

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290002574



FE

TCC/UNICAMP An13c

MÁRCIA LÚCIA ANACLETO

COMUNIDADES RURAIS NEGRAS E EDUCAÇÃO

NO PROJETO “UMA HISTÓRIA DO POVO KALUNGA”

CAMPINAS, SP

2005

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

52802500A

© by Márcia Lúcia Anacleto, 2005.

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	TEC/Unicamp
	An13c
V:	EX:
TOMBO:	2574
PROC.:	86/2005
C:	D: X
PREÇO:	R\$11,00
DATA:	20/07/05
Nº CPD:	Bibid 3049/5

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Anacleto, Márcia Lúcia.
An13c Comunidades rurais negras e educação no projeto " Uma história do povo
Kalunga" / Márcia Lúcia Anacleto. --Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Neusa Maria Mendes de Gusmão.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Quilombos – Brasil. 2. Diversidade cultural. 3. Cultura. I. Gusmão,
Neusa Maria Mendes. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

04-109

Aos meus pais, Maria Lúcia e Paulo Luís, meus
queridos irmãos Marcela, Marciano e Marcila,
ao Silas e a “você”, que em meu ventre
viveu parte desta jornada.

AGRADECIMENTOS

O momento em que apresento este trabalho de conclusão de curso é marcado pela rememoração dos caminhos trilhados na busca por uma formação não só profissional, mas enquanto mulher que é jovem e negra preocupada com as questões que perpassam a existência dos sujeitos no mundo. Rememorando, trago lembranças carregadas pelo sentimento de saudade e gratidão àqueles que, direta ou indiretamente, têm caminhado comigo em direção ao encontro com o meu EU e, assim, influenciado na (re)construção de minha identidade.

Agradeço a meus pais que, com muita luta, garantem a mim e meus irmãos nossa presença no mundo. Agradeço por serem quem SÃO em sua simplicidade, marcada pela força e sabedoria. Dedico este trabalho também a meus irmãos, que comigo viveram a infância e a adolescência, a educação familiar informal e escolar, sendo esta última de muitas vitórias e inquietações...

Meu ingresso e permanência numa universidade pública também se devem ao apoio afetivo e acadêmico de Silas, companheiro e testemunha de tudo o que fiz para chegar até aqui.

Agradeço aos amigos que, muitas vezes, silenciaram-se diante de minha concentração nos estudos e de minha “sistematicidade”: Aristóteles, Lucélia, Lajara, Márcia Rita, Marcelo e Patrícia. Agradeço a todos do meu trabalho e ao pessoal do CECI – Unicamp, onde tive valiosas experiências em educação.

De maneira especial agradeço à Prof^ª. Neusa, que desde o primeiro momento foi muito atenciosa frente às minhas limitações de entendimento do contexto das comunidades rurais negras e da questão do negro no Brasil. Nossos encontros de orientação sempre foram marcados por aprendizados e uma ampliação do entendimento das relações raciais. Sua experiência me possibilitou o conhecimento de um contexto que é, ao mesmo tempo, específico e recorrente, marcado por lutas e demandas que impõem a mim, enquanto negra e pesquisadora iniciante, a necessidade de aproximação e engajamento na causa das comunidades remanescentes de quilombo. Eis aqui alguém que muito admira sua luta pela defesa dos direitos do povo quilombola...

Acreditando que, de alguma forma, “quem espero” viveu comigo os últimos meses de dedicação visando à conclusão deste trabalho, dedico também a “ele(a)” este trabalho.

Agradeço a Deus, que me dá “Força Sempre”!

*“Falo assim sem saudade
Falo assim por saber
Se muito vale o já feito
Mais vale o que será
E o que foi feito
É preciso conhecer
Para melhor prosseguir”*

(de “O que foi feito de vera” – música de Milton Nascimento e Fernando Brant)

RESUMO

As comunidades rurais negras, também conhecidas como comunidades quilombolas, remanescentes de quilombos ou bairros rurais negros, são aproximadamente dois mil grupos espalhados por todo o território brasileiro, cuja história de formação remonta aos processos de escravidão no Brasil. As terras em que vivem estas comunidades se constituíram a partir da formação de quilombos de fuga; pagamento por serviços prestados ao Estado; recebimento como herança ou doação de antigo proprietário; compra por ex-escravos; entre outros. São terras consideradas por seus moradores como lugar de moradia e de culto aos Santos e antepassados, e não mercadoria.

As comunidades rurais negras vivem do uso coletivo da terra em torno da agricultura de subsistência. A organização social da maioria dos grupos se estabelece por meio dos laços de parentesco, a referência à ancestralidade e baseada numa forte dimensão religiosa.

A história de formação e constituição destas comunidades tem como característica a luta pela permanência nas terras que, concebidas pelos representantes da sociedade capitalista e inclusiva como mercadoria, são alvo de constantes ameaças de invasão e/ou expulsão acompanhadas de violência física e/ou simbólica. Frente a isso, os moradores destes grupos têm lutado pela consecução do Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal, o qual estabelece que o Estado deve emitir os títulos de propriedade das terras onde moram.

No que tange à educação, pesquisas mostram que as comunidades rurais negras vivenciam nas festas e no trabalho processos educativos informais responsáveis pela transmissão dos saberes e crenças dos grupos, assim como pela valorização do “ser negro”. Contraditoriamente, a escola localizada nestas comunidades se torna um espaço de negação do grupo e do “ser negro” pela imposição de saberes e crenças que não dialogam com as experiências vividas pelos(as) alunos(as). Tal espaço se torna também um instrumento de reprodução de preconceitos e discriminação em relação ao mundo rural e ao negro, constituindo-se num local de experiência do racismo.

A partir da análise do livro-texto do material didático do Projeto “Uma História do Povo Kalunga”, o qual foi desenvolvido pelo Ministério da Educação com o objetivo de valorizar a diversidade sócio-cultural de uma comunidade rural negra específica: a comunidade Kalunga (GO), questiona-se o alcance da iniciativa em termos da realização de um trabalho pedagógico baseado numa perspectiva intercultural. A análise evidencia que tal iniciativa, na medida em que se fundamenta numa concepção de cultura petrificada, acaba folclorizando as comunidades rurais negras, suas práticas tradicionais e sua história. O livro-texto do material didático aborda de maneira a-histórica, petrificada e isolada a realidade política, cultural, econômica e social vivida pela comunidade Kalunga. A partir desta abordagem que sustenta o livro, conclui-se que as práticas pedagógicas podem ser, no máximo, multiculturais, ou seja, de evidência da diferença, mas não de um verdadeiro reconhecimento, respeito e diálogo com a diversidade expressa no OUTRO.

PALAVRAS-CHAVE: comunidades rurais negras – diversidade sócio-cultural – educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I. COMUNIDADES RURAIS NEGRAS: O QUE SÃO?	07
1.1 De Quilombos a Comunidades Negras Rurais: a diversidade de realidades antes e pós-Abolição.....	08
1.2 Ivaporunduva e Campinho da Independência: uma breve incursão em duas pesquisas de campo.....	13
1.3 Comunidades Rurais Negras e a Luta pela Terra: ressemantizações e demandas jurídicas frente às realidades existentes.....	21
CAPÍTULO II. COMUNIDADES RURAIS NEGRAS: PROCESSOS IDENTITÁRIOS E EDUCAÇÃO.....	30
2.1 Identidade e Experiência: questões de raça e ideologia.....	31
2.2 Educação: entre a comunidade e a escola.....	37
2.3 Festas e Trabalho: educação e identidade nas comunidades rurais negras.....	41
CAPÍTULO III.COMUNIDADES RURAIS NEGRAS E DIVERSIDADE SÓCIO-CULTURAL: PRÁTICAS E DISCURSOS.....	57
3.1 Diversidade Sócio-Cultural e Escola: a natureza do discurso.....	61
3.2 Comunidades Rurais Negras e Escola: entre práticas e discursos.....	67

CAPÍTULO IV. PROJETO “UMA HISTÓRIA DO POVO KALUNGA”:	
DIVERSIDADE E INTERVENÇÃO EDUCATIVA.....	79
4.1 “Povo Kalunga”: um breve histórico de formação e organização.....	79
4.2 Projeto “Uma História do Povo Kalunga” (2000-2002).....	86
4.2.1 Subsídio ao Projeto: Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural.....	88
4.3 Livro Texto “Uma História do Povo Kalunga”.....	96
4.3.1 Desafios da Intervenção Educativa: diversidade e integração.....	103
4.4 Percepções do OUTRO no Desenvolvimento do Projeto “Uma História do Povo Kalunga”.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
ANEXOS.....	134

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, requisito para a conclusão do curso de Pedagogia, percorreu um longo caminho até a sua conclusão. A escolha do tema “Negro e Educação: refletindo sobre educação e diversidade no rural”, inicialmente, surgiu das orientações recebidas durante o desenvolvimento da problemática de estudo, mas baseada na certeza de que se almejava investigar a problemática do negro frente à educação escolar.

Como jovem mulher que vive a construção de sua identidade negra brasileira, sempre me preocupou a ação da escola, representada por professores, coordenadores pedagógicos, diretores e demais funcionários, frente às vivências de preconceito e discriminação vividas pelos alunos e alunas negros em seu espaço. Após a adolescência concluí que em minha própria vivência escolar faltou uma intervenção positiva das escolas em que estudei em termos de atenção para com os eventos de racismo vivenciados por mim e demais alunos negros. Além disso, percebi que, sobre a questão do negro no Brasil, eu pouco conhecia, a não ser sobre o negro enquanto escravo, subjugado e, muitas vezes, tido como passivo às condições a que estava sujeito.

A partir de uma concepção inicial da educação como uma das “portas” para a mudança social decidi cursar Pedagogia. Por meio das leituras e discussões ocorridas durante o curso concluí que a escola realmente não era um local de abordagem dos conflitos em torno da questão do negro e que a história do negro no Brasil era ainda, transmitida de forma equivocada.

No entanto, mesmo no curso de Pedagogia observei que não era preocupação a formação de futuros professores e pesquisadores atentos à temática da diversidade racial e cultural. Muitos cursos chegavam a tocar neste tema de forma superficial, tendo em vista que o assunto central envolvia outros “diferentes”, dentre eles, os portadores de

necessidades especiais. Alguns cursos, dentre eles: Antropologia Cultural e Educação e Educação Não-Formal, foram os que mais proporcionaram uma discussão mais direta e profunda em relação à questão do negro no Brasil e do preconceito e da discriminação.

Diante disso, houve uma preocupação em investigar a realidade vivida e observada por mim, procurando entender, principalmente, como os alunos e professores percebiam a diversidade em relação ao negro na escola e os eventos marcados por discriminação. Qual não foi minha surpresa quando constatei que muitas pesquisas já tinham sido e estavam sendo realizadas, dentre elas a de Coelho (2001) e Gonçalves (s. d.), tendo como conclusão que a escola tem sido espaço violento de reprodução de preconceitos, discriminação e racismo engendrados, na maioria das vezes, pelos sujeitos que deveriam combatê-los, tendo em vista a responsabilidade de suas ações: os professores.

O acesso a estas pesquisas e suas conclusões, unido às importantes orientações de pesquisa recebidas da Prof^a. Dra. Neusa Gusmão, possibilitaram voltar o olhar e indagações já existentes para uma realidade social até então praticamente desconhecida: as comunidades rurais negras ou comunidades remanescentes de quilombo. O desafio estava lançado tanto em termos de conhecimento deste contexto, quanto em relação ao que estaria “por vir” no que tange à educação existente nestes espaços.

A partir do conhecimento do que são comunidades rurais negras observei que se tratam de grupos que vivem uma realidade histórica, social, política, cultural e econômica singular. Dessa forma, indaguei se a escola localizada nestes territórios tem contribuído positivamente no processo de construção da identidade das crianças pertencentes a esses grupos.

Durante a pesquisa bibliográfica preliminar observou-se que, em relação a estes territórios, havia pouquíssimas pesquisas voltadas para um olhar sobre a atuação da

escola, quando comparado com o número de investigações feitas em escolas localizadas nas cidades.

Na leitura dessas pesquisas foi possível constatar que as escolas situadas nestes grupos reproduziam as mesmas práticas e discursos em relação ao negro e sua história na sociedade brasileira. A instituição escola é um espaço tão homogeneizante que acaba como que, simplesmente, não enxergando a diversidade dos alunos que a compõem e, nem mesmo, se indagando sobre possíveis práticas preconceituosas que esteja reproduzindo.

Também foi possível constatar que, apesar da escola ser um espaço que não promovia a valorização de seus alunos pertencentes às comunidades rurais negras, estes grupos possuíam espaços e tempos de valorização da vida em grupo, os quais influenciavam na construção da identidade dos sujeitos e se constituíam como verdadeiros processos educativos informais: as festas e o trabalho.

Diante da constatação de dois processos educativos diferenciados vividos pelas crianças das comunidades rurais negras; do conhecimento destas comunidades por meio das inúmeras pesquisas antropológicas realizadas e da constatação do reduzido número de investigações nesta temática específica, verificou-se que o desenvolvimento do trabalho contribuiria para ampliar a discussão desta realidade. No entanto, diante das limitações da pesquisadora, e do acesso a um projeto preocupado com o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de valorização da diversidade sócio-cultural existente nas comunidades remanescentes de quilombo, optou-se pela análise dessa iniciativa em termos do alcance dos objetivos a que se propunha: conhecer, valorizar e respeitar a diversidade sócio-cultural que compõe a sociedade brasileira (OLIVEIRA, 2003).

