada	Titulada	18/07/00	7.615,1640	FCP
BA	Rio das Contas	Barra, Bananal e Riacho das Pedras	Titulada Não Certificada	Titulada	18/07/00	1.339,2768	FCP
GO	Cavalcante / Monte Alegre/ Terezina de Goiás	Kalunga	Titulada e Certificada	Titulada	18/07/00	253191,72	FCP
MG	Leme do Prado	Porto Cois	Titulada e Certificada	Titulada	18/07/00	199,3001	FCP
MS	Corquinho	Furnas da Boa Sorte	Titulada e Certificada	Titulada	18/07/00	1.402,3927	FCP
MS	Jaraguari	Furnas do Dionísio	Titulada e Certificada	Titulada	18/07/00	1.031,8905	FCP
MT	Nossa Senhora do Livramento	Mata Cavalão, Mata Cavalão de Cima, Mata Cavalão de Baixo, Água Sul, Capim Verde e Ribeirão da Mutuca	Titulada e Certificada	Titulada	18/07/00	11.722,4613	FCP
PA	Cachoeira do Pirá	Itamoari	Titulada Não Certificada	Titulada	07/01/00	5.344,6020	FCP
PA	Obidos	São José, Silêncio, Mata Quecê, Apui e Castanhaduba	Titulada Não Certificada	Titulada	18/07/00	17.189,6939	FCP
PE	Garanhuns	Castanho	Titulada e Certificada	Titulada	18/07/00	183,6000	FCP
PE	Salgueiro	Conceição das Crioulas	Titulada e Certificada	Titulada	18/07/00	16.865,0678	FCP
RJ	Paraty	Campinho da Independência	Titulada Não Certificada	Titulada	18/07/00	287,9461	FCP
RJ	Quatis	Santana	Titulada e Certificada	Titulada	18/07/00	828,1200	FCP
SE	Porto da Folha	Mocambo	Titulada e Certificada	Titulada	18/07/00	2.100,5400	FCP
SP	Eldorado	Ivaporunduva	Titulada Não Certificada	Titulada	18/07/00	3.158,1100	FCP

Setor Comercial Sul - Od. 09 - Ed. Parque Cidade Corporate - Torre B - 2º and. Brasília/DF - Brasil
CEP: 70308-200 - Telefone: 55 (61) 3424.0100 - Fax: 55 (61) 3226.0351 - www.palmares.gov.br

Seu Chico de Helena traduz em cantigas e loas os momentos difíceis vivenciados pelos quilombolas de Rio das Rãs no período tumultuado; destaca os danos causados pelo grileiro Carlos Bonfim, durante o conflito. Estas produções compõem as apresentações musicais realizadas em ocasiões de festas *in loco*, participação em eventos externos, bem como, para visitantes e pesquisadores que visitam a comunidade. A exemplo da composição a seguir:

Foi eu que tirei quando Bonfim chegou aqui. Quando ele chegou aqui ele não queria que ninguém ficasse aqui, né. É derrubano casa, é como tem o dizer, é derrubano casa, é correno com o povo, aí agora que depois que... Vou dizer uma musga, a musga se dá assim... acho que dá pra acertar. Vou dizer.

ÔÔÔÔ tudo tem fim }
O povo do quilombo tirou a dúvida de Bonfim } Bis

N'era dele não! }
N'era dele não! } Bis
Era mais dos índios qui morava no sertão }

Quando ele chegou aqui
Achou o povo apoiado
Home de noventa ano
Era pra ser iscutado

N'era dele não }

N'era dele não } Bis
 Era mais dos índios qui morava no sertão }
 (Chico de Helena, entrevistado por PURIFICAÇÃO, 2007)

Graças a Deus! Que eu ganhei o quilombo, com muita luta, com muito tombo.

Graças a Deus! Que o quilombo é nosso ganhado na justiça e a puder dos nossos esforços. (Chico de Helena, CD O doce & o sal, 2003).

A conquista do Território do Quilombo Rio das Rãs, juntamente com a do Mangal/Barro Vermelho, que repercutem pelas suas lutas e pelas ações do Estado brasileiro, a partir do Artigo 68, das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988, realinhadas às lutas de muitas comunidades e realidades foram se modificando para desenhar um novo panorama sociopolítico e geográfico na região.

2.2.2 A Cultura e a Afirmação da Identidade

De acordo com (HALL apud REIS, 1996, p. 16) não se pode entender a identidade como algo gratuitamente definido em plenitude, em especial “[...] a identidade étnica vai se reconstruindo e reconfigurando” no decorrer do processo histórico.

Nessa perspectiva, busquei abarcar elementos que contribuíram com a concepção identitária dos moradores de Rio das Rãs, os subsídios que constituíram a formação da cultura local; por meio de relatos que evidenciam as sequelas deixadas, mas também as motivações que levaram seu povoado a driblar as condições impostas pela realidade e, as quais fazem o sujeito se ver como pertencente àquele contexto, formar uma identidade comunitária, valorizar seus aspectos sociais e culturais, adotar o sentimento de pertencimento, e desse modo, construir e internalizar sua identidade enquanto grupo quilombola; reescrevendo a sua história para desmistificar declarações como essas:

Para os portugueses os índios e os negros eram considerados o “outro”, o “não gente”. O “outro”, o “diferente” é pagão, e pagão é bicho, é infiel. Até se afirmava, entre os padres católicos, que era melhor ser escravo no Brasil e ter a salvação garantida, do que ser livre na selva africana, mas estar condenado ao inferno por não serem batizados. A guerra contra o pagão era considerada uma guerra justa. E era justo apropriar-se dos despojos de uma guerra justa. Para a classe dominante dos latifundiários e ruralistas, aqueles negros não possuíam o direito sequer de ter uma história (PTDRS, 2010, p.37).

E, para explorar esta questão, retorno ao ponto da história local em que foi deflagrado o conflito pela posse das terras, momento em que os então agregados e/ou posseiros avançaram em embates políticos e jurídicos, que inicialmente configurado como luta fundiária recebeu aliados importantes, que contribuíram para reorientar os caminhos da luta, a partir da identificação de particularidades que distinguia aquele, dos outros grupos de camponeses. Em depoimento cedido à Silva, a irmã Mírian Bersh, representante da igreja católica, relata o princípio de uma reflexão que muito contribuiu para a afirmação da identidade da comunidade:

E a partir de noventa nós começamos, assim, a aprofundar mais a história das comunidades e percebemos que a luta de Rio das Rãs não deveria significar para nós apenas uma luta pela reintegração de posse, uma luta pela terra [...], deveria se transformar, direcionar para uma luta pelo reconhecimento, explorando toda a questão do quilombo (Irmã Mírian Bersh, CPT, entrevistada por SILVA, 1998).

Os moradores do território ainda vivenciando a disputa pela posse da terra passaram a adotar um novo discurso e uma nova postura ao se assumirem enquanto grupo de moradores negros. E a trajetória percorrida até então enquanto camponeses, reelaborou-se, dando início à luta de reconhecimento da região como quilombo. Tendo como base a origem, a cultura advinda dos mais velhos e a memória coletiva e individual; elementos indispensáveis à composição da sua ascendência.

A identidade é uma fonte de signos, significados e experiências de um povo, construída mediante o atributo cultural, permeada pela História, Geografia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e pessoal, que, processados pelos indivíduos e pelos grupos sociais, são enraizados na estrutura social (CASTELLS, 2002, p. 88).

Por esse viés Silva (1998) buscou trabalhar com a memória social dos moradores de Rio das Rãs, com a pretensão de analisar as situações e experiências vividas; e desse modo entender como esses/as negros/as se relacionavam historicamente com a identidade racial. Sendo assim, em sua pesquisa buscou: “Problematizar o sentido que os próprios moradores de Rio das Rãs dão à questão em pauta, e verificar se o sentimento de pertencer a um grupo negro é anterior ou posterior ao conflito” (SILVA, 1998, p.100).

Deste modo, o desafio frente à discussão acerca da identidade negra em Rio das Rãs se estabeleceu contígua ao enfrentamento à memória negativa secularmente construída, e em meio às lembranças dos maus tratos e humilhações vivenciadas pelos antepassados; o que levou aos seus habitantes mais velhos, durante um longo período

assumirem a “opção” de não comentar acerca de assuntos referentes à época da escravidão.

Neste contexto, são observadas omissões nas memórias na história, que para o seu estudo, o pesquisador aponta como período em que foi cingido um posicionamento generalizado e adotado pelas famílias de Rio das Rãs, no intento de evitar a propagação das experiências vivenciadas pelos ancestrais. Dentre os comportamentos seguidos destaca-se a proibição de os/as filhos/as participarem das suas conversas, evitando assim que tomassem conhecimento e ocorresse o conhecimento e, conseqüente perpetuação das memórias relativas ao período da escravidão, como demonstram os depoimentos de dois moradores do local:

Meu avô eu não sei dizer o que ele falava porque naquele tempo eu era menino e menino não tinha condição de ouvir muito os véi falar (Andreilino Francisco Xavier, 64 anos, entrevistado por SILVA, 1998).

E tinha coisa que a gente não tomava nem o conhecimento saber, porque eles não contava prá gente, os véi assim (Tiburtino Nunes de Souza, 78 anos, entrevistado por SILVA, 1998).

Em se tratando da origem africana e/ou de assuntos relativos à escravidão, além do tabu, mantido pelas famílias, que impedia aos filhos de participarem ou até mesmo ouvirem as conversas, havia também um grande temor, frente aos boatos acerca de ameaças quanto à possibilidade do retorno do sistema escravagista, artifício também utilizado para intimidar os mais jovens que conseguiam burlar as barreiras impostas no sentido de manter tais informações, quando adquiridas, em segredo:

Vocês reza, vocês reza pá Deus nos abençoa, pá nunca voltá mundo, nunca chegá nós ter escravidão. Porque vocês sinta quele currá do Retiro, sinta quele currá tem ali no Pau Preto (Avô de D. Raimunda Maria da Conceição, reproduzido por ela, entrevistada por SILVA, 1998).

Não sei, não sei se era com medo da fuxicada, de barulho, não sei [...] se dissesse assim pro menino, o menino ficava temeroso: ‘Não vou contar, não vou contar que meu pai bate, se eu contar esse caso aqui meu pai vai me bater, [e] ficou o povo naquilo (Maria Batista Lima, 75 anos, entrevistada por SILVA, 1998).

Assim, por um longo período a História permaneceu encoberta e tida como assunto proibido; ora por vergonha, ora por medo. A necessidade da reconstituição da história direciona a comunidade ao procedimento de ressignificação do pertencimento racial, tendo como elementos contribuintes a memória social e as tradições culturais;

considerando a homogeneidade das histórias bem como as relações sociais, agregando assim um grupo com traços culturais semelhantes.

Silva (1998) notou ainda presente entre os mais velhos, o temor em falar da escravidão sofrida pelos antepassados, ressalta o empenho do professor Zezinho na adoção de um novo padrão de comportamento, ainda em meio à luta de retomada do território, no sentido de reelaborar a identidade na contemporaneidade, por meio da valorização da cultura bem como dos conhecimentos adquiridos, com o vislumbre de superar os traumas deixados pelas lembranças dolorosas dos mais velhos e a melhoria da autoestima de todos os moradores.

Outro fenômeno que se apresentou inicialmente como fator preocupante para os quilombolas, conformado na migração, principalmente de jovens para a cidade de São Paulo/SP, elemento que incidiu em meio ao conflito e configurou-se como um aspecto transformador no trajeto construtor da identidade de Rio das Rãs, demonstrada através de várias motivações de moradores que por situações semelhantes necessitaram retirar-se do quilombo, segundo Silva (1998), a partir de informações de membros da associação comunitária local, cerca de 30% dos moradores teriam deixado a comunidade durante o período do conflito; vale notar que este teve a duração de 15 anos.

As causas principais para a migração perpassaram pelas dificuldades impostas pelo fazendeiro, que dentre às suas imposições como “dono” das terras, proibia os antigos moradores de desenvolverem atividades necessárias ao sustento familiar como: a criação de animais, a produção de alimentos e até mesmo intervindo na mobilidade ao proibir a circulação dos negros pelo território.

Tais situações contribuíram de maneira relevante com o aumento das migrações, fato que anteriormente ocorria em virtude dos fenômenos naturais, como períodos de intensa estiagem ou grandes enchentes do Rio São Francisco; ressaltando que estes fatos ocorriam esporadicamente.

Ainda nesse processo de migração, trago, mais uma vez a figura do professor Zezinho, que atuou como professor leigo na comunidade. Morou em São Paulo por alguns anos e regressou para Rio das Rãs. Ao perceber como irreversível a decisão de jovens em passarem a morar em São Paulo, preparava os seus contrerrâneos que possuíam pouco ou nenhum conhecimento intelectual para encarar com menos dificuldade o desafio de sobreviver numa capital, para tanto, ministrava aulas, onde repassava noções de Gramática, Aritmética, Geografia dentre outras disciplinas; além de outras informações

úteis para transitar e sobreviver numa cidade grande. A preocupação do professor Zezinho encontra-se demonstrada em entrevista concedida a Silva:

Só pensar uma pessoa que não sabe ler se perder dentro de uma cidade, ele não sabe procurar uma rádio, ele não sabe procurar um telefone, ele não sabe ligar, ele não conhece o número, ele não conhece nem o número de uma casa e tal [...]; [assim, é preciso entender] o trânsito, que tem o farol, que é preciso entender a sinalização, as placas, onde tem uma placa onde tá dizendo: PERIGO, CUIDADO, DOG, saber que tá avisando que tem cachorro por ali[...] E segundo, hoje em dia eu teria muita preocupação em matéria de emprego, em matéria de arrumar bons empregos por lá fora” (Moisés Cândido, entrevistado por SILVA, 1998).

Não obstante, os migrantes, após se estabelecerem em São Paulo, enviavam roupas e ajuda financeira para os familiares que permaneciam na região, e faziam investimentos em terras e animais. Com a regularização do território e conseqüentemente com o retorno de alguns migrantes, surgiu um fator, no momento visto como divisor no tocante a identidade local, que fomentou numa agitação interna devido à inquietação de “dois” grupos que passaram a ocupar o território; estes grupos eram compostos pelos “de dentro”, os moradores que permaneceram no local; e “os de fora” ou “os de São Paulo”; forma utilizada para identificar os moradores que migraram e retornavam para a comunidade.

A preocupação dos “de dentro” consistia nas possíveis novidades trazidas pelos que retornavam; temiam que seus costumes fossem alterados, considerando o processo de resgate do sentimento de pertencimento que havia se tornado um orgulho para a comunidade. E, de acordo com os depoimentos trazidos por Silva (1998), essa ameaça era real, partindo do pressuposto de que a migração altera os costumes tradicionais da produção, as composições das famílias e hábitos apreendidos fora se confrontam aos valores tradicionais da comunidade.

Carneiro da Cunha (apud. SILVA, 1998) expõe que a cultura não é algo posto, dado, imutável, ao contrário, é reinventada, permanentemente, pelos agentes sociais emergentes, num processo dinâmico, em que são acrescidos novos significados. E no caso de Rio das Rãs, a situação não foi diferente, ocasionando em incômodo principalmente para os que permaneceram *in loco*, com o passar do tempo, em sua maioria, foram compreendendo que se tratava de um curso natural e aos poucos os novos hábitos foram se incorporando a algumas práticas cotidianas, apesar de não obterem total aprovação da comunidade.

A formação da identidade vai além de condicionamentos e vínculos; os indivíduos e os grupos participam dessa construção por meio de processo social de produção de aprendizagem, que resulta em engajamentos e gera projetos e decisões coletivas (MELUCCI, 2001, p. 89).

A experiência etnográfica de Silva (1998) incidiu no período da resolução do conflito de posse da terra, quando começou a retornar algumas das pessoas que migraram para São Paulo; nessa época o assunto sobre o retorno dos migrantes era efervescente dentre os moradores como também a expectativa da volta dos jovens quilombolas, que traziam sempre alguma novidade oriunda da metrópole.

Silva (1998) analisou as narrações apresentadas pelos interlocutores, durante a realização de suas entrevistas e concluiu que apesar da convivência com outros costumes, os quilombolas se mantiveram sintonizados com sua terra; a considerar o contato frequente com os familiares bem como investimento financeiro realizado no território; e ressalva que o deslocamento para São Paulo não se constituiu num fator determinante para uma dissipação dos costumes tradicionais em razão das experiências vivenciadas fora.

A migração é tratada com relevância por Silva (1998), traz importantes informações reveladas pelos interlocutores que evidenciaram a preocupação frente à ausência dos parentes, a vivência destes na gigante metrópole e principalmente pelo confronto cultural forjado pelo retorno. Silva destaca ainda dentre as dimensões da migração o atrativo pela moradia em um grande centro e o retorno com novos conhecimentos e informações. Nesse contexto, acrescenta-se a essa contribuição Fanon (1983):

O negro que conhece a metrópole é um semideus [...]. Muitos antilhanos, após uma estada mais ou menos longa na metrópole, voltam para serem aclamados. Com eles, o nativo, aquele-que-nunca-saiu de sua toca, o 'tabaréu', adota a forma mais eloquente de ambivalência. O negro que viveu na França durante algum tempo, volta radicalmente transformado. (apud SILVA, 1998, p. 86).

Além do comportamento dos jovens migrantes, Silva (1998) atenta para a reação dos jovens que permanecem no território, ao relatar situações como as descritas no depoimento do Senhor Tiburtino Nunes de Souza, ao citar: “quando eles vinha de lá vinha com um dinherim no bolso, vinha bem vestido. Aquele outro que ficava cá infruía também: eu vou pra São Paulo” (Tiburtino N. Souza entrevistado por SILVA, 1997).

A narração do interlocutor traduz em parte a problemática frente à correlação existente entre os moradores que ficaram e os que migram; a considerar o prestígio social apresentado pelo jovem que retorna, demonstrando independência, diferença no comportamento e ainda gozam junto à família e comunidade de privilégios hipoteticamente conquistados pela vivência metropolitana. Esses aspectos são vislumbrados pelos que ficaram e que ainda obedientes aos pais e mães seguem a rotina local.

O Senhor Tiburtino, não contrário à opinião dos outros “mais velhos” moradores da comunidade, e até mesmo de alguns que viveram a experiência da migração, demonstra uma preocupação com a quebra dos costumes constituídos tradicionalmente na comunidade. Os aprendizados trazidos do *grande centro*, somados aos recursos financeiros adquiridos evidenciam esses agentes com o “capital simbólico” legitimado pelo vislumbre dos moradores *mais novos*, esses comportamentos demonstrados pelos jovens são vistos pelos “mais velhos” como ameaça de rompimento da “ordem social” no território (BOURDIEU, 1979, p.48; 101).

A comunidade seguiu num processo contínuo de adaptação, não mais em dois grupos, sim, um grupo composto de cidadãos e cidadãs que possuíam diferenças somadas a vários pontos em comum; tradicionais e/ou adquiridos em outros espaços e vivências; o que necessariamente não consistiu em uma perda ou descaracterização da identidade local, a considerar a manutenção do sentimento de pertencimento.

Contudo, ao confrontar influências como as ocasionadas pelo acesso à mídia televisual, dentre outras, há de se concluir que a migração, passou a ser vista como um elemento menos ameaçador, no que tange a conservação dos valores socioculturais na contemporaneidade.

Com as sociabilidades estabilizadas, as principais manifestações culturais e religiosas, passaram a ser a festa de Reis no mês de janeiro, a Festa do Divino entre maio e junho, Festa de São João realizada em junho. Nessas festas estão sempre presentes: o samba de caixa, samba da umbigada e dança de reis. O senhor Francisco Ferreira Magalhães (Chico de Helena), que desde os seus sete anos de idade participa dos festejos da comunidade, em entrevista, falou a respeito de uma senhora, considerada uma das precursoras na iniciativa de organizar os eventos culturais no quilombo, conhecida como Dona Balbina, mãe do reverenciado Chico de Tomé.

O interlocutor descreve em detalhes o desenvolvimento dos festejos juninos organizados na comunidade:

Tinha uma véia por nome Barbina, que é a mãe de Tumé. Essa aí já pegou até iscravatura. Barbina já pegou iscravatura. Agora quando era ocasião de São João, assim, que ela rezava na ocasião de São João, quando era dia vinte e três, no dia vinte e três, ela rezava a reza de São João, agora o que é que fazia? Agora ali, só dão o de cumer depois que rezar a novena. Depois que suspendeu a reza, agora juntava aquele povão todo, aí agora, quando chegava na hora, botava o santo pra rodar, é como a reza mermo que taí, né, bota uma fila, botava o santo pra rodar. Inté hoje inda ixiste, né. Botava agora e ia rezano. Todo tipo de reza. Ladainha, quem sabia rezar ladainha rezava ladainha, quem não sabia rezava bendito, e agora depois que cabava aquele festejo, aquela reza ali, ai agora ele recuiava o santo. Ai agora ia sambar. Ia sambar, tocar gaita, aquele negoço de zabumba, né. Ia tocar esse negoço de zabumba. Tinha zabumba, tinha caixa, tinha o pandeiro, tinha o bumba. É como se o caso e aí agora ia sambar. Negoço de samba, esse negoço de samba, bater esse negoço de samba (Chico de Helena, entrevistado por PURIFICAÇÃO, 2007).

Em consequente, “os troncos familiares”²⁷, de cada localidade, representados em geral por um dos mais velhos, passaram a indicar uma pessoa que deveria assumir a responsabilidade pela organização das festas profanas e religiosas realizadas no local; as pessoas que formavam a comissão para coordenar tais comemorações eram denominadas de *respeitáveis*; que eram na verdade, figuras constituídas enquanto representação social do seu grupo familiar e do grupo social daquela localidade, pelos demais moradores da comunidade.

Sarti (2004) compreende que o discurso social sobre uma família se reflete nas diferentes famílias e que a imagem traduzida e reproduzida em determinado mundo social, compõe-se na singularidade das experiências vividas: “Assim, cada família constrói seus mitos a partir do que ouve sobre si, do discurso externo internalizado, mas devolve um discurso sobre si que contém também sua própria elaboração, objetivando sua experiência subjetiva” (p.16).

²⁷ De acordo com informações apresentadas por Silva (1998), em sua pesquisa etnográfica, a distribuição da população no Rio das Rãs, preserva a tradição dos antigos “troncos familiares”. Destaca que a construção das residências em torno do chefe da parentela. Atualmente, mesmo com o crescimento populacional há, ainda, na medida do possível a manutenção dessa tradição.[...] os grupos domésticos, um dos pilares da construção social e simbólica da comunidade, sempre foram distribuídos dispersamente no território em pequenas localidades. Estas, como eles dizem, berço de cada “tronco familiar”, formaram-se, ampliaram-se, ou desapareceram de acordo com os fatos e acontecimentos sociais e ambientais da trajetória sinuosa do grupo (SILVA, 1998, p. 22).

Desse modo, destaco como fator de extrema relevância na trajetória sociopolítica e cultural do quilombo, reverenciar no “tronco familiar” Dona Balbina e o Senhor Chico de Tomé, que cedeu entrevista a Silva (1998) quando contava com 102 anos, sendo o mais velho morador do Rio das Rãs. Morava na localidade do Retiro, onde nasceu na “antiga casa-sede da fazenda onde Deocleciano Teixeira reinava absoluto como suposto proprietário” (CARVALHO, 1995 apud SILVA, 1998, p. 87).

Chico de Tomé representou também a identidade das lideranças constituídas na tradição de Rio das Rãs, tendo sido um dos mais ilustres *respeitáveis*, que como um “imperador” coordenou junto a outros moradores os festejos no Retiro e de acordo com a tradição preparou outros quilombolas a assumirem e darem sequência à cultura local em consonância com a descrição a seguir:

Liderança seria uma pessoa tratada de imperador de uma festa, que ele era responsável pela festa de cada comunidade [...] Esse ano tantas pessoas vai cuidar de levantar o mastro, quando for o ano que vem já esse se entrega prá outra pessoa, já cuidava outra família pela raiz, uma pessoa bem mais velha que cuidava, era chefe e responsável pelo aquilo. Mas, na verdade existia alguma pessoa mais nova prá ajudar e sempre aprendeno, porque quando aquele morreu já ficava outras pessoas cuidano [...], aquelas pessoas já começava a dizer; ‘o filho de fulano de tal é responsável por tal coisa e ele começava a exercer de uma forma agradável e daí a pouco ele ia ocupando uma vaga daquele outro que ia chegando prá idade [...] Era a liderança que governava, além de começar o período que era da festa e também ele liderava todas as coisas. Era uma pessoa conselheira, respeitada para dar conselho [...] São pessoas mais velhas e famílias mais incorporadas, mais ajuizadas. Então, dali saiu que comandava e ali os outro tudo atendia como uma pessoa mais importante da comunidade” (Simplicio Arcanjo Rodrigues, entrevistado por SILVA, 1998).

Após muitos anos de contribuição não apenas ao Retiro, mas a todo o quilombo, o Sr. Chico de Tomé, faleceu no ano de 2005, aos 109 anos de idade na mesma casa onde nasceu. O seu corpo foi velado, num ritual tradicional onde as senhoras “rezadeiras” incansavelmente cantavam o Santo Ofício²⁸, durante a noite na realização da sentinela, e também por todo o dia, no período em que antecipou o sepultamento; enquanto chegavam pessoas de vários lugares, comunidades vizinhas, representações políticas e representantes de movimentos sociais; todos com intuito de se despedir do líder político e espiritual.

²⁸ Oração mariana, de origem da Igreja Católica.

Em concomitante, animais foram abatidos para alimentação dos participantes do velório e também foram oferecidos chás de ervas, café e cachaça.

O Sr. Chico de Tomé é segundo ele próprio, o representante vivo de uma das famílias que deram origem à ocupação da comunidade de Rio das Rãs. Todos o consideram um “marco” da resistência. É venerado pelos seus poderes espirituais e como líder político é temido, até por Carlos Bonfim – não é por outra razão que os demais foram expulsos do Retiro e ele permaneceu no lugar e só sai “pro cemitério”, como ele costuma dizer (SILVA, 1998, p. 87).

Seu Chico de Tomé ainda hoje é considerado um símbolo de resistência para o Rio das Rãs, e após o seu falecimento outras pessoas deram sequência à luta política na busca da valorização social e cultural da comunidade. Contudo, mesmo no período da realização da sua pesquisa de Silva (1998), havia sinais de uma diminuição na realização das festas religiosas tradicionais ocorridas no quilombo.

Desde já o pesquisador, chamava a atenção sobre a postura dos jovens, a partir das experiências vivenciadas em São Paulo/SP, eles passavam a se ocupar na organização de bailes e pagodes. Fatores que levaram a mudar os eventos que traziam apresentações como o samba-de-roda e as umbigadas, danças presentes nos antigos festejos; também passaram a seguir um calendário à parte, na verdade ocorriam de acordo com a visitação de pessoas consideradas importantes; apresentadas como algo que fez parte do passado local.

Nesse período, dirigentes da associação da comunidade, que também haviam migrado, vivenciado experiências fora do quilombo e não se tornaram lideranças através da tradição dos “respeitáveis” não firmavam vínculo com a cultura tradicional e não davam continuidade às comemorações habituais.

Ainda em referência à religiosidade, o culto da Jurema também é mencionado por Silva (1998) como uma representação religiosa que corresponde ao mito de origem de Rio das Rãs. Para Carvalho (1995) a “Jurema do Rio das Rãs apresenta certas características e peculiaridades que podem dizer-nos mais da experiência historicamente situada do grupo social que a reconhece e/ou que pratica” (p.163). O culto à Jurema era praticado pelo Sr. Andreilino Xavier que atuava na localidade de Enchú, onde atendia a pessoas que buscavam por auxílio espiritual.

Apesar de acolher dentro de um espaço denominado como igreja, as atividades desempenhadas envolviam elementos tanto da religião católica, quanto às religiões de matriz indígena e africana, de acordo com o discurso de Carvalho (1995, p. 163) ao definir

o culto à jurema: “Culto que (sic) compreende caboclos, orixás e nagôs, em meio a rezas católicas populares, é uma expressão religiosa em que a manifestação dos Caboclos e Nagôs Velhos, na crença do grupo, representa os índios e negros, primeiros habitantes da comunidade”.

Os trabalhos desenvolvidos no culto da Jurema em Rio das Rãs eram caracterizados pelas rezas e utilização de elementos da natureza nos procedimentos rituais. Carvalho (1995) e Silva (1998) destacam como centro de manifestação deste culto Seu Andreilino, que tinha como seu guia espiritual o Caboclo Manoel Guerreiro da Jurema.

Após o falecimento do Seu Andreilino, a Igreja passou a ficar fechada, sendo aberta apenas para a higienização que ocorre periodicamente, sob o cuidado de um dos filhos do mentor, ou diante da chegada de visitantes e pesquisadores que desejam conhecer o local. Os moradores que frequentavam o culto realizado pelo mentor, dizem aguardar o momento que outra pessoa assumira o cargo dando continuidade aos atendimentos realizados na referida Igreja.

Posteriormente, sob a liderança do Senhor Leonardo, médium espiritual, que havia auxiliado Seu Andreilino durante a realização dos “trabalhos”; inaugurou-se uma igreja que realizava atendimentos semelhantes, o culto funcionou durante alguns anos na localidade de Brasileira. Na época da visita à localidade, a igreja encontrava-se fechada e conforme informação passada por moradores do local, as atividades foram encerradas, em virtude da conversão do líder espiritual que passou a frequentar outra crença.

Ao questionar acerca dos procedimentos adotados pelos adeptos do culto à Jurema, fui informado de que estes, assim como, os adeptos das religiões de matriz africana, atualmente participam das celebrações em outros lugares.

De acordo com as pesquisas analisadas e informações apresentadas pelos moradores de Rio das Rãs, estes em sua maioria se declaram como membros da Igreja Católica e de Igrejas Evangélicas das mais diversas denominações, além da Congregação Cristã no Brasil e Adventistas do Sétimo Dia.

Castells (2002) destaca que a identidade é construída, e essa construção dá-se de forma constante e mediada pelas interações ocorridas no contexto. Cabe, portanto, retomar para o nosso diálogo a experiência do professor Zezinho que desenvolve ações que se configuram a partir do vivido e apreendido na sua infância no Rio das Rãs;

associadas aos experimentos ocorridos durante o período em que morou em São Paulo/SP.

Após realizar intensa pesquisa na região reuniu elementos socioculturais que compõem a história do quilombo e a partir desses parâmetros conduz um projeto que busca estabelecer um intercâmbio entre os costumes adotados no passado e no presente vivenciado pela comunidade.

Zezinho realizou entrevistas, colheu depoimentos e sistematizou, ao modo dele, as manifestações mais valorizadas do passado. E é baseado nesse material coletado que ele se apoia para promover os eventos, hoje. A rigor o passado seria uma fonte de inspiração, pois ele não está reproduzindo mecanicamente (SILVA, 1998, p. 92).

A partir dessa busca, Zezinho assume a responsabilidade frente à mobilização cultural em Rio das Rãs, adaptando a cultura tradicional às novas expressões artísticas e utilizando-as como estratégia para envolver os jovens e adolescentes, convidando-os a conhecer e respeitar as origens culturais do quilombo. As atividades acontecem no espaço Centro Cultural instalado com estruturas rústicas e construído numa parte do terreno que compõe a sua residência.

No local, funciona o projeto social coordenado pelo professor. Como parte das atividades, são ministradas aulas de dança para jovens e crianças, em interação com os conhecedores “mais velhos”; neste espaço também são realizados os ensaios da Banda Quilombo, formada por adolescentes e jovens moradores do local, criada pelo professor, compositor e cantor, que toca o seu violão acompanhado por um grupo de percussionistas.

De acordo com informações repassadas por Zezinho, a banda toca utilizando “latas adaptadas para a musicalidade” e tambores que adquiriu através de programas institucionais de apoio à cultura.

Após realização de ensaios, a Banda Quilombo comanda bailes realizados na comunidade e nos eventos culturais que ocorrem na região; é também a atração da já tradicional comemoração do dia 20 de Novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, organizada pela Coordenação Regional de Quilombos - CRQ e pelos moradores de todos os quilombos do Território Velho Chico.

Geralmente, a comemoração acontece em uma das comunidades previamente sorteada em reunião que decide, dentre outros encaminhamentos, o de quem irá sediar a festa. No ano de 2009, o Quilombo Rio das Rãs foi anfitrião, sendo a festividade de 2013

realizada na Comunidade Quilombola Jatobá, no município de Muquém do São Francisco – BA.

De acordo com Zezinho, no bojo das habilidades desenvolvidas no projeto, dançar os sambas, é parte essencial da história, especialmente para o “povo da Brasileira” que segundo ele, são os que podem ensinar a dança para os moradores da localidade Rio das Rãs. Essa afirmação do professor provocou a atenção de Silva. Em entrevista ao pesquisador, Zezinho relata sobre características que ao seu ver, diferenciam o morador da localidade de Brasileira e de Rio das Rãs:

Os pessoal da Brasileira era daquele jeito, que trabalhava vazante, tirou um pouco que deu pra comer, deu pra vestir, achar um cavalo bom pra riscar, pra esporar e lá vem cá e tal e descer uma mulher olhando. Pra eles acha que ali tá muito bom, tá muito bom [...] Se quer saber o que era, quem era o negro da Brasileira, era uma hora que tocasse um baile, porque se o [negro] de Rio das Rãs quisesse aprender a dançar tinha que aprender a dançar realmente com o negro da Brasileira (Moisés C. da Silva, entrevistado por SILVA, 1998).

Em tempo, o Sr. Petronílio Ferreira dos Santos, morador da localidade de Rio das Rãs, conhecido no lugar como Patu, traz uma explicação para as posturas diferenciadas e acrescenta que o povo de Brasileira é considerado como “festeiro”, mas também como “macaqueiros”, no que tange a categoria de trabalhador, devido ao fato de não se preocupar com o futuro e “pular de galho em galho”, ao tempo em que defende como correto o perfil de trabalhador atribuído por ele como predicado dos moradores da localidade Rio das Rãs:

É que o cara às vezes sempre tem aquela impressão, ideia de pensar no dia de amanhã, que não possamos viver uma árvore sem fôia. Porque também precisa ter pra ver que sobra uma reserva, numa doença... A hora da necessidade a pessoa sempre ter uma coisa do lado que ele pega pra ricursar. Não é só viver pensando comer tudo que pega; é só ponhar comer tudo, jogá tudo fora, cabar gastando na festa praqui, pra culá, nas vaidade. Às vezes a gente por isso é que a gente sempre sacrifica, trabaia mais. Porque o povo [da Brasileira] não tem o costume daqui; o povo daqui não tem este costume de viver de macaqueiro [que é sair] pra fazenda, trabaia prá fazendeiro, trabaia pra outra pessoa lá, pra ganhar o dia de cada um” (Petronílio F. dos Santos, entrevistado por SILVA, 1998).

O Sr. Chico de Tomé, morador da localidade Retiro, foi ainda mais enfático ao opinar sobre a figura do “macaqueiro”, desprezou a função, não vendo neste tipo de

trabalhador uma preocupação com o futuro. “Quem trabaia no macaco, só acaba no farrapo” (Francisco Archanjo de Souza, entrevistado por SILVA, 1998).