O objetivo do trabalho foi analisar um projeto educacional específico, intitulado “Uma História do Povo Kalunga”, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) brasileiro, buscando nos objetivos e fundamentos da proposta aspectos que explicitem a forma como a escola e seus representantes concebem a diversidade social, cultural, histórica, política e econômica existente nestes territórios. O principal objeto de análise neste projeto é o livro texto do material didático desenvolvido para a comunidade Kalunga.

A principal questão colocada para o desenvolvimento da pesquisa foi: de que maneira as escolas localizadas em comunidades rurais negras têm abordado, nas práticas pedagógicas, discursos e projetos educacionais, as questões referentes à diversidade social, histórica, cultural e econômica existente nestes territórios?

As respostas a esta indagação explicitaram como a escola tem contribuído na construção das identidades das crianças pertencentes às comunidades rurais negras e como tem trabalhado com a diversidade expressa nestes contextos, inclusive, no que se refere à questão do negro. Da mesma forma, estas respostas possibilitaram entender qual o alcance dos projetos educacionais visando ao tratamento da diversidade cultural, e quais as armadilhas em que se pode incorrer quando o fundamento das propostas possui equívocos de interpretação da realidade.

Neste trabalho houve a preocupação em estabelecer o diálogo entre antropologia e educação, tendo em vista que ambos os campos do conhecimento buscam compreender a realidade atrelada à cultura e aos processos de socialização (GUSMÃO, 1997). Trata-se de uma investigação qualitativa que busca entender quais as concepções que fundamentam um projeto pedagógico baseado na valorização da diversidade cultural.

A organização dos capítulos expressa, em grande medida, os caminhos percorridos na pesquisa. O Capítulo I expõe o que são comunidades rurais negras do ponto de vista das características de organização e formação; as relações sociais estabelecidas; as concepções de mundo existentes e os problemas enfrentados pela posse de suas terras. Ainda neste capítulo apresentamos duas comunidades rurais negras pesquisadas por Gusmão (1996a) e Queiroz (1983), a fim de possibilitar uma maior aproximação com tais territórios.

O Capítulo II aborda os processos identitários e educativos vivenciados pelas comunidades rurais negras. Neste ponto apresento os elementos que influenciam na construção da identidade dos sujeitos desses grupos, considerando a problemática do preconceito e da discriminação contra o negro na sociedade brasileira e o papel de dois processos educativos (da comunidade e da escola) vivenciados, especificamente, pelas crianças. Explicito as concepções que subsidiam todo o trabalho: cultura, diversidade cultural, alteridade, educação e escola, as quais são os instrumentos de análise, principalmente, do livro texto do material didático do projeto “Uma História do Povo Kalunga”, e fundamentam o entendimento do que sejam processos educativos (formais e informais)¹ e identitários.

No Capítulo III discorro sobre duas práticas sócio-culturais das comunidades rurais negras que caracterizam processos educativos informais que influenciam de maneira positiva nos processos identitários vivenciados: as festas e o trabalho. São práticas que instauram espaços e tempos de ensino-aprendizagem indissociáveis, os quais são considerados como subsídios importantes para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico intercultural e a consecução dos objetivos de ensino-aprendizagem escolares. São apresentadas, de maneira breve, juntamente com as características de tais

¹ Neste trabalho entende-se por processo educativo formal o trabalho desenvolvido nas escolas e caracterizado por seqüência e organização próprias, e processo educativo informal como o que “(...) abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida

práticas sócio-culturais, as comunidades rurais negras em que as mesmas são desenvolvidas. Relato ainda, como são, de uma maneira geral, as escolas localizadas nas comunidades rurais negras, suas práticas e discursos. A discussão envolve, neste momento, principalmente, a maneira como a escola aborda a questão do negro, de modo a influenciar nos processos identitários das crianças das comunidades rurais negras. Esta análise se fundamenta no acesso às pesquisas realizadas em diversas escolas, por pesquisadores cuja investigação foi centrada na dinâmica das práticas pedagógicas existentes.

O Capítulo IV trata fundamentalmente da apresentação e análise do projeto “Uma História do Povo Kalunga”. Primeiramente, é apresentada a comunidade Kalunga (GO), sua história, formas de organização do grupo, manifestações culturais e questões inerentes à posse das suas terras. O conhecimento desta comunidade se deu pelo acesso ao trabalho de Baiocchi (1999) e Amorim (2002). Posteriormente, analiso o projeto do Ministério da Educação desenvolvido para a comunidade Kalunga (GO), elencando concepções consideradas como passíveis de práticas apenas multiculturais e não de um verdadeiro reconhecimento e valorização desta comunidade remanescente de quilombo.

Nas considerações finais apresento, mais do que conclusões a partir do que foi analisado, indagações sobre o alcance de tal iniciativa que se apresenta como inovadora.

do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado” (AFONSO, s.d., p. 86).

CAPÍTULO I

COMUNIDADES RURAIS NEGRAS: O QUE SÃO?

Para que seja possível entender como as escolas localizadas em comunidades rurais negras têm atuado, e neste sentido, analisar as influências das práticas, discursos e projetos educacionais nos processos identitários vividos pelas crianças pertencentes a estes grupos, discorro sobre o que são ou o que sejam tais comunidades.

Primeiramente, o que denomino como comunidades rurais negras são, atualmente, mais de dois mil² grupos espalhados pelo território brasileiro que também são conhecidos como comunidades remanescentes de quilombo, quilombolas, bairros rurais negros ou comunidades negras rurais.

As comunidades rurais negras são grupos cuja história de existência se estabelece na relação com o universo agrário, rural, do campo. Enquanto comunidades que vivem da posse da terra de maneira singular, o entendimento da realidade que vivenciam e das relações que estabelecem internamente e com a sociedade envolvente perpassa também os seculares e persistentes conflitos em torno da terra no Brasil. Diferentemente de outras comunidades rurais, também conhecidas no Estado de São Paulo enquanto “caipiras” (QUEIROZ, 1983), as comunidades remanescentes de quilombo têm, em suas histórias de formação, uma estreita relação com a história da escravidão no Brasil, sendo, majoritariamente, formadas por homens, mulheres, adultos, velhos, jovens e crianças negras.

Embora o território brasileiro se constitua de muitas comunidades rurais negras, a maioria da população desconhece estes agrupamentos e, muitas vezes, quando ouvem

² De acordo com o levantamento realizado pelo Prof. Rafael Sanzio, do Centro de Cartografia Aplicada e Informação Geográfica (Ciga) da Universidade de Brasília, e divulgado em 05/05/2005, há 2.228 comunidades remanescentes de quilombo ou comunidades rurais negras no território brasileiro. O mapa e a tabela contendo dados sobre a distribuição dessas comunidades no território brasileiro podem ser consultados no “ANEXO I”.

falar de comunidades quilombolas, indaga sobre a existência das mesmas, tendo em vista a idéia de que os quilombos foram uma realidade do período da escravidão consubstanciada, exclusivamente, em Palmares e na figura de Zumbi. Neste capítulo procuro desmitificar esta visão sobre o que foram os quilombos, mostrando o que são as comunidades remanescentes de quilombo na atualidade. A partir da incursão nas diversas dimensões que perfazem a realidade vivida por estas comunidades será possível discutir questões mais amplas, diretamente, relacionadas ao preconceito e à discriminação racial vividos pelo negro em nossa sociedade.

1.1 De Quilombos a Comunidades Negras Rurais: a diversidade de realidades antes e pós-Abolição

A idéia que se tem dos quilombos, geralmente, é da presença de conglomerados de negros reunidos em torno da defesa de sua liberdade por meio de um movimento rebelado, insurrecional, estritamente vinculado à escravidão.

No entanto, os trabalhos historiográficos e antropológicos mostram que os quilombos se constituíram de diversas maneiras e atrelados não só à busca pela liberdade, mas também aos problemas relativos às questões econômicas e sociais brasileiras ao longo da história. Em relação a estas questões mais amplas,

“As **terras de pretos** inserem-se no imenso painel da realidade agrária brasileira, mas o desconhecimento desta última faz, de tais terras, uma realidade também desconhecida, sujeita a interpretações pré-concebidas e cristalizadas” (GUSMÃO, 1996a, p. 11).

Segundo Moura (1987), enquanto agrupamento de negros “refugiados”³, os quilombos existiram durante todo o período escravocrata. Onde havia o braço escravo como gerador de riqueza existia a preocupação com a “fuga” de negros escravizados e com a formação de quilombos. Contrariando a idéia presente no senso comum de que o negro escravizado era “mais dócil” em relação aos índios⁴, a presença dos quilombos insurrecionais, neste período, era tão recorrente quanto a própria escravidão. Neste sentido,

“(…) onde existiu o escravismo moderno, esses ajuntamentos proliferaram como sinal de protesto do negro escravo às condições desumanas e alienadas a que estavam sujeitos” (MOURA, 1987, p. 11).

Durante a escravidão, tais quilombos representavam não só a busca da liberdade pela “fuga” das fazendas e do trabalho escravizado, a maneira como é mais conhecido, mas também uma organização política que afrontava o sistema econômico-social em vigor e um movimento de resistência aos processos de imposição dos valores da cultura branca européia (ALMEIDA, 2001; CARNEIRO, 2001; MOURA, 1987 e 2001).

“A mais importante função social do quilombo era portanto esta: uma ruptura radical, em todos os níveis, com o sistema colonial-escravista, os seus representantes, a sua economia e os seus valores raciais e ideológicos” (MOURA, 2001, p. 105).

Estes ajuntamentos de negros rebelados do trabalho escravo eram caracterizados também por uma resistência aos modos de produção e às relações de trabalho existentes na sociedade escravocrata. As relações de produção se davam por meio do trabalho comunitário livre e os produtos existentes eram distribuídos no grupo, demonstrando as

³ Neste trabalho, os termos fuga, fugido (a) (s) e refugiado (a) (s) serão referenciados entre aspas (“ ”), pois os consideramos como, eminentemente, construídos a partir da visão do “senhor de escravos”, e concebidos na perspectiva infracional e criminal que penalizava os negros embuídos da busca pela liberdade.

⁴ De acordo com Pinsky (1994), tal idéia construída no período escravocrata e disseminada após a Abolição da Escravidão não era

relações de cooperação e solidariedade existentes. A produção, voltada para a subsistência (auto-consumo), realizava-se por meio da agricultura policultora-comunitária e também gerava excedentes que marcavam uma vida de relativa abundância. Ao mesmo tempo, os excedentes possibilitavam a troca de produtos entre os quilombos, vilas e fazendas vizinhas, denotando que estes agrupamentos não eram isolados econômico e socialmente (MOURA, 1987 e 2001).

Segundo Moura (2001), estes quilombos representavam uma sociedade alternativa no seio da escravidão, que se estabelecia por meio de uma ruptura radical com a ordem estabelecida e expressava os binômios existentes: escravo-livre, escravidão-liberdade, propriedade latifundiária-propriedade coletiva. Para o autor, a liberdade almejada pelos negros escravizados só poderia ser conquistada por meio de uma ruptura drástica representada pela “fuga”. Neste sentido, “(...) os quilombos foram construídos para enfrentarem a sociedade senhorial e branca” (ALMEIDA, 2001, p. 89), estabelecendo um confronto de âmbito político, em que o poder do senhor, reconhecido como proprietário da força de trabalho escrava, é desafiado pelo desejo de liberdade do escravizado.

De acordo com Almeida (2001), embora os quilombos de “fuga” não tenham vencido a estrutura sócio-econômica baseada na escravidão, foram espaços organizados que desgastaram a ordem estabelecida ao gerarem medo e insegurança social. Estes fatos não são narrados pela historiografia oficial e nem chegam em nossas salas de aula, mas representam a preocupação social que causaram na época.

A constatação desta preocupação social pode ser feita por meio da concepção de quilombo que é dada pelo Conselho Ultramarino, em 1740, quando consultado pelo rei de Portugal sobre o que seriam tais grupos que ameaçavam a ordem sócio-econômica

inconsequente, pois buscava incutir no imaginário social, justamente, a idéia de que o negro era submisso.

vigente, voltada para a aquisição e o acúmulo de riquezas através do uso da mão-de-obra escrava:

“(...) toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (MOURA, 1987, p. 11).

A recorrência das ações que desembocam na formação dos quilombos, e que gera tanta preocupação aos representantes da sociedade escravocrata caracterizam a quilombagem (MOURA, 1987 e 2001).

“O que entendemos como quilombagem é um processo social contínuo de protesto que se desenvolve dentro da estrutura escravista, solapando-a histórica, econômica, étnica e socialmente a partir do seu centro, isto é, a produção” (MOURA, 2001, p. 112).

Frente à quilombagem, a consulta ao Conselho Ultramarino visa estabelecer um critério para a atuação contra os movimentos insurrecionais desencadeados. Segundo Almeida (1996), a caracterização do que fossem os quilombos no século XVIII (e a consulta ao Conselho Ultramarino é um exemplo) representa uma preocupação com a “fuga” de negros escravizados e se trata de uma manifestação jurídica que determina quem está fora do sistema escravista e que deve ser punido por isso, pois comete uma infração, um crime. A quilombagem é concebida, neste contexto e na visão do colonizador, como a ação de grupos que negam a disciplina do trabalho e que se situam às margens dos modos de produção e consumo. Por isso, tais grupos são considerados pelas autoridades da época como infratores e criminosos a serem perseguidos, capturados ou mortos. Os quilombos são identificados pelo sistema escravista como a presença do que não está legalmente instituído, e um mau exemplo de conduta (MOURA, 1987). Desse modo, a concepção de quilombo dada pelo Conselho

Ultramarino visa impedir que os grupos, inicialmente formados por cinco negros “fugidos”, aumentem e ameacem a estrutura econômica e, conseqüentemente, a manutenção do sistema colonizador-exportador.

Até a Abolição da Escravidão (1888), a grande preocupação desse sistema é a ação contrária aos agrupamentos de negros “refugiados”, a intensa represália pelos representantes dos fazendeiros e proprietários da mão-de-obra escrava, posto que desafiam a ordem econômica vigente (MOURA, 1987).

Neste processo, é importante ressaltar que os quilombos se constituíram em todo o território nacional e se diferenciavam conforme a área ocupada; a forma de ocupação; sua duração e a população existente, que inclusive era habitada por índios e “(...) elementos marginalizados pela sociedade escravista, independentemente de sua cor” (MOURA, 1987, p. 37).

Tal diversidade é explicitada nos estudos sobre o negro em condições de vida rural, principalmente a partir de 1950. As pesquisas (ARRUTI, 1996; BAIOCCHI, 1983 e 1999; DORIA, 1996; FUNES, 1996; GUSMÃO, 1996a; MOURA, 1997; O'DWYER, 2001; QUEIROZ, 1983; RATTTS, 1996) apresentam não só esta diversidade, mas também a contemporaneidade dos grupos rurais negros no Brasil. Demonstram que se tratam de comunidades rurais que constroem suas vidas na relação com a terra e cuja história de posse está atrelada aos processos sócio-econômicos também decorrentes do sistema escravista.

Em relação aos grupos rurais, segundo Gusmão (2001),

“As terras de posse dos grupos negros, terras da liberdade, demarcam assim, a diferença entre esses grupos e outros do meio rural. São elas originárias da escravidão e fortemente marcadas pelo componente étnico de sua gente. (...) Chamadas de comunidades, bairros, vilas, sítios ou o que quer que seja, constituem espaços negros que foram obtidos das mais diferentes formas na escravidão e fora dela” (p. 341).

As pesquisas mostram que as comunidades existentes resultaram de ocupações de áreas devolutas após a Abolição; compras por antigos negros escravizados; aquisições por meio de pagamentos por serviços prestados ao Estado; doações de senhores para negros escravizados considerados fiéis; apossamentos de terras destinadas por promessa a algum Santo – “Terras de Santo” que se tornam “Terras de Pretos” (ALMEIDA, 1996; GUSMÃO, 2001; LEITE, 2000; MOURA, 1997; O'DWYER, 2001).

Gusmão (1996b) relata que estas terras são marcadas pela presença do negro, *Terra de Pretos*, como algumas comunidades se designam. Além disso, devem ser compreendidas na relação com os sistemas econômicos relacionados, principalmente, à questão agrária vigentes antes e após a Abolição (LEITE, 2000).

1.2 Ivaporunduva e Campinho da Independência: uma breve incursão em duas pesquisas de campo

Dentre as várias pesquisas antropológicas realizadas e as que foram acessadas neste trabalho, duas serão apresentadas para que possibilitem um conhecimento sucinto destas comunidades negras rurais; as relações estabelecidas internamente e com a sociedade inclusiva; as características da ocupação das terras, assim como as lutas que são travadas diante dos invasores de suas terras; e as manifestações culturais, tradições, valores e crenças existentes.

Queiroz (1983) pesquisou o bairro rural de negros Ivaporunduva, localizado na região do Vale do Ribeira, no município de Eldorado – sul do Estado de São Paulo. De

acordo com levantamentos da Fundação Cultural Palmares⁵ e do ITESP⁶, a região do Vale do Ribeira é constituída por, aproximadamente, 25 comunidades negras rurais, dentre elas: São Pedro, Sapatu, André Lopes, Pedro Cubas, Abobral, Galvão, Engenho, Batatal, Pilões, Praia Grande, Castelhanos, Nhungara, Bombas, Maria Rosa, Porto Velho, Jurimirim, João Surra e Maria Cláudia, que ficam entre os municípios de Eldorado e Iporanga (ITESP, 2000 e UnB, 2004).

A pesquisa de Queiroz (1983) iniciou-se em 1977 e aponta a existência da cultura caipira, termo usado para designar os aspectos culturais (modo de falar, relação com a terra, etc) da população rural paulista tradicional, neste bairro rural. Segundo o autor, Ivaporunduva é um bairro rural que difere dos demais devido aos aspectos sócio-históricos e culturais a partir dos quais constrói sua identificação, e ao fato de ser, majoritariamente, formado por negros.

Ivaporunduva é um bairro rural negro cuja história de formação remonta a 1756, durante o processo de mineração na região. Segundo relatos orais, as terras ocupadas foram uma antiga fazenda de uma mulher chamada Joana Maria. Tal mulher, com a decadência da atividade mineradora e a desvalorização das terras da região, antes de sua morte libertou os negros escravizados da fazenda e doou-a a Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, em 1802. Os negros libertos se apossaram desta terra, onde vivem até os dias atuais (QUEIROZ, 1983).

Segundo o pesquisador, até 1950 esta comunidade rural negra permanece nas terras apossadas (“Terras de Santa”) enquanto lavradores auto-suficientes vivendo da economia de subsistência e do uso comum e coletivo do espaço. A mão-de-obra provém

⁵ Órgão vinculado ao Ministério da Cultura, cuja responsabilidade, dentre outras, é proceder desde o reconhecimento até a titulação das terras abrangidas pelo Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Carta Magna. Tal artigo preconiza a emissão dos títulos de propriedade às comunidades remanescentes de quilombos.

⁶ Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva”, que visa a planejar e executar as políticas agrária e fundiária no Estado de São Paulo.

das famílias e o excedente cultivado possibilita a sua comercialização junto aos povoados vizinhos para a aquisição de gêneros, tais como: sal, querosene e tecidos.

De acordo com Queiroz (1983), a partir de 1950, a introdução da atividade extrativista do palmito, que se mostrava mais geradora de renda no período, altera as relações de cultivo da terra pela comunidade, bem como altera as manifestações culturais existentes. A comunidade já não trabalha na terra como antes, e as plantações escassas deixam de ser a única forma de subsistência do grupo. Os mantimentos passam a ser adquiridos junto ao comprador de palmito que, assim como os vende a preços elevados, também paga muito pouco pelo palmito extraído. Desse modo, o palmiteiro está sempre em dívida com o comprador e também dependente dos mantimentos para sua subsistência.

Com o engajamento no corte do palmito e a gradual ruína das roças cultivadas, paralelamente às dívidas junto ao comprador, uma das alternativas para o morador de Ivaporunduva é o trabalho assalariado nas fazendas circunvizinhas. Esta realidade demonstra como são as relações que se estabelecem entre as comunidades negras rurais e a sociedade envolvente, que os coloca numa posição subalterna ao incluí-los na sociedade capitalista na condição de camponeses caipiras. Além disso, não há apenas a exclusão social sob o prisma das relações econômicas, de classe, mas também na perspectiva das relações raciais. Nos relatos de autoridades e representantes das instituições sociais (como a escola) sobre os moradores do bairro, observa-se o preconceito racial existente e atrelado ao fato de sua formação remontar à escravidão (QUEIROZ, 1983).

O autor relata que, concomitante a esta realidade econômica, há também a repentina valorização das terras cortadas pela Rodovia Iporanga-Eldorado (concluída

em 1969), acompanhada dos projetos de empreendimentos patrocinados pelo Estado, visando ao chamado “desenvolvimento e progresso da região”.

“Interesses econômicos foram despertados pela disponibilidade de grandes extensões de terras inexploradas, praticamente desocupadas, cujo aproveitamento surgia como promissor e lucrativo” (Ibid, p. 55).

Segundo Queiroz (1983), as relações com a terra no bairro rural negro estão imersas nas manifestações culturais caracterizadas pela mistura do sagrado e o profano no mesmo espaço. Constata que Ivaporunduva é uma comunidade que “(...) faz da terra a metáfora para pensar o grupo (...)” (LEITE, 2000, p. 11), a terra enquanto território onde são realizadas as festas e os ritos, onde se estabelecem normas de convívio e solidariedade. Contudo, é possível observar que, na relação com a sociedade envolvente e contra um suposto isolamento das comunidades rurais negras no Brasil, a dimensão das relações de trabalho acaba influenciando na dimensão mítico-religiosa dos grupos. De acordo como autor, em Ivaporunduva,

“Como as colheitas já não são abundantes, devido à redução das áreas cultivadas e ao esgotamento progressivo do solo, além da escassez de mão-de-obra voltada para as lides agrícolas, apenas com muita dificuldade e auxílio dos demais moradores é que alguém ou alguma família poderá arcar com as despesas que tradicionalmente estas manifestações culturais requeriam” (QUEIROZ, 1983, pp. 107-108).

Dessa maneira, a relação das comunidades negras rurais com a sociedade envolvente nos mostra que não são grupos isolados e que nem mesmo suas manifestações culturais estão isentas de influências vindas de fora.

O conhecimento desta realidade visa desmitificar a idéia de que estes conglomerados de negros rurais existentes em nosso país vivam isolados, petrificados por sua cultura considerada primitiva, arcaica, a ser “salva” pelos empreendimentos de

desenvolvimento e progresso. Na verdade, são comunidades que possuem uma história própria, diferente da existente em contextos urbanos e que está em constante reelaboração, inclusive pelas influências trazidas das relações estabelecidas com a sociedade inclusiva, capitalista, mercadológica, consumista e interessada em envolver tudo e todos na lógica da produção como o meio para gerar o lucro, que é seu objetivo final.

O mesmo objetivo de desmitificação da realidade que envolve as centenas de comunidades negras rurais existentes no território brasileiro é buscado no trabalho de Gusmão (1996a). É uma pesquisa antropológica que nos apresenta o bairro rural de negros de Campinho da Independência, localizado na região de Paraty – litoral sul do Estado do Rio de Janeiro, como uma comunidade singular que luta pelas terras ocupadas, secularmente, e pelo direito à diferença em relação à sua concepção de mundo, às relações internas, à sua linguagem baseada na oralidade.

Campinho da Independência é um bairro rural cuja história de posse da terra, segundo relatos de memória oral, antecede a Abolição. A terra passa a ser ocupada por meio da aquisição por doação do antigo proprietário a três negras escravizadas da Casa Grande: Antonica, Marcelina e Luiza (GUSMÃO, 1996a).

De acordo com a pesquisa de campo, são os laços de parentesco originados a partir destas três mulheres que determinam quem é ou não de Campinho. São consideradas “terras de mulheres” devido ao fato de todas as relações sociais cotidianas da comunidade se remeterem à figura da mulher. Segundo a autora, a mulher é a detentora do saber de origem, a educadora e orientadora do grupo. A identificação dos moradores está sempre relacionada à figura feminina, assim como são elas (avós, mães, tias, irmãs) quem organizam o cotidiano. A figura masculina, historicamente, sempre

esteve de passagem, justificada pelo trabalho fora da comunidade, um dos motivos pelos quais não é, permanentemente, lembrada.

A subsistência dos moradores se dá pelas atividades agrícolas e artesanais, mas também pelo trabalho assalariado nas fazendas e cidades. A economia se caracteriza pelo uso comum da terra para “plantar e morar”. É sob uma base geográfica, física e social, que transforma a terra em território, que os moradores constroem suas identidades. Ser de Campinho, segundo seus membros, é ser descendente dos “troncos” (das três mulheres), ser negro, católico, não vender as terras e se casar com os de Campinho (GUSMÃO, 1996a).

Segundo a pesquisadora, Campinho é uma comunidade rural e negra que tem na memória oral o instrumento que legitima, internamente, a posse do lugar. A ocupação é fundada na base de um direito costumeiro. A terra é o espaço onde realizam suas práticas religiosas, de lazer, e com as ações desapropriatórias, um espaço de luta e discussão sobre a forma de garantir seus direitos.

As ações desapropriatórias foram desencadeadas pelo surgimento de um fazendeiro que se diz proprietário das terras ocupadas; pela construção da BR 101 Rio-Santos e a valorização das terras para atividades turísticas; e pela declaração da região como Reserva Florestal do Parque Nacional da Bocaina. As duas últimas ações são de responsabilidade do próprio Estado, que surge como protagonista de um

“(…) exemplo típico da expansão capitalista que reestrutura o universo agrário em termos de terra e trabalho e desencadeia processos transformadores da paisagem local, tanto em termos físicos quanto econômicos, sociais e políticos” (Gusmão, 1996a, p. 21).

Estas intervenções acabam restringindo as atividades agrícolas da comunidade e aumentando sua pauperização. A região se torna alvo de políticas e empreendimentos

turísticos que afetam diretamente a dinâmica das relações e preocupações na comunidade (GUSMÃO, 1996a).

Frente aos perigos engendrados por esta expansão capitalista, Campinho se antecipa e impetra uma ação por usucapião, fundamentada no tempo de ocupação da terra (20 anos) para legitimar a propriedade. Esta ação é movida na década de 70 com o auxílio da igreja católica, representada pela Comunidade Eclesial de Base – CEB existente no bairro e a Comissão Pastoral da Terra – CPT, além do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Paraty – STRP e do Partido dos Trabalhadores – PT (Ibid).