O trabalhador considerado como macaqueiro era uma categoria comum na localidade Brasileira, enquanto na localidade de Rio das Rãs, a dinâmica do trabalho se dava de modo familiar e no aproveitamento sustentável dos recursos naturais no próprio território. A explicação apresentada por Silva (1998) é fundamental para um entendimento, diante da postura adotada pelos interlocutores:

[...] o símbolo do macaqueiro é a negação de um dos aspectos mais importantes na cultura de Rio das Rãs – a resistência do grupo, desde o século passado, deriva de um complexo relacionamento entre os “troncos familiares” e os recursos naturais disponíveis, mediado pelo trabalho enquanto uma categoria moral, diferente da noção pragmático-utilitarista evocada pelo assalariamento: trabalho/mercadoria. Este conceito de trabalho (...) recusa reconhecer validade aos que não produzem a partir do que a natureza oferece e para satisfazer as necessidades daqueles a ela (natureza) vinculados: as famílias foram formadas por essa tradição, daí a resistência a esse costume que tenta se afirmar (SILVA, 1998, p. 99).

Dialogando com Bourdieu (1979), Silva (1998) busca explicar as posições dos moradores que demonstram um vínculo com as concepções mais tradicionais da comunidade, em que a forma de trabalho herdada dos seus ancestrais, que na experiência os vinculam ao meio ambiente, busca retirar e produzir os alimentos e materiais para o razoável conforto familiar em consonância com a sustentabilidade ambiental, convivência que os configuram enquanto unidade. A adoção de outros hábitos adotados pelos moradores de Brasileira, provocou estranhamento e críticas por parte dos demais.

Apoiado em Godelier (1971), o pesquisador avalia que mesmo nas sociedades tradicionais há uma diversidade de elementos que definem a economia, campo que apresenta diferenças internas, com as quais, entre outras, convivem.

A singularidade de Rio das Rãs está inscrita na trajetória de sua constituição e a difere dos outros grupos camponeses em razão de fatores como a sua origem e sua cultura.

2.2.3 Panorama Contemporâneo do Quilombo Rio das Rãs

Desde o período do conflito, especialmente no início da década de 1990, a comunidade passou a participar ativamente da política municipal de Bom Jesus da Lapa. Com um número significativo de moradores filiados ao Partido dos Trabalhadores – PT,

desde 1996, respaldados pela associação, realizam assembleias para escolher um morador, que se candidata a concorrer a uma vaga à Câmara de vereadores nas eleições municipais. Atualmente, a comunidade conta com uma cadeira na Câmara de Vereadores, representada pelo Senhor David Arcanjo Pereira da Silva, ao tempo em que discute por meio da associação local as possibilidades de apoio aos candidatos nas eleições futuras. Em processos eleitorais anteriores foram candidatos, enquanto representantes da comunidade: Simplício Arcanjo Rodrigues em 1996; Flaviano Nunes de Souza em 2000 e Wilson Pinto de Oliveira em 2004 e 2008. Os quilombolas através dessas participações, articuladas com as demais comunidades quilombolas e o movimento negro, obtiveram um número expressivo de votos, fato atribuído ao trabalho liderado pela associação e a participação da população no processo.

No intuito de efetivar o fortalecimento institucional e social da comunidade e o aproveitando as potencialidades, oportunidades e parcerias geradas em meio ao conflito, foi criada em 1995 a Associação Agropastoril Quilombola Rio das Rãs, como entidade representativa oficial dos quilombolas, responsável pela busca de recursos através de projetos para acesso a financiamentos para investimentos na agricultura e pecuária, bem como parcerias com órgãos das três instâncias do Estado para o desenvolvimento social e cultural. A instituição é a principal responsável pela mobilização política no território.

A primeira comissão diretora, quando constituída, foi composta por moradores, representantes das localidades, com idade entre 35 a 40 anos; e apenas um membro possuía idade acima de 60 anos. Este quadro apresenta um reflexo das mudanças no trajeto de luta e nas demandas organizativas da comunidade.

Desde as circulações feitas a cavalo pelo interior do extenso território de Rio das Rãs nas articulações com as localidades, às viagens para Bom Jesus da Lapa, Salvador e Brasília passam a ser frequentes, criando uma realidade mais propícia para quem dispõe de maior vigor físico, afastando cada vez mais os “mais velhos” das frentes de negociação e decisão direta quanto às demandas apresentadas pelo quilombo, restando a estes a participação nas assembleias. Contudo, a associação é respeitada e vista pelos “mais velhos” como importante para a administração do território.

Nós não pudemos abandonar a Associação, porque a Associação pra nós aqui hoje em dia tá sendo um órgão muito forte, muito forte mesmo, é como se o caso e tem nos ajudado! (Chico de Helena, entrevistado por PURIFICAÇÃO, 2007).

Com a criação da Associação Agropastoril Quilombola Rio das Rãs, um novo roteiro de organização foi sendo desenhado, somado às parcerias junto à Comissão Pastoral da Terra – CPT, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Movimento Negro e Partido dos Trabalhadores.

As localidades passam a se articular, internalizando a ideia de comunidade-território, os “mais velhos” continuaram sendo, identificados como “os respeitáveis”, forma utilizada para identificar as lideranças, antes do estabelecimento da associação; contudo, passaram a atuar como conselheiros por serem considerados referências culturais indispensáveis na organização social do quilombo. Entretanto, o poder político local, ainda considerando as instâncias prévias (famílias e pequenas reuniões) passou a se situar formalmente nas assembleias e a ser deliberado através das assembleias realizadas pela Associação.

A partir dos financiamentos acessados, após a titulação, as pessoas que faziam parte da comissão responsável pela associação foram se tornando gestores dos projetos executivos aprovados para a comunidade, e assim passaram a acompanhar e fiscalizar obras e serviços, além de atuarem como mediadores frente às deliberações políticas junto à comunidade, no tocante à implementação de projetos públicos e captação de financiamentos junto a bancos e órgãos oficiais das instâncias do governo.

Atualmente, a comunidade encontra-se representada nas instâncias de organização político quilombola; no Território Velho Chico através da CRQ- Coordenação Regional de Quilombos, e na esfera nacional através da CONAQ – Coordenação Nacional de Quilombos. Vale ressaltar, que as lideranças constituídas no Rio das Rãs vêm, ao longo do tempo, participando de importantes eventos no âmbito municipal, estadual e nacional; inclusive, nos que culminaram na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, os quais listamos abaixo:

- 1ª Audiência Pública Nacional: Itapicuru Mirim – MA em 05 de agosto de 2011.
- 2ª Audiência Pública Nacional: São Francisco do Conde – BA em 30 de setembro de 2011.
- 3ª Audiência Pública Nacional: Brasília – DF em 07 de novembro de 2011.

A partir da sua organização e articulação política a comunidade vem se estruturando, com conquistas como a garantia de recursos em prol das habitações, captação de água, para as produções agrícola e pecuária e assistência técnica. Ressalto

que o exercício peculiar da agricultura familiar em Rio das Rãs se diferencia dos grupos da população camponesa, neste sentido Silva (1998) salientou a variedade de atividades produtivas na labuta dos quilombolas na agricultura no lameiro e na caatinga, a pesca nos lagos, lagoas e rios, o extrativismo, etc.

Nesse contexto, está determinada uma relação sustentável do trabalho quilombola e os recursos naturais, os quais mantêm-se viva a base medicinal da comunidade.

Atualmente, a economia e comércio local, encontram-se baseados na criação de animais e na agricultura familiar, sob a avaliação de que as famílias plantam para o consumo próprio e comercializam a produção excedente e dependem da cidade de Bom Jesus da Lapa para realizar negociações bancárias e acessar aos demais serviços públicos.

A comercialização da produção local é predominantemente realizada através de atravessadores e cada localidade conta com alguns pequenos comércios, denominados de “venda” (mercadinhos) a qual na maioria das vezes, funciona em conjunto o bar, a mercearia, a farmácia, a padaria, o fornecimento de gás de cozinha, dentre outros materiais básicos à sobrevivência, há também os vendedores ambulantes que comercializam alimentos e produtos variáveis que vão desde o vestuário a objetos de decoração.

Quanto à mobilidade, a comunidade conta com 02 (dois) ônibus particulares pertencentes a moradores; os veículos não apresentam bom estado de conservação, os usuários informaram que tais conduções, foram descartadas pelas áreas urbanas e reutilizadas para fazer o transporte dos moradores do quilombo para Bom Jesus da Lapa. Os ônibus realizam apenas 02 (duas) viagens/dia; com saída prevista para o início da manhã e o retorno ocorre sempre no início da tarde.

Para atender a todos os moradores do quilombo, o ônibus transita por todas as localidades, conduzindo passageiros que necessitam resolver questões que dependem da cidade para serem encaminhadas.

Para os estudantes, é utilizado o transporte público, composto por 02 (dois) ônibus novos cedidos por um Programa do Governo Federal. É importante ressaltar que esta condução funciona em regime interno, percorrendo apenas o território quilombola. No caso específico dos estudantes e professores que residem em Batalha²⁹, mas que estudam e atuam durante a noite na escola situada na localidade Rio das Rãs; estes utilizam um

micro ônibus (van), contratado pela Prefeitura de Bom Jesus da Lapa para realizar o trajeto.

Frente às necessidades particulares, torna-se comum a efetivação de frete de carros, utilização de moto taxi; nas áreas do quilombo também são utilizados cavalos, carroças, bicicletas como equipamentos de transporte de pessoas e mercadorias. As estradas de acesso são de barro e em alguns trechos o barro se encontra coberto por cascalhos que são depositados pelos órgãos da Prefeitura de Bom Jesus da Lapa ou a serviço do INCRA, lembrando que o mesmo ocorre com as ruas do quilombo.

Silva (1998) descreveu as edificações de Rio das Rãs como:

O padrão mais comum de construção das casas em Rio das Rãs é do barro batido sobre taipa e com cobertura de telhas cerâmicas fabricadas em uma pequena olaria, na Brasileira. Não há fossas nas residências (p. 26).

Ocorre que, nos dias atuais, tais definições encontram-se radicalmente alteradas, considerando que as casas foram reconstruídas com blocos, rebocadas e pintadas, tiveram o assoalho coberto com pisos de cerâmica revestidos ou cimentados, se encontram cobertas com telhas de cerâmica, compostas com sanitário e banheiro com fossa rústica. E ainda, a maioria das residências fora equipada de móveis decorativos, eletrodomésticos básicos, além de dispor de televisão com transmissão via antena parabólica.

Contudo, no que tange as moradias ainda precárias, as condições refletem diretamente nas questões referentes à saúde e saneamento. Porquanto, há ainda muitas residências onde predominam as construções de tijolos, todavia com acabamentos inadequados, facilitando a proliferação de organismos prejudiciais à saúde.

Muitos povoados rurais ainda se encontram carentes quanto à captação de esgoto doméstico e coleta de lixo, fator que concorre para a grande incidência de doenças infecciosas, parasitas patogênicas; comprometendo a qualidade de vida da população.

A alternativa que vem suprindo o déficit de energia elétrica no quilombo é o Programa do Governo Federal Luz Para Todos³⁰, programa coordenado pelo Ministério das Minas e Energias - MME; conta com a participação da Eletrobrás e de suas empresas controladas. A distribuição de água é mantida por meio de cisternas concedidas pelo

³⁰ De acordo com o *Programa Luz para Todos*, a instalação da energia elétrica até os domicílios é gratuita para as famílias de baixa renda e para os consumidores residenciais, com ligação monofásica e consumo mensal inferior a 80kwh/mês, as tarifas serão reduzidas, como previsto na legislação.

Programa Água para todos³¹; poços artesianos e água encanada, atendendo assim a todas as residências.

No que tange o quesito equipamentos públicos, Rio das Rãs conta atualmente com: 03 (três) grandes prédios escolares que atendem aos cursos que vão desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, conta também com um Posto de Saúde que presta atendimento, inclusive através dos agentes comunitários de saúde; 02 (dois) prédios comunitários, os quais funcionam as casas sede da associação, situadas nas localidades de Brasileira e Rio das Rãs e dispõem do atendimento da Assessoria Técnica Social e Ambiental – ATES, com técnicos contratados pelo convênio INCRA/EBDA. No entanto, até o presente momento, o quilombo não dispõe de áreas públicas como praça ou qualquer espaço para entretenimento dos moradores.

Desse modo, a diversão fica por conta dos bares onde estão colocadas mesas para a realização de jogos como bilhar, dominó e/ou baralho. O local também não dispõe de Igreja católica, as celebrações ocorrem periodicamente nos mesmos espaços utilizados pela associação de moradores, há no local 03 (três) prédios evangélicos e os moradores adeptos do culto à Jurema, como já foi informado, frequentam espaços fora do quilombo.

Destarte, a diversão na comunidade se restringe à apreciação dos programas expostos pela televisão, festas religiosas/populares, quando são realizados o samba de umbigada e o samba de caixa; a promoção de cavalgadas, passeios de moto (trilha), bailes realizados pelos jovens e eventos promovidos pelo centro cultural que realiza apresentação de capoeira, música regional, teatro e dança, violão tambores e latas. Poucos usam internet em casa, contudo, consideram o sinal ruim e o serviço muito caro.

No que tange a situação educacional do território, esta vem apresentando uma melhora significativa nas últimas décadas, refletida na redução da taxa de analfabetismo, no aumento do número de matrículas e no crescimento da taxa de escolaridade média da população. No entanto, o quadro educacional ainda é insatisfatório, tanto do ponto de vista qualitativo quanto quantitativo.

³¹ Programa do Ministério da Integração Nacional, que integra o Plano Brasil Sem Miséria, foi concebido pelo Governo Federal a partir da necessidade de universalizar o acesso e uso de água para populações carentes, residentes em comunidades rurais não atendidas por esse recurso público essencial. O fornecimento de água de qualidade para o público beneficiado, é realizado através de cisternas de consumo; cisternas de produção; sistemas coletivos de abastecimento de água; kits de irrigação e pequenas barragens.

CAPÍTULO 3 – O CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO PARA A RESISTÊNCIA

Compondo o mosaico da história da educação no município de Bom Jesus da Lapa/BA, a memória coletiva de Rio das Rãs traz uma significativa colaboração com a revelação da existência dos professores/as leigos/as muito antes das primeiras iniciativas ou atendimentos do Poder Público. Esse capítulo tem o intuito de apresentar o percurso realizado pela Comunidade Negra Rural de Rio das Rãs na conquista de uma educação diferenciada³².

3.1. A TRAJETÓRIA QUE INSTITUI A EDUCAÇÃO ESCOLA EM RIO DAS RÃS

As primeiras iniciativas escolares em Rio das Rãs partiram da preocupação de alguns pais e da boa vontade de algumas pessoas que sabiam ler, escrever e resolver questões envolvendo as quatro operações básicas de matemática. E assim, teve início às primeiras experiências escolares na comunidade, inexistentes até o ano de 1944 como indica a memória social.

Oh, mil novecentos e quarenta e quatro não tinha escola. Tinha escola no Pau Preto e na Batalha. Na Batalha, em casa de família na casa de Dona Carmem. Mil novecentos e quarenta e quatro tinha escola no Pau Preto e na Batalha. Esse trecho aqui nunca existiu, aqui [Rio das Rãs] nunca existiu escola (Chico de Helena, entrevistado por PURIFICAÇÃO, 2007).

A informação apresentada em entrevista refere-se às primeiras iniciativas, particulares, recordando das professoras leigas que atuavam nas regiões de Pau Preto, localidade pertencente ao Quilombo Rio das Rãs e na antiga Fazenda Batalha, local onde atualmente encontra-se implantado um Projeto de Assentamento de Reforma Agrária³³.

³²A **Educação Escolar Quilombola** segue a proposta política de um currículo construído com os quilombolas e para os quilombolas, baseado nos saberes, conhecimentos e respeito às suas matrizes culturais. Trata-se de uma educação diferenciada onde se trabalha a realidade a partir da história de luta e resistência desses povos, bem como dos seus valores civilizatórios. A Educação Escolar Quilombola está fundamentada na vivência e organização coletiva, valores ancestrais, relação com a terra e com o sagrado, os quais precisam ser incorporados na prática pedagógica das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes quilombolas. Ver: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoquilombola>.

³³Os **Projetos de Reforma Agrária**, criados e reconhecidos pelo Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA) estão sob a jurisdição e atuação das superintendências regionais do INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, órgão responsável pela formulação e execução da política fundiária nacional que tem o objetivo de viabilizar o acesso das famílias à terra após a imissão de posse nas áreas desapropriadas pelo Governo Federal. Ver: <http://stoa.usp.br/ied18121/files/1148/6507/cartilha+incra.pdf>

De acordo com Seu Francisco, além de Dona Carmem que lecionava em sua casa, na Fazenda Batalha, que está aproximadamente 20 quilômetros do Quilombo; ele lembra que nesta época, outra professora (que não recorda o nome) atuava na localidade do Pau Preto, a uma única que atuava na região, atualmente, reconhecida como Rio das Rãs.

As denominadas mestras alfabetizavam em suas casas. Nos quilombos, algumas práticas curiosas são registradas pelos moradores ao relatarem que era comum, os pais buscarem instrutores/as para seus filhos aprenderem o “abc”, a “cartilha”, “as primeiras letras”, ou a “leitura” como os quilombolas mais velhos preferem falar. Ocorre que os genitores apresentavam empenho em “trazer o aprendizado” apenas para os filhos, do gênero masculino, uma postura recorrente à época; que consistia em evitar que as meninas aprendessem a ler, como forma de manter maior controle sobre suas filhas, quanto ao tempo de casar e com quem casar.

Há exemplo de pais que contratavam professora para alfabetizar seus filhos, contudo a filha, não era contemplada, pois para eles, as mulheres não podiam aprender a ler e escrever; considerando que isso daria a elas a possibilidade de conseguirem namorados, através de bilhetes ou conquistariam a independência; atos que para ele, colocariam em risco a sua autoridade e o controle no ir e vir das filhas, enquanto que para os filhos, não havia nenhuma restrição.

Desse modo, na História da Educação de Rio das Rãs, se destacou com relevância o processo de alfabetização realizada por professoras/es leigas/os no início do século XX; que em suas casas alfabetizavam e iniciavam em regime particular educandos de faixa etária diversificada, recebendo uma remuneração dos pais. Prática comum no contexto regional, o qual se destaca Dona Vitalina Maria de Jesus³⁴ (BARBOSA, 1984 apud OLIVEIRA, 2004). Esta era a organização da educação formal na época decorrente da ausência de uma atuação do poder público, a precariedade “obrigava a sociedade civil a organizar suas próprias escolas, mesmo quando subvencionadas pelo próprio poder público, era isso ou não ter escola” (OLIVEIRA, 2004, p. 130).

As pesquisas realizadas na comunidade não registraram nenhum dado que demonstre atenção do poder público (municipal, estadual e federal) para essa população,

³⁴**María Vitalina de Jesus**, nascida em 1897, aprendeu já em idade adulta as primeiras letras, se tornando alfabetizadora, responsável pela primeira experiência mestre-escola em Bom Jesus da Lapa/BA. (BARBOSA, 1984, p. 13). Dona Vitalina recebeu como homenagens póstumas o seu nome em uma Escola de Ensino Fundamental Municipalizada, bem como, denominação de uma rua da sua cidade de origem; como reconhecimento pela importante contribuição dispensada à educação local.

o que indica ter havido por muito tempo um isolamento da comunidade, mesmo se tratando de um grupo social populoso. Segundo Souza & Almeida (1994) o primeiro empreendimento público que veio a beneficiar o quilombo Rio das Rãs, foi o asfaltamento do trecho da rodovia BA – 160, que liga Bom Jesus da Lapa à cidade de Malhada; obra realizada na década de 1990. Pelo fato de oferecer acesso aos quilombos: Lagoa do Peixe, Araçá Cariacá, Bebedouro, Nova Batalhinha, Rio das Rãs e Pau D’Arco/Parateca; a rodovia é conhecida na região por “via quilombola”.

Nesse contexto, poucas pessoas conseguiam aprender a ler, diante das dificuldades enfrentadas, e as que conseguiam o aprendizado passavam a ser mais valorizadas pelos demais, transformavam-se em importantes referências na comunidade. Eram elas que liam e/ou escreviam as cartas.

No processo de modernização da sociedade, a leitura e a escrita se constituíram em poderosos instrumentos de diferenciação entre grupos sociais, permitindo àqueles que dominassem o código, melhor condição de negociação nas relações sociais (Oliveira, 2004, p. 123).

Entre as poucas pessoas da época que sabiam ler e escrever duas delas têm seus nomes emprestados para as denominações das escolas que funcionam nas localidades da Brasileira e de Rio das Rãs, sendo respectivamente o Sr. Emiliano Joaquim Vilaça e o Sr. Elgino Nunes de Souza; reverenciados pela comunidade.

Hoje eu me acho muito feliz aqui no quilombo de Rio das Rãs, porque eu sou de 1929, conheci esse pedaço de chão aqui de Pau Preto até a Batalhinha [quilombo] e só tinha cinco pessoas que sabia lê. Era Emiliano, Ergino Nunes de Souza, Mané Batista, ninguém aqui sabia ler, se alguém mandasse uma carta só tinha mandar ou Emiliano na Passagem de Areia, ou tio Henrique, ou meu pai ou Ergino, nunca existia escola, eu mesmo nasci, o maior sofrimento que eu tive na minha vida é porque num aprendi a ler (Chico de Helena, depoimento Grupo Focal, 2013).

A tristeza exposta por Seu Francisco devido à falta da educação formal e por não saber ler e não poder escrever, retrata a situação vivenciada por muitas outras pessoas residentes na comunidade na ocasião da pesquisa de campo. As impossibilidades de acesso aos aprendizados escolares, possivelmente levou Seu Francisco a buscar e desenvolver outras aprendizagens para a constituição pessoal da sua leitura de mundo e a representação social dos saberes disponíveis na educação familiar.

Tinha as pessoa que tinha boa mimória, como é meu pai mermo, era um home mimorista. Meu pai sabia fazer um balaio, meu pai fazia uma canoa, meu pai fazia uma rede, meu pai tudo, tudo, fazia uma gamela,

meu pai fazia uma imbarcação, tudo meu pai fazia (Chico de Helena, entrevistado por PURIFICAÇÃO, 2007).

O contexto acima apresentado, não era específico do Quilombo Rio das Rãs; considerando que outros quilombos, também localizados no Território Velho Chico vivenciaram situações semelhantes; a citar o Quilombo Araçá Cariacá e o Quilombo Mangal Barro Vermelho. Portanto, essa estrutura nos remete a um cenário mais abrangente e contemporâneo ao período de 1878, quando foi aprovado um decreto que aproximava oficialmente os negros da realidade escolar. O Decreto 7031-A permitia o ingresso de negros à escola, contanto que estudassem em período noturno (BRASIL, 2005, p.7).

Ocorreu que o acesso por esta autorização não se efetivava nem mesmo nos centros urbanos, ou nas suas proximidades, devido ao contexto político e pelas condições vividas pelos negros, ainda que livres do escravismo. Xavier, (1994 apud OLIVEIRA, 2004), convida a pensar nas possibilidades ofertadas em 1935, quando apenas 54% das crianças em idade escolar encontravam-se matriculadas, analisando uma política nacional com dificuldades para expandir e qualificar o ensino primário.

Difícil imaginar, portanto, como o ensino público chegaria a lugares tão distantes e de moradas de comunidades negras, em situação de isolamento, sob o enfrentamento de ameaças e tentativas de reescravização.

As primeiras iniciativas de construção de prédios escolares na zona rural de Bom Jesus da Lapa, segundo Barbosa (1996), foram realizadas em 1954, nos dois mais populosos povoados do município, Favelândia e Sítio do Mato; o segundo elevou-se a município em 1990. Essas iniciativas com muitas deficiências visavam atender o ensino primário; não dispoendo de abastecimento de água encanada e energia elétrica. Não havia exigência do magistério para o ofício de professor, realidade que perdurou por muitos anos.

As implantações das escolas no interior do município eram realizadas a partir das relações dos fazendeiros e/ou representantes das comunidades com o poder político local. Até o início da década de 1990, as lideranças de Rio das Rãs, os respeitáveis, não eram reconhecidas, enquanto representantes comunitários, pelos gestores no município de Bom Jesus da Lapa; e as relações políticas e comerciais dos ditos donos da Fazenda Rio das Rãs se concentravam nas cidades de Caetité e Guanambi. Fato que tornava ainda mais distante a possibilidade de investimentos públicos para a educação em Rio das Rãs.

3.1.1 Professores/as Leigos/as: uma Educação para Afirmação

Na situação vivenciada pelos professores/as leigos nas casas-escola, a qualidade do ensino realizado estava diretamente ligada à capacidade individual do/a professor/a e ao seu nível de formação. A estrutura física utilizada era a casa da professora, o mobiliário se restringia a alguns móveis pertencentes à residência, assim como os bancos e cadeiras que os educandos levavam de suas próprias residências para a casa-escola.

A professora exercia total autonomia para administrar as ações referentes à “sua” escola e era considerada a “dona da escola”. A pesquisa de Oliveira (2004) faz uma observação importante sobre o efeito da autonomia da professora em relação aos conhecimentos ensinados, os conhecimentos da professora, que neste exercício se torna o conhecimento escolarizado.

Ficava garantido nesse processo o ensino e a aprendizagem da cultura vivenciada na comunidade. “A Comunidade era a própria referência e o conhecimento valorizado era o que o mestre sabia, e este saber não entrava em choque com os saberes comunitários, visto que, o que o mestre sabia, incluía os saberes da Comunidade” (p.131).

Na região do Território Velho Chico, há nomes e experiências que se destacam nesse ofício, a imortalizada Dona Vitalina, citada como precursora na educação em Bom Jesus da Lapa; e o Senhor José Modesto³⁵, natural de Paratinga/BA. Através de Oliveira (2004), vêm um relato de uma moradora, como indicador de uma segunda experiência escolar em Mangal Barro Vermelho, que retrata o desafio do ensino as primeiras letras aos quilombolas, ao final da década de 1940, na qual, a perspectiva está diretamente ligada à formação da professora, a sua vivência naquela comunidade. Esta se dá sob os moldes de educação apresentados acima, desta vez patrocinada por um fazendeiro, como diz Dona Pituca³⁶:

Aquele tempo usava aquelas cartilhas, do povo [...] Que tinha aquele cinco dedos. Num sei se vocês alembra, né Então, tinha o, o alfabeto, todo a, b, c, d, e, f... e eu cumecei. Saí daqui já dizarnado, num sabe. Chequei lá, continuei e estudei; até o terceiro ano [...] Aqui tinha uma professora que chamava Arcanja. Era casada, o marido dela era

³⁵**José Modesto Santos** - “um mulato polido de Paratinga” (que) “já era professor leigo em sua terra natal, em 1937” (BARBOSA,1986. p.26).

³⁶**Dona Elvina Carmo Santiago** -conhecida no Quilombo Manga Barro Vermelho como Dona Pítuca, refere-se à cidade de Barra, uma das primeiras cidades do Território Velho Chico. Relata que aos (09) nove anos de idade, foi morar com o senhor Avelino que era seu Padrinho (OLIVEIRA, 2004, p. 128).

vaqueiro de seu Avilino [...] A escola era, era na casa... ah, essa casa já, já, eles dismancharam [...]. Escola de pobre. Tinha as cadeirinha, tudo mundo levava seu banquim, né. Justamente, essa escola. Foi seu Avilino qui arrumô, cum, acho com os prefeitos, as pessoas mais ou menos daí da Lapa, e colocô essa [...] A gente aprendeu um pôco assim, algumas coisinhas assim. Agora, ela não sabia muita coisa num sabe... era mesmo só pra dizarná, pra não ficá aí tanta gente burro (entrevistada por OLIVEIRA, 2004, p. 128).

O senhor Florisvaldo Pereira³⁷, liderança do Quilombo Araçá Cariacá, relatou que foi alfabetizado pela professora Lindaura Lopes dos Santos, nascida em 27 de novembro de 1960, no Cariacá, alfabetizada aos 08 anos, pela Professora leiga de nome Diolinda, na paragem do Juazeirão, comunidade rural pertencente ao Município de Bom Jesus da Lapa/BA, localizada a aproximadamente 8 quilômetros do Araçá Cariacá. Seguindo o exemplo da mestra Diolinda; a professora Lindaura ensinava o “abc e a cartilha”. Atuou durante (03) três anos, sob uma “latada”³⁸, construída para esse fim, em sua casa até se casar e deixar de morar no quilombo.

Comecei a lecionar porque não tinha ninguém com disponibilidade. Alguns pais de alunos foram atrás de mim, mas como era menor de idade, os próprios pais vieram falar com Dr. Anísio juiz da cidade e dono da fazenda que morávamos para ele poder dá um jeito. Permitindo que eu tirasse meus documentos. O que na época não era permitido. Isso foi em 1977(...) até 1980. Sai quando casei e vim morar na Lapa para terminar os estudos (Professora Lindaura, entrevistada por PURIFICAÇÃO, 2013).

A professora Lindaura continuou os seus estudos em Bom Jesus da Lapa/BA, onde concluiu o Curso de Magistério, 2º grau no ano de 2006. Relatou que conhecia outras professoras leigas que também ensinavam em sua época, Aparecida no Araçá e Dalvina Rosa no Cariacá, fato que aponta para a ocorrência de existirem outras professoras leigas que atuavam na educação do Quilombo.

³⁷**Florisvaldo Rodrigues da Silva** - Tem 41 anos de idade, é casado, pai de dois filhos; iniciou, junto aos moradores, a luta pela regularização fundiária do quilombo. Em sua trajetória atuou como presidente da Associação Quilombola e do Movimento Estadual dos (as) Trabalhadores (as) Assentados (as), Acampados (as) e Quilombolas da Bahia - CETA; também na Coordenação da Central Regional dos Quilombos da Região Oeste - CRQ. Pessoa de referência na comunidade, tanto pela luta pela posse da terra como também pela busca constante de melhoria das condições de vida dos moradores. Graduado em História, atua como Secretário Municipal de Políticas para a Diversidade no Município de Bom Jesus da Lapa/BA.

³⁸**Latadas** é uma expressão utilizada para denominar as construções improvisadas, elaboradas com estrutura rústica, produzidas com utilização de restos e pedaços de madeira; cobertas por telhas ou palhas retiradas das árvores. Geralmente eram construídas ao lado ou mesmo no quintal da residência das professoras leigas. Nesses espaços eram colocados grandes bancos de madeira e raramente uma mesa; dessa forma os alunos se adaptavam ao espaço para a realização de aprendizado.

Florisvaldo, seu aluno mais ilustre, após a partida da professora da comunidade, prosseguiu os seus estudos sob a orientação da Professora Maria Benes Lobato³⁹, popularmente conhecida por Benes, 47 anos, graduada no Magistério Superior, que com 15 anos de idade, quando ainda cursava a quinta série ginasial, atual sexto ano do Ensino Fundamental, diante das reivindicações dos moradores das localidades de Araçá e Cariacá junto à Prefeitura de Bom Jesus da Lapa pela instalação de uma escola na comunidade, Benes se colocou à disposição para compartilhar os seus conhecimentos.

Reforçada pela disposição da menina, a busca iniciada em 1980, ganhou o apoio de um vereador do município, que tem relação de parentesco com moradores, tendo conquistado em 1983 a instalação de uma sala denominada Escola da Fazenda Volta, sediada na localidade Araçá.

Sob o sistema de multisseriação, Benes, que suspendera os estudos para assumir o desafio, como leiga vai se profissionalizando no ensino de 1ª à 4ª série primária, chegando a atuar nos três turnos, com estudantes das localidades de Araçá, Cariacá, Patos, Pedras e Retiro. Inicialmente, as aulas eram ministradas em uma estrutura rústica conhecida como latada. Posteriormente, a escola passa a funcionar em uma “casa” alugada pela Prefeitura do município (MACEDO, 2006, p. 65).

Mesmo após a chegada das escolas públicas na sede do município, permaneceram na cidade as casas-escolas, dirigidas pelas professoras leigas e tornaram-se bastante comuns na zona rural até o início das intervenções institucionais que aos poucos foram organizados em postos, que funcionavam ainda nas casas das professoras, em seguida substituídos por imóveis separados que foram ganhando estruturas onde, posteriormente, passaram a funcionar as escolas públicas.

Em Rio das Rãs a experiência de alfabetização realizada por professores/as leigas/os, seguiu até o ano de 1983. Experiências como a vivenciada por Dona Emília, professora leiga, moradora da Vila Martins, onde atuou durante 23 anos dedicados a alfabetização, que fala sobre a existência de uma escola, na localidade de Rio das Rãs. Seguiu narrando a sua iniciativa de ensinar a “leitura” em sua residência.

Quando eu casei, lá em Bom Retiro⁴⁰, não tinha professora, só lá em Rio das Rãs. Ninguém sabia ler, eu comecei a dar aula particular

³⁹**Maria Benes Lobato**, Atualmente atua como diretora da Escola Municipal Araçá Cariacá, que funciona com as séries do ensino infantil e fundamental.

⁴⁰ Vale ressaltar que Bom Retiro, assim como Rio das Rãs, referem-se às localidades pertencentes ao Quilombo Rio das Rãs.

cobrando uma taxinha, aí fiquei trabalhando em minha casa. Nas eleições ficavam prometendo professora e nunca vinha, eu ficava vendo as criancinhas todas sem estudar (Dona Emília, entrevistada por SILVA, 2004).

Na oportunidade, respondendo sobre sua rotina na realização das aulas quando atuava como alfabetizadora, a professora Emília comentou acerca dos conteúdos lecionados e expôs como relacionava a sua prática pedagógica com a vivência no cotidiano da comunidade: “As crianças gostam da folia né, da alegria. Acho que ficaria mais fácil, é o jeito daqui mesmo, da gente”. Dona Emília faz analogia aos novos métodos aplicados na escola, a partir da chegada da professora “formada” e à sua maneira de atuar.

Na escola tem reza, canto para as crianças, roda de brincadeiras e cantigas trazidas pela professora. A professora quando chegou veio com os esquemas dela. Eu passava o alfabeto, ensinava as vogais, às consoantes, depois juntava as letras e formava as sílabas, chegando ao b-a-bá. Gostava de ensinar a eles lerem soletrando, depois que eles liam as sílabas eles liam as palavras (Dona Emília entrevistada por SILVA, 2004).

Este relato de Dona Emília⁴¹ retrata uma fase que marcou o período de transição entre o ensino informal e o ensino institucionalizado. Na ocasião, já existia uma relação das professoras com os órgãos do governo; contudo elas prosseguiram com a responsabilidade de direcionar o ensino. Desse modo, construía o currículo a partir dos conhecimentos adquiridos em espaços formais ou nas vivências comunitárias. Cada profissional realizava as atividades escolares de acordo com seu conhecimento e habilidade, estabelecendo a partir daí os conteúdos e metodologias a serem desenvolvidos.

Eram escolas cujos professores eram reconhecidos ou nomeados pelos órgãos de governos responsáveis pela instrução e funcionavam em espaços improvisados, geralmente na casa dos professores, os quais, algumas vezes recebiam uma pequena ajuda para o pagamento do aluguel. Os alunos ou alunas dirigiam-se para a casa do mestre ou da mestra e lá permaneciam por algumas horas (FARIA FILHO, 2000. p.144).

Com esta configuração a história da educação escolar no Quilombo Rio das Rãs, passa aos poucos a funcionar, ainda que timidamente sob o patrocínio do Poder Público, que através do Município passou a contratar os professores/as leigos/as; ainda que estas continuassem a atuar em suas residências.

⁴¹Posteriormente, Dona Emília, concluiu o Curso de Magistério, atual Ensino Médio; lecionou na Escola Municipal Brasileira, localizada no Quilombo Rio das Rãs e, atualmente, encontra-se aposentada.

3.1.2 Reivindicações e Conquistas: Da Casa-Escola para os Prédios Municipais

A institucionalização da educação no Quilombo Rio das Rãs ocorreu a partir de um “arranjo” entre um vereador e o gestor do município, e assim, em 1983, surge a primeira Escola da comunidade, ainda sem estrutura física, funcionava na casa de Dona Nilza, conhecida como Nilza “de Miúdo”, nascida na comunidade de Parateca; atualmente localidade pertencente ao Quilombo Parateca Pau D’arco.