Contudo, ao mesmo tempo em que estas instituições auxiliam a comunidade de Campinho da Independência na luta pela terra, acabam influenciando as relações no grupo. As concepções de comunidade, de um lado, enquanto grupo formado por laços de parentesco, e de outro, enquanto grupo de luta jurídica e de discussão (na CEB) sobre os problemas em torno da posse da terra, instauram um conflito interno. O exemplo disso é o que ocorre entre famílias que defendem que o direito costumeiro basta para a legitimação da posse, deixando de participar das discussões na CEB e também da colaboração na ação jurídica. Tais famílias que baseiam a defesa de suas terras somente no direito costumeiro, embora sejam parentes, passam a serem vistos como “menos ligados à comunidade” pelos parentes que lutam juridicamente (GUSMÃO, 1996a).

Segundo a autora, por outro lado, a ação por usucapião não abrange o sentido coletivo da terra devido ao conceito de propriedade individual no qual se fundamenta, e ao fato de não compreender os confrontos reais existentes.

“A luta jurídica é tratada friamente no processo, pois a Justiça ignora as relações sociais que envolvem os sujeitos e a violência real e simbólica que a envolve” (Ibid, p. 144).

Esta violência está representada também pela insegurança e o medo que são incutidos no grupo que, despossuídos da linguagem que legitima a posse secular, se vêem cotidianamente pressionados em seus limites de usufruto da terra-território.

Gusmão (1996a) explicita neste aspecto da luta, a existência de um conflito marcado pela imposição da linguagem escrita e a discriminação da oralidade e, conseqüentemente, de seus detentores: caipiras e negros. A luta se trava no âmbito cultural e também racial, pois de um lado temos a linguagem escrita, representativa de uma cultura branca, historicamente racista, e de outro a oralidade, que remonta aos tempos da escravidão do negro.

Neste campo de relações conflituosas com a sociedade inclusiva e branca, que os negros de Campinho da Independência se defrontam com a discriminação e o preconceito racial. Paradoxalmente, por meio dessas relações os moradores de Campinho, majoritariamente negros, vivem entre a valorização interna de sua etnia negra e a discriminação da sociedade envolvente, que lhes incute que “ser negro” é “ser menos”, pobre, triste, sujo, feio, analfabeto (GUSMÃO, 1996a).

“O mundo comunitário é o espaço de participação em que está como sujeito pleno na totalidade de seu ser. Face à sociedade inclusiva, o seu pequeno mundo, aparece como carente de tudo e faz dele, parte de um campo de exclusão” (Ibid, p. 176).

Desse modo, a sociedade inclusiva lhes reconhece a diferença, inerente ao ser humano, mas como um mal, impondo-lhes como oportunidade de ser igual e reconhecido positivamente, o embranquecimento. Assim,

“A questão do negro no campo é parte de desse nascer/morrer constante. Como mutante, vive um trauma contraditório: constrói-se como negro e vive injunções que o conduzem à perda da identidade em construção” (Ibid, p. 177).

Assim, é na comunidade que os sujeitos são valorizados, nela existem os elementos para a construção positiva de suas identidades. É na terra que organizam suas vidas e é nela que constroem suas concepções de mundo, valores, tradições e manifestações culturais próprias, constituindo-se enquanto terra-território, onde se faz gente, “onde se é” (GUSMÃO, 1996a; LEITE, 2000; O'DWYER, 2001).

1.3 Comunidades Rurais Negras e a Luta pela Terra: ressemantizações e demandas jurídicas frente às realidades existentes

Em Baiocchi (1983 e 1999), Gusmão (1996a) e Queiroz (1983), dentre outras pesquisas antropológicas, analisa-se a relação da terra enquanto “terra-território”, assim como os conflitos existentes em torno de sua ocupação. São terras ocupadas por longos anos e mantidas pelo direito costumeiro que têm se tornado alvo de políticas desapropriatórias e de interesses capitalistas causadores de conflitos violentos que visam, segundo as comunidades rurais negras, “o retorno à escravidão”. São ações que, além de expulsarem as comunidades rurais negras de suas terras, interferem nas práticas culturais e mítico-religiosas em permanente reelaboração e que asseguram a identidade do grupo.

Estas pesquisas mostram os problemas que estas comunidades têm enfrentado na manutenção da posse das terras ocupadas ao longo dos anos, frente às ações desapropriatórias dos que chegam se dizendo donos, mas que, como relatam os moradores de Campinho da Independência, “*nunca plantou um pé aqui no lugar*” (GUSMÃO, 1996a). Ao mesmo tempo, estas ações desapropriatórias se realizam de diferentes formas e de acordo com os interesses em jogo vindos de representantes da

sociedade abrangente, inclusive do próprio Estado, bem como das características das terras ocupadas.

Uma das características da posse das terras pelas comunidades rurais negras é o fato de não terem sido adquiridas por meio de documentação comprobatória. As diferentes formas de ocupação da terra são justificadas pelo direito costumeiro que, segundo Gusmão (1996a), está ligado às origens da ocupação e no fato de se estar num lugar onde “os mais velhos” estiveram, que fora deixado pelos fundadores originais.

“A relação com a terra estrutura diferentes visões de mundo e constitui o direito de nela estar e nela permanecer. Estar em um lugar, pertencer ao grupo constitui a base de um **direito costumeiro** que se funda na posse e uso em comum de uma terra partilhada por grupos de parentes descendentes, em sua maioria, dos que originariamente ali se estabeleceram” (GUSMÃO, 1996b, p. 9, grifos do original)

O direito costumeiro é um direito que mescla territorialidade e universo mítico ligado à descendência, aos antepassados. É no direito costumeiro transmitido e expresso pela oralidade que as regras do grupo são ditadas e que a vida se organiza. Sempre estar na terra, nela vivendo, produzindo o sustento do grupo e as relações sócio-culturais justifica o direito de nela permanecer. Neste sentido, o direito costumeiro se baseia não só numa dimensão geográfico-espacial, mas também numa dimensão simbólica de importante significado para as comunidades que vivem nestas terras imersas nos costumes, tradições, manifestações culturais próprias de cada grupo rural negro em questão (GUSMÃO, 1996b e LEITE, 2000).

No entanto, este direito reconhecido pela comunidade rural negra se contrapõe ao direito de propriedade vigente. No direito costumeiro a terra é tratada de modo coletivo, não pertence “a alguém”, pois é de todos. A divisão do espaço se dá de acordo com as necessidades do grupo, e enquanto terra deixada pelos seus ocupantes originais, é lugar de todos, onde todos transitam e onde plantam e colhem coletivamente o seu

sustento. Neste sentido, é terra-território repleta de significados que transpõem a dimensão espacial. Já o direito de propriedade trata a terra enquanto mercadoria voltada para a geração de capital (GUSMÃO, 1996a e 1996b e LEITE, 2000).

Frente a estes conflitos e aos vários interesses engendrados pela sociedade inclusiva, capitalista e branca, as pesquisas realizadas desvendam fatos considerados, com relação às *Terras de Preto*, como inexistentes e reforçam a luta destas comunidades rurais negras na defesa de seus territórios e de sua cultura. Esta luta se reflete, nacionalmente, pela demanda expressa na Constituição Federal - CF de 1988, no artigo 68 do “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” - ADCT, determinando 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”(BRASIL, 1997a).

Este dispositivo também vem subsidiado pelos artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988. Ambos tratam da garantia e do reconhecimento, pelo Estado, das diferentes manifestações culturais materiais e/ou imateriais existentes no país (BRASIL, 1997a; NUER, 1997).

O reconhecimento da posse das terras a estas comunidades chamadas, na legislação, de “remanescentes de quilombos”, estabelece novas demandas em torno da regulamentação e execução do dispositivo, frente aos problemas que já existem e aqueles desconhecidos. Além disso, são levantados questionamentos sobre os termos utilizados a partir da realidade observada para que a execução da lei se faça de modo a garantir o pleno acesso ao direito preconizado.

Uma das discussões se refere à denominação “remanescentes de quilombos”. O que seriam “remanescentes de quilombos”?

Segundo Almeida (1996), Gusmão (1996b) e Leite (2000), no momento em que se promulga a Carta Magna ainda não está devidamente expresso o que signifique os termos “quilombo” e “remanescente”. As determinações do artigo 68 restringem os termos e as situações designadas como remanescentes de quilombo, dificultando a compreensão do processo de formação, existência e permanência desses grupos no Brasil devido a uma idéia de presença sócio-cultural fixa, estática e em desaparecimento enquanto “remanescente”.

No termo remanescente estava expressa uma concepção do “(...) que não morreu, o que sobreviveu” (GUSMÃO, 1996b, p. 09), numa visão terminalista ou de continuidade histórica manifesta pela idéia da ausência de transformação e (re)construção das relações internas e externas dos grupos desde a sua formação.

Neste sentido, o conceito de “remanescente” designava a sobrevivência de comunidades cujas relações sociais estariam estáticas no tempo e prestes ao desaparecimento. Vigorava a concepção de remanescentes de quilombos enquanto resquícios arqueológicos, cuja veracidade poderia ser comprovada por meio da análise de origens biológicas e de levantamentos arqueológicos. Tal abordagem era equivocada, na medida em que não estava de acordo com a auto-denominação dos grupos e com a concepção de identidade em permanente reconstrução (LEITE, 2000).

Tornou-se urgente para a consecução das determinações do artigo 68 do ADCT a ressemantização da expressão “remanescente de quilombo”, no sentido de compreender as comunidades rurais negras a partir do presente e não com base num passado mitificado, numa visão de quilombo unicamente com as características de Palmares. A reelaboração do que fosse quilombo se tornou uma nova demanda que visou à consideração dos sujeitos em questão como presentes, vivos e marcados pela sua especificidade (GUSMÃO, 1996b).

“Este é o desafio que nos coloca de novo diante de dois pontos: o reconhecimento da diferença e o conhecimento profundo das muitas formas de constituição da vivência negra no campo, para que não haja o esvaziamento, a redução ou a generalização do que é múltiplo e diverso” (Ibid, p. 7).

Neste processo de ressignificação dos termos em questão, em 1994, a Associação Brasileira de Antropologia – ABA é solicitada a apresentar um parecer sobre o que seria remanescente de quilombo, resultando num documento que desconstruía a concepção petrificada sobre estas comunidades. O parecer visou a desmitificar a visão de remanescentes de quilombo enquanto resíduos arqueológicos de ocupação temporal ou suscetíveis de comprovação biológica, isolados, homogêneos ou como o resultado de movimentos insurrecionais. O documento prescreveu uma noção de quilombo em seu aspecto contemporâneo, dinâmico, relacional, abrangendo as várias manifestações e experiências existentes (LEITE, 2000).

De acordo com a Associação Brasileira de Antropologia,

“O termo Quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Ainda que tenha um conteúdo histórico, o mesmo vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos do Brasil. (...). Contemporaneamente, portanto, o termo quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela Antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar filiação ou exclusão. (...)” (NUER, 1997, pp. 81-82).

Segundo Gusmão (1996b), em relação à continuidade histórica dessas comunidades rurais negras, a única possível é a de reconstrução do passado. Da mesma

forma, Moura (1997) relata que “Os negros dessas comunidades valorizam as tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente” (p. 42-43).

Os trabalhos antropológicos demonstram que as tradições e os costumes das comunidades negras rurais são reconstruídos, constantemente, na relação com as gerações mais novas e também pelo contato com as populações circunvizinhas. Além disso, suas lutas em torno da posse da terra e da manutenção de uma tradição e visão de mundo particular implicam em mudanças no interior do grupo, que se refletem em suas práticas tradicionais (GUSMÃO, 1996a; MOURA, 1997 e REIS, 2003).

Pesquisas também mostram que comunidades que não se identificavam como remanescentes de quilombos, embora tenham sua história atrelada aos processos de exclusão da sociedade inclusiva antes ou pós-abolição, passam a rememorá-la e resgatá-la como forma de fortalecer a luta pelo direito à terra (ALMEIDA, 1996).

Neste sentido, a efetiva execução das determinações do artigo 68 do ADCT demanda o cuidado de entender todas as injunções constituintes da história de ocupação da terra onde estão as comunidades remanescentes de quilombo.

O trabalho em torno do reconhecimento desses territórios envolve diversas instâncias da sociedade, tais como: juristas; procuradores; antropólogos; órgãos públicos, como o INCRA⁷, o IBAMA⁸, a Fundação Cultural Palmares; entre outros, responsáveis pelos processos de titulação impetrados pelas comunidades interessadas. De acordo com Gusmão (1996b), estes trabalhos colocam aos pesquisadores o desafio de rever metodologias de pesquisa e refletir sobre os seus papéis frente às comunidades pesquisadas. Torna-se importante o retorno das pesquisas às comunidades para que, inclusive, sejam documentos legitimadores da oralidade desses grupos frente à linguagem escrita e jurídica. Ao mesmo tempo, está implícita a importância do registro

⁷ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

⁸ Instituto Brasileiro de Apoio ao Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis.

dos relatos orais nas pesquisas participantes, bem como dos instrumentos que viabilizem captá-los (GUSMÃO, 1996b e LEITE, 2000).

Paralelamente, nestas pesquisas e levantamentos de reconhecimentos das comunidades remanescentes de quilombos se insere a problemática do diálogo entre antropólogos, responsáveis pelos laudos antropológicos, e juristas. Como expõe Gusmão (1996b),

“Como dar conta da singularidade e da oralidade no âmbito do enunciado formal das leis? Como categorizar/conceituar formas polissêmicas de vida social sem redução do alcance do real? (p. 11).

No que tange à execução do artigo 68 do ADCT, o que se tem observado nos processos de titulação existentes, dentre várias ocorrências, é o conflito em torno dos órgãos competentes para tanto frente à diversidade de ocupações que necessitam de variadas atuações do Estado e a discussão sobre quem é o “sujeito de direito” a partir da prerrogativa do direito de propriedade individual, que se contrapõe à concepção de terra-território das comunidades negras rurais.

Em relação às competências, embora a Fundação Cultural Palmares seja o órgão reconhecido como tal, sua atuação tem ocorrido por meio de parcerias com Institutos de Terras dos Estados, o INCRA e o IBAMA.

De acordo com Nunes (2000) e Sundfeld (2002), há três modalidades de terras ocupadas por comunidades remanescentes de quilombos: as terras devolutas; as terras particulares e as terras de proteção ambiental ou terrenos da Marinha. Para cada modalidade há procedimentos a serem adotados e o envolvimento de órgãos específicos com suas concepções e modos de atuação que nem sempre dialogam com o artigo 68 do ADCT.

As terras devolutas pertencem ao Poder Público (União ou Estados) e os procedimentos de regulamentação das ocupações são menos demorados, e geralmente feitos pelo INCRA. Já as terras particulares necessitam de desapropriação, um ato do Poder Público executado pela indenização dos proprietários e que se fundamenta no princípio de subordinação do interesse individual ao interesse da coletividade. No entanto, é um procedimento demorado, pois necessita de levantamentos sobre os valores das terras em questão, bem como sua delimitação, o que geralmente se processa em meio a conflitos entre os proprietários, o Poder Público e as comunidades que ocupam estas terras (NUNES, 2000 e SUNDFELD, 2002).

As terras de proteção ambiental ou terrenos da Marinha são áreas decretadas como de preservação ambiental ocupadas por comunidades remanescentes de quilombos. Neste caso, um dos órgãos mais atuantes é o IBAMA, que possui uma concepção de preservação ambiental muitas vezes diferente das comunidades que ocupam o território há anos (Ibid, Ibid). O conflito de concepções gera, como no caso de Trombetas, no município de Oriximiná (PA), impedimentos para que as comunidades utilizem as terras para atividades agrícolas, de caça e pesca (O'DWYER, 2001).

Para que as comunidades solicitem o reconhecimento coletivo das áreas que ocupam é necessário que se unam na forma representativa denominada associação (NUNES, 2000 e SUNDFELD, 2002). Diante das dificuldades de encontrar no direito de propriedade brasileiro uma forma coletiva de regularização das terras, a maioria das ações vem sendo realizada a partir da formação de associações, como é o caso da Associação da Comunidade Remanescente do Quilombo de Boa Vista e a Associação da Comunidade Remanescente de Quilombo de Alenquer, ambas no Estado do Pará (NUNES, 2000).

Diante das demandas jurídicas impostas, e dos interesses em jogo, o quadro geral é de morosidade na emissão dos títulos às comunidades remanescentes de quilombo. Tal morosidade reflete a subordinação dos problemas sociais e urgentes à burocracia das instituições públicas representativas destas mesmas demandas sociais. Enquanto isso, aqueles que se dizem legítimos proprietários das terras ocupadas não esperam pela conclusão dos processos jurídicos e intimidam as comunidades negras rurais pela via da violência: ateam fogo nas moradias, colocam cercas ou as derrubam para demarcarem posse, pressionando famílias e grupos a deixarem seus territórios, historicamente, construídos e onde estão suas vidas (BAIOCCHI, 1999; GUSMÃO, 1996a e O'DWYER, 2001).

Diante dessa realidade, ainda que o artigo 68 do ADCT garanta a propriedade da terra às comunidades remanescentes de quilombo permanecem questões a serem resolvidas em torno do reconhecimento social da diferença dessas comunidades como circunscritas à diferença entre os sujeitos, questões estas que existem há tempos e se assentam em preconceitos com relação ao homem do campo e ao negro no Brasil.

CAPÍTULO II
COMUNIDADES RURAIS NEGRAS:
PROCESSOS IDENTITÁRIOS E EDUCAÇÃO

As questões que perfazem a realidade das comunidades rurais negras, ou seja, a luta pela terra e seu uso coletivo, as relações estabelecidas a partir do parentesco, entre outros, são elementos que influenciam na construção das identidades das crianças. Refiro-me a este processo de construção da identidade como “processos identitários”, entendendo que a identidade dos sujeitos está em constante reelaboração ou (re)construção no tempo e no espaço e na medida em que se toma consciência da sua diferença na relação com o OUTRO.

Nas comunidades rurais negras a construção da identidade dos sujeitos perpassa o contato com o OUTRO representado pelo grupo e o OUTRO representado pela sociedade envolvente. A construção do EU se desenvolve em diversificados espaços e tempos e também por meio de processos educativos que viabilizam a transmissão de saberes e práticas que podem acarretar na valorização ou negação das experiências vividas. Neste trabalho abordo dois processos educativos vivenciados pelas crianças das comunidades remanescentes de quilombos, os quais ocorrem em espaços distintos: a comunidade (o OUTRO representado pelo grupo) e a escola (o OUTRO representado pela sociedade envolvente), e são designados, respectivamente, como informais e formais.

2.1 Identidade e Experiência: questões de raça e ideologia

No que tange aos processos identitários, os sujeitos se constituem enquanto tal na relação que mantém no grupo e com a sociedade envolvente. Na relação com o grupo os sujeitos acessam os saberes e práticas que viabilizam compreender quem EU sou para o grupo e qual o sentido de dele participar. No entanto, a sociedade envolvente, na relação com a comunidade, tem uma concepção do que ela seja e, por consequência, do que seja este EU. Neste processo, a construção da identidade dos sujeitos está permeada por esta dimensão interna (do grupo) que informa quem EU sou e também pela concepção que o OUTRO (sociedade envolvente) possui sobre MIM. Desse modo, quem SOU se forma na relação com o universo interno e externo às comunidades rurais negras (GUSMÃO, 1999).

Segundo Gusmão (1996a), as comunidades rurais negras têm uma percepção de si marcada pelo fato de serem rurais e negras. Tal percepção está atrelada ao modo como a sociedade envolvente se relaciona com estas comunidades, ou seja, por meio de um duplo preconceito por sua condição de população rural pobre economicamente, e por serem, majoritariamente, negras e se constituírem enquanto grupo cuja história remonta à escravidão.

Em Campinho da Independência (RJ), Gusmão (1996a) percebeu que tanto as crianças como os adultos da comunidade fazem uma imagem de si conforme a imagem que a sociedade envolvente e branca possui deles. Tais imagens mostram o homem do campo como inseguro, analfabeto, atrasado, desrespeitado, desprovido de recursos e valores, explorado, proletário, incivilizado, desumanizado e pobre. Contraditoriamente, as imagens que estes sujeitos possuem do homem branco e urbano o mostram como seguro, estudado, desenvolvido, possuidor de recursos e mobilidade social, respeitado.

Para a autora, tais concepções são oriundas de uma ideologia que busca apontar uma suposta superioridade racial da cultura branca, que acaba sendo implicitamente concebida pelas comunidades rurais negras como o modelo a ser alcançado para que o EU excluído seja valorizado. São estereótipos erigidos no meio urbano e brancocêntrico, próprios da ideologia capitalista que busca a homogeneização do homem e suas atividades em prol de um modelo de homem e sociedade: desigual.

Neste sentido, em relação ao modo de vida rural das comunidades rurais negras, para a sociedade capitalista representa “um tempo que se foi” e deve ser superado por novas leis de trabalho e consumo. São consideradas pela sociedade envolvente como comunidades arcaicas ou ultrapassadas pelo fato de oporem às injunções do sistema capitalista reprodutor de desigualdades e dependência, o que acirra a miséria e a fome.

Mas a visão que a sociedade envolvente possui dessas comunidades também está atrelada ao fato de serem negros se opondo às invasões de fazendeiros, órgãos públicos e interessados em tomarem as terras que ocupam. Nestes conflitos emergem discursos e práticas repletas de preconceitos devido aos fenótipos dos membros dessas comunidades e numa referência ao período da escravidão.

Pinsky (1994) relata que no período escravista o negro foi trazido ao Brasil como mercadoria geradora de lucro. O comércio de escravizados era um ótimo negócio para os portugueses, mas enquanto mercadoria os negros africanos eram tratados de modo subumano desde a viagem. Deste modo, seus corpos eram marcados pela falta de higiene, má e escassa alimentação que, somada aos trabalhos lhes deixavam as marcas da rusticidade. Enquanto “coisa” o negro era desvalorizado em sua humanidade, em seus valores e costumes, em sua fala, ao mesmo tempo em que lhes eram impostos padrões de conduta e valorização inerentes à sociedade branca.

Segundo Valente (1987), após a Abolição a massa de negros libertos “(...) perambulavam pelas fazendas e cidades à procura de emprego” (p. 22), mas eram vistos como incapacitados para atividades que agora eram ocupadas pela mão-de-obra imigrante. Diante de tal exclusão também justificada ideologicamente por uma predisposição que a população negra teria à falta de inteligência e más condutas, os negros buscaram formas subalternas de sobreviverem, ocupações de pouco ou nenhum prestígio social, reforçando processos de construção de uma imagem negativa (VALENTE, 1987).

Neste processo, de acordo com Souza (1983), a sociedade branca acaba isolando aspectos do comportamento e da imagem do negro, das condições sociais responsáveis por isso, tornando-os atributos natos da população negra. Desse modo, sob o negro e seu fenótipo estão ligadas pré-concepções de conduta e condição sócio-econômico-cultural que determinam formas de tratamento e posição social. São pré-concepções negativas, estigmas⁹ fundados na idéia de que ser negro é ser sujo, feio, delinqüente, pobre, violento, animalesco, analfabeto.

É por meio do estigma que a sociedade branca representa a população negra de modo pré-concebido. Neste sentido, o estigma antecipa, falsamente, a realidade, por meio de uma “marca” que justifica a exclusão, a ação discriminatória, o racismo. Tal marca, na sociedade brasileira, é fundada na cor da pele e na origem dos sujeitos. Esta marca se torna a base do chamado preconceito racial, que justifica a discriminação e o racismo no Brasil (SILVA, 2003).

Tratar de preconceito racial impõe, então, a necessidade de perpassarmos a polêmica sobre a utilização do conceito “raça”. Conforme relata Seyferth (1995),

⁹ De acordo com Goffman (1975), o estigma é um instrumento depreciativo caracterizado por uma “marca” corporal ou de caráter, que antecipa julgamentos em relação ao comportamento dos sujeitos que por ele são identificados. É um instrumento de discriminação.

“Raça” é um termo de múltiplos conteúdos que vão, em contínuo, da ciência à ideologia, sempre que está em jogo a diversidade da espécie **Homo sapiens**” (p. 175, grifos do original).

Já no século XVIII havia a classificação dos seres humanos por tipos raciais (Ibidem). Contudo, o uso equivocado do conceito de raça para justificar diferenças físicas e culturais que fundamentaram atitudes xenofóbicas e racistas no início do século XX impôs a necessidade de ressignificação do termo tanto pelos biólogos como pelos cientistas sociais (GUIMARÃES, 2003 e REX, 1988).

“Depois da tragédia da Segunda Guerra, assistimos a um esforço de todos os cientistas – biólogos, sociólogos, antropólogos – para sepultar a idéia de raça, desautorizando o seu uso como categoria científica” (GUIMARÃES, 2003, p. 3).

Em 1945, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) solicita a revisão do termo, o que resultou na afirmação de que há apenas uma espécie humana e que as diferenças políticas e culturais entre os homens não poderiam ser justificadas em termos de raça (REX, 1988 e SEYFERTH, 1995).

Constatada a ausência de raças humanas, busca-se substituir o conceito de raça por etnia, deslocando a ênfase dos aspectos biológicos para os traços culturais que seriam compartilhados por um grupo de pessoas (SILVA, 2003). No entanto, a realidade brasileira mostrou que tal substituição não alterou o quadro de construção de identidades e discriminação baseada nos traços fenotípicos. Segundo Munanga (2004),

Essa substituição não muda nada à realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo. Ou seja, o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje” (pp. 31-32).

Neste sentido, o conceito de “raça”¹⁰ se apresenta como uma construção social elaborada nas relações sociais vividas (GUIMARÃES, 2003; IANNI, 2004 e SILVA, 2003), e é dessa maneira que está sendo referido neste trabalho.

O preconceito racial que perpassa e, freqüentemente, fundamenta as relações estabelecidas entre as comunidades rurais negras e a sociedade inclusiva (vizinhos, poderes públicos, instituições, tais como a escola, entre outros representantes), é uma elaboração cultural que condiciona os sujeitos à inferioridade por possuírem os estigmas que determinam de antemão a sua posição na sociedade (NOGUEIRA, 1985).