Na ocasião Dona Nilza era professora leiga, mesmo não sendo seu sonho, assumiu o ofício de educadora, que de acordo com seus relatos, aos poucos ela foi se envolvendo e se apegou à função de instrutora. “Luto para que eles cresçam e para isso trabalhei como professora leiga até 2003, concluindo o curso Pró-Formação (MEC/Governo Municipal) em julho de 2004, em Caetité” (Dona Nilza entrevistada por SILVA, 2004).

Com esse propósito Dona Nilza despontou como alfabetizadora reverenciada com grande importância na história educacional de Rio das Rãs. Seu nome ficou diretamente relacionado à transição da Escola das Professoras leigas para a Escola Institucional. Como relata Seu Francisco:

Dona Nilza começou a ensinar debaixo de um pé de árvore, de juazeiro. Foi que foi indo, e hoje, já tem pessoas aqui ó, ela merece um prêmio. Trate de dona Nilza. Um neto meu que eu criei, peguei com sete meses de nascido, levou dois anos pra caminhar e, olha aqui ó, onde ela já está. Trate bem dona Nilza. Olhe ai pro senhor ver (Chico de Helena, entrevistado por SILVA, 2004).

Como parte da trajetória de luta que compõe a História do Quilombo Rio das Rãs, logo após o reconhecimento do território como comunidade quilombola, seus moradores intensificaram a busca junto aos órgãos públicos pela efetivação dos seus direitos; dentre eles o direito à educação escolar e através de muitas ações como abaixo assinados, reuniões e reivindicando junto às esferas Municipal, Estadual e Federal foram gradativamente obtendo resultados. Assim sendo, o quilombo conquistou prédios escolares, equipamentos, contratação de professores, transporte escolar.

3.1.2.1 Escola municipal quilombola Emiliano Joaquim Vilaça

Figura 5: Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça



Fonte: Josemar Purificação, Outubro/2003

Situada na localidade de Brasileira, 62 quilômetros de Bom Jesus da Lapa/BA, a princípio essa escola era nomeada como Escola Municipal Brasileira. Por volta de 1992, a escola iniciou suas atividades, e até o ano de 2004 funcionou em um prédio de boa estrutura física, construída de tijolos e acabamento com reboco, as portas e janelas eram de aço, protegidas com grades; a cobertura era bancada com telhas de cerâmica.

Nesse antigo prédio, atuou cursos de Alfabetização e Ensino Fundamental até 8ª série (atualmente 9º ano). Dispondo de água encanada e energia elétrica. Composta por (03) três salas de aula, (01) uma cantina, (01) uma secretaria. Dispunha de poucos móveis, em relação ao número de alunos que frequentava e havia apenas (01) um sanitário para o uso de todos/as. Devido à falta de cadeiras e mesas para a realização das atividades; muitos/as educandos/as participavam das aulas, sentados/as ou até mesmo, deitados no chão.

A Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça, nome posto em homenagem a um antigo morador da localidade; foi construída no terreno situado ao lado das instalações referentes à Escola Municipal Brasileira. A construção foi efetivada no intuito de atender um maior número de alunos, oferecendo melhores condições físicas e materiais de acordo como rol de reivindicações feitas pelos quilombolas locais. Uma conquista efetivada com a participação direta nas deliberações e encaminhamentos junto aos órgãos públicos, como narra uma das principais lideranças do Quilombo:

Essa escola ai, eu lembro que Lia Rocha⁴² mandou uma pasta pra mim... pra mi ir conhecendo a forma de trabalhar, mandou uma carta pra mim ir numa reunião e, assim meio escondido, era pra mim pra Brasília num reunião mais ela, mas na verdade ela ia mais a reunião era 200 prefeito que ia tá reunindo lá, ia tá discutindo essa questão de educação e tale ai eu fui pra lá, foi aonde colocou mais cindo escola [...] e foi aprovada e tem assim... ai veio o transporte também... e hoje chegou, tá ai e eu tenho esse orgulho de tá participando é como se fosse assim, mudou da água pro vim, quer dizer assim que todo aquele sofrimento (Simplício Arcanjo, depoimento Grupo Focal, 2013).

Com a efetivação do seu funcionamento a nova escola passou a funcionar de acordo com o quadro abaixo.

Tabela 5: Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça

ESCOLA MUNICIPAL QUILOMBOLA EMILIANO JOAQUIM VILAÇA					
ESPAÇO FÍSICO	SÉRIES	TURMA	TURNO	TOTAL ALUNO/A	TOTAL DOCENTE
08 salas/aula	Educação. Infantil	02	Matutino	214	11
01 secretaria					
01 sala diretoria					
01 sala docentes	Creche & Pré-escolar	01	Matutino		
01 biblioteca					
01 cozinha					
01 pátio descoberto	Multisseriado1º e 2º ano	01	Matutino		
01 banheiro					
01 banheiro/chuveiro	Multisseriado3º e 4º ano	01	Vespertino		
01 laboratório de informática					
01 despensa	5º ano	01	Vespertino		
01 almoxarifado	6º ano	01	Vespertino		
	5ª série	01	Vespertino		
	Multisseriado 6º e 7º ano	01	Vespertino		

⁴²**Maria da Conceição Silva Rocha:** Conhecida como Professora Lia Rocha, ou apenas Lia Rocha, ocupava o cargo de Secretária Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa no período de busca da construção da Escola Quilombola.

	7ª série	01	Vespertino		
	5º ano	01	Vespertino		
	5ª série	01	Noturno		
	8ª série	01	Norturno		

Fonte: Educasenso/Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa- Setembro/2013

A gestão da escola encontra-se sobre a responsabilidade da Professora Rita Mônica Ferreira, a diretora que foi uma das primeiras professoras contratadas para lecionar na comunidade, desde o ano de 1998, assumiu a direção em março de 2013. O vice-diretor é o Professor Moisés Cândido, popularmente identificado como Prof. Zezinho⁴³. A coordenação pedagógica é realizada pelo Professor João Carlos.

No mês de junho de 2013, a escola contava com 214 (duzentos e quatorze) alunos matriculados, que cursam séries desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II, contando com turmas multisseriadas; conforme quadro fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa, cadastrados no EDUCACENSO⁴⁴ (acesso em 13 de setembro de 2013).

Atualmente, a escola encontra-se aparelhada, possuindo máquina copiadora para realização de xerox e scanner, computadores, câmera digital, aparelho de som, caixa acústica com amplificador, microfone e televisor. E tem uma biblioteca.

Retornei à escola para realização da observação participante, no mês de outubro de 2013, na ocasião fui informado pela direção sobre o quadro docente composto por onze professores. Destes, 03 (três) professores/as são graduados, nas áreas referentes à Biologia, Letras e Pedagogia; 01 (uma) professora graduada e com especialização *Latu Sensu*; outros 06 (seis) professores/as encontram-se com graduação em curso nos campos da Pedagogia, História e Letras; e 03 (três) professoras que ainda não acessaram o Ensino Superior, concluíram apenas o Curso de Magistério, referente ao Ensino Médio. Quanto

⁴³Professor Moisés Cândido: Desde 1998 já atuava como professor leigo na localidade de Brasileira.

6 **EDUCACENSO:** Refere-se ao Censo Escolar responsável para levantar dados estatísticos-educacionais de âmbito nacional realizado anualmente com o apoio das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Neste sistema coleta-se dados de todas as modalidades da Educação Básica, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP.

ao vínculo empregatício, somente 03(três) professores/as são concursados e efetivos no cargo. Os demais atuam em regime de contrato temporário.

3.1.2.2 Escola Municipal Elgino Nunes de Souza

Figura 5: Escola Municipal Elgino Nunes de Souza



Fonte: Josemar Purificação - maio/2013

Como parte das primeiras conquistas e diante da necessidade dos moradores da localidade de Rio das Rãs inserirem suas crianças e adultos no contexto escolar, no ano de 2002, ainda em uma casa alugada, sem contar com infraestrutura básica, começou a funcionar uma escola no local, distante 62 quilômetros de Bom Jesus da Lapa/ BA. O espaço foi utilizado até o ano de 2004, quando através do Programa Dinheiro Direto na Escola Emergencial – PDDEE; foi construída a Escola Municipal Elgino Nunes de Souza, registrada com o nome de um dos mais antigos moradores, patriarca de uma das maiores famílias do assentamento.

O prédio observado na pesquisa em 2004 era considerado de boa estrutura física, construído com tijolos e rebocado com cimento, assim como na escola construída na localidade de Brasileira, as portas e janelas eram de aço e protegidas com grades, a cobertura era de telha de cerâmica. O espaço físico era composto por 02 (duas) salas de aula, 01 (uma) secretaria e 02 (dois) sanitários. Entretanto, o ambiente era avaliado como insuficiente para acolher a quantidade de alunos/as matriculados/as; o número aproximado de 300 (trezentos) educandos distribuídos entre os turnos matutino e vespertino.

Devido à falta de espaço suficiente, uma parte dos/as matriculados/as, passou a frequentar as aulas em uma grande sala, cedida pela Associação Comunitária, locada nas proximidades da escola. Os 02 (dois) locais contavam com água encanada, porém nenhum deles possuía energia elétrica.

No ano de 2007, um novo desenho do contexto educacional se apresenta em resposta às constantes reivindicações dos quilombolas, foi construído um novo prédio escolar na localidade de Rio das Rãs, com recursos do Ministério da Educação, onde passou a funcionar no atual prédio da escola, construído em um terreno vizinho ao prédio anterior.

Apesar de constar na placa de identificação a nomenclatura Núcleo Educativo, oficialmente o estabelecimento encontra-se registrado como Escola Municipal Elgino Nunes de Souza, composto de acordo com o quadro a seguir.

Tabela 6: Escola Municipal Elgino Nunes de Souza

ESCOLA MUNICIPAL ELGINO NUNES DE SOUZA					
ESPAÇO FÍSICO	SÉRIES	TURMA	TURNO	TOTAL ALUNO/A	TOTAL DOCENTE
07 Salas de aula	Educação Infantil	01	Matutino	269	09
01 Secretaria	Creche &				
01 Diretoria	Pré-escola				
01 Sala professores					
01 Refeitório	1º ano	01	Matutino		
01 Cozinha					
01 Pátio descoberto	2º ano	01	Matutino		
01 Sanitário					
01 Banheiro/ chuveiro	5º ano	01	Vespertino		
01 Laboratório	3º ano	01	Vespertino		
informática	4º ano	01	Vespertino		
01 Quadra de esportes descoberta	5ª série	01	Vespertino		
01 Despensa	6ª série	01	Vespertino		
01 Almojarifado	7ª série	01	Vespertino		
	8ª série	01	Noturno		

	7ª série	01	Noturno		
	8ª série	01	Norturno		

Fonte: Educasenso/Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa- Setembro/2013

A escola funciona sob a direção da Professora Juvenice Vieira, que assumiu a gestão, desde sua fundação, no ano de 2007; compõe o quadro das primeiras professoras concursadas que lecionaram na comunidade, atuou no local como professora desde o ano de 1998, na época residente de Bom Jesus da Lapa, atualmente, moradora no Quilombo; o Professor Jonas Duque de Souza, nativo e morador, contratado para lecionar desde o ano de 2007, é o atual vice-diretor. A coordenação pedagógica é exercida pela Professora Jussilene Modesto, residente em Bom Jesus da Lapa.

Até o mês de junho de 2013, o quadro de docentes era formado por 09 (nove) professores/as, a partir do mês de outubro, do mesmo ano, passou a contar com mais 01 (uma) professora. No tocante ao nível de formação do corpo docente: 03 (três) professores/as são graduados em História, Pedagogia e Matemática; 06 (seis) professores/as estão em processo de graduação nas áreas referentes à Pedagogia, História e Letras Vernáculas e 01 (uma) professora, cursou o Magistério, tendo como grau de instrução o Ensino Médio. Destes, apenas 03 (três) professores/as são efetivos/as. Os demais atuam através de contrato por tempo determinado.

Com o novo prédio, a comunidade escolar recebeu equipamentos como máquina copiadora para xerox e scanner, computadores, câmera digital, aparelho de som, caixa acústica com amplificador, microfone, televisor e uma sala de leitura pronta para uso, no entanto, ainda não foi disponibilizada.

Atende a 269 (duzentos e sessenta e nove) alunos, distribuídos em 12 (doze) turmas; a escola funciona com o Programa Educação Integral e no Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC)⁴⁵; com 01 (uma) turma formada por jovens do Quilombo Rio das Rãs, do Quilombo Nova Batalhinha e do Projeto de Assentamento Batalha.

⁴⁵**Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC)** - refere-se a um programa estruturante da Secretaria da Educação da Bahia que faz uso de uma rede de serviços de comunicação multimídia que integra dados, voz e imagem, se constituindo em uma alternativa pedagógica para atender a jovens e adultos que, prioritariamente, moram em localidades distantes (ou de difícil acesso) em relação a centros de ensino-aprendizagem onde não há oferta do Ensino Médio, além de atender a localidades que tenham deficiência em profissionais com formação específica em determinadas áreas de ensino.

De acordo com informações passadas por moradores do local, neste estabelecimento tem ocorrido com frequência falta de água e falta da merenda escolar. Durante o período da observação, na Escola Elgino Nunes, tive a oportunidade de vivenciar o problema da falta de água durante as aulas realizadas a noite.

3.1.2.3 Escola Municipal Francisco Xavier

Figura 6: Escola Municipal Francisco Xavier (prédio antigo)



Fonte: Josemar Purificação – outubro/2013

Situada na localidade denominada Enchú, há 03 (três) quilômetros da localidade Rio das Rãs, o nome Francisco Xavier foi posto na escola, por iniciativa dos moradores de Enchú, que desejavam homenagear um morador antigo conhecido como “Seu” Andreino⁴⁶ um dos mais velhos moradores e líder espiritual do lugar, a denominação da escola, na verdade, recebe o nome do pai de Seu Andreino.

O seu prédio construído de tijolos, com paredes rebocadas com cimento e pintadas; composto por 02 (duas) salas e 01 (uma) secretaria; por não dispor de 01 (uma) cozinha para produzir a merenda escolar, o fogão ficava na casa da merendeira; não havia banheiro. Essa observação foi realizada em 2004, ainda verificou-se que o número de carteiras eram inferiores à necessidade dos/as educandos/as, por isso eles/as levavam das suas casas bancos e cadeiras, alguns escreviam com os cadernos apoiados sobre as pernas.

⁴⁶Seu Andreino - Sr. Andreino Francisco Xavier, nascido em 1935, era líder do culto da Jurema, morador da localidade Enchú no Quilombo Rio das Rãs, orientava as pessoas por meio da sua religião.

Em 2007, a estrutura passou por uma reforma, quando o terreno foi cercado com um muro, foram construídos: o banheiro e a cozinha. Assim como, ocorreu com as escolas já citadas, em 2010, a comunidade escolar de Enchú, recebeu dos órgãos públicos acessórios como máquina copiadora para xerox e scanner, computadores, câmera digital, aparelho de som, caixa acústica com amplificador, microfone e televisor.

Entretanto, os 05 (cinco) computadores recebidos há três anos, continuam guardados em caixas por falta de espaço para a instalação do laboratório de informática; assim como os livros que irão compor a sala de leitura, encontram-se empilhados no espaço onde funciona a secretaria da escola; por falta de um local apropriado para serem arrumados e acessados pelos/as alunos/as.

Apesar das dificuldades apresentadas a escola atende a 95 (noventa e cinco) alunos/as, incluindo estudantes das localidades Aribá e Capão do Cedro (comunidades vizinhas); os/as alunos/as cursam entre Educação infantil e o Ensino Fundamental II, a maioria destes, sob o sistema de multisseriação. Em agosto de 2013, iniciou-se uma turma formada para Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Atualmente a escola encontra-se organizada da seguinte forma:

Tabela 7: Escola Municipal Francisco Xavier

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO XAVIER					
ESPAÇO FÍSICO	SÉRIES	TURMA	TURNO	TOTAL ALUNO/A	TOTAL DOCENTE
02 Salas de aula 01 Laboratório de Informática (sem funcionamento) 01 Cozinha 01 Banheiro (fora do prédio)	Multisseriada 1º e 2º ano	01	Matutino	95	03
	Multisseriada 4º e 5º ano	01	Matutino		
	Multisseriada EJA/1º ao 5º ano	01	Vespertino		
	Multisseriada 6º e 7º ano	01	Noturno		
	Educação Infantil Creche e Pré escolar	01	Noturno		
	Multisseriada 1º e 2º ano	01	Vespertino		
	3º ano	01	Matutino		

Fonte: Educasenso/Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa - Setembro/2013

Nessa escola não há diretoria instituída e nem mesmo coordenador/a pedagógico/a. A professora Ana Lúcia, a única efetiva do quadro de funcionários, cumpre o papel de referência da escola junto à Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa - SMEBJL.

O quadro de docentes foi alterado em setembro de 2013, aumentando de 03 (três) para 04 (quatro) professores/as. Quanto à formação todos/as os/as professores/as concluíram o Curso de Magistério - Ensino Médio e estão frequentando ensino superior, sendo: 01 (uma) professora no curso de Letras Vernáculas; 01 (um) professor em História e 02 (duas) professoras em Pedagogia. Apenas 01(uma) é concursada, os/as demais atuam em regime de contrato temporário.

Tanto os professores, quanto os alunos esperam que com a inauguração do novo prédio construído na localidade, venham mudanças com relação à qualidade do ensino na comunidade.

Apresento a fachada da nova escola, com previsão para funcionar a partir do início do ano letivo de 2014:

Figura 7: Nova fachada da Escola Municipal Francisco Xavier



Fonte: Josemar Purificação - outubro/2013

Seu Chico de Helena conhecedor da História da comunidade relembra os momentos de dificuldades enfrentadas no passado e ressalta as conquistas considerando o desenvolvimento da comunidade.

Antigamente, aqui a escola era debaixo de um pé de juazeiro, quando a chuva vinha só via minino entrar tudo moiado pra dentro do quarto, hoje graças a Deus já achei que aumentou muito graças ao quilombo, eu só escola tem aqui na Brasileira, no Assentamento [localidade Rio das

Rãs], Exu, já aumentou muito né? Grande mudança né? (Chico de Helena, depoimento Grupo Focal, 2013).

Junto com a expectativa da inauguração do novo prédio, acompanha a esperança dos moradores em findar o sistema de ensino multisseriado, considerando a disponibilidade de um maior número de salas, a contratação de um número adequado de profissionais para atender as demandas da comunidade.

3.2 UM PANORAMA DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A educação institucional no quilombo é uma conquista recente, apesar da obrigatoriedade e do longo tempo de lutas individuais e coletivas dos quilombolas pelo letramento e pela formação escolar; há muito tempo a educação é compreendida por essas pessoas como passaporte para as relações extra comunitárias e principalmente para a busca de afirmação e respeito.

No processo de institucionalização da educação em Rio das Rãs, os/as professores/as passaram a participar do planejamento único, da Secretaria de Educação, estipulado para todo o município. A uniformidade dos planejamentos gerou alguns transtornos, os/as alunos/as passaram a enfrentar problemas com o calendário escolar que não consideram questões como: os períodos das lavouras, quando é comum os filhos acompanharem os pais na preparação da terra, por ocasião das chuvas; os períodos pós-enchentes do Rio São Francisco, quando plantam na beira do rio (lameiro) e nas ilhas; e ainda o mês de junho, período utilizado para fazer farinha.

Nos dias atuais, os festejos e celebrações da comunidade ficam fora do planejamento, em geral, estes acontecimentos não contam com a participação de parte considerável dos/as professores/as. Os livros didáticos utilizados são os mesmos para as escolas (rurais e urbanas) de Bom Jesus da Lapa – BA. O material didático ilustrativo, das salas de aula dessas escolas não expressa a relação com o cotidiano ou experiência da cultura local e o pertencimento étnico racial dos/as alunos/as.

Silva (2004) registrou um elemento importante que foi apresentado por uma professora em entrevista: no desenho livre os/as alunos/as desenham os/as negros/as tocando tambores, o reisado, os cavalos enfeitados do reisado, os reis do reisado e Zumbi. No Cantinho da Arte, os/as alunos/as negros/as, maioria na escola, pintam as crianças e adultos da cor preta nos desenhos que fazem.

Entrevistadas em 2004, as professoras das três escolas declararam que não havia uma relação direta da educação escolar com vida cultural da comunidade. As professoras “de fora” não ficavam na comunidade por ocasião dos eventos, festejos e manifestações e foi quase unânime nas suas opiniões sobre a não realização de atividades na escola relacionando às expressões culturais da comunidade, impedidas por mães, pais e professoras evangélicos.

Posteriormente, profissionais da educação da localidade Rio das Rãs foram entrevistadas em trabalho de pesquisa, em 2008, e opinaram sobre a relação da escola com a cultura do quilombo. Dizem achar importante, no entanto, não se sentem preparadas para ensinar os conteúdos que são indicados relacionando-os à realidade da comunidade.

Uma das professoras utiliza como exemplo a Escola Elgino Nunes de Souza, que durante os anos de 2005-2007, contou com a metade do corpo docente formado por professores nativos, os quais buscavam parceria com a comunidade, através das lideranças e a escola envolvia alunos/as e professores em eventos realizados, como a comemoração do dia 20 de Novembro⁴⁷, abarcando a comunidade, através de pais, mães e lideranças, nas gincanas organizadas.

As professoras foram unânimes ao afirmar que deve haver formação preparatória para todos os/as educadores/as que vão trabalhar em quilombos, especialmente, para quem ainda não conhece a realidade quilombola e suas especificidades. A Professora Juvenice Vieira, relatou que teve muita dificuldade de entender a vida e a cultura do lugar: “Eu não conhecia nada lá, passei a conhecer com as professoras leigas e as pessoas mais velhas” (entrevistada por PURIFICAÇÃO, 2007), demonstrando compreender a importância da interação com o saber comunitário, no entanto, defende a formação específica.

Por informação da SME-BJL, em 2007, metade da equipe docente era formada por professores nativos. Os profissionais de limpeza, as merendeiras e os agentes de portaria, são contratados temporários. Com a realização do concurso público, em 2008, e o fim dos contratos temporários, o quadro de docentes passou a contar, apenas com o

⁴⁷**20 de Novembro** – Evento realizado, desde 2003, em Bom Jesus da Lapa – BA, em reverência ao Dia Nacional da Consciência Negra. A primeira edição organizada pelo Movimento Negro Unificado - MNU, com os Quilombos da região e o Campus XVII da UNEB. A partir de 2004, todos os eventos passaram a ser organizados, sediados e realizados pela organização quilombola regional. Nessa ordem: 2004 – Mangal Barro Vermelho; 2005 – Juá Bandeira; 2006 – Lagoa do Peixe; 2007 – Pau D’Arco Parateca; 2008 – Rio das Rãs; 2009 – Bebedouro; 2010 – Barrinha; 2011- Nova Batalhinha e 2012 – Barra do Parateca.

professor Jonas Duque, aprovado no concurso, como o único professor nascido na comunidade. As outras funções não incluídas no processo seletivo (concurso) continuaram sendo ocupadas pelos quilombolas. As diretoras, em 2007, eram todas moradoras da sede do município.

A Secretaria Municipal de Educação (SME-BJL) informou em 2008, o quadro educacional no Rio das Rãs, encontrava-se composto por quatro escolas que correspondiam das séries iniciais à 8ª série (o 9º ano atual), sediadas nas localidades de Brasileira, Rio das Rãs, Vila Martins, e Enchú. Com 654 (seiscentos e cinquenta e quatro) estudantes matriculados. Funcionava, também, o Programa de Tele sala da Secretaria Estadual de Educação e o Ensino sem Fronteira/telecurso 2º Grau, atendendo jovens e adultos nativos e moradores do quilombo vizinho Pau D'arco/Parateca.

Para o transporte escolar, foram disponibilizados, em 2009, 02 (dois) ônibus cedidos pelo Programa “Caminho para Escola” do MEC. Estes ficam à disposição dos estudantes e professores das Escolas Emiliano Vilaça e Elgino Nunes.

Duas vans foram alugadas pela Prefeitura Municipal de Bom Jesus da Lapa, e também são utilizadas, sendo que uma atende à escola Francisco Xavier e outra dando suporte à Elgino Nunes, especificamente à noite, transportando estudantes e professores que residem no Quilombo Nova Batalhinha e no Assentamento Batalha. Esse recurso é considerado de muita importância pelos quilombolas; devido a considerável distância que separa as residências das escolas.

A partir do histórico apresentado, é inegável os avanços no sistema educacional do quilombo, com investimentos dedicados às construções de novos e maiores prédios, o aparelhamento das escolas, a disponibilização do transporte escolar e o crescimento do quadro de profissionais para o exercício da educação no quilombo.

Estes aspectos demonstram quanto o processo educacional em Rio das Rãs tem evoluído; no entanto, perduram aspectos importantes que evidenciam a necessidade de avaliação, no sentido de buscar caminhos para a promoção de uma diferenciação no processo ensino-aprendizagem, na construção de uma escolarização que contemple a identidade e os valores da comunidade.

Gerar uma educação de qualidade, protegida pela garantia dos direitos, consiste em um grande desafio que requer compromisso e reflexão por parte dos atores sociais envolvidos no que tange as práticas institucionais. Em relação à Educação Escolar Quilombola; observei as ações desenvolvidas pela sociedade civil e pelo poder Público,

não obstante, creio que as mesmas necessitam de qualificação e o alinhamento das concepções de entendimento entre o saber popular e o saber instituído.

CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL NO QUILOMBO RIO DAS RÃS: TRAJETÓRIAS E MECANISMOS DE INTERVENÇÃO.

A educação escolar e as práticas de ensino, assim como tantos outros aspectos do nosso mundo social, vêm sofrendo grandes alterações. Ao longo dos tempos surgiram, e continuam a surgir diversas tendências educativas. Algumas se perpetuam até os dias atuais, outras ficaram para trás. As novas tendências vão surgindo, através de uma dinâmica decorrente do próprio desenvolvimento e das novas necessidades inerentes ao processo educacional.

Destarte, diversos pesquisadores e estudiosos da temática, cada vez mais demonstram interesse pelo modo como as mudanças na educação afetam a vida dos indivíduos, frente à diversidade que compõe a nação brasileira e no que se refere à educação escolar étnico-racial. Reforço, portanto, a chamada de atenção feita por Barcellos (2010), “[...] já não bastam à denúncia e a crítica ao racismo. Há que valorizar a diferença, positivando-a e fornecendo às minorias étnicas os meios de conquistarem a igualdade preservando o direito à diversidade” (p.10).

A partir de reflexões como a de Barcelos que considere importante observar se a trajetória das mudanças ocorridas e os novos formatos praticados nas instituições públicas em Rio das Rãs demonstram preocupação ou aproximação com Educação Escolar Quilombola.

De acordo com Spósito e Corrochano, inúmeros pesquisadores questionam as condições precárias do ensino adotado pelo sistema formal, conduzindo-os ao desinteresse e ao abandono precoce do ambiente escolar e alegam:

[...] quanto mais bem sucedidas, as práticas não convencionais podem favorecer certas habilidades pessoais dos jovens no âmbito de suas interações (superação da timidez, facilidade de trabalho em grupo, entre outras), mas em geral esses efeitos são pouco absorvidos pelas orientações do mundo escolar. Se as atividades são inovadoras, os jovens tendem a estabelecer comparações com a educação escolar, aumentando provavelmente sua reflexão crítica à escola, muitas vezes sem a contrapartida dos caminhos que fortaleceriam uma capacidade de interferência das práticas educativas no interior da rede pública de ensino. De modo paradoxal, a crítica destituída de capacidade de ação pode favorecer um maior distanciamento da vida escolar. Sobressaindo uma relação meramente instrumental que reforça o caráter meritocrático e credencialista da educação escolar. (SPOSITO e CORROCHANO, 2005, p. 21).

Importante ressaltar o fato de não ser atual, especialmente, devido às tantas ações e transformações em curso, tendo em consideração as possibilidades de incremento da prática de uma educação diferenciada. No sentido de apontar possibilidades de mudanças estruturais na dinâmica da realização desenvolvida ao longo do processo histórico que rege a Educação Formal e a Educação Etnicorracial.

O cotidiano quilombola, a exemplo de outros grupos étnico-raciais e sociais, é a emergência da práxis porque o pensar e o fazer se corporificam: na forma de visões (pensamentos, ideias) que orientam um portar-se diante do mundo; no modo de vida e mais especificamente na forma de trabalho como atividade prática que não isola o pensar do fazer, resultando em um manter-se no; como processo educativo que confere aos sujeitos um localizar-se no mundo observando as suas especificidades de raça, gênero, faixa etária e classe social (NUNES, 2006, p. 141).

O elemento fundamental desse capítulo constitui-se na reflexão e análise da educação étnico-racial, em especial a sua prática e a sua influência no cotidiano dos docentes e discentes das instituições escolares atendidas pela rede pública de ensino do Quilombo Rio das Rãs.

Reflexões ampliadas, na contemporaneidade, tendo como base o entendimento acerca do paradigma da flexibilização que organiza a educação escolar de forma semelhante para todos, independente do contexto em que estes se encontram, ignorando por vezes, a possibilidade da efetivação de uma educação adaptada ao conjunto agregado e às suas especificidades. Nesse sentido, busquei vincular, elementos que possibilitem uma melhor compreensão acerca da temática.

Para conduzir à cidadania, é necessário que o educador social tenha, além do reconhecimento da existência do racismo, do preconceito e da discriminação e suas consequências prejudiciais para a formação dos indivíduos, um princípio ético que o impulsiona para a busca de equidade social (BOTELHO, 2000. p. 18).

Muitos foram os questionamentos, conclusões e dilemas enfrentados durante a realização desse estudo, com o intuito de observar como a equidade social vem sendo construída nesses espaços de aprendizado do Quilombo Rio das Rãs. A considerar que a pesquisa enseja fomentar cogitações, principalmente nos atores diretamente envolvidos com a prática da educação escolar etnicorracial, tendo como pretensão provocar a aproximação e o aprofundamento do assunto em foco; para efetivação dos objetivos da pesquisa é preciso constantemente reanalisar e reavaliar os conceitos envolvidos.

Esta pesquisa pretende extrapolar os muros da universidade, retornar para a comunidade com algumas reflexões sobre a educação escolar quilombola. A posição adotada não visa exaurir o tema e/ou seus estudos - ciente da trajetória extensa e valiosa e da classe de antecessores e contemporâneos, pesquisadores e militantes da causa. A aspiração do trabalho é de compreender a urgência de se trabalhar com o assunto em pauta.

O objetivo principal é que este trabalho acadêmico possa de alguma forma, instigar outras pessoas a se mobilizarem pela efetivação de uma educação escolar na qual todos/as sejam contemplados/as com igualdade e dignidade, frente às especificidades de cada cidadão.

Para nós professores e professoras, ampliarmos a nossa visão sobre desigualdade racial na educação, faz-se necessário questionarmos o dia-a-dia nas escolas e, principalmente, o nosso fazer profissional. [...] Assim, mais do que nos prendermos às nossas ideias e suposições, que muitas vezes impedem a compreensão do problema, precisamos atentar para nossas atitudes e nossos comportamentos, bem como de toda equipe escolar. Mas, acima de tudo, precisamos ouvir com atenção as vozes de pais, alunos e alunas que vivem a experiência direta com o problema racial (CAVALLEIRO, 2011, p.151).

Ressalto que também ingressei nessa trilha construtora, já em movimento e acredito que a somatória de esforços e o acompanhamento quanto aos desdobramentos entendidos como necessários à efetivação da equidade de direitos são cruciais para que seja ampliada a visibilidade das questões alusivas ao campo em estudo.

4.1 NORMAS CONSTITUÍDAS, INDAGAÇÕES E DESAFIOS.

A Lei 10.639/2003 estabeleceu o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira nos Sistemas do Ensino Brasileiro, assinada como uma importante ação em que o Estado admite, oficialmente, a existência do racismo na sociedade e dispõe-se como um instrumento legal para a preparação da sociedade para o enfrentamento das múltiplas formas de discriminação racial.

Desse modo, considera-se positiva as práticas e ações dos movimentos e demais instituições civis por meio das suas respectivas representações, que desde a época que antecede os conflitos vivenciados pelos quilombolas de Rio das Rãs, batalharam junto à comunidade no intuito de contribuir com o alcance de melhores condições de vida e

ampliação de oportunidades; mantendo em suas agendas de reivindicações dentre outras demandas também prioritárias à dignidade humana: a ponderação da educação formal institucionalizada, tida como fator fundamental para o acesso ao mercado de trabalho ao fim do século XIX e pela inserção na sociedade nacional.

“A educação sempre foi tratada como instrumento de grande valia para o acesso das demandas da população e o combate das desigualdades sociais e raciais” (BRASIL, 2006, p.19). Nada obstante, a referida Lei foi vista pelos aguerridos à causa como um passo relevante para a população afrobrasileira, e estes, já citados, sem dúvida fazem *jus* ao reconhecimento pelos esforços empreendidos.

Qualquer análise das políticas educacionais no país não pode negligenciar os marcos históricos, políticos, econômicos e a relação com o Estado e a sociedade civil nos quais estas se inserem. No caso da diversidade étnico-racial é importante entender que os avanços que a mesma tem vivenciado no campo da política educacional e na construção da igualdade e da equidade mantêm uma relação direta com as lutas políticas da população negra em prol da educação ao longo dos séculos (GOMES, 2010, p. 11).

Nesse sentido Silva ressalta que:

As experiências implementadas pelos grupos de movimento negro e mulheres na área de educação, a exemplo do Grupo de Trabalho (GT) de Educação do MNU criado em 1981, o Projeto de Extensão Pedagógica do Bloco Afro Ilê Aiyê – Salvador (BA), como experiências de educação aplicada para a formação de professoras e professores numa perspectiva pluricultural (para a inclusão dos negros) (2004, p.13).

Essas iniciativas associadas às experiências de grupos criados nas universidades e das pesquisas realizadas revelaram a positividade das experiências efetivadas para a elevação da autoestima dos estudantes negros e até então adverso a esses fatores, “[...] a presença do racismo na sociedade brasileira, influenciando decisivamente no fracasso escolar deste mesmo público” (BRASIL, 2006, p. 19).

No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciado. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático ou de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. [...] Almeja, nesse sentido, possibilitar aos indivíduos pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva, dotada de amor e orgulho próprios. Nela é permanente o combate aos sentimentos de inferioridade e superioridade, visto que a palavra

máxima da educação antirracista é a igualdade entre os seres humanos (CAVALLEIRO, 2011, p.150).

A conquista da publicação da Lei 10639/2003, entretanto, apesar da sua importância, ainda não determina, a configuração da sociedade brasileira em se tratando de equidade de direitos no campo educacional.

Infelizmente, a diversidade exposta nas escolas em estudo funcionava como dispositivo de injustiças e, por conseguinte, de separações. Por esse viés, indicava conceber que ainda se encontrava latente nos meios sociais a manutenção de ideais como os defendidos por Gobineau⁴⁸, traduzidos nos procedimentos de parte considerável da nação brasileira, expostos com base no senso comum e/ou intelectual.

Os estudos e discursos construtores do Mito da Democracia Racial que segundo Moura (1988, p.18) surge das ideias implantadas pelo sociólogo Gilberto Freyre, através da sua obra *Casa Grande e Senzala* (1913), que caracterizou a escravidão no Brasil, como ambiente de bons senhores e escravos conformados, massificando a ideia do país como paraíso racial.

Ocorre que, com a sanção da referida Lei, altera-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/1996, especificamente o Art. 26A, no qual já obrigava o ensino de História do Brasil, legitimou as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação da nação brasileira, com destaque para as matrizes indígena, africana e europeia; altera também o percurso de políticas universalistas, adotado pelos governos militares.