De acordo com Nogueira (1985), existe no Brasil um preconceito racial de marca, pois está fundado num estigma de aparência. De acordo com o autor, este preconceito se baseia numa ideologia assimilacionista e miscigenacionista que compõe a ideologia do embranquecimento. A ideologia assimilacionista envolve a perda, por parte do sujeito negro, de sua cultura ou dos seus “traços culturais” (NOGUEIRA, 1985, p.84) em prol de uma “cultura nacional”, enquanto a ideologia miscigenacionista abrange um processo de embranquecimento em que o sujeito negro perde os seus “traços físicos” através da relação com o branco. O assimilacionismo e a miscigenação são processos que perfazem a ideologia do embranquecimento na medida em que ambos envolvem a imposição de modelos (culturais e fenotípicos) ao negro brasileiro para que seja valorizado sócio e culturalmente. Os dois processos dão a idéia de uma suposta mobilidade do negro na sociedade, e isso é o que acaba subsidiando o mito da democracia racial, o qual desarticula as denúncias de segregação racial e racismo em nossa sociedade (Ibid). Como relata Nogueira (1985),

¹⁰ De acordo com Munanga (2004, p. 20), “Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos”. Abordando esta perspectiva do conceito, refiro-me a raça entre aspas (“ ”), designando-a enquanto construção social elaborada nas relações vividas, cotidianas.

“Não obstante acobertar uma forma velada de preconceito, a ideologia brasileira de relações inter-raciais, como parte do *ethos* nacional, envolve uma valorização ostensiva do igualitarismo racial, constituindo um ponto de referência para a condenação pública de manifestações ostensivas e intencionais de preconceito, bem como para o protesto de elementos de cor contra as preferências de que se sentem vítimas” (p. 84, *itálico do autor*).

Nas comunidades rurais negras a violência do preconceito racial se expressa em falas e comportamentos dos próprios moradores, sujeitos imersos na ideologia do embranquecimento. Algumas pesquisas (BAIOCCHI, 1983 e 1999; GUSMÃO, 1996a e QUEIROZ, 1983) mostram que, assim como no meio urbano, o negro busca sua valorização e aceitação na sociedade inclusiva pela assimilação do modelo branco centrado de vida, conduta, beleza, julgando a si próprio como inferior. Ocorre a posse do discurso do branco, carregado de estereótipos, estigmatização e desvalorização para designar a si mesmo como um não sujeito (BENDAZOLLI, 2000; GUSMÃO, 1996a e SOUZA, 1983). Tal processo é inerente à ideologia do embranquecimento, que propaga a desvalorização do negro, seu corpo e sua cultura, ao mesmo tempo em que afirma, implicitamente, a superioridade dos fenótipos, costumes, valores e crenças do universo branco (GUSMÃO, 1996a; MUNANGA, 1988; SOUZA, 1983 e VALENTE, 1987).

A partir da ideologia do embranquecimento é possível inferir sobre a propalada democracia racial, que prega que todos são iguais e possuem os mesmos direitos, independente da cor ou origem, mas que implicitamente tem como valorizados os modelos sócio-culturais do universo branco, negando a diversidade e o direito à diferença a todos os sujeitos não-brancos. Ao mesmo tempo, tal democracia é um mito, pois escamoteia a realidade e oculta processos de dominação e subordinação da população negra aos padrões sócio-culturais brancos (SOUZA, 1983).

Desse modo, a democracia racial, na medida em que existe como discurso que falseia o real, manipulando a população negra pela sua desvalorização, é um instrumento que perpetua o racismo e, é em si, uma expressão da violência.

Neste processo, enquanto instrumentos de ideologização, a sociedade capitalista possui espaços sociais incumbidos de transmitir a existência de tal ‘falsa’ democracia racial, assim como de reproduzir o preconceito, a discriminação, o racismo. Um destes espaços é a escola que, assim como no meio urbano, apresenta-se como um dos primeiros lugares onde as crianças das comunidades rurais negras têm contato com a negação de sua cultura e a desvalorização de sua “raça”.

2.2 Educação: entre a comunidade e a escola

No que tange aos processos educativos, aqueles que se desenvolvem nas comunidades rurais negras são responsáveis pela perpetuação da organização da vida de uma maneira específica; a transmissão de saberes e práticas que tornam estes grupos diferentes para a sociedade envolvente e ao mesmo tempo dão sentido os laços de solidariedade, uso coletivo da terra, trabalho coletivo e laços de parentesco. Por meio da educação estas comunidades possibilitam aos mais novos acessarem a memória cultural do grupo que os mantém unidos até os dias de hoje. Já os processos educativos existentes nas escolas são pensados em prol de um tipo de educação: a educação formal. Desse modo, buscamos entender quais os conteúdos, práticas e discursos que a escola transmite, tendo em vista a singularidade dos espaços em que se localiza.

A referência a estes dois processos educativos se fundamenta, primeiramente, numa concepção de educação enquanto processo mais amplo que visa à (re)produção dos valores de determinado grupo, num dado contexto sócio-histórico (BRANDÃO, s.d.

e DAYRELL, 1999). Reprodução na medida em que há um esforço social para que saberes sejam passados para as gerações posteriores, e produção na perspectiva de que os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem possuem formas próprias de reelaborar o apreendido, reconstruindo e criando novos saberes que, unidos aos existentes, compõem os bens materiais e simbólicos de grupos, como as comunidades rurais negras. A educação, nesta concepção, instaura situações de ensino-aprendizagem ou processos educativos indissociáveis, pois o aprendiz, pela vivência no mundo se torna, ao mesmo tempo, conhecedor e descobridor de novos saberes, juntamente com o educador.

De acordo com Brandão (s.d.), “A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sócio-cultural sobre os seus participantes” (p. 32).

Segundo este autor, a educação é uma prática social, entre outras, que (re)produz crenças, idéias e diferenciações. Além disso, possui uma dimensão política e ideológica que se diversifica de acordo com o momento histórico e social vivenciado pelos grupos (Ibid).

Nesta mesma perspectiva, Dayrell (1999) relata que

“A educação, portanto, ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico” (p. 142).

Estes espaços e situações sociais de ensino-aprendizagem são representados por diversas instituições (família, escola, igreja, etc...) e pelo cotidiano do trabalho, do bairro, do lazer, entre outros (DAYRELL, 1999). Neste sentido,

“O processo educativo é o comportamento que mais marca o cotidiano das nossas vidas, e é o mais cotidiano dos processos que orienta o nosso agir. Seja como ensino, seja como aprendizagem, procura sistematizar o conjunto do dia a dia de todos os seres humanos de diversas idades que coexistem” (ITURRA, s.d., p. 35).

Da mesma forma, assim como existem diversos espaços em que ocorrem processos educativos, há diferenciadas formas de educar.

“Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez não seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática, e o professor não é o seu único praticante” (BRANDÃO, s.d., p. 10).

Esta concepção ampla de educação visa ao resgate da dinamicidade e da diversidade característica da existência humana, e contrapõe-se a uma abordagem restrita à escola e às características homogeneizantes e reprodutoras de desigualdades existentes no processo educativo que nela se desenvolve. A educação enquanto processo mais amplo está imersa na “(...) consciência de que o saber que se transmite de um ao outro deve servir de algum modo a todos” (Ibid, p. 44).

Educação e cultura são construções sociais que se inter-relacionam. De acordo com Thomaz (1995), a cultura é a capacidade, eminentemente, humana de significar suas ações e o mundo que a cerca. Não se trata de um fenômeno individual, pois é compartilhado pelos indivíduos de um determinado grupo. Também não é um fenômeno estático, pois “(...) cada grupo de seres humanos, em diferentes épocas e lugares dá diferentes significados a coisas e passagens da vida aparentemente semelhantes” (Ibid, p. 427). Neste sentido, entendemos por cultura um conjunto de práticas e saberes que resultam em bens materiais e simbólicos, os quais significam as coisas, os sujeitos e as próprias relações.

Segundo Gusmão (2000), falar de culturas exige tratar das relações entre grupos e, com isso, de relações materiais e imateriais que os envolvem e a partir das quais sobrevivem. Enquanto relação entre homens é, eminentemente, comunicação que envolve símbolos, códigos e significados, e que está permeada por relações de poder. Desse modo, para compreender culturas é necessário olhar as múltiplas dimensões que as compõem, tendo em vista não considerá-la apenas como um conjunto de normas, valores e tradições fechadas, sendo os sujeitos seus meros portadores.

Enquanto um dos espaços sócio-educativos, a escola possui uma dinâmica própria, enquanto instituição, e características que só podem ser estabelecidas de acordo com os contextos sócio-econômico-culturais em que se localiza, assim como a partir da diversidade dos sujeitos que a freqüentam. É um espaço educativo e, por isso, do encontro de diferentes culturas por meio dos sujeitos (alunos, professores, funcionários, diretores, etc...) que trazem consigo diversas experiências (educativas e culturais) em andamento, as quais estão constituindo suas identidades (DAYRELL, 1999).

Assim, dizer que a escola é um dos espaços sociais incumbidos da reprodução de ideologias não exclui a sua existência como espaço de resistência e reelaboração de conhecimentos e valores instituídos socialmente. A escola é espaço de conflitos, acordos e aceitações, porém não é desta forma que é concebida pelos sujeitos instituidores, por quem pensa e representa a escola (DAYRELL, 1999). Historicamente, a massificação da educação escolar é acompanhada do fortalecimento das relações capitalistas de produção, das desigualdades sociais e da busca pela homogeneização social (ITURRA, 1990).

A escola, ao longo da história, tem sido considerada como instrumento que “prepara para”, que “molda” trabalhadores, que forma o cidadão consumidor, que contribui para o desenvolvimento e o progresso do país de acordo com uma política

capitalista de nível nacional. As políticas educacionais, em sua maioria, são pensadas por técnicos representantes da elite branca, em prol de um projeto amplo de manutenção do *status quo*, pois não modifica as relações de classe no sentido de promover a igualdade de acesso aos direitos para todos os cidadãos e cidadãs brasileiros e vem respaldada por valores da cultura brancocêntrica, que visa à homogeneização pela via da subordinação dos OUTROS aos padrões de comportamento e pensamento brancos e cristãos.

Tendo em vista que a escola é um espaço contraditório, que reúne sujeitos marcados pela diversidade sócio-cultural que os constituem e, ao mesmo tempo, é historicamente pensado a partir de uma perspectiva homogeneizadora e globalizante que subordina e nega tal diversidade, urge questionar qual escola se faz presente nas comunidades rurais negras brasileiras.

No entanto, para entender como a escola se relaciona com estas comunidades, é importante compreender também quais os processos educativos existentes dentro desses grupos, responsáveis pela transmissão dos saberes existentes nas comunidades e organizam suas vidas. Faz-se necessário conhecer as características dos conteúdos, assim como a forma como são perpassados, tendo em vista que perfazem os primeiros processos educativos vividos pelas crianças dessas comunidades.

2.3 Festa e Trabalho: educação e identidade nas comunidades rurais negras

As pesquisas de Aguiar (1994), Alves (2003), Bendazzoli (2000), Gusmão (1996a), Lima (2001) e Moura (1997) discutem os processos educativos informais que ocorrem nas comunidades rurais negras. Apresentam processos de ensino-aprendizagem que se estabelecem a partir das festas (manifestações culturais) e do trabalho, os quais

possibilitam a transmissão de valores, costumes e práticas sócio-culturais responsáveis pela manutenção e reconstrução das relações grupais internas e do dimensionamento do EU e do OUTRO, ou seja, do estabelecimento de processos de identificação e diferenciação dos sujeitos em relação a si mesmos, aos grupos dos quais fazem parte e à sociedade inclusiva.

Aguiar (1994), investigando os processos educativos na comunidade negra rural de Barra de Aroeira (TO), observou que estes se caracterizam pela ausência de um método específico de ensino-aprendizagem. De acordo com a pesquisadora, não há uma única pessoa responsável pelo ensino de uma atividade nem um local ou horários pré-determinados para que se realize o processo educativo.

“Dessa forma, num sistema de regras relativamente flexíveis, se dá a transmissão dos conhecimentos, dos mais velhos para os mais jovens, de um modo tal que às vezes é difícil até identificar o mestre” (AGUIAR, 1994, p. 64).

As comunidades rurais negras pesquisadas por Aguiar (1994) e Gusmão (1996a) mostram que durante o trabalho os mais velhos transmitem aos mais novos os saberes existentes no grupo, de modo que possam “(...) entender como as coisas funcionam e porquê” (GUSMÃO, 2003a, p. 199).

Em Barra de Aroeira, comunidade localizada em Novo Acordo (TO), o tempo do trabalho artesanal (confeção de utensílios de barro e palha e fiação e tecelagem) é o de ensinar e aprender com as crianças não apenas a confecção dos utensílios, mas os modos de ser e viver no mundo. É no espaço do trabalho que são transmitidas pela oralidade as habilidades e os conhecimentos da comunidade, assim como a história de sua formação e de seus antepassados (AGUIAR, 1994).

“Na Barra de Aroeira, praticamente todos os adultos, inclusive aqueles com deficiências de qualquer natureza, são capazes de fazer, com maior ou menor habilidade, seus objetos artesanais. Esses objetos atendem às suas necessidades; são, em geral, utensílios domésticos para o uso de sua própria família. Isso significa que sempre uma ou outra pessoa vai estar executando alguma dessas atividades, o que possibilita de alguma forma o contato diário das crianças com esses conhecimentos. É nesse processo que se dá a transmissão dos conhecimentos dos mais velhos para os mais jovens” (AGUIAR, 1994, p. 74).

De acordo com relatos dos moradores, a terra que atualmente ocupam e lutam pela posse frente às ameaças dos fazendeiros, foi adquirida por um ex-negro escravizado como pagamento por ter lutado na Guerra do Paraguai. Segundo os moradores, estas terras lhes pertencem há mais de 100 anos, o que lhes confere o direito de nelas permanecer mesmo sem o documento que comprove a doação feita por Dom Pedro II¹¹ (AGUIAR, 1994).