[...] foi introduzido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos anos de 1995 e 1996, o tema transversal Pluralidade Cultural. Neste, as questões da diversidade foram estabelecidas em uma perspectiva universalista de educação e de política educacional. A questão racial, no entanto, diluía-se no discurso da pluralidade cultural, o qual não apresenta um posicionamento explícito de superação do racismo e da desigualdade racial na educação nas suas propostas (GOMES, 2010, p. 6).

⁴⁸ **Joseph-Arthur, Conde de Gobineau (1816-1882)**, nascido em Ville-d'Avray, na França, e falecido em Turim, na Itália, diplomata francês, escritor, etnologista e filósofo, sua teoria do determinismo racial teve uma grande influência no desenvolvimento de políticas racistas na Europa. Ele postulava a superioridade da raça branca sobre as demais, e nesta distinguia os povos Arianos, os alemães, representando o povo mais civilizado. Sustentou a teoria de que o destino das civilizações é determinado pela composição racial, que os brancos, e em particular as sociedades arianas floresciam desde que ficassem livres dos pretos e amarelos, e que quanto mais o caráter racial de uma civilização se dilui através da miscigenação, mais provável se torna que ela perca a vitalidade e a criatividade, e mergulhe na corrupção e imoralidade.

A pesquisadora Gomes ainda ao analisar o caráter “conteudista” dos PCNs, faz crer, que com a inserção de “temas sociais transversalizando o currículo”, seria suficiente para inserir pedagogicamente questões relacionadas a “posicionamentos políticos, ideologias, preconceitos, discriminação, racismo e tocam diretamente na subjetividade e no imaginário social e pedagógico” (p.6).

No contexto sociopolítico em que se inseriu o século XXI, especialmente a partir dos encaminhamentos da Conferência de Durban⁴⁹, não coube mais as políticas universalistas e em contra ponto, tornou-se emergente a efetivação de políticas de ações afirmativas que atuassem diretamente nas questões atinentes ao caráter etnicorracial no que tange a educação escolar respectivamente para negros e índios.

Todavia, foi estabelecida a sanção de 2003, para a qual o CNE - Conselho Nacional de Educação, em 10 de março de 2004, aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas, estabelecendo orientações acerca de conteúdos e metodologias a serem incluídas, como as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades do ensino.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área de educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização da sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus e asiáticos – para integrarem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL 2004, p.17).

Em meio a constantes reivindicações e conquistas confinantes aos setores públicos, após cinco anos, o Estado reconhece que indígenas e negros convivem com problemas semelhantes, apesar de trajetórias distintas, sanciona a Lei 11.645/2008 e reafirma que “[...] a educação deve concorrer para a formação de cidadãos orgulhosos de

⁴⁹ 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul.

seu pertencimento etnicorracial, nas suas singularidades, com os devidos direitos garantidos, bem como, suas identidades valorizadas” (BRASIL, 2009, p. 8).

Somada as iniciativas e conquistas que colocam a educação etnicorracial em debate, destaco o documento que contíguo às variadas pesquisas e reflexões citadas, assumiu papel indispensável na contextualização do objeto desta pesquisa, e na investigação realizada em busca da resposta ao questionamento que embasa o trabalho ora apresentado.

Desse modo, encorpo a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012⁵⁰, documento que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar quilombola na Educação Básica⁵¹; que estabeleceu políticas diferenciadas de atendimento no que tange a educação escolar quilombola que de acordo com o Art.1:

Deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas (BRASIL, 2012, p.3).

De tal modo, está posto, portanto, o desafio não apenas para os profissionais da educação como também para uma sociedade civil, que ainda demonstra estigmas no que tange o abarcamento à realização de uma educação contextualizada de acordo com as diferenças e especificidades de cada grupo. No que concerne ao MEC, algumas ações e investimentos têm sido realizados para a concretização dessas políticas, no entanto, conforme observou Gomes (2010, p. 8), “[...] ainda carecem de enraizamento”.

Contudo, Cavalleiro (2006), em reflexão anterior, já lançava que este enraizamento se dará a partir da aquisição de subsídios e entendimentos como: A tomada de consciência na sociedade frente à origem e mecanismos de resistência instituídos pela população afro-brasileira ao longo da construção da sua história.

A compreensão acerca da formação dos quilombos rurais e urbanos, irmandades negras e demais organizações de apoio que foram se estabelecendo em meio a conflitos e conquistas; as referências africanas trazidas na memória e repassadas por meio de

⁵⁰ Resolução CNE/CEB 8/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26.

⁵¹ Compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância. Resolução CNE/CEB 8/2012: Art.1º §1º

histórias, somadas às marcas deixadas pela vivência posterior ao período de escravidão, que embasaram a criação de estratégias de supervivência.

O processo de africanização de religiões cristãs no Brasil e a adaptação das religiões de matriz africana diante dos caracteres que contextualizavam a organização social estabelecida pelos colonizadores e além das diversas formas criativas, adotadas pelos quilombolas, importante camada social que até os dias atuais, apesar dos avanços frente a conquistas políticas e sociais adquiridas junto ao Estado e, independentemente dos fatores que alimentam a segregação; continua a caminhar no sentido de obter a sua cidadania garantida. E a escola enquanto espaço democrático tende a conectar essas experiências ao seu cotidiano educacional.

A educação escolar quilombola deve ter como referência valores sociais, culturais, históricos, e econômicos dessas comunidades. Para tal, a escola deverá se tornar um espaço educativo que efetive o diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, valorize o desenvolvimento sustentável, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito a terra e ao território. Portanto, a escola precisa de currículo, projeto político pedagógico, espaços, tempos, calendários e temas adequados às características de cada comunidade quilombola para que o direito à diversidade se concretize. E, essa discussão precisa fazer parte da formação continuada dos professores (BRASIL, 2012, p. 13).

Infelizmente, é notório que a conjuntura que compõe o leque de problemas que compromete a dignidade dos povos quilombolas vai além da educação escolar, contudo, creio que fatores como os acima elencados possam vir a ser utilizados como elementos contribuintes num processo diferenciado de educação, envolvendo os atores de referência.

Neste sentido, reconheço a necessidade de dar seguimento às ações para eliminar determinados equívocos, como “[...] a preocupação de professores no sentido de designar ou não os alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas” (BRASIL, 2004, p. 12); acrescidas a outras iniciativas de fomento à afirmação da identidade negra e ao orgulho de seu pertencimento.

De acordo com Silva (2004) os livros didáticos utilizados contribuem de forma relevante para a ocorrência de tais situações:

Também é importante continuar investigando o quanto o professor percebe as ideologias e estereótipos que o livro veicula, assim como as variáveis que estão impedindo ou dificultando a sua percepção. Isto porque a ação do professor é imprescindível no processo de desmistificação das ideologias veiculadas através do currículo escolar e no processo de reelaboração do saber do aluno (SILVA, 2004, p. 79).

Questões como estas, há muito, têm sido debatidas entre os intelectuais e pelas diversas organizações, que atuam em prol da equidade de direitos, assim quanto ao entendimento do que venha a ser identidade racial, a considerar que essa especificidade, não se limita às características físicas, visto que o “ser negro/a” é politicamente construído em sinuosa trajetória de confrontos e conformações diante dos estereótipos estabelecidos. Mantendo com afinco a luta pela sua dignidade.

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 (BRASIL, 2004, p.15).

Os avanços e convergências embutidas no processo histórico/educacional do Rio das Rãs, sem dúvida contribuíram para a realidade vivenciada pela comunidade que lá reside e embora a educação escolar neste quilombo, tenha entre seus pilares o autodesenvolvimento, a considerar atos como os desempenhados pelos professores leigos, buscarei apresentar dentre as transformações ocorridas ao longo da sua trajetória os vínculos e percalços existentes entre a cultura e a educação escolar do quilombo supracitado.

Para tanto vinculei elementos que tendem a contribuir com nosso entendimento acerca da interrogação apresentada ainda no projeto de pesquisa, sendo esta: “o currículo das escolas do quilombo Rio das Rãs contempla as culturas produzidas pelos moradores da comunidade?” Contudo, por ponderar que ao invés de “perguntar a sujeitos ideais o que eles cederam de si mesmos ou dos seus poderes para se deixar sujeitar, é preciso pesquisar como as relações de sujeição podem fabricar sujeitos” Foucault (2005, p.319). E, desse modo, passo a elucidar os elementos acoplados frente à verificação desenvolvida.

4.1.1 Dilemas e Possibilidades: Exposição dos Subsídios Coletados

Os dados obtidos e ora apresentados subsidiam essa pesquisa que prossegue tendo como base uma dimensão pedagógica, que possibilite responder aos objetivos propostos, e como perspectiva de efetivação da Lei 10.639/03, utilizando em especial, nesse capítulo, as perspectivas proporcionadas pela Resolução nº 8, de 20 de novembro

de 2012 que determina Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Precisamente, por considerar as especificidades que compõem esse estudo, abonado por debates, delineamentos, reflexões e até mesmo reivindicações apresentadas por distintos pesquisadores, estudiosos, militantes do movimento negro/quilombola; que através de suas publicações e discursos apresentam com fundamentos, preocupações acerca da necessidade de se investigar nas práticas pedagógicas se há alinhamento entre os subsídios didático-pedagógicos utilizados, a história e o cotidiano das comunidades quilombolas; como elemento fortalecedor das identidades individuais e coletivas.

Desse modo, busquei averiguar o processo histórico da comunidade e a cultura local; analisá-los, e contíguo à observação de indicativos como o Projeto Político Pedagógico, os Planos de Curso e de Aula; concomitante a observação da prática dos docentes; localizar respostas para as indagações já citadas. Na direção da contribuição desse componente, segue o trecho a seguir:

A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade (BRASIL, 2012, p.2).

Apesar de reconhecê-los como elementos extraordinários diante da prática escolar contextualizada com a proposta exibida, no que diz respeito aos materiais didáticos; não foi realizada uma avaliação amígdica ou sistematizada, devido ao fato de não se encontrarem elencados como foco para o objeto dessa pesquisa.

No entanto, uma restrição foi feita no sentido de efetivar a análise quanto à disponibilização e uso destes, frente ao desenvolvimento das atividades escolares *in loco*, no afã de identificar a existência, ou não, de materiais diferenciados, quanto às características da comunidade escolar quilombola.

De antemão, ressalto que os dados obtidos asseguraram a carência de formação no que fere os grupos docentes e que, com poucas exceções, frente a iniciativas isoladas; os materiais didáticos utilizados nas escolas do quilombo são os mesmos distribuídos para os demais estabelecimentos de ensino que funcionam em todo o território de encargo do

Município de Bom Jesus da Lapa/BA, não havendo distinção para situações referentes às especificidades quilombolas ou camponesa.

Foram identificados docentes que durante seus relatos, afirmaram utilizar livros e outros materiais teóricos adotados num outro município onde atuam igualmente como professoras, sob a justificativa de “[...] trabalharem com estes em outro município e terem maior familiaridade com os conteúdos”.

Aproveito para destacar que as 03 (três) escolas observadas possuem disponibilizados os livros que compõem a “Coleção Educação das Relações Etnicorraciais e Diversidade Étnica para o Ensino Fundamental I e II”, material fornecido pelo MEC, juntamente com diversas publicações, itens que fazem parte de um acervo de subsídios distribuídos nas escolas estabelecidas nas comunidades quilombolas, conforme prevê o Plano Nacional de Implementação das DCN’s. Excepcionalmente, em 01 (uma) escola esses materiais se encontram guardados em caixas; enquanto nos outros 02 (dois) estabelecimentos são usados esporadicamente.

Figura 8: Livros expostos na Escola da Brasileira



Fonte: Josemar Purificação/2013

Acreditamos que os trabalhos realizados o tema, as renúncias e reivindicações das entidades negras, a divulgação de encontros e seminários onde se discute a problemática do racismo na educação e suas consequências para os alunos negros e brancos, venha a sensibilizar os professores e conduzi-los a discutir o problema. [...] Isto trará benefícios, refletidos na aprendizagem do aluno, na sua afirmação pessoal como ser humano e cidadão, bem como no processo de crescimento espiritual e intelectual do professor. [...] Considero também muito importante, procurar desenvolver num futuro próximo, um trabalho de complementação a este, no sentido de interferir na

formação do professor, de forma que o mesmo venha a ter condições de utilizar o livro de maneira crítica, transformando-o em instrumento de desenvolvimento da consciência crítica dos seus alunos, na sua ação pedagógica cotidiana, servindo de mediador consciente, no sentido de identificar e criticar os estereótipos que o livro possa veicular (SILVA, 2004, p. 79/80).

Desse modo, a pesquisadora nos remete a uma reflexão acerca da necessidade de se buscar envolver os professores que ainda não atentaram para a importância da escolha e/ou uso dos materiais didáticos, tendo-os como aliados e potencializadores do processo ensino aprendizagem, por meio da apresentação de um cenário onde educador e educandos são reciprocamente beneficiados.

Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores além da sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas às diversidades étnicorraciais, mas a lidar positivamente com elas e sobre tudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, p.17).

No entanto, apesar de dez anos terem passado, após a exposição das citações acima, a realidade apresentada ainda nos remete a vários desafios, temos muito que avançar na construção de políticas afirmativas.

Se ainda temos dentre esses desafios o empenho de dar visibilidade ao tema, a tarefa de aprimoramento do trabalho já realizado, assim como a proposição de novas iniciativas para o fortalecimento institucional tendem a atuar em consonância com a tarefa de contribuir com a articulação em torno de um projeto comum, aos grupos vitimados pelos preconceitos, arremessados à margem da sociedade, e elaborar um desenho que seja adequado ao acompanhamento e coordenação das iniciativas existentes.

4.1.2 Estruturas e Atuações: Observação do Exercício Pedagógico

Durante o período em que estive presente nas escolas, busquei notar as ações desenvolvidas dos mais variados ângulos possíveis, por compreender a importância que acarretava a investigação e registro da prática profissional em questão.

Na ocasião me deparei com muitos embates, desde os considerados mais simples como: o adentrar o espaço escolar, a apresentação pessoal, a apresentação do objetivo da pesquisa; tudo isso contíguo à reação dos docentes ao serem informados que a minha

presença no local tinha como principal objetivo observar as suas atuações e reações em sala de aula.

Ressalto que em nenhum momento encontrei situações ou pessoas que se negassem a contribuir. Contudo, estava descrito por meio de olhares e expressões a inquietação apresentada quanto ao fato de ser observado/a enquanto ministravam suas aulas, bem como o que eu buscava nas observações. Em meio a essas situações um profissional de uma das escolas, que optei por não identificar, fez o seguinte comentário: “Tem um cartaz na sala que só tem crianças brancas, eu já falei que temos que parar com isso, temos que utilizar fotos que representem as nossas crianças. Josemar vai ‘bater’ o olho e vai ver logo isso aí, e vai pensar que a gente não valoriza o povo da comunidade”.

O espaço escolar é o local no qual convivem todos os agentes da educação. A maneira como está organizado reflete as imagens e concepções que temos da sociedade. Ali, as condições do banheiro, das paredes, imagens e informações distribuídas imprimem sensações e valores naqueles que ali transitam. Logo, deve ser aconchegante e bem cuidado (CAVALLEIRO, 2011, p.156).

Mesmo estando ciente da concepção supracitada, ao perceber a preocupação exposta, utilizei como estratégia, passar para os grupos a minha concepção acerca do agito causado. E como investida para abrandar a delicadeza da situação, solicitei a todos/as que atuassem da maneira mais natural possível, pois tinha a compreensão dos muitos desafios que nos são colocados enquanto educadores, no tocante a temática racial e aproveitando o pretexto; realcei o fato de estarmos num rico processo de reconstrução conjunta. E, nesse sentido, iniciei a minha jornada de observação nos estabelecimentos públicos escolares existentes no Quilombo Contemporâneo Rio das Rãs.

4.1.2.1 Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça.

Estreei minhas observações assistindo a uma aula de Ciências, ocorrida no turno da noite, junto aos 22 (vinte e dois) educandos cursando o 7º ano do Ensino Fundamental II. O assunto abordado foi “Noções de Química – Átomo”. A educadora com graduação em Biologia, após a realização dos processos de rotina como chamada, diálogos referentes à disciplina e a turma; realizou um ditado com o texto retirado do livro⁵² adotado pela

⁵² Projeto Araribá – Ciências 7, Editora Moderna, 3ª Edição. 2010.

escola para a série; em seguida, desenvolveu uma explicação e trocava ideias acerca do tema com a turma, numa espécie de debate.

Na ocasião, a mesma buscou relacionar a temática abordada com a formação do corpo dos presentes, porém sem adentrar as questões que tratam das diferenças etnicorraciais. Logo após a realização da aula a educadora declarou:

Na verdade, tenho muita vontade de estudar e trabalhar as questões sobre o racismo e sobre o quilombo; juntar esse tema com as minhas aulas e atuar em acordo com a realidade do quilombo. Mas, acontece que devido à correria do dia-a-dia, acaba não sobrando tempo pra quase nada. Por outro lado falta o incentivo e a oportunidade que eu acho que devem ser possibilitadas pelos órgãos públicos competentes. Como já disse vontade e disposição não faltam, mas, sinceramente não sei como articular os assuntos trabalhados na disciplina de Ciências com a realidade do quilombo (Professora Lilian entrevistada por PURIFICAÇÃO, 2013).

Sobre essa questão, Cavalleiro, (2011) nos apresenta a seguinte reflexão:

Na educação antirracista, o reconhecimento positivo da diversidade racial, bem como a preocupação com as desigualdades na sociedade brasileira, necessariamente impele a professores e professoras a escolher material didático e de apoio que contemple a diversidade racial da sociedade. [...] Isso auxilia a busca de material pedagógico alternativo que auxilie a explicitação e reflexão sobre a questão racial. Assim, é apresentado aos alunos material sobre a variedade dos grupos raciais com a utilização de cartazes, livros, revistas, fotos etc.

Ressalto que as paredes da sala utilizada para a realização da aula, continha apenas alguns cartazes contendo trabalhos escritos produzidos pelos estudantes, durante o decorrer do ano.

Apreiei uma aula referente à disciplina de Língua Portuguesa, ministrada para uma turma do 6º ano; formada por apenas 06 (seis) educandos⁵³, composta por trabalhadores/as, sendo 04 (quatro) mulheres adultas e 02 (dois) rapazes. Como encaminhamento da atividade a professora solicitou ao grupo que realizasse a leitura e em seguida a interpretação de um texto, que tinha como título: “A raposa e a Cegonha”⁵⁴. Era facilmente notada a dificuldade apresentada por todos, diante da realização da leitura.

A atividade foi concluída e durante a sua realização, não houve enfoque relacionado à realidade vivenciada pelos presentes. Nesse sentido, ressalto elucidações

⁵³ Apesar de não compor a discussão no momento presente, aproveito para ressaltar a extrema necessidade de atenção no que fere a evasão de alunos das escolas públicas; a considerar as suas causas e consequências.

⁵⁴ Fábulas de Esopo. Tradução de Heloisa Jahn, São Paulo, Companhia das Letrinhas, 1994.

como: “Do que foi dito, fica claro do nosso ponto de vista, que as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas [...] é preciso mudar os pontos por onde fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir [...]” (FERREIRO, 2000, p. 40).

Nada obstante, a pesquisadora nos remete a mais um ponto a ser refletido:

A leitura e a escrita têm sido tradicionalmente consideradas como objeto de uma instrumentação sistemática, como algo que deve ser ensinado e cuja aprendizagem suporia o exercício de uma série de habilidades específicas. [...] Não obstante, nossas pesquisas, sobre o processo de compreensão da linguagem escrita nos obrigam a abandonar essas duas ideias: as atividades de interpretação e de produção de escrita começam antes da escolarização como parte da vida própria. [...] A aprendizagem se insere (embora não se separe dele) em um sistema de concepções previamente elaboradas e não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras. [...] A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (FERREIRO, 2000, p. 43).

Durante a realização de uma aula de Artes, proferida para uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, a professora transcreveu na lousa para que o grupo copiasse no caderno o texto: “A Arte é pra todos?”⁵⁵, o texto apresentava informações sobre cultura popular, diversidade cultural, arte popular e folclore brasileiro.

Em sua explanação a educadora fez uma palestra sobre a Arte em geral, sem tocar nas especificidades tão valiosas oriundas dos moradores do local, contudo ainda que de maneira superficial, em meio às suas falas citou alguns festejos oriundos do quilombo.

Trata-se de uma professora nascida e criada no quilombo e de acordo com a mesma, apesar de ser pertencente a uma religião que atua de forma diferenciada, enquanto profissional procura desempenhar a sua função enquanto educadora da melhor forma possível, nesse sentido relatou:

Eu acho que a gente sempre está falando desse assunto na sala de aula. É a cultura do povo daqui e é um assunto importante que faz parte da história; a gente tem que levar para a sala e discutir; temos que valorizar. Eu sou evangélica, não participo, mas sei que é importante. E, ainda trabalhando com Artes, não posso fazer diferente, é a história dos alunos e não é possível falar de artes sem falar de cultura, né? E a cultura é o costume do povo. Por isso pra mim, tem que falar sempre do assunto (Professora Dalvina entrevistada por Purificação, 2013).

⁵⁵ Livro: Arte, Paraná (2006) indicado para ser utilizado pelas turmas que cursam o Ensino Médio.

Em uma aula de História, ministrada para uma turma formada por 22 (vinte e dois) educandos, cursando o 7º ano do Ensino Fundamental. A professora responsável pela aula iniciou com a divisão da turma, formando pares e em seguida distribuiu exemplares do livro: “Coleção Educação das Relações Etnicorraciais e Diversidade Étnica para o Ensino Fundamental II”, em consequente foi solicitada as duplas a efetivação da leitura do texto, intitulado como: “Apartheid na África do Sul”.

Após a realização da leitura, a docente fez uma explanação sobre o texto e na oportunidade, buscou integrar, ainda que de maneira introvertida, a realidade vivenciada pela turma e sua identificação com o conteúdo explorado; nada obstante, lançou perguntas, tendo monossilábicos como respostas e daí fez observações relacionando, dentro das suas possibilidades, situações referentes ao racismo praticado na África do Sul e situações que ocorrem no cotidiano da sociedade brasileira.

Com o finalizar do período disponibilizado para a aula o assunto foi transferido para o próximo encontro, para o qual, os educandos ficaram com a responsabilidade de pesquisarem sobre o tema e apresentarem em seminário.

Artifício utilizado para que tanto a professora quanto o grupo atendido, tivessem a oportunidade de explorar mais o tema do livro e buscar informações sobre a história do quilombo, tendo como intuito a aquisição de elementos que contribuíssem com a possibilidade de relacionar às informações lidas e estudadas, como as manifestações populares e situações de separatismo presentes na história da África do Sul, além de outros elementos que coadunam com a história de luta da comunidade.

A construção de um objeto de conhecimento implica muito mais que mera coleção de informações. Implica a construção de um esquema conceitual que permita interpretar dados prévios e novos dados (isto é, que se possa perceber a informação e transformá-la em conhecimento); um esquema conceitual que permita processos de inferência acerca de propriedades não observadas de um determinado objeto e a construção de novos observáveis, na base do que se antecipou e do que foi verificado (FERREIRO, 2000, p. 66).

Ao presenciar uma aula alusiva à disciplina de Geografia, ministrada para 20 (vinte) educandos, componentes do grupo referente ao 7º ano do Ensino Fundamental, ocorrida no turno vespertino. Notei que a professora iniciou as atividades com uma explanação sobre o tema: “Política externa brasileira”; utilizando como material didático um livro⁵⁶ indicado para ser utilizado com uma turma cursando o 8º ano.

⁵⁶ Projeto Araribá – Geografia 8, Editora Moderna, 3ª Edição. 2010.

Em conseguinte, a mesma apresentou para o grupo, três perguntas indicadas para exercitar o aprendizado acerca do tema. Sendo elas: 01-O que é geopolítica? 02- Fale sobre a geopolítica brasileira. 03- Faça a relação do Brasil com os EUA⁵⁷. A aula foi encerrada logo após a correção participativa da atividade realizada. Apesar das possibilidades de abordar a realidade geográfica e sociocultural do local, esta, mais uma vez não foi ressaltada.

4.1.2.2 Escola Municipal Elgino Nunes de Souza

Na oportunidade, foi possível também observar os elementos que compunham a decoração das paredes da sala de aula, onde se encontravam expostos desenhos produzidos pelos educandos referindo datas cívicas, cartazes exibindo temas religiosos como o texto bíblico referente aos “dez mandamentos” e outro contendo a frase: “Páscoa é vida!”. Havia como peça decorativa um quadro expondo os “Acordos de convivência: Combinados do 5º Ano”, e dentre citações como: “Ser pontual”; “Ouvir os colegas”. No entanto, não havia nenhuma citação alusiva à prática de questões referentes à alteridade.

Logo em seguida, presenciei o desenvolvimento de uma aula de Língua Portuguesa, junto à mesma turma. Dessa vez, o tópico trabalhado foi “Adjetivos”, tendo como suporte didático o livro⁵⁸ recomendado pela Secretaria Municipal do Município e como metodologia a exposição do conteúdo no quadro, e solicitação para que os educandos copiassem em seus cadernos; em sequência, a professora explicou o assunto sem contextualizá-lo com as qualidades pertinentes ao quilombo seus hábitos e/ou sobre os moradores.

Escreveu uma atividade no quadro, posteriormente, fez a correção e apesar da aula ocupar um período duplo, após a correção da atividade a educadora optou por apresentar outro esquema no quadro; dessa vez sobre “Os Graus dos adjetivos”, e por mais um longo período os estudantes copiaram. Desse modo, a aula terminou. “Existem conhecimentos específicos sobre linguagem escrita que só podem ser adquiridos através de outros informantes”. (FERREIRO, 2000, p. 56).

Com a turma de Educação Infantil - 2º período; composta por pequenos educandos/as, sendo 03 (três) meninos e 07 (sete) meninas com faixa etária de 05 anos,

⁵⁷ Estados Unidos da América

⁵⁸ Projeto Buriti – Multidisciplinar – 5º Ano, Editora Moderna. 2012.

assisti a aula de Língua Portuguesa. A professora escreveu no quadro a primeira atividade do dia, que incidia em: “Copiar as palavras: gato, sorvete, boneca, elefante, boi, bola e peixe”. Num segundo momento, a “tarefinha” era relacionada à leitura; nesse caso as crianças foram solicitadas a realizarem leitura individual das palavras, relacionando as letras contidas nas palavras com o nome dos colegas da referida classe.

A sala se encontrava decorada com desenhos elaborados pelos educandos e também havia 02 (dois) cartazes: um contendo informações sobre as Américas do Norte, Central e do Sul, além de outro cartaz contendo imagens que de acordo com a professora, “são utilizadas para auxiliar a memorização das palavras iniciadas com a letra M”. O cartaz mencionado apresenta imagens alusivas à realidade das crianças; tais como: menina negra, mãe negra, mandioca, milho, mesa, meia e mão.

Uma aula de Matemática foi assistida juntamente com a turma do 6º Ano do Ensino Fundamental, formada por 20 (vinte) alunos/as. O tema da aula foi “Perímetros, áreas e volumes”. O professor realizou uma exibição oral, enquanto ia registrando o conteúdo no quadro, em seguida dialogou com a turma, fomentando um debate acerca do teor em foco; em sequência o educador realizou cálculos contando com a participação da turma que demonstrava interesse nos exemplos apresentados, sendo estes contextualizados com a realidade da zona rural.

O professor é quem pode minorar esta carência, evitando, porém ficar prisioneiro de suas próprias convicções [...] para ser eficaz terá que adaptar seu ponto de vista [...] fazendo ver à racionalidade do que aparentemente é irracional, a coerência do que é aparentemente incoerente e a dificuldade do que é aparentemente óbvio (FERREIRO, 2000, p. 61).

A sala estava decorada com cartazes que apresentam: A Europa colonizadora, a África de savanas, a Oceania como lugar pobre, a Antártida gelada e a Ásia como local onde ocorrem catástrofes e terremotos.

Ainda com a mesma turma, apreciei a aula de Artes. O tópico explorado era “Grafite”. Na ocasião, a educadora avaliou individualmente os cadernos dos estudantes que assumiram ao final da aula anterior a responsabilidade de apresentar respondidas, questões referentes à arte do grafite.

Após verificar os cadernos; confirmando a participação dos educandos, as respostas foram escritas no quadro. Em conseqüente a professora pôs no quadro, para cópia o próximo assunto a ser trabalhado: “Desenho: conceito, tipos, a prática e a história

do desenho”. E, a turma seguiu escrevendo e respondendo a questionários. A respeito dessa prática, Silva (2004), alude que:

O professor é preparado para ensinar a um aluno ideal, que quase não existe na escola pública. Esse aluno traria consigo os valores da classe dominante, porque em sua maioria pertenceria às classes médias, e não apresentaria problemas maiores de aprendizagem, porque fala a mesma língua do professor. Sabemos que o aluno diferente é aquele que não corresponde ao aluno idealizado, para a formação do qual o professor foi treinado, seu trabalho pedagógico é dificultado pelo aluno que reage através da manifestação da sua diferença, representada por comportamentos que traduzem os valores do seu meio ambiente, meio esse que o professor ou desconhece, ou considera inferior (p. 74).

Com apenas 08 (oito) educandos presentes em sala, foi iniciada no turno noturno, a aula de História, quando pude acompanhar a turma do 8º Ano do Ensino Fundamental. O conteúdo trabalhado foi: “A exploração do trabalho infantil”. A professora responsável pelo grupo começou a aula, com a indicação da página para a localização do texto, solicitando que fosse realizada individualmente a leitura silenciosa do mesmo, que se encontrava presente no livro⁵⁹ adotado para a efetivação das aulas.

O grupo utilizou 20 (vinte) minutos, ou seja, metade do período destinado à aula, lendo em silêncio, após um árduo dia de trabalho. Terminada a leitura, os educandos foram rapidamente consultados acerca do entendimento sobre o texto e diante do silêncio, a professora realizou uma breve explicação e pôs um questionário no quadro, como atividade; sem qualquer contextualização com a realidade.

Infelizmente não atentando para o fato de que: “Através das interações, adulto-adulto, adulto-criança e crianças entre si criam-se as condições para a inteligibilidade dos símbolos. A experiência com leitores de textos informa sobre a possibilidade de interpretação dos mesmos, sobre as exigências dessa interpretação e sobre as ações pertinentes, convencionalmente estabelecidas”. (FERREIRO: 2000, p. 59/60).

No caso da aula desenvolvida para um pequeno grupo de trabalhadores/as, a consideração, a faixa etária, o cotidiano físico é relevante para o contexto. Era nitidamente perceptível o cansaço, a ausência de ânimo para a realização da leitura. De acordo com Silva:

É necessário que o professor procure conhecer o mundo desse aluno, porque é através desse conhecimento que será possível compreendê-lo e educa-lo, aproveitando e respeitando o conhecimento, o cotidiano, as experiências, a cultura que ele traz consigo. Acreditamos que o

⁵⁹ Projeto Araribá - História 8 – Editora Moderna, 3ª Edição. 2010.

professor possa vir a ser um agente desmistificador das ideologias que a escola veicula, bem como de um ensino que evidencie os vários processos civilizatórios e culturais aqui existentes (SILVA, 2004, p.74).

4.1.2.3 Escola Municipal Francisco Xavier

Na ocasião destinada à visita na localidade de Exu, no intuito de realizar as observações programadas, devido aos incidentes já mencionados, a efetivação do exercício proposto não teve um resultado minucioso, como ocorreu com os estabelecimentos situados nas outras localidades, e que compõe o quilombo em estudo.

Ressalvo ainda, que a situação escolar vivenciada pela instituição local, diante das precariedades apresentadas, quando tratei de exibir o histórico e organização de cada estabelecimento a ser observado, também se configurou como entrave para uma melhor contextualização dos objetivos propostos.

Contudo, creio ser relevante lembrar que no período em que realizei a pesquisa de campo, a instituição passava por um momento de transição, por aguardar a conclusão e inauguração de um novo prédio que possibilitaria um melhor atendimento ao público estudantil.

Assim iria permitir à sua equipe de profissionais melhores condições para o desempenho das suas funções, por considerar que as novas instalações apresentariam vantagens como: espaço físico em consonância com a possibilidade de utilização dos equipamentos e matérias didáticos disponibilizados; e que até o presente momento, de acordo com relatos por parte de responsáveis pelo estabelecimento; no local onde funcionavam no momento não apresentava condições espaciais ou logísticas para as implementações.

Em acordo com o cronograma, estive presente nos dias preestabelecidos para acompanhar as aulas e demais atividades alusivas à escola, tendo como pretensão permanecer no local durante os três turnos; entretanto, ao chegar à localidade, deparei-me, e até mesmo, coparticipei de situações que impediram a efetivação do funcionamento da instituição dentro da normalidade.

Inicialmente, fui informado que se encontravam suspensas as aulas realizadas no turno noturno, e que neste período as atividades desenvolvidas, neste horário, funcionavam apenas com 02 (duas) turmas multisseriadas, sendo 01 (uma) delas

destinadas ao EJA. Por questões referentes ao transporte escolar os educandos residentes em comunidade vizinhas não estavam frequentando as aulas e, por fim, o falecimento de um familiar de uma das 03 (três) professoras que compõem o quadro docente, motivou a suspensão das aulas.

A considerar que a escola conta com 95 (noventa e cinco) educandos, acredito que seja possível, diante dos fatores apresentados, compreender a relevância da ausência dos estudantes e professores *in loco*.

Desse modo, com a presença no estabelecimento escolar da única professora concursada dentre as que atuam na escola e, que também assume extra oficialmente a função de diretora; foi possível observar no local, apenas durante um turno, a efetivação de uma aula multidisciplinar, destinada a uma turma formada por 10 (dez) alunos/as.

Por informação da professora, tratava-se de um grupo composto por partícipes das turmas de Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. No período destinado à aula, a dirigente dialogou com o grupo acerca das demandas e impasses que contrariavam a rotina da escola, respondeu algumas perguntas e em consonância com o grupo.

Em seguida, explorou o texto referente a uma canção de domínio público, conhecida popularmente como: “A canoa virou!”⁶⁰ Após todos cantarem a música, a educadora apresentou o texto em forma de leitura e, em seguida, convidou o grupo a realizar a dramatização do texto, envolvendo as crianças e buscando junto a elas contextualizar, ainda que timidamente, a história com a realidade vivenciada na comunidade, fomentando a participação dos envolvidos, quanto a possibilidade de comparação, valorizando os conhecimentos prévios da turma.

Durante o período em que convivi com os grupos escolares foram observadas práticas profissionais e, em consonância, com os planos e projetos norteadores das práticas executadas, desse modo sigo apresentando os resultados alcançados a partir de diálogos, leituras e análise das informações teóricas que embasaram as práticas profissionais supracitadas.

4.1.3 Normas e Ações (des) integradas: um Caminho para Contextualização

⁶⁰ A Canoa Virou – música: A canoa virou/por que deixou ela virar/por causa de Maria/ Que não soube remar/Se eu fosse um peixinho/E soubesse nadar/Eu tirava Maria/Do fundo do Mar.

A partir da regulamentação expressa nos documentos componentes dos princípios básicos que regem a educação escolar quilombola, surge à necessidade de praticá-los no dia-a-dia. Esses princípios são como ondas que passam, provocando mudanças, em virtude do clamor que perpetua - desde o período em que a comunidade do Quilombo Rio das Rãs lidava com conflitos pela posse da terra e pelo respeito à sua dignidade, construindo assim sua história até os dias atuais.