Nesta comunidade rural negra, Aguiar (1994) observou que as crianças participam, praticamente, em todas as atividades, que são marcadas pela ludicidade e pela fala, por uma participação livre e não pré-determinada. Sempre que um adulto se volta para o trabalho em torno da confecção de um pote, por exemplo, está envolto por crianças a ajudá-lo, observá-lo e criar seu próprio utensílio. A criança não é repreendida em nenhum momento pelos “erros” cometidos ou por brincadeiras durante este processo de ensino-aprendizagem. Na visão dos adultos, é importante que a criança participe deste momento e desenvolva o trabalho a seu modo (AGUIAR, 1994).

De acordo com a autora,

¹¹ Os moradores relatam que em conflito com fazendeiros interessados nas terras o documento que comprovava a posse das mesmas foi queimado. Da mesma forma, já tentaram encontrar o registro deste documento, mas a página que se referia a estas terras foi arrancada. Estes acontecimentos demonstram como são violentos os conflitos em torno da posse das terras ocupadas pelas comunidades rurais negras no Brasil.

“Observando-se essa atividade de confecção de potes – e isso vale também para qualquer outra atividade – de modo superficial, a impressão que se tem é de estar diante de uma brincadeira, com argila ou outro material, da qual participam um grupo de crianças e um adulto, ou seja, uma farra em grupo. Ao investigar melhor, percebe-se que essa é uma típica relação de ensino e aprendizagem” (AGUIAR, 1994, p. 77).

Da mesma forma, Gusmão (1996a) relata que em Campinho da Independência (RJ), o trabalho na produção da farinha resulta não só em bens materiais, mas também simbólicos. É na casa de farinha que, além da produção da farinha e seus derivados, são produzidas idéias e representações que se difundem nas famílias e por toda a comunidade, por meio da oralidade, influenciando nas ações dos sujeitos. Segundo a autora, “Além da função econômica, ela [casa de farinha] é também a unidade expressiva de sociabilidade e vida associativa cotidiana “ (p. 108, chaves nossas).

Desse modo, o trabalho em torno da produção de bens materiais nas comunidades rurais negras constitui espaço e momento privilegiados para o desenvolvimento de processos educativos que difundem e reforçam no grupo seus valores, práticas, histórias e saberes. Durante a realização das atividades que garantem parte da subsistência das comunidades, são transmitidos valores que justificam as relações coletivas baseadas na solidariedade, além da existência enquanto grupo negro. Aprendendo como executar determinada tarefa, as crianças ouvem histórias sobre a formação da comunidade, a ocupação da terra, o sentido de nela estar e de defendê-la.

Em relação às manifestações culturais, Alves (2003), Bendazzoli (2000), Gusmão (1996a), Lima (2001) e Moura (1997) relatam que constituem espaços e tempos em que se desenvolvem processos de educação informal nas comunidades. Bendazzoli (2000), Gusmão (1996a), Lima (2001) e Moura (1997) explicitam como as festas religiosas das comunidades pesquisadas, as quais estão atreladas ao culto de algum santo católico, expressam a dinâmica da vida cotidiana, as relações sócio-

econômicas, políticas e “raciais” estabelecidas entre os membros do grupo e a sociedade envolvente. O trabalho de Alves (2003) mostra os saberes existentes em um ritual religioso, o coco de zambê, mas que não se refere a nenhum santo católico, marcado pela dança, o cântico e a referência à ancestralidade africana numa comunidade rural negra.

O objetivo do trabalho de Alves (2003), apresentado na forma de artigo, foi investigar a existência de saberes do/no cotidiano da manifestação cultural coco de zambê. Tal manifestação cultural pertence à comunidade rural negra de Cabeceiras, localizada na cidade litorânea de Tibau do Sul (RN) e que subsiste da pesca, da atividade agrícola e do artesanato (bordados).

O coco de zambê expressa-se pela dança e o cântico a partir do toque do tamborzambê, um instrumento que, segundo Alves (2003), ultrapassa sua dimensão enquanto objeto e reveste-se de um conteúdo simbólico. Em torno do coco de zambê, que é uma prática existente na comunidade há muitos anos, está a história da própria comunidade, de seus antepassados, bem como o sentido de ser um grupo diferenciado e de manterem entre si as relações existentes.

“No que se refere a um saber coletivo no grupo, ao longo da história do zambê, seus participantes vem recebendo, criando e recriando informações que se fazem presente em seu cotidiano de modo que lhes permitem estruturar formas de ver e atuar no mundo em que vivem” (ALVES, 2003, p. 76).

Neste sentido, o coco de zambê se mostra como um momento de desenvolvimento de uma prática educativa na medida em que é por meio dele que a comunidade transmite o significado de ser negro, a história da comunidade e a importância da vida coletiva. O coco de zambê instaura momentos de ensino-

aprendizagem indissociáveis caracterizados pelo fazer/participar repletos de significação.

Bendazzoli (2000), por sua vez, pesquisou o distrito rural negro de Helvécia, localizado no município de Nova Visçosa (BA). De acordo com relatos orais de moradores da comunidade, as terras ocupadas atualmente, pertenceram a fazendeiros alemães e suíços, no início do século XIX. Com a abolição da escravidão e o decréscimo das atividades agrícolas estas terras foram abandonadas, tendo sido ocupadas pelos antigos negros escravizados, que a partir disso passaram a viver baseados em laços de parentesco e no trabalho coletivo da agricultura de subsistência.

“A falência daquele modelo econômico e a conseqüente saída dos brancos trouxe uma profunda alteração da relação com a terra e com a produção. A terra, que tinha acima de tudo um valor de capital capaz de gerar riquezas, assume o valor primordial de pertencimento a um grupo, passa a ser fator de identidade” (BENDAZZOLI, 2000, p. 53).

No entanto, os helvecianos relatam que, com a valorização das plantações de eucalipto na região de Helvécia, ocorre um processo inverso de retorno dos brancos, ou seja, de pessoas se dizendo proprietárias das terras da comunidade. Pressionados, alguns helvecianos vendem suas terras a preços irrisórios, quando acreditavam estarem recebendo altos valores, ou são violentamente expulsos de seus territórios com a alegação de falta de documentos comprobatórios de propriedade. Diminuem os trabalhos de agricultura e os negros de Helvécia, para sobreviverem, passam a trabalhar no extrativismo de celulose enquanto assalariados (BENDAZZOLI, 2000).

Segundo a autora, atualmente, os trabalhos na extração de celulose ocorrem em condições precárias e exploratórias. Os membros das famílias se espalharam, indo para as cidades à procura de melhores condições de vida. Neste processo, as crianças são

valorizadas e se consideram importantes pela ajuda no trabalho nas lavouras e nas tarefas domésticas, já que, assim, contribuem para a subsistência da família.

Contudo, apesar das condições sócio-econômicas de vida, Helvécia possui uma manifestação cultural bastante significativa para a comunidade e que possibilita que seus membros vivam a dimensão da alegria e ludicidade que lhes é negada pela exploração de seu trabalho. Trata-se da Festa de São Sebastião ou Luta dos Mouros e Cristãos.

A Luta dos Mouros e Cristãos ocorre durante dois dias (último sábado e domingo de janeiro) e encena a luta travada entre mouros (não-cristãos) e cristãos pela imagem de São Sebastião. Em linhas gerais, os mouros são os responsáveis pelo “roubo” da imagem do santo situado na capela da igreja e, por isso, passam a ser perseguidos pelos cristãos, no bairro, até a captura da imagem e o regresso da mesma ao seu local de origem. Os mouros, vencidos, depõem as armas e são batizados (Ibid).

Todos os brincantes são negros helvecianos e se vestem com roupas azuis e vermelhas, representando, respectivamente, cristãos e mouros. As “tropas” são formadas pelo rei, capitão, embaixador, porta-bandeira, tocadores, carregadores de água, soldados e ordenanças. A brincadeira envolve todos os moradores do bairro, pois os brincantes se escondem nas casas, pedem água, etc. Trata-se de uma atividade marcada pela ludicidade e a alegria, além de demandar preparativos que demonstram como estes negros, fortemente desvalorizados em seu trabalho assalariado, são criativos e têm poder de organização. É uma prática que mobiliza os helvecianos e reflete um sentido de pertencimento, fortalecendo os vínculos da comunidade (BENDAZZOLI, 2000).

Segundo Bendazzoli (2000), embora esta prática cultural esteja marcada pelo catolicismo, representa simbolicamente as relações que vigoraram na colonização: a

conversão violenta agora apresentada sob a forma de festa, de engodo. Assim, a luta pode parecer uma demonstração da aceitação da doutrina católica pelos negros escravizados, porém expressa que a fala dos negros, impedida pelos colonizadores, canalizou-se no discurso corporal, na musicalidade e na ludicidade, representando o amálgama de práticas religiosas e de combates diversos travados entre culturas portuguesa, africana e indígena no Brasil.

A autora relata que uma característica importante da Luta dos Mouros e Cristãos é que cada representante da luta tem a sua função. Os participantes se envolvem significativamente com as atividades que lhes cabem, inclusive as crianças, que representando as ordenanças,

“(…) é figura fundamental na estrutura da festa, pois nem o rei, o capitão ou o embaixador podem ir ao encontro do inimigo desacompanhados, a criança é que assegura a integridade do seu superior, pois junto dela, ele é intocável” (BENDAZZOLI, 2000, p. 156).

Desse modo, a criança negra helveciana se sente valorizada no grupo e percebe que o que faz tem significado e importância. Além desse sentimento de valorização, as crianças de Helvécia, tanto as que assistem como as que participam desta manifestação cultural, têm a oportunidade de se envolverem num processo de educação informal pelo conhecimento de sua história e cultura.

A pesquisa de Gusmão (1996a), em Campinho da Independência (RJ), reflete, entre outras questões, sobre a presença de uma manifestação cultural responsável por reforçar as relações coletivas na comunidade. Trata-se da festa a São Benedito e de todos os preparativos que envolvem a comunidade em trabalhos que expressam verdadeiros processos de identificação e diferenciação.

De acordo com a pesquisadora, um dos papéis de importante significado durante a festa é o de festeiro, pois

“Ser festeiro, na maioria das vezes festeira, é importante porque repõe a crença religiosa e confirma o pertencer o lugar e aos troncos. Confirma o grupo, sua história e tradição” (GUSMÃO, 1996a, p. 92).

Em Campinho da Independência, a festa em louvor a São Benedito é uma tradição no grupo que remonta aos antepassados, ou seja, às três mulheres fundadoras: Antonica, Luíza e Marcelina. Reforça os laços de parentesco e ao mesmo tempo explicita conflitos internos e influências externas na comunidade (Ibid).

Esta festa é uma manifestação cultural que estabelece espaços e tempos de ensino-aprendizagem informal porque explicitam valores e costumes que perfazem a história da comunidade. Da mesma forma, ao remontar tal história são expostos, aos membros da comunidade, saberes que organizam a vida do grupo e dão sentido às práticas existentes.

Lima (2001) pesquisou a comunidade remanescente de quilombo de Mussuca, localizada no município de Laranjeiras (SE). De acordo com a autora,

“Da sua fundação temos que, a povoação teve sua origem no Século XVIII, com a chegada de escravizados que fugiam dos maus-tratos dos donos de engenho dos arredores, bem como da cidade de São Cristóvão e outros centros escravizadores” (p. 47).

De acordo com relatos dos moradores mais velhos, a comunidade se originou de seis ou oito famílias, a partir das quais se estabelecem os laços de parentesco. De acordo com relatos de uma moradora da comunidade, Mussuca é uma comunidade de parentes porque houve casamentos entre primos e não se permitia que casassem com pessoas de fora (Ibid).

Segundo Lima (2001), Mussuca é uma comunidade que além da história peculiar de fundação e presença território-espacial, possui dois grupos culturais muito

reconhecidos pela comunidade e a sociedade envolvente: São Gonçalo e Samba de Parelha ou Samba de Pareia. No entanto, estes grupos possuem significados diferentes para a comunidade e para a sociedade laranjeirense, onde se apresentam em eventos, como o Encontro Cultural de Laranjeiras.

O São Gonçalo é um grupo formado de dançarinos que louvam à São Gonçalo do Amarante (santo branco português) como forma de pagamento de promessas feitas. Embora o santo seja branco, a comunidade incorporou ao ritual de agradecimento, por meio da dança e do cântico, uma ritmização africana, o que o identifica, na sociedade laranjeirense, como uma manifestação de matriz africana. A comunidade considera o grupo como “de Promessa”, que se apresenta sempre que há uma promessa a ser paga. De acordo com a pesquisadora, o grupo se apresenta no sábado de Aleluia e domingo de Páscoa, sendo que em eventos culturais externos “(...) algumas partes ritualísticas são excluídas, sendo a apresentação feita apenas com algumas das músicas e danças” (LIMA, 2001, p. 52).

O Samba de Parelha ou Samba de Pareia é uma manifestação cultural secular caracterizada por um samba de roda cantado em coros e versos “(...) nas noites dos Festejos Juninos e nas visitas às mulheres paridas e seus filhos quinze dias após o parto” (Ibidem). Enquanto grupo cultural que se apresenta à sociedade mais ampla foi formado há cerca de dez anos por sugestão da administração laranjeirense (Ibid).

Os relatos dos moradores desta comunidade demonstram que por meio destas manifestações culturais ocorre a transmissão da história do grupo, da importância de ser mussuquense e negro. Os mussuquenses sabem quem são e qual a importância de suas manifestações culturais.