Nesse sentido, as conquistas legalizadas consistem em fatores, que fazem parte de um conjunto de ações, e acredito não passar despercebido o fato de estarmos diante de um momento dinâmico e não estático; momento de grandes probabilidades para evoluções no campo socioeducacional.

A partir de compreensões como essas, o compromisso tende a reforçar-se e conseqüentemente a participação de todos na implementação dos direitos conquistados, considerando que estes chegaram após muitos anos de luta e que até hoje continuamos reivindicando direitos, ainda negados, entretanto, indiscutivelmente, houve conquistas relevantes.

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a formação do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim a educação é essencial no processo de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004, p.7).

Buscar caminhos para o exercício de uma educação diferenciada pressupõe buscar conhecer a realidade onde esta será desenvolvida. No caso do Quilombo Rio das Rãs, a partir da sua história, saber como se deu a constituição das suas identidades considerando a diversidade territorial, entender como se constitui a sua identidade na perspectiva de unidade, prescrever o desafio que se configura enquanto possibilidade de realização, através da construção de instrumentos como o PPP - Projeto Político Pedagógico e demais instrumentos empregados pelo corpo docente, na orientação frente ao desenvolvimento dos objetivos e estratégias a serem utilizados durante a aplicação dos conteúdos a serem explorados junto aos educandos.

Com esse pressuposto, durante o período de observação nas escolas estabelecidas no quilombo, dialoguei com as equipes gestoras de cada instituição, tendo contato direto com diretor/as, vice-diretores/as, coordenador/a e professores/as; no intuito de obter

informações sobre a construção, existência e utilização do PPP, como elemento norteador nos planejamentos das aulas e demais práticas pedagógicas. “O projeto político-pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social” (BRASIL, 2012, p. 4).

Na Escola Municipal. Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça, na localidade de Brasileira, foi apresentado um PPP⁶¹ elaborado em 2005, oriundo da extinta Escola Municipal Brasileira. Inclusive, neste documento, a relação de docentes que atuam na escola encontra-se totalmente desatualizado, afirmativa embasada no fato de que no quadro apresentado no referido projeto não consta dados alusivos a nenhum profissional dentre os que compõem a equipe contemporânea.

Considero importante, também, ressaltar o fato de que o material apresentado não cita a elaboração de um diagnóstico como origem de constituição e nem mesmo sinaliza participação da comunidade na construção. Apesar de ter sido elaborado em 2005, o projeto não faz referência à Lei 10.639/2003, que dispõe de diretrizes que possibilita a construção de propostas de escolarização para quilombolas.

Em diálogo com os gestores da escola, fui informado que ainda não há nenhuma sinalização por parte dos órgãos competentes quanto à construção de uma proposta pedagógica atualizada com os documentos oficiais, enquanto isso, seguem os encaminhamentos feitos pela Secretaria Municipal de Educação, sendo que tais orientações são repassadas através da Gerência de Diversidade, contudo, seu representante pouco tem acompanhado os trabalhos realizados pela escola.

Em relação aos procedimentos como Planos de Curso/Aula; fui informado pelo coordenador pedagógico que as/os professoras/es tem autonomia total para elaboração dos planos de aula, e que ele as acompanha e auxilia de acordo com a solicitação e/ou consulta.

Na Escola Elgino Nunes de Souza, foram apresentadas 02 (duas) versões do PPP⁶², uma produzida no ano de 2005 e outra em 2008. Os documentos expostos fazem referência à Lei 10.639/2003, exibem um resumo histórico acerca da comunidade, bem como do processo educacional vivenciado. O primeiro inclui nos objetivos específicos: Capacitar os professores para atender as necessidades da comunidade; desenvolver a

⁶¹ Material em anexo

⁶² Em anexo

habilidade artística intensificando o conhecimento das manifestações culturais que já conhecem; reconstruir a identidade quilombola dos alunos; e incentivar a integração entre os alunos das comunidades que formam o quilombo.

Dentre as ações estratégicas encontra-se inserida: Realizar estudos coletivos entre professores e comunidade para troca de experiência, aprofundamento nos estudos sobre os quilombos e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Faz parte do documento o calendário escolar editado pela Rede Municipal de Ensino (2005), indicando o cumprimento de 200 (duzentos) dias letivos; sem nenhuma menção, quanto à necessidade de adaptação para as realidades específicas; sendo assim, o calendário seguido em Rio das Rãs, ainda encontra-se fora da sua realidade quilombola.

Vale ressaltar que embora a previsão de finalização do ano letivo encontrava-se agendada para encerrar em 11 de dezembro de 2013; duas situações indicavam antecipação do fato; primeiramente, um fator natural que consiste na previsão das chuvas que ocorrem a partir do mês de novembro na região e que impossibilita muitas vezes o acesso dos/as professores/as às localidades, pelas péssimas condições em que se encontram as estradas, aspecto que igualmente compromete a frequência dos/as estudantes; a segunda questão de cunho burocrático ocorre devido à finalização dos contratos temporários, realizados com professores que não compõem oficialmente o quadro de profissionais, que teriam seus contratos previstos para findar no dia 30 de novembro de 2013, até o presente momento, sem probabilidade de prorrogação.

Esses foram os exemplos dentre as questões consideradas previsíveis, e com a execução do *PPP* como elemento norteador, acarretaria em contribuições essenciais no sentido de amenizar tais situações. A ponderar que “o calendário da Educação Escolar Quilombola deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na LDB”. Brasil (2012, p.13).

Desse modo, partindo de menções como essa, os impasses apresentados, podem contribuir para encaminhamentos com os fatores relacionados ao ciclo das chuvas, a situação referente à disponibilização de profissionais, a relação com a natureza e com a terra, que estão imbricadas na educação escolar e na identidade rural quilombola.

A Escola Francisco Xavier, não dispõe PPP. Segundo a professora entrevistada, para a efetivação dos planejamentos, há um projeto designado para o Ensino

Multisseriado, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Ensino, no entanto, fatores como a distância e a indisponibilidade impedem que se dirijam à cidade para realização de consulta e utilização desse material.

Diante dessa dificuldade, os planejamentos utilizados na escola têm sido elaborados de forma livre e individual. A interação dos profissionais na equipe depende da necessidade de cada um. Contudo, quando possível à grade curricular elaborada para todo o município, sem distinção as especificidades urbanas e rurais, são utilizadas na escola.

Ficou evidente a carência quanto o acompanhamento da secretaria responsável, e, assim como nas escolas citadas houve apenas uma visita da Gerente de Diversidade, que tinha como função acompanhar e orientar o ensino nos quilombos do município.

A partir do cenário apresentado pode-se considerar que em nenhuma das escolas de Rio das Rãs dispõe de uma proposta pedagógica própria. Os documentos apresentados não condizem com as realidades escolares atuais, por essa razão, encontravam-se engavetados. Não são utilizados na construção dos planejamentos das práticas pedagógicas, nem tão pouco atualizados.

[...] projeto educacional é um empreendimento de duração finita, com objetivos claramente definidos em função de problemas, oportunidades, necessidades, desafios ou interesses de um sistema educacional, de um educador ou grupo de educadores, com a finalidade de planejar, coordenar e executar ações voltadas para melhoria de processos educativos e de formação humana, em seus diferentes níveis e contextos (MOURA e BARBOSA, 2006, p. 23).

Construir uma proposta política pedagógica numa conjuntura específica, dentre outros fatores, consiste também em uma possibilidade da instituição de ensino, prezar pela participação da sociedade envolvida, constituindo uma relação, escola-comunidade-escola num processo construtivo e conjugado do saber.

Assim como, contrariar essa possibilidade de acomodar-se seguindo uma grade escolar pré-estabelecida e descontextualizada, corre o risco de apenas estar mantendo “[...] uma trajetória de legitimação de uma educação monocultural; que, além de ignorar as matrizes culturais africanas e indígenas, cumpre o papel de desvalorização e reprodução de representações negativas desses repertórios culturais” (PEREIRA, 2005, p. 39).

Diante dessas reflexões, acredito que não se pode olvidar quanto à eficácia da existência de uma estrutura educacional organizada a fim de promover maior eficiência e alcance de resultados satisfatórios.

Cada um com seu retalho, de cor, de textura e tamanho diferentes busca costurar e contribuir com o gestar do que acontece no espaço educativo marcado pelo muito que se aprende e que se ensina com as histórias de vida de todos os envolvidos. Abarcar os diferentes e suas diferenças requer disposição para uma tomada de postura política (BRASIL, 2006, p. 106).

Porém, diante das numerosas situações até aqui apresentadas, acredito que cabe refletir, como recomenda Santana (2011), sobre o fato de que as formas tradicionais de planejamento educacional e de atuação das instituições desarticuladas das realidades sociais às quais pertencem são incapazes de responder às necessidades educativas a que se destinam.

4.1.4 Abordagem Acerca das Culturas Produzidas e a Educação Escolar.

A análise dos costumes e tradições originárias do Rio das Rãs levou em conta, inicialmente, a multiplicidade que a compõe frente às possibilidades de inserção na rotina da educação escolar local, ressaltando que esta não se limita ao espaço institucional da denominada educação formal, e que por determinação oficial deve compor o seu exercício diário.

Assim, quando as diretrizes voltadas à questão, propõe reflexão e prática acerca da atuação conjunta nesta área, está considerando a educação escolar nas mais variadas formas e tendências em que é possível ocorrer o processo educativo, sendo estas estigmatizadas diante do desempenho adotado pelo ensino formal.

Esta reflexão parte da análise da instituição escolar compreendida ao longo da história, como espaço reprodutor de valores que defendem um sistema de ideias consideradas, até então, como universais; desse modo, sendo executada em paralelo com a realidade de parte considerável dos seus usuários e contrariando o seu papel, por configurar-se num espaço de reprodução de relações sociais, sem proporcionar possibilidades quanto à discussão frente à diversidade que caracteriza a nação em pauta.

Durante as observações realizadas e em meio aos depoimentos expostos durante a realização dos grupos focais, em se tratando de cultura produzida, os participantes relataram que:

Antigamente as aulas em Rio das Rãs, eram realizadas em baixo do pé de juazeiro, que era uma das árvores onde as pessoas (crianças, jovens e adultos) se reuniam para ouvir os contos, as histórias e cantigas apresentadas pelos mais velhos. Esses espaços serviam para as reuniões pra decidir sobre as questões da comunidade, bem como lugar de orações. Mas nos dias de hoje muita coisa mudou e a história agora parece não ter mais importância (Professora Paulina, depoimento no Grupo Focal, 2013).

Diante de tais relatos foi possível compreender que os moradores, em especial os mais velhos, prepararam as comunidades para a chegada da educação escolar, pelo valor que já lhe atribuíam. No entanto, com as transições ocorridas desde a época dos conflitos pela posse da terra, até os dias atuais, esse quadro foi se modificando, de acordo com as instabilidades e demandas que aos poucos foram reconfigurando o modo de conviver e/ou resgatar a cultura produzida *in loco*.

Apesar dos avanços conquistados pelos quilombolas, dentre eles, o reconhecimento da sua capacidade de contribuir com a memória local, na realização do processo de ensino e aprendizagem, somos todos obrigados a ouvir e ver em nosso cotidiano situações que retratam as desigualdades sociais e raciais, concretizados por meio de atos preconceituosos e discriminatórios traduzidos nas mais variáveis formas de violências, sendo estas físicas, psicológicas e/ou morais.

Ou seja, somos constrangidos a conviver com realidades que (re)tratam a diversidade cultural como fator de segregação, expondo a dificuldade de conviver com as conquistas que fomentaram não só a inserção das demandas quilombolas na pauta de discussões, como a instituição de regulamentos por parte do Estado. “É dever do Estado superar essa lamentável situação e da sociedade civil pressionar para que o mesmo implemente políticas públicas que garantam a especificidade da educação escolar quilombola” (BRASIL, 2012, 4).

Nessa conjuntura se encontra inseridos os 03 (três) estabelecimentos de ensino que funcionam no quilombo, e a partir das reflexões supracitadas passo a apresentar os desdobramentos empreendidos.

Na Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça, situada na comunidade de Brasileira, o professor Zezinho, que atua na instituição como vice- diretor,

ao depor sobre o trabalho frente à educação na localidade, revelou que por encontrar-se fora da sala de aula, busca realizar algumas intervenções, ainda que pontuais, por analisar como importante a “realização de atividades culturais no espaço escolar”.

Nesse sentido, o caráter da dança da “quadrilha” na festa junina realizada em 2013, obteve algumas mudanças em sua coreografia, que foi inspirada e adaptada ao cotidiano “labutar” da comunidade e à história vitoriosa do quilombo.

Figura 9: Prof. Zezinho



Fonte: acervo da Escola

Na ocasião, o professor ressaltou os encaminhamentos feitos pela equipe escolar nos aspectos referentes ao desfile realizado em comemoração ao Dia da Independência do Brasil, em 07 de setembro, ao relatar que apesar das controvérsias, os responsáveis pelo evento decidiram inovar, apresentando elementos e personalidades que destacavam a valorização da localidade, quando:

Ao invés de apresentar os soldados nas batalhas onde os negros foram os que mais morreram, eu volto para o meu povo. Os estudantes representaram de acordo com as normas preestabelecidas as autoridades nacional, estadual e municipal; mas também foram representados os líderes negros reconhecidos nacionalmente, bem como os líderes locais destacados como heróis quilombolas. Contamos ainda com a participação de representantes das expressões culturais da localidade; como as senhoras do samba, que compuseram um grupo mesclado com crianças e adolescentes, que na ocasião se apresentaram vestidas com os trajes utilizados durante as festividades ou em apresentações para visitantes (Professor Zezinho Entrevistado por PURIFICAÇÃO, 2013).

Figura 10: Desfile do Sete de Setembro de 2013



Fonte: acervo da Escola

A representação das autoridades, e símbolos nacionais está legitimada pelo currículo escolar oficial, no que tange a costumeira educação formal, por isso, suas presenças no desfile do dia 06 de setembro e demais eventos cívicos são facilmente aceitos e compreendidos, caso não fossem expostos possivelmente haveria questionamentos.

Neste mesmo contexto, ocorre o contrário em se tratando das representações de símbolos e personalidades que compõem a história local, quando destacados como heróis, têm provocado indagações, que por meio da efetivação das diretrizes serão respondidas no cotidiano escolar em diálogo com os demais conteúdos curriculares. Nesse sentido, destaco Leach (1982, p. 49), ao afirmar que a “característica fundamental da cultura humana é a sua infinita diversidade”.

Ainda no mês de outubro, a escola comemorou o Dia das Crianças, quando reuniu os educandos procedentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Na programação houve brincadeiras, sorteios, brindes e, como elemento principal, o evento foi encerrado com uma belíssima apresentação do Samba de Caixa e do Samba da Umbigada; danças que expressam a cultura local e tradicionalmente são realizadas nos festejos da comunidade.

Torna-se de fundamental importância destacar que as apresentações foram realizadas pelas crianças, com o apoio de parte do corpo docente que contou com 01 (um) professor e 02 (duas) professoras quilombolas, sendo uma delas adepta de uma das

religiões consideradas como evangélicas. Na apresentação realizada, foi possível notar através da desenvoltura ao dançar, bem como no batuque, uma representação juvenil do samba da umbigada apresentado pelos adultos durante a realização dos festejos da comunidade.

Numa demonstração do aprendizado que está além dos ensaios realizados especificamente para dias de festa. Não havia caracterização com as vestimentas específicas, no entanto, demonstraram uma íntima relação com a arte que desempenhavam. Aquelas crianças mostraram saber dialogar com as produções culturais.

As professoras da Escola Municipal Elgino Nunes, estabelecida na localidade de Rio das Rãs, citaram a realização de uma gincana cultural, que ocorre uma vez a cada ano, quando os conhecimentos relacionados à história e cultura da comunidade são trabalhados pelas equipes organizadas no ambiente escolar; e acrescentaram a participação de professores e alunos no evento comemorativo ao Dia da Consciência Negra, denominado como 20 de Novembro.

Na localidade de Enchú, onde funciona a Escola Municipal Francisco Xavier, o corpo docente informou que, ocasionalmente, realiza projetos construídos com a participação dos representantes da comunidade. Uma das participantes do grupo enfatizou: “Todos os anos nós realizamos o nosso 20 de novembro”. E explicou tratar de uma iniciativa da escola envolvendo a comunidade, que não conta com participações e/ou contribuições externas.

As iniciativas apresentadas, ainda que pontuais e por vezes não articuladas com o currículo, contribuem, ainda que timidamente, para o registro da história não contada vivenciada pelos negros, neste caso, relacionadas aos remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos.

Caracterizam-se como ações educativas de combate ao racismo e as discriminações incluídas nos princípios estabelecidos pelas DCN's, que determina no Art.11 “[...] que o calendário escolar deve incluir as datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola, de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e lideranças quilombolas” (BRASIL, 2012, p. 5).

Esses temas trabalhados como conteúdos em sala de aula, são reforçados quando expostos ou apresentados nos eventos. Dessa forma, a instituição agrega a experiência da comunidade que leva em conta os valores de sua própria escola, contrapõe à imposição e dialoga com os valores da coletividade.

Numa perspectiva de construção de um sentimento de pertencimento de acordo com Moura, que a partir de uma pesquisa realizada junto a uma comunidade quilombola, localizada no Estado do Maranhão, classifica tais ações como um veículo de treinamento informal que destila um saber em um processo de transmissão e assimilação, concomitante a flexibilidade que pode promover mudança.

As crianças aprendem porque participam de todas as atividades: nas danças, nos cânticos, na arrumação do ambiente, na seleção das roupas, na preparação do altar, isto é, todo o processo é participativo e as crianças e os jovens querem tomar parte nos rituais porque eles fazem parte da sua vivência e reafirmam a noção de pertencimento àquela comunidade (MOURA, 2006, p. 261).

Portanto, nos convida a conjecturar que o currículo atual deve levar em consideração a experiência do educando e sua realidade, em consonância com Art.34 das DCN's que alude que o “[...] currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola” (BRASIL, 2012, p.5).

O desafio continua na busca de cooperar com o desenvolvimento pessoal, interpessoal e profissional dos atores envolvidos, no intuito de fomentar ações conjuntas, expandir a horizontalidade na educação, estimulando debates e reflexões acerca das demandas e perspectivas de uma educação pela diversidade.

4.1.5 As Relações Etnicorraciais: Quilombo e Instituições Escolares

Configurou-se como relevante para essa análise, como se dão as relações etnicorraciais no âmbito escolar em Rio das Rãs pela sua relevância para o desempenho educacional; no que fere a atuação dos profissionais que atuam nessa área. Ocorre que o entendimento quanto à fundamentação da educação escolar diferenciada destinada aos quilombolas residentes em Rio das Rãs, ainda se apresenta por meio de improvisos e/ou iniciativas individuais.

Diante da carência evidenciada, foi possível constatar o fato de que dentre os profissionais da educação que atuam na região; em especial, os que não são oriundos do local, esses referiram a “choques” com a realidade encontrada, a comparar com definições imaginárias, que os conduzia a veicular ambiguidades que são construídos fora das comunidades.

Além disso, os educadores convivem com as negações identitárias apresentadas por alguns moradores, vítimas de “ideário do embranquecimento”⁶³. E a respeito dessa questão, Hofbauer (2003), ainda nos chama atenção para o fato de que:

[...] é importante destacar que as ideias de “negro” e “branco” são anteriores ao discurso racial. As duas cores não diziam respeito “simplesmente” a um mundo natural passível de ser observado de forma objetiva, mas eram associadas a ideais morais-religiosos. Desde os primórdios das línguas indo-europeias, o branco representava o bem, o bonito, a inocência, o puro, o divino, enquanto o negro era associado ao moralmente condenável, ao mal, às trevas, ao diabólico, à culpa [...] (HOFBAUER, 2003, p. 70).

Representações como essas deixaram marcas que perduram até os dias atuais, se configurando em paradigmas a serem rompidos. Durante a realização de diálogo com um grupo de professoras, que atuam no quilombo foram feitos diversos reclames, e diante dos questionamentos que fomentei apareceram relatos de profissionais da educação no quilombo, as quais preservarei as suas identidades, como:

Discutir sobre racismo e valorização da cultura negra não é fácil pra gente por várias questões que envolvem interesse, disponibilidade para estudo e adaptação; mas também é muito importante agente ver que tem moradores aqui do quilombo que não quer nem saber de discussão racial e ainda se ofendem quando é chamado de quilombola, dizendo que se trata de *coisa ruim*. Então, com essas coisas também dificulta o trabalho; e ainda tem um problema que nem todo mundo quer mudar a rotina que já está acostumado a desenvolver na sala de aula; até porque, a gente sabe que é só mais trabalho, né. O aluno precisa de avanço mas o professor também precisa. (Entrevistada 1 por PURIFICAÇÃO, 2013).

⁶³O ideário do “branqueamento” – que me parece uma característica importantíssima do “racismo brasileiro” – tem “atuado” como “suporte ideológico” de relações de poder de tipo patrimonial que aqui se estabeleceram e se firmaram desde a Colônia. A partir do final do século XIX, a ideia do “branqueamento” se transformou num argumento importante para o discurso daquela parte da elite brasileira (políticos e cientistas) que queria mudanças econômicas, mas, ao mesmo tempo, preocupava-se em manter a velha estrutura de poder no país. Tanto as análises de tipo “cultural-antropológicas” como as abordagens mais “sociológicas” entendem que a ideologia do “branqueamento” nasceu num momento de incertezas, no contexto histórico-político da transformação da sociedade escravista em um novo modelo social, o sistema capitalista. Afirma-se que as “teorias raciais” clássicas, que ganharam força a partir da segunda metade do século XIX na Europa e nos EUA, e que condenavam a miscigenação, punham em xeque a viabilidade do projeto de modernização do país. Segundo esta análise, a ideia do “branqueamento” serviu como uma saída ideológica para este momento crítico de transformações na política e na economia. Serviu também à elite política e econômica do país como argumento para promover uma grande campanha de “importação” de mão-de-obra branca europeia – o que teria como “efeito colateral” a “marginalização” (“não-integração”) dos negros na nova sociedade de classes que estava surgindo nos centros urbanos do país. (HOFBAUER, 2003, p.68)

Este depoimento, composto por relatos coletados durante conversas com professores, traz elementos incisivos quanto à problemática existente na correlação das escolas e comunidades no quilombo. Professores/as, também relataram situações acerca das práticas de iniquidades, tendo os educandos como atores do processo, demonstrando perplexidade, por testemunhar situações em que quilombolas negam a sua condição racial e/ou territorial; apresentando situações e comportamentos que, para elas, expressam a discriminação racial entre os próprios alunos.

Ocorre geralmente quando os alunos brigam se desentendem por algum assunto, quando têm o desejo de ofender ou incomodar outro colega; ou infelizmente, até mesmo em momentos tidos como de lazer, em meio a brincadeiras ou conversas casuais eles costumam utilizar termos como negro e preto somado a algum adjetivo que suponha inferioridade e os empregam como insultos aos demais. Chama a nossa atenção o fato de que esse tipo de comportamento é notado na grande maioria das vezes como prática de alunos que possuem a cor pele mais clara; mesmo tendo cabelos crespos; ou pelos que trazem como características físicas os traços indígenas, tendo cabelos um pouco lisos ou cacheados. Enquanto isso deixa entender que quanto mais a cor da pele for escura, mais inferior é considerado este aluno para o grupo, sendo esse alvo fácil para a prática de racismo e discriminação. É bom deixar entendido de que não se trata de todo o grupo, que vive nas escolas, mas infelizmente essas práticas são comuns, não apenas em meio aos alunos do quilombo, mas também entre outros jovens e outras pessoas que estudam ou moram em outras partes da região (Entrevistada 1 por PURIFICAÇÃO, 2013).

Durante a minha observação, nas 03 (três) instituições que funcionam no quilombo, assim como no território referente à pesquisa não identifiquei pessoas que não apresentassem traços etnicorraciais afro-brasileiros e indígenas; a maioria apresenta características físicas como a pele escura e cabelos crespos, alguns apresentam distinções indígenas e também há um grupo, já citado pelos professores como os considerados não negros por possuírem o tom da pele mais clara, contudo apresentando os cabelos crespos.

Figura 11: Estudantes da Escola Municipal Quilombola E.J.V.



Fonte: Josemar Purificação/2013

A ausência de iniciativa diante de conflitos raciais entre os alunos e alunas mantém o quadro da discriminação. Diante desses conflitos o silêncio revela conveniência com tais procedimentos. Para a criança (pessoa) discriminada indica menosprezo pelo seu sofrimento. E principalmente que ela não pode contar com nenhum apoio em outras situações semelhantes. [...] A utilização de material pedagógico ou de apoio que não contemple a diversidade dos alunos e alunas presentes na escola, também colabora para reforçar a percepção de que em nossa sociedade determinado grupo é mais valorizado (Cavalleiro, 2011, p. 153).

Em geral, as ações dos profissionais demonstram dedicar tratamento uniforme em relação aos educandos. Quanto à situação dos atos referentes à prática de racismo e discriminação entre os estudantes; profissionais colocam o seguinte argumento:

Nós não temos uma forma exata para enfrentamento direto quando eles se ofendem utilizando a cor da pele como motivo. Quando o fato acontece dentro da sala nós chamamos a atenção dos envolvidos, advertindo quanto à importância do respeito e bom comportamento na sala de aula e na escola; às vezes relembramos os acordos de convivência que são construídos junto com a turma no início do ano letivo, que menciona questões como respeito e bom comportamento. Tem uns professores que entendem mais desse assunto sobre racismo e estes chamam a atenção da turma quanto à questão da lei fazendo ligação com a cultura, lembrando que todos são iguais, a luta para serem respeitados, mas nem todo mundo tem jeito pra isso. Muitas vezes nós ficamos sem saber como agir, não fomos preparadas para isso, ao contrário; no tempo em que a gente era estudante, também passávamos por situações parecidas (Entrevistada 2 por PURIFICAÇÃO, 2013).

Por outro lado, profissionais expressam as dificuldades deparadas frente a tais situações que envolvem discriminação ou conflito de ordem racial, dizem ficar sem saber como agir. Como uma professora que relatou:

[...] essa prática entre eles mesmos, quilombolas que não se valorizam e não se respeitam, fica difícil, a gente precisa trazer mais a comunidade para perto da escola, principalmente os mais velhos e as pessoas que desenvolvem projetos e atividades que discutem a questão racial; precisamos de mais formação e informação para lidar com esse assunto, acho que se for alguém deles falando para eles junto com a equipe de cada escola pode ser que a gente consiga um melhor resultado, mas sem nada disso fica difícil! O quê que eu posso fazer? (Entrevistada 2 por PURIFICAÇÃO, 2013).

Reações, como as apresentadas pela Entrevistada 2, demonstram os mais diversos dilemas vivenciados por professores/as em meio ao silêncio de outros profissionais que optam por não comentar acerca do assunto, “deixando no ar” interrogativas sobre o posicionamento asilado ou encoberto diante da postura de simples observador/a, como se não fizesse parte do contexto abordado e se fizesse presente apenas para cumprir uma determinação superior. Sobre essa questão, resalto a citação abaixo como um dos elementos contribuintes para a reflexão frente à problemática em discussão.

Acredito que esse registro poderá contribuir para um melhor entendimento acerca da escola como um espaço privilegiado, não apenas para repasse de conteúdos de forma mecânica e convencional, mas por ser um espaço que exige um compromisso de fomento a prática da cidadania.

Diante da concepção de que, o que é falado em sala, transmitido e vivenciado, possivelmente, poderá vir a ser mais bem aproveitado se estiver relacionado à importância e valorização dos atores envolvidos; e no que fere a educação quilombola, a relevância quanto à história e cultura afro-brasileiras, contígua às suas raízes, enquanto elementos fundamentais à educação escolar, “[...] tanto quanto as culturas indígenas, europeias, asiática” (BRASIL, 2004, p. 57).

[...] o silêncio dos professores sobre as práticas discriminatórias que identificam no seu cotidiano escolar nos conduzem a ficar atentos não apenas para o que é transmitido com conotação discriminatória, mas para o que impedido de ser transmitido e dito (GONÇALVES, 1988 apud SILVA, 2011, p. 88).

Figura 12: Estudantes da Escola Municipal Elgino N. de Souza



Fonte: Josemar Purificação

A reprodução de práticas discriminatórias e preconceituosas no ambiente escolar, espaço este, privilegiado de reeducação, deve ser reconhecida como problema para que seja enfrentado, como sugere Cavalleiro (2006):

É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito. (p. 21)

Citações como essas tendem a reforçar o compromisso e a responsabilidade dos profissionais da educação, entretanto fatores como a mudança de atitudes assumida por meio de um processo participativo, fomentado pela mobilização tanto de gestores, equipe executora, estudantes, quanto agentes externos, rumo à conquista de um maior envolvimento junto às diversas parcerias e, principalmente, a comunidade no sentido de edificar e legitimar a educação escolar quilombola, por meio da valorização da diversidade cultural. A considerar que:

[...] essa diversidade étnico-cultural frequentemente é alvo de preconceito e discriminação, atingindo a escola reproduzindo-se em seu interior [...]. A escola deve cooperar com a formação e consolidação de uma cultura de paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e da cidadania compartilhada por todos os brasileiros [...]. É trabalho cotidiano da escola, procurar superar todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social, valorizando cada indivíduo e todos os grupos que compõem a sociedade brasileira [...] (BRASIL, 2004: 69).

O conhecimento, bem como o respeito à diversidade têm, portanto, significativa importância para a mudança de postura discriminatórias e racistas, fomentando no/a educador/a possibilidade de enfrentar conflitos, que surgem como fatores necessários,

inclusive para que se avalie, que por meio destes é crível que sejam dados passos para a desconstrução de um paradigma instalado, conduzindo-os a provocação no sentido de refletir sobre a prática pedagógica seguida. Para tanto, reforça-se:

A necessidade de se insistir e investir para que os professores além da sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só para compreender as questões à diversidade étnico racial, más lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar e reeducá-las (BRASIL, 2004, p. 17).

No contexto observado para essa pesquisa professores/as demonstraram desconhecimento e consideravam-se isentos quanto à obrigatoriedade da Educação para as Relações Raciais e do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, por não estarem capacitados para essa especificidade, contrariando o encaminhamento instituído e supracitado.

No entanto, cabe observar que a formação a ser ofertada aos educadores, sendo desenvolvida fora de um contexto real, tende a dificultar o entendimento quanto à necessidade de sua exploração e sua aplicabilidade. Sobre essa questão Silva adverte:

Todavia, é necessário também que, na formação dos professores, estejam presentes, além dos estudos sobre desigualdade, exclusão e inclusão, os estudos antropológicos da origem do homem, das ideologias do recalque, do etnocentrismo e da relativização, bem como o processo civilizatório dos diferentes povos que constituem a nação. Esses estudos facilitarão a identificação e desconstrução dos mecanismos ideológicos construídos cotidianamente para transformar o “outro” em algo desumano e apartado da nossa convivência, bem como par o reconhecimento da sua contribuição socioeconômica e cultural para a nossa sociedade (SILVA, 2011, p. 140).

A carência de formação foi uma das alegações citadas enquanto empecilho para a efetivação das diretrizes; de acordo com declarações como a cedida por uma das professoras que compõe o quadro da escola situada na localidade de Brasileira, em conversa durante a realização da minha observação em campo: “eu tenho vontade de estudar sobre as relações etnicorraciais, mas não tenho tempo... e também não fomos oportunizados pela secretaria municipal”. Outra professora, que atua na Escola Elgino Nunes, também declarou esperar pela mesma iniciativa, pois, “ninguém aqui tem uma preparação, precisa ter capacitação”.

Na Escola, situada na localidade de Enchú, “a professora entrevistada, relatou que são realizados alguns trabalhos buscando melhorar a autoestima dos estudantes, a partir da sua experiência:” às vezes passamos algum filme ou realizamos trabalhos utilizando

textos que focam as discussões sobre esse assunto. Tem um material aqui, uns livros que a gente usa também”. Quanto às dificuldades apresentadas é importante ressaltar que:

Muitos obstáculos podem ser postos à proposta de inclusão desses temas desconstrutores da discriminação, subordinação e exclusão do “outro”, mas quando a diferença for vista com todas as suas possibilidades de troca e enriquecimento da nossa identidade, o considerado “outro”, verá a si próprio e, conseqüentemente ao seu outro igual, como potencialmente capaz e então teremos condições de construir uma democracia social e verdadeiramente uma democracia racial (SILVA, 2011, p. 140).

Em tempo, uma professora foi citada e destacada pelas demais, por acreditarem que em razão da sua origem e envolvimento no cotidiano da comunidade, se sobressaiu devido às suas iniciativas em sala de aula no que tange a correlação dos conteúdos abordados às questões etnicorraciais, “Ela é quem mais faz; ela é mais envolvida, ela é quilombola”.

Também nas outras duas escolas o compromisso de abordar a temática está condicionado aos poucos professores considerados nativos e que de acordo com as declarações expostas, enfrentam diariamente a escassez frente à necessidade de formação e/ou material didático específico; desse modo, atuam, transcrevendo suas falas: “por meio de improvisos e força de vontade, suportes que infelizmente não possibilitam uma efetivação mais aprofundada e ainda assim de forma regulada”. Neste sentido, o quadro atual não difere do panorama descrito nas pesquisas, que foram realizadas por Silva (2004) e por Purificação (2007), como já citado.

A corroborar com as informações apresentadas, os professores - vindos de outras regiões para atuar nas instituições escolares localizadas no quilombo -, expuseram que ao chegar à comunidade ficaram impressionados frente à realidade encontrada, devido às constantes ocorrências de atos de racismo diante de conflitos raciais e identitários entre moradores; principalmente, ao ouvir dos seus colegas de trabalho relatos de situações que fazem analogia à iniquidade no espaço físico das escolas ou até mesmo na comunidade.

Sobre essa situação, expôs uma professora: “Como pode isso, preconceito e discriminação entre eles mesmos, que fazem parte da mesma história de quilombola, que vivem a mesma realidade, no mesmo local?”.

É necessário ponderar que uma comunidade quilombola não é isolada, portanto convive com as ideologias existentes na sociedade, que mantém a reprodução de estereótipos, impondo a essas pessoas a minimização das suas realidades, que segundo

Silva (2005) são levadas à construção da baixa autoestima, por conseguinte, à rejeição ao seu assemelhado; à busca de valores considerados universais, “na ilusão tornar-se aquele outro e de libertar da dominação e inferiorização” (p. 27).

Para Steve Biko (apud Silva, 2005, p. 30) “o primeiro passo é fazer com que o negro se encontre em si mesmo, insuflar novamente a vida em sua casca vazia, infundindo nele orgulho e a dignidade”. Os educadores, que também são oriundos deste contexto social, entendendo essa realidade, poderão contribuir efetivamente com a transformação desta, como reflete Silva:

A desconstrução da ideologia abre a possibilidade do reconhecimento e aceitação dos valores culturais próprios, bem como a sua aceitação por indivíduos e grupos sociais pertencentes a outras raças/etnias, facilitando as trocas interculturais na escola e na sociedade (SILVA, 2005, p.30).

Acredito que essa perspectiva proporcionará no/a educador/a uma mudança de postura tornando-os atentos aos valores comunitários.

[...] se os atores educacionais estiverem despertados para uma visão extra formal, verão em cada passo caminhado pela comunidade, em cada gesto, em cada cumprimento, especialmente entre os mais novos aos mais velhos, em cada mourão fincado, as possibilidades de revolucionar a educação, *enquanto seu livro não vem*, parodiando o conto infantil, ilustramos a possibilidade de trabalhar uma nova proposta, mesmo enquanto não se supera a escassez de material pedagógico oficial (PURIFICAÇÃO, 2012, p.56).

Ocorre que, no Plano Nacional de Implementação das DCN’s-Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – 2009; e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, instituída em 2012; estão previstas ações em prol da geração de mudanças significativas no quadro vivenciado pelos/as gestores/as, educadores/as e educandos/as no Quilombo Rio das Rãs. A exemplo da:

[...] divulgação das DCN’s e o seu significado para a garantia do direito a educação de qualidade e para o combate ao racismo; apoiar a capacitação de gestores locais para o adequado atendimento da educação nas áreas remanescentes de quilombos; e promover a formação continuada de professores da educação básica que atuam nas escolas localizadas nos quilombos (BRASIL, 2009, p.12).

Considero esses instrumentos como possibilidades a serem aproximadas dos profissionais de educação e, em especial, aos que atuam junto aos grupos etnicorraciais

visando aprimorar teorias e práticas de ensino, estabelecendo ações que estimulem o processo de tomada de consciência política e histórica da diversidade, como indica os princípios das diretrizes, atentos para afirmações como:

A escola é um dos espaços de socialização dos indivíduos. É através dela que os alunos desenvolvem o senso crítico e aprendem valores éticos e morais que regem a sociedade. A escola tem como responsabilidade ampliar os horizontes culturais e expectativas dos alunos numa perspectiva multicultural. É na escola que aprendemos a conviver com as diferentes formas de agir, pensar e relacionar; portanto, ela deve refletir essa diversidade (LIMA, 2005, p. 33).

As questões expostas evidenciam interrogativas como: de que maneira responder às crescentes demandas de modo eficiente e eficaz, diante da necessidade de romper com paradigmas e efetivar mudanças nas rotinas praticadas? Como estruturar internamente o processo de ensino aprendizagem, mesclando os conhecimentos empíricos e científicos, de modo a valorizar a cultura local? Como aprimorar a prática da interdisciplinaridade, sem perder de vista a diversidade quilombola?

A educação escolar é parte de um todo social, cultural, econômico e político e como não poderia ser diferente também se encontra em processo dinâmico de adaptação em tempo real; ou seja, também se encontra em constante movimento.

Sendo assim, o conjunto de relacionamentos e comprometimentos em seu ambiente organizacional apresenta melhores resultados quando são articulados em coerência com as especificidades que a compõe. Entretanto, para que essa efetivação venha a ser instituída se faz necessário muito mais que recorrer aos recursos teóricos fornecidos, muito mais que uma transferência de modelo. Acredito que urge a necessidade de se rever as formas de atuação, reestruturando-se continuamente.

A cada dia, torna-se mais evidente e imprescindível o investimento e a capacitação do/a profissional de educação, no intuito de fomentar um melhor desempenho e possibilidades para exercer as suas funções. Contudo, no que fere a educação etnicorracial em Rio das Rãs, essa necessidade vai além de boas intenções e propostas; cabendo a contextualização de ações desenvolvidas de maneira participativa, superando paradigmas, rumo ao encontro de resultados capazes de interferir na realidade atual e juntamente com os quilombolas enfrentar o desafio de suplantando e inverter o panorama ora apresentado.

4.1.6 Significados e Contradições: Discursos e Práticas no Exercício Pedagógico

No campo de análises acerca da educação escolar quilombola, deparei com o fato intrigante quanto às práticas desenvolvidas e na tentativa de compreender o motivo pelo qual diante de tanta riqueza histórica e cultural, documentos instituídos, pesquisas acadêmicas disponibilizadas, iniciativas dos movimentos sociais locais e externos não estavam à disposição dos atores da comunidade quilombola.

Na maioria das respostas obtidas frente aos questionamentos e objetivos que nortearam essa pesquisa constatei que tais subsídios, em sua grande maioria, tiveram como destinos mais comuns as gavetas, a considerar a falta de preparo para o uso e os entraves impostos pela burocracia, a considerar a dificuldade quanto à acessibilidade aos documentos.

Contudo, a comunidade escolar e quilombolas corroboram que compreendem a importância quanto ao desenvolvimento de uma educação escolar conjugada aos conhecimentos empíricos e científicos; eis que surge um questionamento básico: E porque esse modelo de educação não acontece em Rio das Rãs?

Particularmente, opto pela ausência do entendimento em decorrência de uma ação conjugada e multiplicadora, que por vezes se confunde com a atuação enquanto militante da causa quilombola ou da responsabilidade assumida em gerenciar o estabelecimento ou repassar conteúdos em salas de aula.

Nesse sentido, acredito que o multiplicar requer investimentos na concepção contígua de se formar sujeitos de direitos, tanto no campo de formação política/cidadã, quanto no campo referente à educação escolar, partindo do pressuposto da natural interligação existente entre as mesmas.

A ponderar que ambas, ao adotar seus fundamentos básicos, tendem a possibilitar que tais atores expressem as suas ideias assim como, ouçam as demais, conhecendo as diferentes opiniões e práticas existentes, tendo nesses exercícios o encaminhamento rumo ao aprimoramento da consciência crítica; que fomentem as capacidades de contribuir efetivamente com a elaboração e concretização de uma educação escolar compartilhada e compreendida por todos os atores envolvidos.

O Artigo 28 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases, 9394/96, faz uma abordagem a respeito da oferta de “[...] educação básica para a população rural, preconiza a organização escolar própria incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas”; como também a “adequação à natureza do trabalho na zona rural”.

Portanto, cabe às instituições escolares, que atuam com esse público, antes de organizar o calendário anual, diagnosticar questões acerca do tempo de plantar e de colher, o envolvimento dos educandos no processo; no intuito de designar estratégias que possibilitem o cumprimento do ano letivo sem que haja prejuízos no contexto educativo do público alvo.

Outras perguntas deverão ser feitas para a construção de uma proposta pedagógica que contemple a diversidade que compõe a unidade identitária, como por exemplo: Qual a origem da região atendida? Quais são as manifestações culturais dessa região? Quando ocorrem os festejos locais? Questionamentos que de acordo com exposições anteriores não foram contemplados nas elaborações dos projetos e planejamentos apresentados pelas escolas.

No quadro de metas do levantamento de problemas para planejar ações específicas, também não foram identificadas menções como problemas de negação da identidade negra/quilombola ou discriminação racial; apesar do reconhecimento da necessidade de se explorar tais temáticas, como foi citado por educadores durante diálogos realizados.

Intervir por meio do Projeto Político Pedagógico, ressignificado e construído coletivamente com base na realidade de cada escola, é o que (...) se propõe ao afirmar a mudança em práticas em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História Afro-brasileira e Africana (SOUZA, 2006, p. 89).

O Projeto Político Pedagógico traz dentre as suas possibilidades indicar caminhos para uma educação que influencie positivamente a maneira da comunidade existir, a partir do jeito dos moradores vivenciarem o seu presente na construção do futuro.

Nesta perspectiva, “[...] necessita ser um produto da construção participativa e que acompanhe as mudanças da comunidade, as novas situações implicadas nos novos conceitos, valores e relações” (CCLF, 2013, p.4). Fatores que tendem a contribuir com a contextualização e perspectiva de uma escolarização cada vez mais qualificada.

[Pois] o trabalho dentro da sala de aula desenvolvido a partir de situações contextualizadas em seu exterior, permite conceber a educação de forma mais abrangente, como uma tarefa social que delega competência a toda a comunidade (KLEIN; PÁTARO, 2009 apud SANTANA, 2011, p. 83).

Nesse sentido, os moradores debateram acerca da educação escolar desenvolvida no quilombo expressando sob um ponto de vista pautado na importância da apreensão dos valores culturais na dinâmica da aprendizagem.

Para tanto, evidenciaram a necessidade da caminhada unida entre a escola e a comunidade, que tendem a possibilitar o desenvolvimento dos conhecimentos oficiais juntados com os conhecimentos da comunidade; em acordo com a exposição apresentada pelo quilombola Manoel Arcanjo de Almeida, 33 anos, que atualmente assume a função de presidente da Associação Agropastoril do Quilombo Rio das Rãs, sendo também componente do Conselho Deliberativo do PDDE⁶⁴ na Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça, na localidade de Brasileira; em ocasião da realização de um encontro com a comunidade, o mesmo relatou:

Então, a gente quer trazer essa reforma pra essas pessoas. Eu tenho um amigo ali que sempre que ele vem conversar comigo, gosta de sorrir quando eu falo, porque eu sou uma pessoa assim; que gosto de tá reivindicando as coisas, às vezes, é com o nome desse quilombo, que é chamado por todo mundo porque Rio das Rãs, eu falo: Rapaz vamos analisar porque o nome Rio das Rãs? O que. Que é quilombo pra nós? Agente sabe o que é quilombo? Porque quilombo? Né, agente traz essa proposta para puder conversar e entender mais das coisas, da nossa história. Também eu quero levar pra escola, assim meio sem querer abusar; ir pedindo para o professor pra ele tá trazendo essa cultura da gente lá dentro da escola. Tem tanta coisa que se pode fazer; é capoeira, é dança de roda, samba né? Mas a gente ainda num tem uma total força junto com os moradores pra tá assegurando isso aí. Mas assim, também tem muita professora que ensina aqui com boa vontade de trabalhar sobre esses assuntos na escola (Manoel Arcanjo Almeida, depoimento Grupo Focal, 2013).

O jovem, líder no enfrentamento assumido diante da função que lhe foi atribuída recentemente, diz ainda sentir a necessidade de responder por questões relacionadas à história da comunidade que representa, as quais poderiam ter adquirido e/ou potencializado nos bancos escolares, que considera como força para o seu desafio, enquanto liderança, tal força que o fundamentaria para participar da transformação do contexto educacional da comunidade, por meio da coparticipação nos encaminhamentos feitos na escola que funciona na localidade de Brasileira.

Figura 13: Manoel Arcanjo Almeida

⁶⁴ Programa Dinheiro Direto na Educação, vinculado ao PNDE: Plano Nacional de desenvolvimento Educacional, geridos pelo Governo Federal por meio do Ministério de Educação e Cultura.



Fonte: Josemar Purificação- maio/2013

Apesar das imprecisões apresentadas nos depoimentos colhidos em ambas às partes, constatei que a ausência do diálogo escola-comunidade-escola, tem sido um dos elementos geradores do afastamento entre os conhecimentos escolares dos saberes comunitários, além do fato desses conhecimentos serem categorizados por grau de superioridade, em detrimento do saber popular. Sobre essas circunstâncias Silva, contribui com a seguinte reflexão:

O processo de construção ou reconstrução da identidade negra evidencia também a contribuição do Movimento Negro, por que para identificar, tornar explícita e aceitar a sua origem negra, o indivíduo desconstruiu na sua consciência todos os estereótipos⁶⁵ negativos, preconceitos, imagens e juízos presentes na representação do negro de um processo de comparação entre o real e a representação possibilitados, em grande parte pela *práxis* do Movimento Negro nos diversos *locus* onde expende a sua ação.

As instituições não representam os afro-brasileiros como grupo de expressão populacional no país. O sistema de ensino com seu currículo eurocêntrico e seus materiais pedagógicos, a não ser nos espaços de sala de aula, onde o currículo pode ser construído policultural, a partir da atuação de determinados professores, pouca vontade política tende a representar a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro. Existe uma rede de informação e informação paralela às instituições oficiais, que vem expandindo uma representação mais real da realidade étnico-racial do país. Essa representação pode contribuir, em grande

⁶⁵ O estereótipo é uma visão simplificada e conveniente de um indivíduo, ou grupo qualquer, utilizada para estimular o racismo. Ele constrói ideia negativa a respeito do outro, nascida da necessidade de produzir e justificar a agressão; constituindo um eficaz instrumento de internalização da ideologia do branqueamento. [...] Por outro lado os estereótipos influenciam negativamente a autopercepção das pessoas, desde que essas pessoas pertençam a grupo social ao qual se atribuem características desumanizadas e estigmatizadas. [...] Durante a escravidão, o africano foi estereotipado como selvagem, primitivo, instintivo, mau, sem alma; para justificar sua sujeição e maus tratos. (SILVA, 2004, p. 47)

parte para uma percepção e conceito mais reais dos sujeitos representados, uma vez que ela passa a não reproduzir os objetos de estigmatização que, colocados na nossa consciência, produzem um conceito inferiorizado desses sujeitos (SILVA, 2011, p. 94).

Neste contexto, repercutem os efeitos da educação eurocêntrica e a sua tendência em fragilizar o processo de constituição identitária, frente a indivíduos, ainda necessitados de uma afirmação quanto ao seu pertencimento e que dão margem às várias influências motivadoras de interpretações quanto à cultura e identidade histórica dessa comunidade, parte da nação brasileira.

Por outro lado, apesar dos investimentos oficiais e extraoficiais os moradores apontam a tecnologia como fator oponente à valorização da cultura local e provocando mudanças na postura dos moradores. Wilson Oliveira, quilombola que já atuou como presidente da associação local, considerado como importante liderança política na comunidade, citou exemplos de como a migração de jovens do quilombo para metrópoles e a televisão, são elementos que se apresentam como *vilões* no contexto educacional; para ele a educação que se procede descontextualizada, as escolas têm supervalorizado o conhecimento externo e inferiorizado a oralidade do quilombo.

Expôs, ainda, sua indignação quanto à inércia das escolas quando à valorização da história e do legado construído pelos mais velhos, que hoje já não são respeitados como antigamente, provocando o esquecimento dos guardiões da memória histórica, disse também sentir “na pele” os efeitos deste distanciamento e desvalorização da memória histórica do quilombo:

Hoje, por exemplo se eu ou Simplício ou outro companheiro que vai para uma sala de aula dessas aí, falar um pouco sobre as demandas quilombolas os aluno até vaia né...não isso ai não, queta moço! né isso ai não! isso ai é coisa dos antepassados. Então assim, nós só consegue resgatar isso mesmo, de verdade, se os dirigente da escola ponhar o pé no barranco, ó nós vamos trabalhar é isso aqui ó, a demanda é essa aqui, nós tem um dia por semana ou por mês, nós vamos trabalhar essa demanda, vou buscar um professor de história, um locutor uma liderança da comunidade que já trabalhou pra tá ajudando aqui dentro, ai nós consegue resgatar as coisas, mas da forma que tá ai, nem eu nem Simplício, nem um de nós consegue ir pra sala de aula, ou pedir um espaço na sala de aula que a gente vai ser vaiado dentro da sala de aula (Wilson Pinto de Oliveira, depoimento Grupo Focal, 2013).

Faz-se compreensível que a história da comunidade resgatada e trabalhada no ambiente escolar pode atentar e mobilizar “os mais novos” para as demandas da comunidade. Quando o Sr. Wilson recomenda que o dirigente “ponha o pé no barranco”,

está expondo a sua compreensão sobre o papel dos dirigentes escolares e da autonomia para tomar a decisão de convocar a comunidade escolar para “construir uma proposta pedagógica que considera o histórico social, as trajetórias comuns, as características econômicas e culturais, e a preservação da identidade quilombola na sua relação com o meio ambiente” (NUNES, 2006, p. 149).

Nas experiências vivenciadas nessa pesquisa, apresentou-se com notoriedade a predisposição das lideranças comunitárias para participarem diretamente do contexto do ensino e aprendizagem.

Mencionando na dissertação de Silva (1998), como possibilidade de um trabalho escrito servindo de mediação para a inserção da oralidade no ensino do quilombo, Wilson entende que pode ser o passaporte das vivências, das falas dos “mais velhos” para o mundo escolar, porém sem o risco de sofrer vaias por parte dos educandos que têm o assunto e atividade, como motivo de piada e zombaria, afirmando que se trata do passado, e que não tem importância “já passou, dizem os estudantes”.

Todos nós sabemos que o ensinar está relacionado à demanda que nós nos fazemos ou que a sociedade nos faz; esse procedimento, em um primeiro momento, dá vazão a uma ideia de existência, e de certa forma o é, mas não é qualquer exigência. Trata-se de um olhar mais focalizado para um horizonte relativamente esquecido nas produções acadêmicas, especialmente educacionais: um espaço rural e negro (NUNES, 2006, p. 140).

Figura 14: Wilson Pinto de Oliveira



Fonte: Josemar Purificação/2013

Nessa perspectiva, Wilson citou nomes de *companheiros*, que construíram a história quilombo, por considerá-los importantes embora já se encontrem falecidos:

Agente sabe que os quilombo tá vivo, os quilombo num morreu né? Perdemos companheiros, perdemos vários companheiros, por exemplo: Chico de Tomé, “Seu” Andrelino, Petronilio (Patú), Delfin, Pedro Bií, Raimunda, Petrina, Flaviano (Niquin), Nagô, Matilde, Ernestin, Renério, Zé Pepé, Miudo, Ricardo...e ainda tem muito mais gente que não me lembro agora, mas que sofreu ameaça e até morreu pra gente ter direito ao que a gente tem hoje. A nossa história não tem começo bonito e ainda não acabou, muita coisa agente ainda tem pra fazer e aí você vê os próprio quilombola rindo de uma história como essa é difícil, né. E ainda tem a situação de isso acontecer dentro da escola que devia tá fazendo o que a gente vai lá fazer. Esses nome é de gente que dedicaram suas vidas na luta de resistência do Rio das Rãs. Se nós estamos aqui hoje devemos a eles e aos mais velhos que moram aqui (Wilson Pinto de Oliveira, depoimento Grupo Focal, 2013).

Ressalto que muitas dessas pessoas acima citadas foram registradas por estudiosos e pesquisadores como Silva (1998). Toda expressão cultural permanece viva e ativa, a partir do empenho de quem a exerce e é fomentada pelo desejo de outros em verem e se envolverem das mais variadas formas, diretas e indiretas.

Este envolvimento torna-se combustível para a manutenção destes traços, na aproximação dos mais jovens e pode revelar a possibilidade de continuação do jeito específico da comunidade. “Não se trata de defender o tradicional estanque, pois a cultura caminha em articulação com os tempos e as situações que exige diálogo e transformação, como compreende” Alex Ratts (2004) na formulação da seguinte concepção:

O território quilombola se constitui enquanto um agrupamento de pessoas que se reconhecem com a mesma ascendência étnica, que passam por inúmeros processos de transformações culturais como formas de adaptação resultantes do caminhar da história, mas se mantêm, se fortalece e redimensiona suas redes de solidariedade (apud NUNES, 2006).

Nesse sentido e preocupado em responder a necessidades como as elencadas por Wilson Oliveira, o Sr. Chico de Helena, supracitado, relatou iniciativas que promove enquanto Mestre Griô⁶⁶, e citou como exemplo a realização de uma “Tarde de histórias e sabedorias do ‘seu’ quilombo”.

⁶⁶ Griô ou Mestre(a) é todo(a) cidadão(ã) que se reconheça e seja reconhecido(a) pela sua própria comunidade como herdeiro(a) dos saberes e fazeres da tradição oral e que, através do poder da palavra, da oralidade, da corporeidade e da vivência, dialoga, aprende, ensina e torna-se a memória viva e afetiva da tradição oral, transmitindo saberes e fazeres de geração em geração, garantindo a ancestralidade e identidade do seu povo. A tradição oral tem sua própria pedagogia, política e economia de criação, produção cultural e transmissão de geração em geração. Disponível em: <http://www.acao.org.br/acao-griacional/o-que-e-gri/>

Na ocasião ele convidou os alunos da Escola Municipal Elgino Nunes, que reunidos e sentados à sombra das árvores situadas no quintal da sua própria casa, ouviram *os causos, as loas e cantigas* que de acordo com Sr. Chico, retratam a maneira como viviam os seus antepassados em Rio das Rãs, nesse evento ele contava a história local intercalando com canções produzidas na época e/ou nos dias atuais.

Vale ressaltar que este episódio foi pensado, organizado e concretizado pelo próprio contador de histórias, que na oportunidade reuniu um número significativo de pequenos quilombolas; fato que abrochou satisfação no contador.

Apesar da riqueza contida na atividade, da recepção por parte do público alvo, os aprendizados e sensações acolhidas pelos estudantes não foram explorados em sala de aula e, infelizmente, nenhuma ação pedagógica relacionada a essa iniciativa foi realizada pela escola.

Figura 15: Chico de Helena na Celebração da Conquista do Território Quilombola de Rio das Rãs



Fonte: Josemar Purificação – 1999

Figura 16: Chico de Helena em participação no Grupo Focal



Fonte: Josemar Purificação - 2013

Abraão, também, quilombola e morador da região enfatizou acerca da importância de destacar a realidade vivenciada pela comunidade na sala de aula:

Eu gostei muito quando o professor chegou lá falando né, quando vem material pra escola, falando que o material ia ser diferente e que ia passar a dá aula com os assunto junto com o que a gente vive aqui, que a gente ia estuda a história de gente que a gente conhece junto com a história do Brasil, falou de umas coisa que ia mudar. Tudo isso é muito bom, né, porque a gente fica estudando coisa que serve, mas que parece que não tem nada a ver com agente, então com o material que vai ser usado é bom que a gente vai resgatando. É bom que é uma maneira do professor na escola mesmo levar a história da gente pra estuda na sala (Abraão Arcanjo, depoimento Grupo Focal, 2013).

Figura 17: Abraão Arcanjo de Oliveira



Fonte: Josemar Purificação - 2013

Perspectivas como as citadas por Abraão nos convida a avaliar o que está dito nas narrativas dos quilombolas, que no caminhar da história é interpelado, como se as pessoas, em especial os mais jovens, saltassem os tempos, apropriam-se de outros, jeitos, falares, hábitos, músicas, danças, crenças de um mundo que demonstra ser mais valorizado pelo ecoar midiático, pelas relações urbanas que ficaram mais próximas na contemporaneidade e provocam um rompimento drástico com a sua cultura de forma radical. De acordo com Abraão, esse fenômeno desestabiliza as identidades e, por conseguinte enfraquecem politicamente a comunidade.

A vergonha de ser quilombola, por isso o assunto num vai pra sala de aula, pra não ser vaiada. O negro sempre venceu com a treita, uma treita verdadeira e agora a juventude só quer saber de moto, de imitar os branco da televisão, as menina não usa trança, bota outro cabelo por cima pra ficar igual a branco ou então alisa e inda bota franja encima do olho. Agora com tanta novidade, só a treita não tá dando conta e a escola precisa falar a língua da gente pra fica tudo igual e todo mundo valorizar a cultura do quilombo (Abraão Arcanjo de Oliveira. Entrevistado por PURIFICAÇÃO, 2013).

As práticas que no passado se realizavam de forma convidativa pela habilidade e criatividade dos contadores de histórias e contos, também eram respeitadas pelos princípios ancestrais vivenciados. Questionando a responsabilidade do sistema educativo no processo, os moradores trouxeram para a nossa reflexão um novo fenômeno que tem atormentado as famílias de Rio das Rãs. Trata-se do êxodo dos jovens quilombolas para as regiões centro-oeste, sudeste e sul do país, para trabalharem no corte de cana.

O assunto ganhou uma atenção especial no debate e esteve presente na maioria das conversas informais que tive durante as visitas ao quilombo. O tema está presente na pauta das discussões do Movimento Quilombola, que naquele momento buscavam estratégias e no intuito de solucionar o problema.

Os quilombolas acreditam que esse fato está sendo gerado, principalmente, pela carência de oportunidades de trabalho e/ou por estes jovens acharem que o trabalho agropecuário no quilombo oferece pouco retorno financeiro; além de o fato de trabalhar fora do quilombo traz uma ilusória ascendência social. “Eles num quer mais ficar... num dá certo aqui eu vô pra outro lugar... num dá certo aqui eu vô pro Paraná” (Odílio Pereira da Silva, depoimento Grupo Focal, 2013).



Fonte: Josemar Purificação - 2013

Como já citado pelo Sr. Odílio, o percurso dos jovens quilombolas estavam sendo na ocasião ir para o estado do Paraná, contudo havia outros que migravam para São Paulo e Mato Grosso para trabalharem no corte da cana de açúcar, reconfigurando a migração citada por Silva (1998), com o diferencial de que o fato, na época da visita do pesquisador, ocorria em um momento mais difícil, no auge do conflito pela terra, momento em que permanecer no quilombo significava arriscar a vida no embate com o grileiro, além da falta de terra para plantar e gerar o sustento para a família.

Intriga-se, portanto, avós, pais, mães, filhos, esposas e namoradas dos jovens que mesmo possuindo lotes de terra, insistem em sair em busca de trabalho em outros lugares por acreditarem que ao contrário do plantio e colheita, as atividades externas apresentam condições para contribuir com o sustento de modo mais imediato; em acordo com a análise da professora Paulina:

[...] mas eles...hum... não consegue perceber que lá é um momento, e acha que é o momento de sair pra fora pra trabalhar... acha que é uma base pra dar uma sustentação pra eles, só que o que eles recebe só dá mais pra gastar com as coisas do momento, enquanto isso eles ficam fora da escola, né, e ainda se distanciando da nossa cultura. Meu filho mais novo também tá nesse meio, saiu da escola e do quilombo e agora tá trabalhando também no *corte de cana*, eu sou contra mas eles acha que é bom, não pensa no futuro não, só quer saber de agora e pronto (Professora Paulina Souza de Jesus, depoimento Grupo Focal, 2013).

Figura 18: Paulina Souza de Jesus



Fonte: Josemar Purificação - 2013

A migração para trabalhar nas fazendas, como cortadores de cana é um fenômeno que tem atingido, na verdade, a juventude nordestina, tendo como elementos contribuintes a falta de emprego, dificuldades encontradas para a condução das lavouras, baixa produtividade e/ou as perdas em virtude das longas estiagens.

Neste sentido, vale lembrar que o Quilombo Rio das Rãs encontra-se localizado no semiárido nordestino, também conhecido como polígono da seca; e que o período referente à minha pesquisa de campo, coincidiu com o registro do mais longo período de estiagem nos últimos 47 anos no Nordeste brasileiro, de acordo com os moradores mais velhos do local.

Segundo Novaes (2009), a migração nordestina se caracteriza pela busca de complementaridade da renda familiar, com fluxo intenso nos meses de maio a novembro, período da safra da cana de açúcar que coincide com o período de seca na região dos migrantes que, em geral, retornam a terra natal na entressafra da cana que é o tempo do trabalho nas lavouras nordestinas, dezembro a maio.

Os jovens quilombolas se enquadram no perfil idealizado para o corte manual da cana, que através dos empreiteiros também conhecidos como “gatos”, são integrados os rapazes de 18 a 29 anos. Ser jovem e ser migrante nordestino tornaram-se atributos de elevada importância. Pois:

Migrantes nordestinos, morando na periferia das cidades da região, em alojamentos coletivos, casa ou quartos alugados, vivendo totalmente voltados para o trabalho, são potencialmente mais produtivos. Isso

porque ser trabalhador migrante significa estar sujeito ao controle do empregador para além do estrito tempo da produção (NOVAES, 2009, p.07).

Esta situação preocupa as lideranças locais e o movimento regional quilombola; e de modo particular aos moradores mais velhos que foram educados sob o temor do retorno do cativo e o veem reconfigurado nas notícias sobre as difíceis condições de trabalho enfrentadas. Analisando o papel da educação neste contexto, observa-se que da maneira que tem sido trabalhada, pode estar servindo de instrumento motivador da desvalorização dos trabalhos locais e a supervalorização dos bens culturais de fora.

Nos dias de hoje, infelizmente tá falando mais alto do que os princípios da educação e da valorização da terra que poderia tá dando uma facilidade bem maior. E essa questão também é da escola, ela é uma entidade, instituição que podia tá fazendo muito mais pelos alunos, mostrando o valor do lugar a importância de ser um quilombola e de cuidar da sua própria terra, falar dos troncos familiares de antigamente, do tempo das latadas até chegar a ter escola até com computador, é preciso falar da luta que foi pra conquistar o que a gente tem hoje e ensinar a eles desde pequeno a dá valor, mas a escola, ela também fica muito dispersa (...) (Professora Paulina, depoimento Grupo Focal, 2013).

É compreensível o fato de que a educação não tem o domínio de impedir que algumas pessoas saiam do quilombo. No entanto, acredito, assim como a professora Paulina, na possibilidade de se buscar conciliar as suas práticas educacionais com o interesse de colaborar no processo de apropriação dos valores locais que zelem pelo respeito à história, a cultura ancestral, os modos de vida familiar e comunitária.

Percebo a mediação da instituição escolar junto à comunidade, nesse contexto como fator é crucial no exercício da “quebra” dos preconceitos instituídos, bem como para construir o sentimento de pertença.

O Projeto Político Pedagógico nesta perspectiva tende a atuar como importante aliado na efetivação de uma educação contextualizada com a realidade e necessidades da comunidade quilombola. Relembrando o início dessa reflexão ressalto que para alcançar o efeito multiplicador, torna-se imprescindível a criação e funcionamento de uma rede onde estejam envolvidos professores, militantes, conselheiros, familiares, dirigentes das escolas, lideranças do local, apoios intermediários internos e externos, instâncias governamentais.

Formando um mosaico social; cada um contribuindo com a atuação do outro; quem tem mais experiência poderá contribuir com quem estiver iniciando ou apresentando dificuldades de entendimento e assim por diante.

Haja vista que as diferenças encontradas entre os discursos e práticas trazem como significado o fato de que cada ator/atriz traz consigo uma experiência diferenciada e que a somatória de tantos saberes aqui apresentados me fez acreditar que com diálogo e integração das ações todos têm a ganhar por meio da troca de saberes, que apesar de apresentarem-se como distintos encontram-se interligados pelo objetivo comum, no qual consiste numa educação escolar de qualidade.

Nesse sentido, utilizando as palavras de Wilson é hora de “por o pé no barranco”, entendido por mim como hora de retomar a caminhada e busca melhoria para o ensino, junto à qualificação dos profissionais, e complementar os investimentos em infraestrutura e materiais didáticos que têm sido disponibilizados em Rio das Rãs. Elementos que podem vir a atenuar o quadro ainda insatisfatório em decorrência de várias questões de cunho sociopolítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período composto por estudos, leituras, averiguações em campo e produção textual, independentemente à ordem em que se apresentem; verifiquei o processo histórico do Quilombo Rio das Rãs, reví sua cultura; dialoguei com moradores, professores, gestores, funcionários do setor de apoio/administrativo e, principalmente, observei a educação escolar desenvolvida *in loco*, a partir de indicativos como o Projeto Político Pedagógico, os Planos de Curso e de Aula; concomitante à prática dos docentes; com o objetivo de localizar respostas quanto às indagações acerca da integração das manifestações culturais e práticas pedagógicas adotadas.

“Para que adianta, colocar água e óleo em uma panela botar ela no fogo e depois não fazer a comida?” (Prof. Zezinho, entrevistado por PURIFICAÇÃO, 2013). Essa frase foi exposta num momento em que eu e o professor falávamos informalmente sobre ações e pesquisas, realizadas no quilombo, as quais geram grandes expectativas e fomentam sonhos que carecem de muito esforço para serem realizados.

Relembrando aquele momento, aproveitei para refletir acerca das demandas apresentadas frente aos desafios encontrados ao abordar temáticas como educação escolar e cultura; tocando diretamente nas questões identitárias de uma comunidade, observando a prática de colegas educadores, que por vezes muito contribuiu com a revisão de posturas por mim adotadas, bem como de ações cometidas enquanto pedagogo.

Diante do recorrido, torna-se importante frisar que ao tempo em que analisei apontamentos, dialoguei com moradores e observei educadores em sala de aula; houve sem dúvida, uma valorosa troca de saberes. De fato, demandas e equívocos foram identificados e nesse processo ouvi, durante conversa com um grupo de professores/as reclamações quanto às diversas atribuições exigidas do professor, “é muita coisa, é muita cobrança, não podemos dar conta de tudo e ainda por cima é obrigatório”.

Dialoguei no sentido de explicar que, não se tratava de mais uma atribuição e sim de compreender que a educação escolar, assim como outros elementos estruturantes da cidadania, se encontra em constante movimento e temos tempo para refletir e discernir “o rumo da locomotiva”, que conduz a educação escolar quilombola em Rio das Rãs.

Durante a realização da investigação, identifiquei pessoas, elementos e fatores que cooperavam e/ou não com a efetivação da educação escolar quilombola em consonância com os costumes locais, bem como em acordo com diretrizes referenciais.

Saliento como implementações contribuintes: a presença de professores/as graduados/as e pós-graduados/as, tendo dentre eles legitimados por meio de concurso público municipal; a disponibilidade de materiais didáticos específicos e indispensáveis à efetivação da Educação para Relações Etnicorraciais e Quilombolas; a presença de profissionais oriundos do quilombo atuando nas instituições na portaria, sala de aula e gestão; a participação de moradores como emissários nas instâncias deliberativas internas de educação, representados nas comissões, conselhos, conferências e na realização de reuniões no sentido de atuarem de maneira integrada.

Tais ações, para mim consideradas positivas, apesar das limitações apresentadas à parte, o que significa que o cenário analisado não se encontrava funcionando em harmonia, porém apresenta vestígios de se encaminharem no sentido de uma mudança a contento de parte significativa dos envolvidos.

Mesmo reconhecendo a existência dos problemas apontados, não se pode deixar de destacar, importantes contribuições das pesquisas que analisam as práticas bem-sucedidas para a compreensão do trabalho docente e para repensar os cursos de formação e de aperfeiçoamento dos mesmos.

No tocante a investigação acerca da educação escolar integrada, ou não, às culturas produzidas no Quilombo Rio das Rãs, adotei como um dos parâmetros, para concluir esse estudo, os dados levantados na mencionada pesquisa realizados no ano de 2004⁶⁷, e considero pertinente repetir que atuei na mesma, como colaborador junto à pesquisadora responsável.

Nesse sentido, observei um panorama diferenciado, que apresentou possibilidades de maior acesso dos quilombolas ao espaço escolar, assim como a permanência e continuidade no processo de seriação do Ensino Básico.

Panorama composto por alguns dos elementos fundamentais à efetivação de uma educação escolar de qualidade; como a ampliação do quadro de profissionais concomitante aos avanços quanto ao nível de formação de cada um/a; a infraestrutura dos espaços, que apresentou um cenário totalmente diferente, ao notar que cada uma das instituições observadas, funcionava em prédios equipados com móveis e aparelhos

⁶⁷ Conforme pesquisa supracitada, realizada em parceria entre: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Diretoria de Educação para a Diversidade e Cidadania; Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Social, na área 03; denominada: Educação Formal e Informal nas Comunidades Negras Rurais de Rio das Rãs, Município de Bom Jesus da Lapa. Sob a Responsabilidade da pesquisadora Ana Célia da Silva.

eletrônicos alinhados com dispositivos de informática; a implementação do transporte escolar que contribuiu de maneira significativa para a melhoria do deslocamento dos educandos que moravam distantes e realizavam o trajeto necessário ao acesso à escola: caminhando ou montando cavalos; fator que muitas vezes se configurou como impedimento desses estudantes manterem a frequência e/ou a permanência na escola.

Identifiquei uma atenção especial quanto à diminuição de turmas mistas a qual funcionava o Ensino Multisseriado bem como, a implementação de programas a exemplo do supracitado “Mais Educação”; que em acordo com relatos de gestores e docentes, colaborou com a continuação dos educandos no espaço escolar durante turno integral.

No entanto, apesar das conquistas e mudanças acima apresentadas; nos espaços escolares os costumes quilombolas sobrevivem através da presença e persistência de moradores, somadas a tímidas iniciativas por parte de alguns agentes da comunidade escolar. A cultura local se encontra em todos os ambientes do quilombo, à disposição, inclusive em momentos quase imperceptíveis, a exemplo o caso do professor Zezinho, que na instituição onde atua como gestor, recebe inúmeros pedidos de bênção por parte dos educandos ao chegarem e ao saírem da escola.

Acredito que tal fato acontece devido à construção de uma relação respeitosa instituída na comunidade “entre os mais novos e os mais velhos” e, que como parte dos costumes e marca de religiosidade do local, indica a posição de referência que tem o professor no quilombo. Nesse contexto, a cultura produzida ocorre das mais variadas formas e, por muitas vezes, passam despercebidas.

Acredito na possibilidade de efetivação de ações que avancem rumo à construção de um significativo projeto pedagógico que culmine numa prática contextualizada. Nessa perspectiva, observei que há professores e gestores atuantes nas escolas de Rio das Rãs, mas que necessitam de uma compreensão congruente sobre a Educação Escolar Quilombola, bem como acerca das DCN’s para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

Nesse contexto, notei que dentre eles/as era possível identificar nitidamente o estranhamento, a resistência, algumas noções e intenções quanto à mudança de paradigmas. Desse modo, nem todos têm demonstrado intuito para desenvolver as atividades, por demonstrarem carentes de uma preparação adequada.

Agrava-se, portanto, este panorama com a visualização de profissionais que apesar de obter noções acerca das normas, ignoram a sua obrigatoriedade e assumem

publicamente essa postura. Enquanto outros admitiram reconhecer a responsabilidade, no papel de educadores, e se mostrarem em busca de alternativas e que, por vezes, se perdem no momento de identificar um assunto para relacionar com o conteúdo a ser trabalhado.

Considerarei como bloqueio no que se refere à sustentação das culturas produzidas no quilombo, a frequente adesão de quilombolas às religiões denominadas como cristão-evangélicas, sendo esse grupo de adeptos composto por professores, pais/mães e estudantes. Visto que a fidelidade dedicada aos fundamentos acreditados, tornam as pessoas insensíveis aos valores tradicionais.

Destarte, esse fator tende a inibir a valorização dos costumes da comunidade, a analisar pelo ângulo de que elementos que fazem parte da cultura quilombola como sambas, umbigadas e o culto à jurema, vão de encontro às pregações realizadas pelos evangélicos.

Desse modo, compreendo que para que haja um diálogo contundente entre a escola e a comunidade no sentido da utilização e valorização das culturas produzidas, reforçando os fatores elencados acima; incide na necessidade de formação que ampare os atores sociais da comunidade escolar, possibilitando uma maior e melhor concepção acerca da importância dos valores históricos, culturais e políticos do lugar.

Compreendi que esse colóquio, em parte já ocorre, contudo de forma pontual, fechada e muitas vezes de forma improvisada; sendo efetivado, por vezes frente às necessidades pedagógicas ou providenciais, em função da burocracia a ser cumprida durante as reuniões junto às Comissões Deliberativas do PDDE e/ou em reuniões envolvendo pais, mães e equipe de funcionários da escola.

Como havia salientado nas páginas introdutórias desse estudo, sou copartícipe desse processo, e nesse ínterim fiz uma pausa para rever também a minha vida escolar, onde apelidos como: “beicho de mula”, “cabelo de bombril”, “burro de carga”, “nariz que o boi pisou”, “caroço de pinha”, “cabelo de arame farpado”, “nego tifun”, “fumo de rolo”, etc. Por vezes caminhei, voltando da escola, nas ruas ouvindo rimas do tipo: “negro preto do sobaco fedorento, rasta a ‘bunda’ no cimento pra ganhar mil e quinhentos” (domínio público).

Levei um longo tempo para entender essas falas, especialmente, a postura dos mais velhos face às situações como essas. Durante as brincadeiras as meninas cantavam e faziam a coreografia de uma cantiga de roda, que dizia:

Lava, lava lavadeira; quanto mais lava mais cheira

O sol por aí assim (brilhando)
 Chegou uma neguinha assim (faziam uma careta)
 Com uma trouxa de roupa assim (abriam os braços)
 E um tiquinho de sabão assim (mostravam a pontinha do dedo)
 A trouxa era desse tamanho (abriam os braços)
 E a água um pouquinho assim (mãos fechadas).
 (Domínio Público)

Mesmo com o passar do tempo, já em fase adulta, ainda trago na memória cenas como essas. Lembranças que me remetem à realidade enfrentada por estudantes quilombolas que ainda nos dias de hoje passam por situações semelhantes; somando-se aos outros fatos, como já citados das meninas que utilizam os mais variados artifícios (principalmente cabelo e maquiagens) no intuito de se identificarem com as pessoas não negras, tidas como modelo de beleza; argumento reforçado pelas imagens utilizadas em decorações dos espaços escolares.

A minha entrada no MNU, ocorreu exatamente pelo fato de fazer parte do grupo dos discriminados e a minha entrada na academia teve como foco principal buscar possibilidades de contribuir de forma direta com o processo educacional, principalmente, no que tange a desmistificação de elementos como a cor da pele, o tamanho do quadril, os lábios carnudos e os cabelos crespos. Fatores totalmente biológicos, que por serem associados a uma cultura que envolve hábitos, costumes, religiosidade e dentre outros, o respeito à ancestralidade como especificidades, que foram e continuam sendo motivo de piadas, críticas negativas, preconceitos e discriminações, e que apesar da existência das leis, muitas vezes são interpretadas como equívocos.

No Quilombo Rio das Rãs foram relatados fatos em que os/as educadores/as ora viam a prática de racismo como fator normal em meio aos educandos, ora alegavam não saberem como agir. Quanto à exploração dos conteúdos, a maioria alegou não saber como agir conforme as orientações apresentadas pelas DCN's de referência.

Poucas foram às exceções identificadas. Profissionais declararam (de forma extraoficial) que parte da dificuldade encontrada é devido ao fato de também terem passado por situações semelhantes e aprendido que se tratava de um comportamento natural; “sempre foi assim, fazer o quê?”. Declaração como essa, nos leva a compreender as dificuldades quanto ao entendimento e importância da utilização das culturas produzidas pela comunidade na organização do Projeto Político Pedagógico, dos Planos de Curso e de Aula; concomitante às orientações e materiais, produzidos com base nas diretrizes específicas para a educação escolar etnicorracial e quilombola.

Verifiquei haver certa dificuldade entre os/as educadores/as de que os meios de comunicação, principalmente, a televisão não são parâmetros referenciais de educação escolar, muito menos em se tratando de aprendizado em território quilombola.

Contudo, vale relembrar as resistências, dificuldade e bloqueios como: a falta de formação e informação, o uso de materiais produzidos para serem utilizados em outras cidades e que são reaproveitados, os costumes de atuar de acordo com a educação formal, que traz consigo a adoção de tais hábitos, dentre outros.

Durante diálogos junto aos moradores, nas localidades do quilombo, foram gerais os reclames acerca dos chamados “acidentes culturais” provocados pelo êxodo para as capitais, tal como o advento da televisão no quilombo.

Os mais velhos se queixaram das mudanças adotadas pelos mais jovens, tanto no comportamento, quanto na maneira de se vestir e falar; sob a afirmação de que os adolescentes e jovens além de desprezar elementos da cultura quilombola, dispensam esforços no sentido de se aproximar ao máximo possível da aparência física dos artistas que se apresentam na televisão, em sua grande maioria, se trata de pessoas não-negras. Comportamentos reproduzidos e reforçados no espaço escolar.

Apreendo a arte como um poderoso instrumento de expressão das diferenças e em consonância com pesquisadores. Compreendo que a escola se apresenta como um dos espaços privilegiados de conhecimento e reconhecimento do “Outro”. Nessa perspectiva, considero-a como um elemento que traz consigo possibilidades de vir a ser um dos caminhos de promoção e concepção de uma sociedade diversificada, da grande riqueza que a harmonia dessa diversidade pode trazer para todos/as. Não é nenhuma novidade o fato de que a História traz em si a possibilidade de identificar um vasto leque frente às diversas formas de expressões artísticas.

Ocorre que a comunidade quilombola Rio das Rãs é rica dessa matéria-prima, denominada arte, e acredito que, assim como as artes produzidas e tão valorizadas pelos diversos grupos sociais; à discussão acerca da importância da educação escolar alusiva aos detentores de tal riqueza histórica, cultural e artística, se constitua, em elementos fundamentais na desmistificação de receios e preconceitos, atuando como estratégias frente abaixo autoestima abraçada por alguns quilombolas.

Contudo, em concordância às diversas conquistas políticas e sociais adquiridas no campo educacional, no decorrer da longa trajetória percorrida pelos quilombolas, o espaço escolar apresenta-se como um espaço propício para pôr o tema em debate,

promovendo releituras e discussões, dando sequência às diversas etapas que compõem esse processo de reinserção social.

Desse modo, compreende-se que, no que tange a educação escolar cada educando, assim como, cada ambiente escolar trazem consigo suas particularidades; e esse fator ultrapassa a barreira imposta pelo fato de referir-se à realidade quilombola ou não.

Sendo assim, no que fere ao respeito, à valorização da diversidade etnicorracial, perpassa igualmente, pela reflexão do educador/mediador, quanto à maneira de dialogar e explorar os conteúdos a serem apresentados; e essa reflexão decorre, concomitantemente, ao que ele compreende a respeito da função da educação escolar; a concepção acerca do conhecimento e do processo de aprendizagem, lhe orientará no sentido de como elaborar seu planejamento, quais critérios serão utilizados ao planejar, efetivar e avaliar cada conteúdo a ser trabalhado.

Em meio a esses processos creio que ainda cabe uma autorreflexão quanto às formas de intervenção que possibilitam acontecer ora dando pistas, ora agregando saberes e fomentando a possibilidade de troca de saberes, no sentido de propiciar a mediação e a redescoberta da importância dos conhecimentos inerentes a cada educando com a perspectiva da prática da alteridade.

Conceder credibilidade ao ser considerado “aprendiz” no espaço escolar, por menor que ela/ele seja; a considerar que um educando traz em si o legado dos seus antepassados, fatores da sua história e da sua cultura.

Essas ações representam mostrar-lhe caminhos e perspectivas para enfrentamento dos desafios, estimulando a renovação da sua autoestima, contígua à possibilidade de novas alternativas de aprendizado e respeito junto aos demais grupos sociais.

Acredito que podem surgir questionamentos como: Essa proposta tem sentido? Como lidar com as questões que apresentarem complexidades que vão além das possibilidades que tenho? Como adequar a disciplina a ser trabalhada ao contexto sociocultural da escola? De que maneira mediar o conteúdo, concomitante, aos conhecimentos trazidos pela turma?

Compreendo que tais questionamentos podem não apresentar respostas imediatas e/ou completas, e creio que esses questionamentos deparam-se, não apenas em razão das características específicas frente às ações a serem realizadas como também, por considerar que enquanto mediadores de aprendizagem precisamos efetivar quebras com diversos paradigmas que compõem o nosso processo social e formativo. Como? Por

meio de cursos, avaliações periódicas, no sentido de acompanhar um processo do caminhar congruente para o fortalecimento contínuo de uma educação equânime.

A *priori* considero de suma importância dar sequência às ações já iniciadas, tal como o fortalecimento delas. No entanto, considero imprescindíveis, que sejam identificadas pelos grupos, possibilidades para que tais ações possam vir a ser somatizadas, planejadas coletivamente, integrando os conteúdos por meio de trocas de ideias com moradores e estudantes; é importante ressaltar que, com raras exceções, houve quase um consenso entre as falas dos profissionais de educação e moradores, quanto a essa integração.

E eu, utilizo as palavras do quilombola Wilson Pinto, ao proferir que: “o negro sempre venceu pela treita”, para dizer que os avanços são alcançados, pela inteligência, perseverança e dentre outros fatores, a capacidade de articulação.

Não obstante, verifiquei que um grupo significativo de moradores e profissionais da educação escolar demonstrou disposição para cooperar com a efetivação de uma aprendizagem contextualizada e atuarem juntamente com as instituições presentes em cada localidade, afirmaram também acolher colaborações de ONG's, de entidades do Movimento Negro, que em parceria com universidades realizam eventos e reflexões.

Em conformidade, esse grupo identificado pelas iniciativas e demais ações desenvolvidas no território quilombola, destacam essa adesão como fator essencial, na edificação da educação escolar integrada à cultura quilombola e, em tempo, apresentaram diversos queixumes; quanto à omissão dos setores federados corresponsáveis pela qualificação específica e quanto ao entendimento do material disponibilizado. Gerando assim, a realização de ações isoladas e pontuais.

Por outro lado, possibilita a acomodação por parte de outros que alegam não compreender a demanda como uma Lei institucionalizada e, por conseguinte que sua concretização se constitua em um fator obrigatório nos espaços escolares, abusando de uma autonomia.

Esse contexto culminou em um cenário constituído pela inexistência do PPP e/ou apresentação do documento não atualizado, a considerar que o mais recente dentre os apresentados pelas escolas do quilombo, data do ano de 2008; destarte os Planos de Aula, seguem a sua elaboração por meio de elaborações individuais, sendo utilizados, até mesmo, planejamentos já produzidos para atuação em outros ambientes escolares fora

dos quilombos, ou seja, materiais descontextualizados com a cultura oriunda e/ou produzida pela comunidade.

Compreendo como elemento prejudicial e comprometedor, no que tange a educação escolar local, a inconstância frente à questão empregatícia de uma significativa parte dos profissionais, em decorrência de contratados temporários para o exercício das funções de professores, merendeiras, agentes responsáveis pela portaria, sendo que em alguns casos o contrato rescinde antes do término do ano letivo.

Tenho plena consciência de que discussões e debates acerca da educação etnicorracial têm permeado espaços importantes nas agendas tanto por parte do Estado quanto da sociedade civil. E em se tratando do quilombo Rio das Rãs, sei de diversos estudiosos e pesquisadores que perpassaram por lá, alguns destes citados nesta pesquisa como referência indispensável. Sei que nessa trajetória foram conquistadas além do direito ao território e o reconhecimento enquanto quilombolas; incluídos seus programas, projetos e as assessorias; “o quilombo ficou famoso”, passou a ser visitado com frequência por estudantes e turistas.

Contudo, devo confessar, que durante o processo da realização da pesquisa e produção desse trabalho, por vezes, a memória conduziu-me a um passado, pouco distante e, em consequente à realidade, me trazia de volta, de forma abrupta. Ao constatar que apesar do passar do tempo, os investimentos, a visibilidade em consonância com a continuidade da organização dos quilombolas, que dão sequência aos debates e reivindicações, o quadro educacional vigente ainda apresenta carências dos mais variados ângulos, principalmente ao que se refere uma educação escolar, especificamente, quilombola.

Inevitavelmente, essa pesquisa se transversalizou pelas minhas experiências pessoais, militantes e acadêmicas. Também busquei compreender as especificidades em termos de desenvolvimento e análises pertinentes às diferentes fases em que se encontra cada segmento.

Em consequente, tratando-se da efetivação de uma política pública, que traz em seu viés a quebra de paradigmas - por meio da desmistificação do saber científico e justaposição do conhecimento empírico na educação escolar de uma comunidade quilombola; sendo que, esta apresentou durante a realização da pesquisa *in loco* dificuldades para compreender e utilizar materiais que foram construídos e

disponibilizados com o propósito de facilitar-lhes o entendimento e a prática do processo ensino e aprendizagem, tendo como base a congruência dos saberes.

Ressalto que embora essa pesquisa se constitua em uma dissertação acadêmica, por vezes dialoga com a minha caminhada militante. No que tange a esta questão, compreendo que na maioria das vezes, os textos militantes e científicos são apresentados separadamente, contudo, uma vez que um tema se encontra diretamente imbricado no outro em sua extensão, a considerar o processo histórico de Rio das Rãs repleto de conflitos, êxodo em massa, para capitais, lutas, resistência, conquistas e reivindicações ainda contemporâneas; contíguo ao fato de que me apreendo⁶⁸ como parte do escopo que constitui esta história.

Portanto, não podemos deixar de lado o fato de que, infelizmente vários são os protótipos a serem dissolvidos, o preconceito e a discriminação que compõe a trajetória dos negros brasileiros, que se configuram como elementos que tendem a dificultar a aceitação e a prática da alteridade frente à diversidade em que se encontra constituída a nossa nação.

Infelizmente apesar de tantos embates políticos e sociais, o preconceito ainda impede que se reconheça a importância da educação escolar para as relações etnicorraciais, desde as séries iniciais até os espaços acadêmicos.

Iniquidade e exclusão são fatores que marcam o nosso país como um estigma, notadamente, no que diz respeito às diferenças de raça e etnia, classe social gênero, renda, etc.. A educação nacional, através do MEC, apresenta dentre os seus escopos priorizar e atender às demandas e necessidades desse público, tendo como base princípios como a prática da equidade por meio de descentralização dos direitos.

Ocorre que a efetivação de objetivos como esses está sujeita a ações específicas voltadas para a melhoria das condições desses setores componentes do quadro que retrata as vulnerabilidades vivenciadas pela população.

Em acordo com afirmações como essas, que muito contribuíram para as reflexões que remetem aos direitos sociais e, que apesar do passar dos anos ainda se refere à atualidade, compactuo de que ideias controversas fomentaram a edificação de problemas

⁶⁸A minha trajetória no ativismo político organizado, foi oficializada com a minha integração ao MNU, no período em que o movimento contribuía com os moradores de Rio das Rãs, em 1992, ainda no período de conflitos; quando ocorria a reconfiguração de agregados contra o latifúndio pelas terras e direitos agrários, na luta pelo reconhecimento do território como quilombo. Tive a oportunidade de acompanhar vários eventos, demandas e ações dessa comunidade em prol da sua emancipação social.

de auto rejeição enfrentados pelas comunidades negras e, conseqüentemente, pelos espaços escolares.

Por fim, concluo esta pesquisa corroborando uma proposta que, a meu ver, foi respondida gradativamente durante a produção desse estudo, as manifestações culturais, ainda não são utilizadas em sua essência nos currículos e práticas das instituições públicas do Quilombo Rio das Rãs, ocorrem algumas ações pontuais, tímidas e/ou individuais em acordo com datas cívicas.

Porém, se faz necessário dar continuidade ao processo de contribuição sensibilização de dirigentes e demais funcionários, no intuito de diluir preconceitos e gradualmente a educação escolar, para que essa possa ocorrer em acordo com as particularidades quilombolas, no seu campo específico de atuação e num contexto exclusivamente inclusivo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombo** - repertório bibliográfico de uma questão redefinida, (1995-1996), São Luís (MA): digitado, 1997.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2009.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- 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.
- BARBOSA, Antonio. Dona Vitalina, **A moça que virou escola**. Bom Jesus da Lapa, BA: Gráfica Bom Jesus, 1984.
- BARCELLOS, Daisy M. de. **Etnografia, educação e relações raciais**. WWW.isabelcarvalho.blog.br/wp-content/uploads/2010/08/DaisyBarcellos-etnografia-Educ.pdf.
- BARDIN, Lawrence. **Análise do conteúdo**. 70. ed., 2009.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Em Tese, Florianópolis, v. 2, n. 1, p.68-80, jan.-jul., 2005.
- BORDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: Nogueira, Maria Alice e Catani, Afrânio, *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. **Desencantamento do mundo: Estruturas econômicas e estruturas temporais**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- BOTELHO, Denise. “**Lei nº 10.639/2003 e Educação escolar quilombola: inclusão educacional e população negra brasileira**”. Programa 5. TV ESCOLA/SALTO PARA O FUTURO, 2007.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília - DF: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.
- _____. **Lei nº 10.639/2003**. Torna obrigatório o ensino da África e cultura afro-brasileira nas escolas. Diário Oficial da União de 10 de Janeiro de 2003.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais.** Brasília: MEC/SECAD, 2006.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2009.

_____. **Resolução Nº 8 de 20 DE NOVEMBRO DE 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Currículo sem fronteiras**, v.11, n. 2, PP 240-255, jul/dez 2011. www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf. Acessado em 05 de maio de 2012.

CARNEIRO, Edson. **O quilombo dos Palmares.** São Paulo: Brasiliense, 1947.

CARVALHO, José Jorge, (org); DÓRIA, Siglia Zambrotti, OLIVEIRA Jr. Adolfo Neves. **O quilombo do Rio das Rãs.** História, tradição, lutas. Salvador: EDUFBA, 1995.

CASTELLS, Manoel. **A era da informação:** economia, sociedade e cultura: o poder da identidade. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia:** um vocabulário afro-brasileiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras/ Topbooks Editora, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Discursos e práticas racistas na educação infantil:** A produção da submissão e do fracasso escolar. In: QUEIROZ, D. M. et. al. Educação, racismo e Anti-racismo. Salvador: Novos Toques, Programa A Cor da Bahia, UFBA, 2000 (p.193-219).

_____. (organizadora). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2011.

FABIANI, Adelmi. **Mato, palhoça e pilão:** o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532 - 2004). São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Instrução elementar no Século XIX** In. LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive (orgs). 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** Salvador: Fator, 1983.

FERREIRO, Emília. **Reflexão sobre Alfabetização.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação e Mudança.** 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Décio. **Escravos e senhores de escravos.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um Caso. **Revista Brasileira de Educação**, nº 10, 1999.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livro, 2005.

_____. **Palmares – a guerra dos escravos.** 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**, 1. ed. 13ª reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GODELIER, Maurice e outros. **Antropologia, Ciências das Sociedades Primitivas?** Lisboa: Edição 70, 1988.

GODOY, Arilda S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, mai/jun 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos e Lutas Sociais na história do Brasil.** São Paulo: Loyola, 1995.

GOMES, Mércio Pereira. **Antrologia: Ciência do homem, Filosofia da cultura.** 1. ed. 2ª impressão. São Paulo: Contexto, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade Etnicorracial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira: Desafios, políticas e práticas.** ANPAE, 2010.

_____. **Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação.** In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Orgs.). Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009, p. 39-74.

_____. **Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões.** In: GOMES, Nilma Lino (Org). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007,

p.97-109.

_____. **Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. Superando o racismo na escola.** Kabengele Munanga. Brasília: MEC.2005.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Terra de pretos, terra de mulheres.** Terra, mulher e raça num bairro rural negro, Fundação Cultural Palmares. Brasília, 1996.

HOFBAUER, A. **Bases ideológicas do racismo brasileiro /2003.**

<http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/viewFile/57/47>. Acesso em 04 de abril de 2013.

HOBBSAWM, Eric. RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

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

- LEACH, Edmund R. **A diversidade da antropologia**. Lisboa: Edições 70, 1982.
- LIMA, Maria Nazaré M. de (org). **Escola Plural: A Diversidade Está na Sala – Formação de Professoras em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Salvador: Cortez, UNICEF, CEAFFRO, 2005.
- LIMA, Suzana M. C. da C. **A SUESP hoje: Realizando e Tencionando**. In Ensaios pedagógicos – construindo escolas inclusivas. 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, p. 71-75, 2005.
- MACEDO, Dinalva de J. S. **O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a auto-estima**. Salvador: dissertação de mestrado. UNEB, 2006.
- MELUCCI, Alberto. **A invasão do presente: movimentos sociais e sociedades complexas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.
- _____. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. 1978 – 1988. 10 anos de luta contra o racismo. São Paulo: Confraria do Livro, 1988.
- MORAES, Maria C. M.. **O Paradigma educacional emergente**. Campina: Papyrus. 1997.
- MOURA, Clovis. **Quilombos: Resistência ao escravismo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Anita, 1994.
- _____. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.
- _____. **Rebeliões da Senzala, quilombos, insurreições, guerrilhas**. 3. ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.
- MOURA, G. BARBOSA, E. F. **Trabalhando com projetos**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MOURA, Glória. **Quilombos contemporâneos no Brasil**. In: Kabengele Munanga (Org.). História do negro no Brasil. São Paulo: Fundação Cultura Palmares, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, MEC. 2005;
- _____. **História do negro no Brasil: O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição**. v. 1. Brasília: Fundação Cultural Palmares – MinC, 2004.
- _____. **Quilombo na África in Revista da USP -_Dossiê Povo Negro - 300 anos**, São Paulo, 1996.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NOVAES, José Roberto P. **Trabalho nos canaviais: os jovens entre a enxada e o facão**. Ceres: RURIS, v. 3, nº1, março 2009.

NUNES, Georgina Helena Lima. **“Educação formal e informal: o diálogo pedagógico necessário em comunidades remanescentes de quilombolas”**. In: Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. BRAGA et al. Coleção Educação para Todos. Brasília: MEC/SECAD/2006, p. 343 - 360.

OLIVEIRA, Sandra N. S. de. **De mangazeiros a quilombolas: terra, educação e identidade em Mangal Barro Vermelho – Sítio do Mato – Bahia**. Salvador: Dissertação de Mestrado. UNEB, 2004.

PALMARES, Fundação Cultural. **História do Negro no Brasil**. Brasília, vol 1, 2000.

_____. 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 13 de abril de 2012.

PAULILO, Maria Ângela S. **A Pesquisa qualitativa e a história de vida**. Serviço Social em Revista. V.2 n° 1. Londrina: UEL, 1999.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. **Letramento bilíngue em contextos de tradição oral**. Goiânia: UFG, 2010.

POPPER, Karl R. **Conjunturas e refutações**. (Coleção Pensamento Científico) Brasília: Universidade de Brasília, 1972.

PURIFICAÇÃO, J.O. **Luta, vivência e Lei: aportes para refletir um projeto educação escolar com perspectivas quilombolas**. Revista da ABPN, América do Norte, 3, fev. 2012.

_____. **Educação étnico-racial: caminhando pela memória social de uma identidade quilombola**. Bom Jesus da Lapa: monografia. Digitada, 2007.

REIS, João José e GOMES, Flávio dos Santos (org). **Liberdade por um fio - História dos Quilombos no Brasil**, São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

REIS, João José. Resistência Escrava na Bahia: poderemos brincar, folgar e cantar... “O protesto escravo na América. **Revista Afro-Ásia, Salvador: CEAO/EDUFBA, 1983.**

REVEL, Judith. Michel Foucault. **Conceitos essenciais**. Trad. Maria do Rosário

Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROCHA, Everardo P. G. **O que é etnocentrismo**. Col. Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SANTANA, Edson Carvalho de S. **Escolarização, festejos e religiosidade na constituição de um quilombo contemporâneo no oeste da Bahia**. Salvador – BA: Dissertação de Mestrado. UNEB, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.

SARTI, C. A. **O jovem na família: o outro necessário**. In R. Novaes & P. Vannuchi (Org.), Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SERRA DE OLIVEIRA, Sandra C. C. G. da. **Romaria do Bom Jesus da Lapa: Prática do catolicismo popular**. In Fragmentos de Cultura. Goiânia: v. 21, n. 4/6, p. 246 – 268, abr – jun 2011.

SILVA, Ana Célia da. **Educação formal e informal nas comunidades negras rurais de Rio das Rãs**, município de Bom Jesus da Lapa. Salvador: Relatório de pesquisa, Digitado, 2004.

_____. **Movimento negro e ensino nas escolas**: experiências na Bahia. O pensamento negro em educação no Brasil. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Lucia Maria de Assunção Barbosa (Orgs). São Carlos: SP. UFSCAR, 1997.

_____. **A Representação social do negro no livro didático**: O que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Jônatas Conceição da. **Vozes quilombolas**: uma poética brasileira. Salvador: EDUFBA: ILÊ AIYÊ, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.) **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003.

SILVA, Valdélcio Santos. **Do mucambo do Pau Preto à Rio das Rãs, liberdade e escravidão na construção da identidade negra de um quilombo contemporâneo**. Salvador, dissertação de mestrado, digitada, 1998.

_____. Os novos desafios dos quilombos contemporâneos. Salvador: **Revista CEPAIA**, Ano 1, V. 1, Nº 1, dezembro 2001.

_____. *Rio das Rãs à Luz da Noção de Quilombo*. In **Revista Afro-Ásia**, Salvador: CEAO/EDUFBA 23, 1999.

SOUZA, José Evangelista de e DE ALMEIDA, João Carlos Deschamps. **O mucambo do Rio das Rãs - um modelo de resistência negra, Bom Jesus da Lapa**: SINERGIA/CÁRITAS, 1994.

SPOSITO, Marília Pontes; CORROCHANO, Maria Carla. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v.17, n.2, 2005.

STRAUSS, Anselm L.; CORDIN, Juliet. **Basics of Qualitative Research**: Grounded Theory, Procedures and Techniques. New Bury: SAGE, 1990.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

Terras de quilombo tituladas no Brasil. <http://www.cpis.org.br/terras/html/tabela-terras.html>. Acesso em: 13 de agosto de 2013.

Sistema de Informações Territoriais (<http://sit.mda.gov.br>). Acesso em: 07 de outubro de 2013.

Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável - PTDRS (*Site:www.mda.gov.br/biblioteca_virtual/ptdrs/ptdrs_territorio102.pdf*). Acesso em 10 de outubro de 2013.

APÊNDICE – REGISTRO FOTOGRÁFICO DA TRAJETÓRIA MILITANTE-ACADÊMICA DO AUTOR

A tarefa do escritor negro brasileiro é desafiadora. Ele convive entre a memória e os recentes códigos [...] Ao escritor cabe furar o bloqueio que impede o acesso da comunidade negra ao Saber. Ele fará isto [...] na medida em que desmistifique o culto pelo culto da tradição oral e também na medida em que seu texto aponte para soluções, dúvidas, questionamentos e direções de um Saber popular, diversificado e democrático.

Jônatas Conceição



Participantes do Primeiro Encontro de Articulação de Movimento Negro em Bom Jesus da Lapa (1992)



Comemoração ao Centenário do Sr. Chico de Tomé – Rio das Rãs (1994)



Articulação do Movimento Negro Unificado - MNU em Bom Jesus da Lapa (1994)



Constituição da Seção Municipal do MNU – B. J. da Lapa-BA (1997)



Seção Solene da Academia Lapense de Letras (2001)



Em entrevista junto ao Prof. Pesquisador Jônatas Conceição e o Griô Chico de Helena (2004).



Em entrevista junto a Profª Pesquisadora Ana Célia Silva e o Griô Chico de Helena (2004)



Celebração do dia 20 de Novembro na Escola Municipal N. S. Aparecida em Bom Jesus da Lapa (2006).



Atuação na Pesquisa de Reconhecimento do Território Quilombola de Jatobá (2005) Projeto Geografar.



Em atividade junto ao senhor Chico de Helena e o Prof. Valdélcio Santos Silva em Rio das Rãs (2007)



Atividade Cultural no Quilombo Urbano Tomba – Paratinga - BA (2009) Projeto Cor & Canto



Caminhada da Romaria Quilombola Bom Jesus da Lapa (2010)



Tirocínio no DEDC I – UNEB. Turma de Pedagogia 1º Sem. (2012)



Na rota da pesquisa de campo (2013)



Encontro com Quilombolas do Território Velho Chico em Nova Batalhinha – Bom Jesus da Lapa – BA (2013)

**ANEXO A – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL
BRASILEIRA**

Escola Municipal Brasileira Município de
Bom Jesus da Lapa/BA Zona Rural

P.P.P. Projeto Político Pedagógico

*Dado
Em análise
Zacarias*

*No Setor de Planejamento
para análise e encerramento
Zacarias*

Bom Jesus da Lapa
Outubro 2005

Escola Municipal Brasileira
 Quilombo Rio das Rãs (Localidade Brasileira)
 Município de Bom Jesus da Lapa

Identificação
 N° de Funcionários

Diretora – Marileide Marques dos Santos
 Professoras – Ivanilza Guedes Magalhães
 M^a Carmem de Oliveira Costa
 Marinalva de Jesus Farias Barbosa
 Katiene Stael Magalhães de Azevedo Santos
 Rosilene Martiniana de Jesus
 Teonilia Soares Souza
 Emilia Pereira de Oliveira
 Operacional da Educação:
 Claudete dos Santos Rodrigues,
 Maria Nilda Magalhães

Nível de Ensino	Modalidade
I Aceleração	1 ^a a 4 ^a
II Seg A,B	5 ^a 6 ^a / 7 ^a 8 ^a
E.J.A	1 ^a a 4 ^a

N° de alunos por série e turno

Matutino	Vespertino
1 ^a Série: 69	5 ^a Série: 40
2 ^a Série: 26	6 ^a Série: 20
3 ^a Série: 34	7 ^a Série: 19
4 ^a Série: 20	8 ^a Série: 10

Noturno
 1^a a 4^a Série: 16

2. Justificativa

Com vista no que acima foi descrito este Projeto Político Pedagógico tem por finalidade traçar metas e ações de quantidade da educação. Para tanto, nele esta retratada a nossa escola, nossos objetivos, metas, plano de ação, proposta curricular, metodologias e recursos como forma de repensarmos a escola que temos, chegamos assim à conquista da escola que queremos.

Assim sendo a construção do P.P.P justifica-se por representar a possibilidade de melhoria da escola bem como do processo ensino-aprendizagem.

3. Fundamentação Teórica

- Projeto Fluxo Escolar (Educar para Vencer)

O programa de Regularização do Fluxo Escolar é amparada pelo Art. 24, inciso V, Alínea b da Lei nº 9394/96 – Diretrizes e bases da Educação Nacional, que prevê a “Aceleração de estudo para alunos com atraso escolar”.

E também amparada em parecer do Conselho Estadual, que permite reclassificar o aluno, ao fina do programa, para a série correspondente ao seu nível de competência, conforme aferido pela escola. Atende alunos de 1ª a 4ª e 5ª a 8ª.

A pedagogia de Paulo Freire continua valida não só porque ainda há opressão no mundo, mas porque responde a necessidades fundamentais da educação atual.

“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Freire Paulo

4. Objetivo Geral:

- Melhorar a qualidade do ensino, trabalhando de forma constante na formação de alunos conscientes e conhecedores de seus direitos e deveres.

4.1 Metas:

- Promover o nível de ensino aprendizagem;
- Possibilitar a formação de futuros cidadãos, conscientes no seu meio social;
- Redução de evasão e repetência escolar, incentivando a permanência do aluno em sala de aula;
- Integrar a escola, comunidade e Secretária de Educação;

4.2 Ações

- Buscar metodologias que possam tornar nossas aulas atraentes e produtivas onde os alunos possam aprender de fato;
- Buscar meio que possibilite alunos e comunidade, valorizar a escola para que desenvolva um bom trabalho;
- Incentivar a preservação da cultura local.
- Aproximar escola, família e comunidade.

4.3 Ações estratégicas:

- Enforçar a realidade do aluno com vistas a promover o aprender a aprender.
- Inovar aula como forma de promover aulas mais ricas e interessantes;
- Criar cantinho de leitura, confeccionar jogos educativos com sucatas.
- Buscar parceiros que possam contribuir com trocas de experiência.

5. Procedimentos:

- Levar atividades textuais, jornais, livros, paradidáticos e rótulos;
- Representar os costumes e as tradições culturais;
- Reciclar matérias disponíveis na escola e os adquiridos pelos alunos.

5.1 Recursos

- Sobra de materiais disponíveis na escola, (E.V.A), cartolina, papel crepom, papel de seda etc.
- Livro revistas, jornais e Cartazes;
- Instrumentos, Músicas, relíquias e vestuários tradicionais; aspecto geográfico local.

6. Proposta curricular

- Com base no projeto, trabalhando com a comunidade englobando as disciplinas curriculares a realidade, visando alcançar um resultado mais prático e produtivo.

7. Acompanhamento e Avaliação

O acompanhamento e avaliação é contínuo pelos professores, que são facilitadores do conhecimento, realizando atividades diárias para possibilitarem o controle e avaliação da mesma.

Para finalizar

Concluimos elabora um Projeto Político e Pedagógico para a Escola Municipal Brasileira justifica-se; pois o mesmo representa refletir sobre seus problemas, índices evasão e repetência, que conforme os dados do censo 2005 giram em torno de 8,5%. Assim, ele representa a possibilidade de traçarmos linhas de ação com vistas a diminuir as seguintes dificuldades.

Mensagem

“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizera. Homens que seja criadores, inventores descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe”.

Jean Piaget



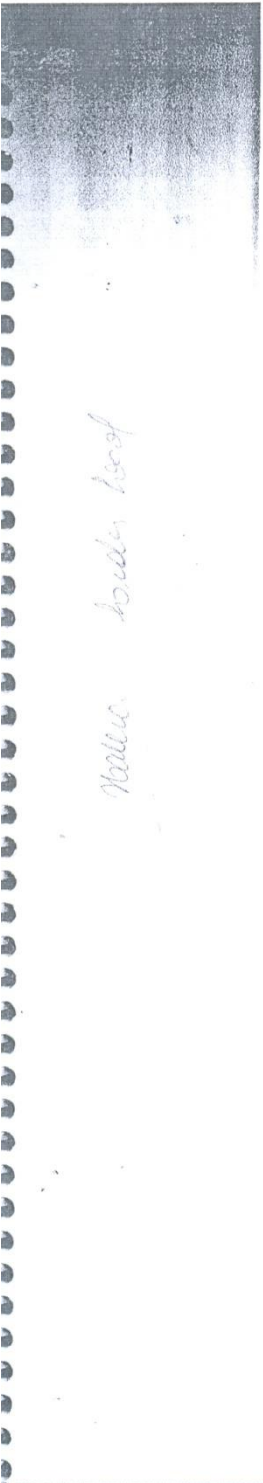
Secretaria Municipal de Educação

CALENDÁRIO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO – 2005

ATIVIDADE	PERÍODO
Início do Ano Letivo	21 de fevereiro
Recesso de Semana Santa	24 a 27 de março
Recesso do Padroeiro da Cidade (Senhor Bom Jesus)	22 de julho a 07 de agosto
Término do Período Letivo	22 de dezembro
Total de Dias Letivos	200 dias
Resultados Parciais do Rendimento Escolar dos Alunos	23 de dezembro
Estudos de Recuperação e Avaliação Final	26 de dezembro a 04 de janeiro
Entrega das Atas dos Resultados Finais	05 de janeiro

MESES	PERÍODO	Nº DE DIAS LETIVOS	SÁBADOS LETIVOS
Fevereiro	21 a 28	06	-
Março	01 a 31	21	19
Abril	01 a 29	20	16
Maiο	02 a 31	21	28
Junho	01 a 30	20	11
Julho	01 a 22	15	16
Agosto	08 a 31	16	13
Setembro	01 a 30	18	17
Outubro	03 a 31	19	22
Novembro	01 a 30	20	05
Dezembro	01 a 22	15	-
Total		191	09
			200 dias

DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES			FÉRIADOS E DIAS SANTIFICADOS		
Unidade	Período	Nº de Dias Letivos	Mês	Dia	Comemoração
1ª	21/02 a 06/05	54	Janeiro	01	Confraternização Universal
2ª	09/05 a 22/07	53	Fevereiro	04 a 08	Carnaval
			Março	24 e 27	Paixão do Senhor
3ª	08/08 a 21/10	51	Abril	21	Dia de Tiradentes
			Maiο	01	Dia do Trabalho
			Junho	26	Corpus Christi
			Julho	24	São João
4ª	24/10 a 22/12	42	Agosto	02	Independência da Bahia
				06	Senhor Bom Jesus
				11	Dia do Estudante
			Setembro	31	Aniversário da Cidade
				07	Independência do Brasil
Total		200		15	Nossa Senhora da Soledade
				12	Nossa Senhora Aparecida
			Outubro	15	Dia do Professor
				28	Dia do Funcionário Público
Total		200	Novembro	02	Finados
				15	Proclamação da República
			Dezembro	08	Nossa Senhora da Conceição
			25	Natal	



Nelle bieder hood



Projeto de Regulatização do Fluxo Escolar 1ª a 8ª Série

CALENDÁRIO REFERENCIAL POR UNIDADE - SEGMENTO A e B 2005

UNIDADE	INÍCIO	TERMINO	DUR. EST.	1ª SEM.	MÊS													
					FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AUG	SET	OUT	NOV	DEZ			
I	21/03	20/04	48	25-23/04	38	23	5	25	33	47	48	13	15					
II	02/04	21/04	54	18-20/07	77	45	10	30	77	90	90	30	30					
III	20/04	30/05	51	26-29/09	113	68	15	35	116	130	130	45	45					
IV	09/05	09/06	47	Recuperação final	150	90	20	40	150	170	170	80	80					
TOTAL																		

OBSERVAÇÃO

O objetivo desta calendário referencial é auxiliar o professor para que tenha uma base no seu planejamento

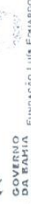
Entendemos que a UF Bahia é responsável pela análise e adequação dos conteúdos, recuperação das deficiências, avaliação e calibração, a que cabe se unidade e aluno em relação a recuperação final, não existindo recup. Paralela.

As aulas e gêneros literários, devem ser ministradas preferencialmente após, seis meses cinco aulas de técnica de leitura

A avaliação no Projeto, segue o regime escolar, verifica o qualificação e assim como nas turmas regulares, é processual dando margem à reexatidão paralela e não periódica. Isto significa, que a mesma deverá ser realizada durante todo processo.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
GOVERNO DO PARANÁ



GOVERNO DO PARANÁ
FUNDAÇÃO LUIZ EDUARDO MAGALHÃES
Projeto de Regularização do Fluxo Escolar

CALENDÁRIO REFERENCIAL POR UNIDADE

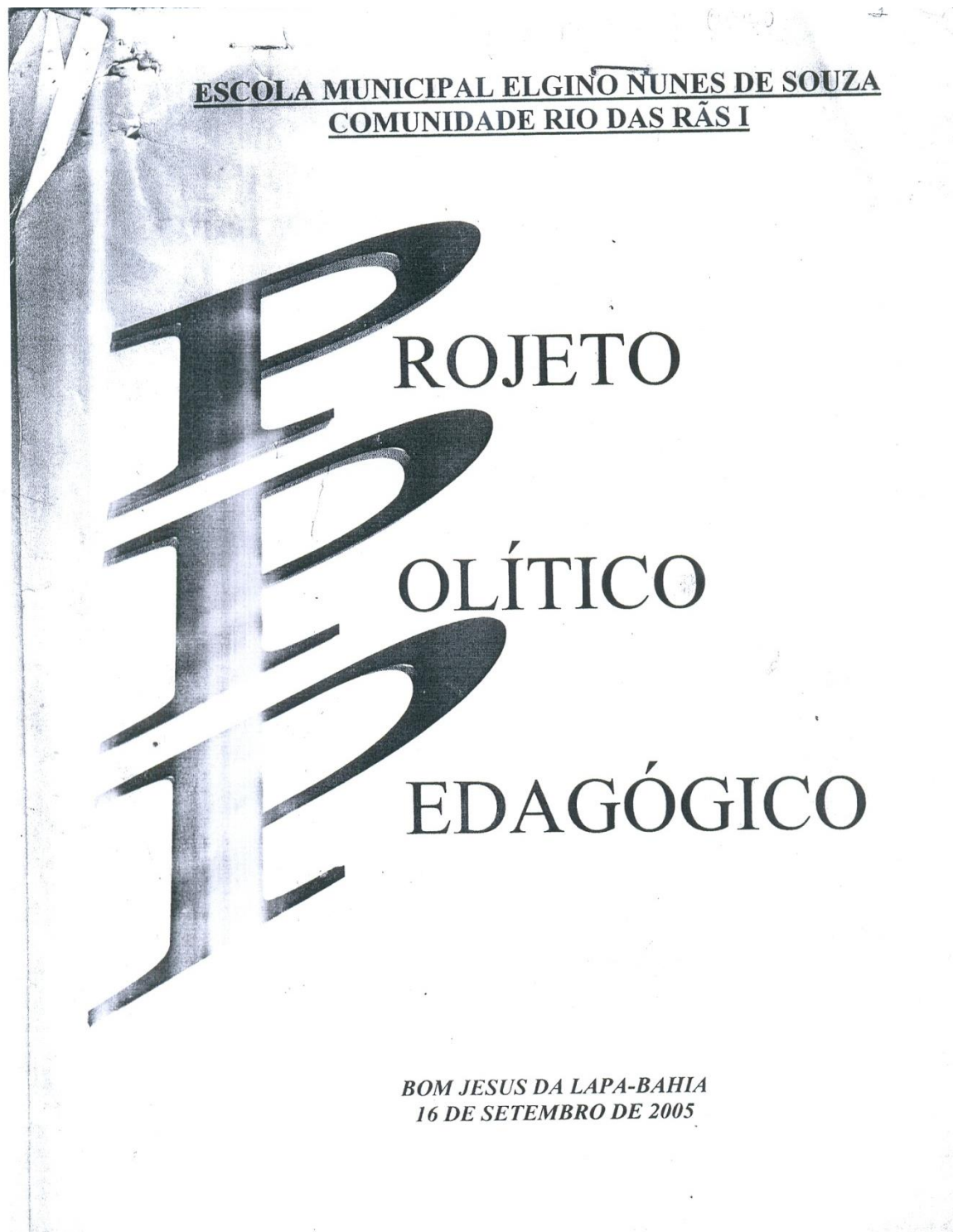
CLASSE ACELERAÇÃO

UNIDADE	INICIO	TERMINO	DIAS LETIVOS	MÓDULOS	QUANT. DE LIÇÕES NO MÓDULO	LIÇÕES A SEREM TRABALHADAS NO PERÍODO (SEM OS MÓDULOS)	QUANT. DE DIAS EM CADA LIÇÃO
I	09/fev	31/mar	33	diagnóstico/atividades de reforço			
				introdutório	23	1 a 17	1,2
II	03/mai	17/jul	49	Módulo I	20	18 do Introdutório a 15 do Módulo I	1,2
				Módulo II	20	16 do Módulo I a 15 do Módulo II	
				Módulo III	20	16 do Módulo II a 15 do Módulo III	
III	19/jul	24/set	49	Módulo IV	20	15 do Módulo III a 15 do Módulo IV	1,2
				Módulo V	20	15 do Módulo IV a 15 do Módulo V	
IV	27/set	10/dez	49	Módulo VI	15	15 do Módulo V a 15 do Módulo VI	1,2
				TOTAL	200	138	

CLASSE PREPARATÓRIA

UNIDADE	INICIO	TERMINO	DIAS LETIVOS	LIÇÕES A SEREM TRABALHADAS NO PERÍODO	QUANT. DE DIAS EM CADA LIÇÃO
I	09/fev	31/mar	33	diagnóstico/atividades de reforço	
				1 a 5	
II	03/mai	17/jul	49	6 a 17	
				18 a 29	
III	19/jul	24/set	49	30 a 42	
				10/dez	
TOTAL			200	42	

**ANEXO B – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL
ELGINO NUNES DE SOUZA (2005)**



ESCOLA MUNICIPAL ELGINO NUNES DE SOUZA
COMUNIDADE RIO DAS RÃS I

**PROJETO
POLÍTICO
PEDAGÓGICO**

BOM JESUS DA LAPA-BAHIA
16 DE SETEMBRO DE 2005

SUMÁRIO

- 1- JUSTIFICATIVA
- 2- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
- 3- OBJETIVO GERAL
- 4- CALENDÁRIO
- 5- AÇÕES
 - 5.1- OBJETIVOS ESPECÍFICO
 - 5.2- AÇÕES ESTRATÉGICAS
 - 5.3- PROCEDIMENTOS
 - 5.4- RECURSOS
- 6- TEMAS TRANSVERSAIS
- 7- AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO
- 8- BIBLIOGRAFIA

A ESCOLA

Escola é..
 O lugar onde se faz amigos,
 Não se trata só de prédios, salas, quadros,
 Programas, horários, conceitos, gente que trabalha, que estuda,
 Que se alegra, se conhece, de estima.
 O diretor é gente,
 O coordenador é gente, o professor é gente,
 O aluno é gente, o funcionário é gente.
 E a escola será cada vez melhor
 Na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão.
 Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados".
 Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
 Não tem amizade a ninguém.
 Nada de ser como um tijolo que forma a parede,
 Indiferente, frio, só.
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
 É também criar laços de amizade, criar ambiente de camaradagem,
 É se "amarra nela".
 Ora, é lógico...
 numa escola assim vai ser fácil
 Estudar, trabalhar, crescer,
 Fazer amigos, educar-se,
 Ser feliz!

PAULO FREIRE

JUSTIFICATIVA

O Quilombo Rio das Rãs, lugar pequeno porém de grande valor histórico e cultural, situado às margens do Rio São Francisco, com 80 residências e pouco mais de 300 habitantes vendo a necessidade de se ter uma escola, é beneficiada com a contratação de uma professora da cidade de Boa Vista para iniciar sua jornada na área do saber. A professora Maria Borges começou a trabalhar em 1967 em sua própria residência, uma simples casa de enchimento, em 1984 não satisfeita com a situação de trabalho e sendo privilegiada com uma casa própria em Serra do Ramalho ela deixou a comunidade.

Em 1984 contrata-se a professora Nilza Rocha dos Santos e em 1988 Cleusa Batista Lima, sendo que cada uma trabalha na sua residência. Já em 1992, a prefeitura de Malhada por intermédio de um candidato a vereador da comunidade, Osvaldo Batista Lima, começou a construção de uma suposta escola que não foi concluída, pois o mesmo não teve oportunidade.

O então Prefeito de Bom Jesus da Lapa, Arthur de Oliveira Maia, juntamente com a Secretária de educação, Maria da Conceição Silva Rocha, termina a escola deixada pelo prefeito de Malhada.

Em 1996 após o concurso público, é enviada a professora Ednilian Nunes Barbosa que após 2 meses entrou de licença maternidade, assim contrata-se a professora Eugênia Dourado que não ficou muito tempo. Em 1997 é enviado o professor Evandro Xavier da Silva, em 1998 após outro concurso público, são enviadas as professoras Rita Mônica Ferreira da Silva e Juvenice Cardoso Vieira. Com a implantação da 5ª série chega mais duas professoras, Jildecir Rodrigues de Souza e Maria da Soledade Queiroz.

Após as litas entre o posseiro João Bonfim e os quilombolas, em 2000, os moradores são beneficiados com casa do Incra deixando a beira do rio e vindo morar no Assentamento Rio das Rãs. O professor Zé Maria continua trabalhando com alguns alunos na beira do rio.

Começa-se agora uma nova batalha, em 2002 é alugada uma casa pequena, com infra-estrutura, ventilação e conforto, nela funcionou a escola até 2004 quando com fundos do P.D.D.E.E. (Programa Dinheiro Direto na Escola - Emergencial) foi construído o prédio Escolar com 2 salas, 1 secretaria, e 2

neiros, não sendo suficiente para a quantidade de alunos, a Associação de moradores locais cede a casa comunitária com mais 2 salas e uma cozinha.

Atualmente o corpo discente é formado por 280 alunos, provenientes das comunidades de Rio da Rãs I, Rio das Rãs II, Novo Retiro, Exu e Capão do Cedro. O índice de evasão é de 12% em consequência dos trabalhos na lavoura, casa de farinha e da má qualidade das estradas que ligam tais comunidades que em tempos de chuva diminui em 50% a frequência dos alunos.

Oferecemos os cursos de Alfabetização, Ensino Fundamental (1ª à 4ª), Regularização do Fluxo Escolar (Preparatória, Aceleração e Segmento A), Aceleração II Estágio II (7ª/8ª), EJA e Ensino Médio (1º ano).

Justifica-se este Projeto Político Pedagógico pela necessidade de revermos o conceito de Educação como relação entre o homem e a realidade em que vive, dando em prática as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, uma vez que nossos alunos são de comunidades Quilombolas. "A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo. É papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo". (SEPP/IR, pág. 07).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Processo Educativo, o aluno é visto como "sujeito da aprendizagem", e o professor é a figura central desse processo como transmissor de informações. Essa concepção de ensino teve origem nos estudos de Jean Piaget (1896-1980), cujas pesquisas conceberam aprendizagem como assimilação de novos conhecimentos a conhecimentos anteriormente adquiridos pelo indivíduo. Na abordagem cognitivista, o conhecimento é entendido como algo a ser construído e o aprendiz é visto como ser ativo nesse processo. Essa teoria passou a ser chamada posteriormente de **CONSTRUTIVISMO**, nome metafórico para sugerir que o conhecimento é construído pelo aprendiz.

Lev Vigotsky (1896-1934) deu início a estudos cuja teoria, mais tarde, veio a ser nomeada **SOCIOINTERACIONISMO**. Segundo essa teoria, todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas. Na visão desse autor, viver em sociedade seria fundamental para que o indivíduo passasse de ser biológico a ser humano.

As idéias de Piaget e Vigotsky começaram a ter maior divulgação no Brasil na década de 80, a partir dos trabalhos desenvolvidos pela psicóloga Argentina Emília Ferreiro, discípula e colaboradora pessoal de Piaget.

De acordo com a teoria construtivista, o aluno é um ser ativo durante a aprendizagem. Nas palavras de Sanny S. Rosa (1997, p. 40), *isso equivale a dizer que ele atua de modo inteligente em busca da compreensão do mundo que o rodeia (...)*. Nessa visão, a aprendizagem é entendida como um processo, senso ele dinâmico, contínuo e complexo. Desse processo resulta um produto, que pode ser observado, analisado e avaliado.

As disciplinas que compõe as áreas curriculares serão trabalhadas com uma inter-relação entre elas em favor da construção do conhecimento, baseado na **INTERDISCIPLINARIEDADE**, *"Possibilidade de romper com as fronteiras das disciplinas, unindo, assim, as diversas áreas do saber, no sentido de melhor oferecer ao aluno a visão do todo (Izabel C. Petrágliá, 1993, p. 32)"*.

Lembramos que a atitude do professor, diante desse processo interdisciplinar, é de extrema importância, pois *"é necessário que o educador tenha a humildade e disponibilidade da troca e do diálogo para que possa integrar a sua disciplina com as demais. Não é possível fazer interdisciplinaridade sozinho. É trabalho coletivo,*

equipe, que pressupõe a inter-relação mútua de mais de um educador. Interdisciplinaridade não é apenas um propósito e intenção; é construção lenta, gradual e coletiva". (p.35)

OBJETIVO GERAL

O ferecer Educação de qualidade em ambiente com infraestrutura adequada ao desenvolvimento das atividades escolares, com profissionais capacitados que apurem o senso crítico dos alunos ampliando o conhecimento de mundo que possuem e conheçam, valorizem, respeitem e registrem os conhecimentos que lhes forem transmitidos e os divulguem futuramente continuando o processo do saber.

CALENDÁRIO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO 2005

ATIVIDADE	PERÍODO
Início do Ano Letivo	21 de fevereiro
Recesso da Semana Santa	24 a 27 de março
Recesso do Padroeiro da Cidade (Senhor Bom Jesus)	22 de julho a 07 de agosto
Término do Período Letivo	22 de dezembro
Total de Dias Letivos	200 dias
Resultados Parciais do Rendimento Escolar dos Alunos	23 de dezembro
Estudos de Recuperação e Avaliação Final	26 de dezembro a 04 de janeiro
Entrega de Atas de Resultados Finais	05 de janeiro

MESES	PÉRIODO	Nº DE DIAS LETIVOS	SÁBADOS LETIVOS
Fevereiro	21 a 28	06	-
Março	01 a 31	21	19
Abril	01 a 29	20	16
Maiο	02 a 31	21	28
Junho	01 a 30	20	11
Julho	01 a 22	15	16
Agosto	08 a 31	16	13
Setembro	01 a 30	18	17
Outubro	03 a 31	19	22
Novembro	01 a 30	20	05
Dezembro	01 a 22	15	-
Total		191	09
			200 dias

DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES		
Unidade	Período	Nº de Dias Letivos
1ª		54
2ª		53
3ª		51
4ª		42
Total		200

FERIADOS E DIAS SANTIFICADOS		
Mês	Dia	Comemoração
Janeiro	01	Confraternização Universal
Fevereiro	04 a 08	Carnaval
Março	24 e 27	Paixão do senhor
Abril	21	Dia de Tiradentes
Maiο	01	Dia do Trabalho
Junho	26	Corpus Christi
	24	São João
Julho	02	Independência da Bahia
Agosto	06	Senhor Bom Jesus
	11	Dia do Estudante
	31	Aniversário da Cidade
Setembro	07	Independência do Brasil
	15	Nossa senhora da Soledade
Outubro	12	Nossa Senhora Aparecida
	15	Dia do Professor
	28	Dia do Funcionário Público
Novembro	02	Finados
	15	Proclamação da República
Dezembro	08	Nossa Senhora da Conceição
	25	Natal

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Intensificar o aprendizado da leitura e da escrita;
- Capacitar os professores para atender as necessidades da comunidade;
- Oferecer ambiente com infra-estrutura adequada para os alunos;
- Combater o índice de evasão;
- Desenvolver a habilidade artística intensificando o conhecimento das manifestações culturais que já conhecem;
- Reconstruir a identidade quilombola dos alunos;
- Incentivar a integração entre os alunos das comunidades que formam o quilombo;

AÇÕES ESTRATÉGICAS

- Oferecer aula de reforço em horário intermediário para os alunos com dificuldades de aprendizagem;
- Realizar estudos coletivos entre professores e comunidade para troca de experiência, aprofundamento nos estudos sobre os quilombos e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- Ampliar e/ou construir salas de aula com a ajuda da Prefeitura Municipal, terminar a instalação hidráulica com fundos do PDDE e a elétrica já requisitada a EPC;
- Oferecer cursos de aceleração (5^a/6^a, 7^a/8^a) no turno Noturno;
- Planejar mensalmente com os professores do ensino regular;

PROCEDIMENTOS

- > Reunir com os professores mensalmente para identificar os alunos que apresentam dificuldades em leitura, escrita e operações matemáticas organizá-los em grupos com características semelhantes e desenvolver atividades de reforço em horário intermediário ao que estuda;
- > Promover encontros descontraídos entre professores e pessoas da comunidade coletando e registrando informações, discutindo e solucionando os problemas que ocorrerem;
- > Fazer levantamento de alunos que estão afastados da escola, formando salas de aceleração noturna (5^a/6^a, 7^a/8^a);
- > Organizar reuniões de planejamento mensal, aproveitando que uma vez por mês a casa comunitária, que funciona algumas salas da escola, fica a disposição da associação;
- > Realizar gincanas e jogos para integrar as comunidades que formam o quilombo, desenvolvendo atividades que envolvam a cultura local;
- > Criação de um jornal para divulgação das atividades da escola, dos acontecimentos, das tradições, e cultura;

RECURSOS

Para o desenvolvimento das nossas atividades usaremos livros didáticos específicos como:

- ☑ Segredos da Bahia, História/Geografia; Atlas Escolar Bahia, Espaço Geo-Histórico e Cultural. (ver bibliografia).

- ☑ Revistas;
- ☑ Mapas;
- ☑ Jornais;
- ☑ Músicas;
- ☑ Dança;

RECURSOS HUMANOS

- ☑ Coordenadores do M.N.U;
- ☑ Líderes comunitários;
- ☑ Moradores mais velhos da comunidade;
- ☑ Profissionais da saúde;

TEMAS TRANSVERSAIS

O Ministério da Educação e do Desporto, preocupado com a postura da escola diante das problemáticas sociais contemporâneas, propõe por meio do PCNs alguns temas que trabalharemos na escola, transversalmente aos conteúdos tradicionais, para a construção de uma nova realidade educacional. Foram eleitos, portanto, os TEMAS TRANSVERSAIS: ÉTICA, SAÚDE, MEIO AMBIENTE, PLURALIDADE CULTURAL, ORIENTAÇÃO SEXUAL, TRABALHO E CONSUMO. O parcelamento dos conhecimentos dificulta o estabelecimento de ligação entre eles, que é o que faz nascer novas idéias. Dado que as matérias tradicionais, que correspondem a algumas disciplinas científicas atuais, não cobrem todos os campos de conhecimento necessário a qualquer pessoa - nem sequer os mais importantes-, torna-se imprescindível aglutiná-los em torno de temas fundamentais que correspondam aos interesses e necessidades dos dias de hoje. Esta é a função dos temas transversais, base para a conquista da formação integral de nossas alunas e alunos, cuja vida transcorrerá no século XXI.

Enfocaremos o estudo da pluralidade cultural valorizando as manifestações culturais diversas, combatendo o preconceito racial e a discriminação em geral, desenvolvendo o respeito mútuo e a cooperação entre aluno e escola.

AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

A Avaliação não deve ser entendida como uma forma de julgar o sucesso ou o fracasso do aluno. Na concepção construtivista, ela é interpretada como um meio pelo qual torna-se possível verificar se o processo de ensino/aprendizagem está sendo satisfatório ou se necessita sofrer alterações, a fim de alcançar os objetivos preestabelecidos.

José Carlos Libâneo (1994, p.196) define a avaliação escolar como *um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.*

Em se tratando desse assunto- a avaliação- é preciso ter em mente que esta não recai somente sobre aprendizagem dos alunos. Ela fornece ao professor os elementos necessários para que reflita sobre sua própria prática pedagógica. Assim, o mestre poderá conscientizar-se sobre aspectos que devem ser retomados ou reorganizados, a fim de que sejam trabalhados individualmente ou com a sala toda.

Considerando que o processo de aprendizagem é por natureza, dinâmico e que avaliação incide sobre a aprendizagem, a avaliação também deve ser dinâmica. Ele deve ocorrer durante todo o processo de aprendizagem e não da forma que se dá habitualmente, ou seja, após o fechamento das etapas de trabalho.

De acordo com o processo de aprendizagem ela pode ser realizada através de procedimentos como os seguintes

- Registrar o processo de aprendizagem geral e individual nos diários de classe;
- Analisar as produções que os alunos realizam no se dia a dia escolar, considerando a evolução ocorrida de uma atividade anteriormente realizada para outra;

- Analisar as produções que os alunos realizam no se^o dia a dia escolar, considerando a evolução ocorrida de uma atividade anteriormente realizada para outra;
 - Analisar a performance dos alunos em trabalhos cooperativos, observando o espírito de liderança, a capacidade de organização, o empenho em formular hipóteses e resolver problemas;
 - Verificar a maneira como os alunos portam-se em atividades que envolvam a discussão, considerando o respeito à opinião alheia, a aptidão em expor as idéias com clareza, a pertinência de suas colocações e exemplificações, a capacidade de relacionar conteúdos à sua realidade.
 - Nas atividades específicas para a avaliação, é recomendável agir da seguinte forma:
 - Fornecer atividades similares às trabalhadas em sala de aula;
 - Infirmar aos alunos sobre o que se pretende avaliar a fim de que eles não enveredem por caminhos contrários ao objetivo que o professor tem em mente e, assim, irem contra as expectativas docentes;
 - Tornar bem claro aos alunos que, nessa situação, é preciso ter objetividade nas respostas, além de clareza ao se expressarem;
 - Estabelecer um tempo compatível com o volume e complexidade das tarefas, evitando a incompletude da atividade.
- O acompanhamento desse projeto se fará trimestralmente ou quando houver necessidade, podendo ser reformulado.

**ANEXO C – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL
ELGINO NUNES DE SOUZA (2008)**

**ESCOLA MUNICIPAL ELGINO NUNES DE SOUZA
MUNICÍPIO: BOM JESUS DA LAPA
QUILOMBO RIO DAS RÃS**

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Bom Jesus da Lapa/BA

2008

1. APRESENTAÇÃO

O presente Projeto Político Pedagógico foi construída na perspectiva de orientar o trabalho pedagógico da Escola Municipal Elgino Nunes de Souza situado no Quilombo Rio das Rãs no município de Bom Jesus da Lapa. As orientações contidas neste projeto têm como base a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, Plano Nacional de Educação, Lei 10639/03 e Parâmetros Curriculares Nacionais. Constam neste documento algumas considerações sobre a educação na comunidade quilombola que exige uma respeito à diversidade e pluralidade étnico racial.

2. DIAGNÓSTICO DA ESCOLA

A Escola Municipal Elgino Nunes de Souza fica situada na comunidade quilombola de Rio das Rãs, município de Bom Jesus da Lapa, na região oeste da Bahia. O território quilombola de Rio das Rãs possui oito núcleos populacionais ou comunidades integradas principalmente pela relação de parentescos, uso comum da terra e ancestralidade. O acesso é feito partindo da sede do município no sentido Ba - 160 por 62 km no sentido ao Município de Malhada, possuindo três vicinais de acesso para as comunidades de Exu, Mucambo, Riacho Seco, Sede e Capão do Cedro a margem esquerda da mesma Ba e cinco vicinais à margem direita de acesso às comunidades da Brasileira, Rio das Rãs e Retiro. Atualmente a escola local comporta um público de 490 estudantes pertencentes às oito comunidades citadas¹, distribuídos em dezesseis turmas dos diversos níveis de ensino: educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA.

A realidade social em que a escola está inserida por tratar de uma comunidade remanescente de quilombo traz em sua história as marcas da luta e resistência do povo negro. A história da comunidade do Rio das Rãs encabeçou a luta dos quilombos no oeste da Bahia pelo reconhecimento de suas origens étnicas e de seus direitos sociais secularmente negados. Seguindo as orientações dos antepassados através da preservação dos valores presentes nas manifestações culturais e religiosas, no modo de se vestir, falar e de se divertir, as comunidades recriam suas identidades na atualidade, sendo estes elementos os principais responsáveis pela resistência física e cultural dos grupos. Tal característica se reflete no espaço escolar, pois este também é um espaço de conquistas para a comunidade, por entender que a liberdade perpassa também pelo acesso à educação escolar. Estas lutas têm gerado uma ampliação do leque de políticas públicas voltadas para esse segmento da sociedade, porém muito ainda precisa ser feito por parte do poder público.

No que se refere à estrutura física da escola, mesmo se tratando de um espaço recém-construído, ainda não atende à demanda local por possuir apenas 4 salas de aula para atender às 16 turmas existentes. A escola possui as seguintes dependências: 4 salas de aula; 01 sala para laboratório de informática; 01 sala para laboratório de ciências; 01 sala de leitura; 01 sala de vídeo; 01 sala pra professoras/es; 01 sala para direção; 01 sala para vice-direção; 01 sala para coordenação pedagógica; 01 sala secretária; 01

¹ No território, possui ainda outra escola de menor porte na comunidade de Brasileira.

almoxarifado; 01 cantina com área de serviço; 04 banheiros; muros ao redor, a escola possui ainda uma quadra de esporte recém construída; porém, muitos espaços como sala de laboratório, vídeo, leitura e professores estão sendo utilizados como sala de aula, pois não possui os equipamentos necessários para o seu funcionamento.

4. PLANO DE AÇÕES

4.1 OBJETIVOS

- Promover a criação e recriação de conhecimentos;
- Combater a evasão escolar
- Instigar a realização de práticas esportivas;
- Promover a conscientização e a mobilização dos educandos em relação aos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais da comunidade onde estão inseridos;
- Promover a participação política e comunitária;
- Estimular o protagonismo juvenil;
- Estimular a capacidade de criação e de interpretação dos participantes da gincana;
- Fortalecer a relação entre a cultura local e a escola;
- Ligar e interligar pessoas, ampliando os ambientes da aprendizagem;
- Acessar conhecimentos referentes à sua história e cultura;
- fomentar e fortalecer no âmbito escolar as vivências corporais por meio dos esportes;
- Reconhecer a importância dos negros na formação e na construção da sociedade;
- Estimular a formação de posturas e atitudes de respeito às diferenças;

4.2 METAS PARA O SEGUNDO SEMESTRE DE 2008

PROBLEMAS	COMO RESOLVER?	RESPONSÁVEIS	QUANDO?
Dificuldade de leitura e interpretação textual; Comodismo dos estudantes;	- Enfocar leitura e interpretação nas aulas de todas as disciplinas; - Projeto de Leitura; - Cantinho da leitura; - Adquirir livros; - Textos atrativos; - Projeto Soletrando;	Célio Maria José Shirley Ferreira Girlando	03/09
Método de avaliação tradicional;	- Elaborar questões mais amplas nas avaliações; - Explorar criatividade dos estudantes;	Todas/os as/os docentes	Durante todo o ano letivo

	- Alternativas diversificadas de avaliação (trabalhos, pesquisas, músicas, poesias...);		
Não realização de alguns trabalhos e pesquisas solicitados pelos professores principalmente nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental	- Maior participação da família; - Projetos que envolvam escola e comunidade; - Chá de poesias (projeto de apresentação das produções dos estudantes);	Adson Rosiane Claudionice	Setembro Sempre uma vez por mês
Falta de livros didáticos para algumas turmas	Apresentar dados exatos da quantidade de estudantes no censo escolar	Direção e coordenação	

5. AVALIAÇÃO

A avaliação deve ser entendida como uma forma de auxiliar a aprendizagem e ela pode ser definidora do sucesso ou do fracasso dos estudantes. Na concepção construtivista ela é interpretada com o meio pelo qual é possível verificar o processo de ensino/aprendizagem, *este pode ser satisfatório ou se necessita sofrer alterações a fim de alcançar os objetivos pré-estabelecidos.*

Jose Carlos Liboneo (1994, p.196) define a avaliação escolar como *um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.*

Em se tratando desse assunto a avaliação e preciso ter em mente que esta não recai somente sobre aprendizagem dos alunos. Ela fornece ao professor os elementos necessários para que reflita sobre sua própria prática pedagógica. Assim, o mestre poderá conscientizar-se sobre aspectos que devem ser retomados ou reorganizados a fim de que sejam trabalhados individualmente ou com a sala toda

Considerando que o processo de aprendizagem é por natureza dinâmico e que avaliação incide sobre a aprendizagem, a avaliação também deve ser dinâmica. Ele deve ocorrer durante todo o processo de aprendizagem e não da forma que se dá habitualmente, ou seja, *apos o fechamento das etapas de trabalho.*

De acordo com o processo de aprendizagem ela pode ser realizada através de procedimentos como os seguintes

Registrar o processo de aprendizagem geral e individual nos diários de classe;

Analisar as produções que os alunos realizam no se dia a dia escolar, considerando a evolução ocorrida de uma atividade anteriormente realizada para outra;

Analisar a performance dos alunos em trabalhos cooperativos, observando o espirito de liderança, a capacidade de organização, o empenho em formular hipóteses e resolver problemas;

Verificar a maneira como os alunos portam-se em atividades que envolvam a discussão.

considerando o respeito a opinião alheia, a aptidão em expor as idéias com clareza, a pertinência de suas colocações e exemplificações, a capacidade de relacionar conteúdos a sua realidade.

Nas atividades específicas para a avaliação, é recomendável agir da seguinte forma:

Fornecer atividades similares às trabalhadas em sala de aula;

Informar aos alunos sobre o que se pretende avaliar a fim de que eles não enveredem por caminhos contrários ao objetivo que o professor tem em mente e, assim, irem contra as expectativas docentes;

Tornar bem claro aos alunos que, nessa situação, é preciso ter objetividade nas respostas, além de clareza ao se expressarem;

Estabelecer um tempo compatível com o volume e complexidade das tarefas, evitando a *incompletude da atividade*.

O acompanhamento desse projeto se fará trimestralmente ou quando houver necessidade, podendo ser reformulado.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9394 de 31 de dezembro de 1996.**

_____. República Federativa do. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEF, 1998.

CAVALLEIRO, Elaine – organizadora. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: **uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire: Brasília-DF : UNESCO, 1996, p. 720 a 721.

LIBANEO, Jose Carlos. **A avaliação escolar.** In: Didática. São Paulo: Cortez, 1994, p.195-220.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** 16. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

MUNANGA, Kabengele - organizador. **Superando o racismo na escola.** Brasília : Ministério da Educação, 2001.

OLIVEIRA, Zilda Ramos de. **Educação Infantil: fundamento e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002