De acordo com Lima (2001),

“As referências são de alto reconhecimento como um grupo particular, onde são produtos de histórias de uma origem comum compartilhada entre os membros, tendo expressões culturais comuns a todos e sobretudo a consciência da sua importância no contexto local e externo” (p. 141).

Estas manifestações são formas de expressar para os membros internos e a sociedade inclusiva o orgulho de ser negro e de ser da Mussuca. Ao se referirem aos grupos culturais, os moradores da Mussuca trazem consigo imagens e histórias do passado, de seus ancestrais, atreladas à resistência à escravidão e à luta pelas terras onde moram. Os seguintes relatos registrados por Lima (2001) elucidam a importância dada aos grupos culturais da Mussuca e ao fato de ser negro mussuquense:

“ ‘A gente percebe a diferença, quando se fala de Mussuca, que se refere que na Mussuca só existe negro e que só vive de roça, mas a gente tem o maior prazer e pra mim eu acho que é um valor muito grande. Agora, não dar valor é não ter bom conhecimento. Temos orgulho de ser negros (...)’ (Moradora da Mussuca)” (p. 139-140).

“‘Eu e meus colegas valorizamos muito a cultura da Mussuca e por exemplo o São Gonçalo, o Samba de Pareia são grupos queridos e valorizados’ (Estudante Mussuquense)” (p. 140).

Tais imagens e histórias elucidadas pela oralidade se constituem em verdadeiros repertórios de uma prática educativa expressa no que Moura (1997) denomina “currículo invisível”¹², e que é muito importante para a manutenção do grupo e a construção da identidade de seus membros.

O trabalho de Moura (1997) buscou entender a dinâmica de criação e recriação da “cultura afro-brasileira” por meio da reflexão sobre o papel das festas e comemorações religiosas na construção das identidades dos sujeitos de comunidades rurais negras ou quilombos contemporâneos. Sua pesquisa abrangeu três quilombos

¹² “(...) transmissão dos valores, dos princípios de conduta e das normas de convívio, ou, numa palavra, dos padrões sócio-culturais inerentes à vida comunitária, de maneira informal e não explícita, permitindo uma afirmação positiva da identidade dos membros de

contemporâneos: Santa Rosa dos Pretos, situada no município de Itapecurumirim (MA); Mato do Tição, em Jaboticatubas (MG) e Aguapé, no município de Osório (RS).

Santa Rosa dos Pretos foi fundada em 1883, quando seu antigo proprietário doou em testamento parte de suas terras aos ex-escravizados e seus descendentes. A comunidade é formada de três povoados: Barreira Funda, Sítio Velho e Rodagem. Segundo a pesquisadora, a base da economia da comunidade é a agricultura, de onde tiram seu sustento e realizam a troca de excedentes. Sua história é marcada pela luta pela posse das terras que, somente em 1988 foram comprovadas como sendo suas pelo acesso ao citado testamento deixado pelo antigo proprietário (MOURA, 1997).

As manifestações culturais desta comunidade ocorrem durante as festas religiosas em louvor ao Divino Espírito Santo, a São Benedito, São Lázaro, Sant'Ana e Santa Bárbara. Permeando todas estas festas em louvor a um santo realiza-se o “tambor de Mina” e a dança do coco. O tambor de Mina é uma prática religiosa de origem africana, em que se cultuam por meio de cânticos e danças entidades sobrenaturais (voduns, encantados ou invisíveis) identificadas com forças da natureza. A dança do coco é uma brincadeira, uma prática profana que ocorre após os louvores aos santos e antes do tambor de Mina. São manifestações culturais marcadas pela africanidade¹³ nos ritmos, pela presença de tambores a subsidiar as danças e cânticos, e pela mescla de cultos a entidades sobrenaturais e santos católicos, assim como do sagrado e o profano.

A comunidade de Mato do Tição se originou em fins do século XIX, a partir da doação de terras feitas pelo antigo proprietário a uma escrava e seus descendentes. De acordo com relatos, a maioria dos membros da comunidade são parentes originados de duas famílias. É uma comunidade que também sofre ameaças de desapropriação por

um grupo social” (MOURA, 1997, p. 246-247).

¹³ De acordo com Moura (1997), a africanidade se expressa pela permanência de traços das culturas africanas nas manifestações culturais e nas práticas das comunidades negras na atualidade.

parte dos fazendeiros vizinhos e que subsistem de atividades agrícolas, da pesca, criação de animais (galinhas) e coleta de frutos (MOURA, 1997).

Segundo Moura (1997), em Mato do Tição as comemorações são marcadamente religiosas e se referem aos louvores a Santos Reis, Nossa Senhora do Rosário, Nossa Senhora Aparecida, São Benedito, São João Batista e Santa Cruz. Assim como em Santa Rosa dos Pretos, em Mato do Tição se misturam práticas de origem africanas aos cultos aos santos católicos. No caso desta comunidade é dançado o candombe, uma manifestação cultural marcada pela dança e o cântico ao toque e em torno dos tambores. Moura (1997) chama a atenção para os movimentos corporais dos dançantes e os cânticos que “(...) fazem referência a mitos de origem, passagens do cotidiano e da história” (p. 131).

Na mesma perspectiva, a terceira comunidade rural negra pesquisada por Moura (1997) foi Aguapé, formada a partir da doação de terras da antiga proprietária para a filha de uma negra escravizada. Segundo a autora, esta comunidade vive da agricultura de subsistência (plantação de inhame, milho, mandioca e cana de açúcar) e tem lutado pela permanência nas terras doadas. O relato de uma moradora denota a violência das invasões:

“ (...) Eles tão se servindo do terreno, tão plantano, tão colhendo, e nós temos muita vez com falta dentro de casa, não tendo do que viver (...)’
“(MOURA, 1997, p. 79).

De acordo com Moura (1997),

“ (...) Seu Chico (...) fala com tristeza da herança. Foi perseguido e preso muitas vezes, quando estava na luta pelas terras. Conta que mandavam buscá-lo em casa sem mandato de prisão, apenas para amedrontá-lo” (p. 81).

Em Aguapé há duas festas religiosas que se mostram como espaços de educação informal: a festa de Nossa Senhora do Rosário e a festa do Senhor Bom Jesus, quando se louva São Benedito. Nestas festas, membros da comunidade dançam o maçambique, que é uma “ (...) dança de cortejo cujo enredo é também a representação de um combate simbólico tendo como centro a figura da Rainha Ginga” (Ibid, p. 143).

De acordo com Moura (1997), este personagem foi uma rainha de Angola que viveu no início do século XVI e combateu, dentre outros inimigos, os portugueses invasores de suas terras.

Durante as festas há o cortejo dos maçambiqueiros até a capela onde será realizada a missa ao santo louvado. Nesta celebração ocorre a coroação da Rainha Ginga e do rei que lhe acompanha, e no final todos saem em procissão carregando o santo louvado. Em seguida, os integrantes do grupo dançam o maçambique, representando pelos movimentos corporais a luta entre dois grupos ou “tripulações” rivais (MOURA, 1997).

Em Aguapé esta manifestação cultural representa “(...) um elo de ligação fundamental com a vida e com a comunidade, o que faz com que a celebração mantenha uma importante função cultural e social” (Ibid, p.148).

A partir das pesquisas realizadas nestas três comunidades, Moura (1997) conclui que são manifestações culturais que evidenciam um sentimento de pertencimento nos grupos, assim como reforçam as identidades negras dos sujeitos. Estas festas representam formas de resistência e marcam a persistência desses grupos na luta por seus direitos. Por meio das manifestações culturais estes grupos mostram à sociedade envolvente e que ameaça “roubar” suas terras, quem são e quais são seus valores, num processo de identificação e diferenciação. Ao mesmo tempo, é na dinâmica da festa e seus preparativos que se explicita a vida comunitária baseada no uso comum da terra e

na solidariedade. Neste sentido, as festas denotam as múltiplas relações estabelecidas nas comunidades, tais como: os laços de parentesco, o calendário que organiza as plantações e festividades, a história dos antepassados, as lideranças e conflitos e lutas internas e externas.

“Pode-se fazer uma imagem da festa como um caleidoscópio no qual se refletem vários aspectos da vida social. O momento da festa é um momento exacerbado, onde a dualidade profano/sagrado, claramente presente na vida cotidiana, é temporariamente suspensa, para dar lugar apenas à exaltação da vida comum, à comunidade (...)” (MOURA, 1997, p. 180).

Neste sentido, as manifestações culturais e o trabalho configuram espaços e tempos de um processo educativo amplo, em que as comunidades transmitem aos mais jovens, legitimadas pela oralidade, o que Iturra (1990) concebe como “memória cultural” do grupo. São práticas sócio-culturais que perfazem a educação informal na medida em que ensinar e aprender são processos que se desenvolvem pelo ver, ouvir e fazer não impostos e significativos, já que possibilitam o acesso aos instrumentos para a sobrevivência dos sujeitos e das comunidades como um todo.

Segundo Iturra (1990), a memória cultural é formada justamente pelo “(...) envolvimento no trabalho, o valor pessoal que um indivíduo jovem tem em respeito à transformação que se opera sobre a natureza, a sua utilidade social perante os seus e perante o ganhar a vida” (p. 53), e também pelas manifestações culturais que explicam o sentido de estar no mundo, e com isso, o significado de ser de uma comunidade rural negra, manter relações de parentesco, solidariedade e usufruto coletivo da terra.

Os trabalhos mostram que tem sido por meio da memória cultural alicerçada em saberes orais, que as comunidades rurais negras têm construído de maneira afirmativa as suas identidades negras; reforçado os laços que as unem; justificado suas existências

pela ancestralidade, além da posse das terras que ocupam e a forma como as ocupam, os modos de produção e subsistência.

A partir dos apontamentos realizados é relevante considerar também a dimensão oral dos processos educativos informais das comunidades rurais negras. Os saberes que o grupo possui e que podem ser observados nas festas e no trabalho são transmitidos e reelaborados por meio de falas e cânticos. As histórias contadas se expressam por meio de gestos, movimentos, expressões e fala, os quais constituem a oralidade dos mais velhos que, de acordo com as pesquisas, são muito respeitados por seus conhecimentos e sabedoria.

Da mesma forma, tais práticas educativas nestas comunidades rurais negras são marcadas pela africanidade mesmo quando acontecem em meio às festas religiosas católicas. As características das festas em termos das danças realizadas, cânticos entoados, presença e referência aos tambores, culto a entidades sobrenaturais e danças profanas em meio ao sagrado demonstram que estas comunidades possuem traços que delimitam o EU/NÓS e o OUTRO/ELES, e assim, apresentam elementos para a construção das identidades dos sujeitos (MOURA, 1997). Neste processo

“(…) é o modo peculiar como esses traços se isolam e se combinam que revela sua característica enquanto elemento diferenciador e sinal diacrítico” (pp. 200-201).

A partir do conhecimento dos conteúdos que compõem estes processos educativos informais que visam à transmissão e reelaboração da memória cultural das comunidades, ou seja, considerando a especificidade dos valores que são afirmados neste grupos, é preciso conhecer e discutir sobre as práticas e discursos engendrados nas escolas buscando evidências de um trabalho pedagógico que contribua positivamente nos processos identitários vividos pelas crianças das comunidades rurais negras.

CAPÍTULO III

COMUNIDADES RURAIS NEGRAS E DIVERSIDADE SÓCIO-CULTURAL: PRÁTICAS E DISCURSOS

Como têm atuado as escolas localizadas em comunidades rurais negras em termos de práticas e discursos relacionados à diversidade social, histórica, cultural, política e econômica que constitui estes grupos? A escola tem trazido para suas práticas pedagógicas e para a elaboração do currículo os fundamentos da educação informal vivida pelas crianças das comunidades rurais negras? Tais práticas e discursos se baseiam em perspectivas monoculturais, multiculturais ou interculturais?

Diante destas indagações, é importante salientar que práticas pedagógicas monoculturais são entendidas como aquelas que acabam negando as vivências, os saberes, concepções e o próprio contexto dos sujeitos em prol de apenas uma concepção da realidade ou saber. Práticas multiculturais constataam a diversidade do OUTRO, mas não desconstróem pré-conceitos em relação ao diferente. Já numa perspectiva intercultural¹⁴, o fazer pedagógico concebe o diferente como um parceiro, e nisto ocorre um “trânsito”, ou seja, um diálogo de compreensão e trocas não hierárquicas entre as diferentes culturas em presença (GUSMÃO, 2004).

Segundo as pesquisas preocupadas com a atuação da escola em comunidades rurais negras, o processo educativo formal desenvolvido perpassa também uma realidade de descaso dos poderes públicos em relação à infra-estrutura e à organização destas instituições. A partir do relato de Paixão (1987) e do trabalho de Aguiar (1994) se nota que as instâncias governamentais, sejam municipais ou estaduais, responsáveis pela

¹⁴ Segundo Vieira (1999a), o conceito de intercultural envolve “(...) uma preocupação de comunicação entre os indivíduos portadores de diferentes culturas” (p. 65), assim como uma concepção de cultura como processo dinâmico. Falar em educação ou diálogo intercultural significa ir além da constatação da diferença e da diversidade, buscando o entendimento e a cooperação mútua entre diferentes.

manutenção e supervisão destas escolas, assim como pelo gerenciamento dos recursos humanos e financeiros, acabam reproduzindo desigualdades e hierarquização entre as escolas urbanas e rurais. As pesquisas mostram que em relação à infra-estrutura das escolas, os prédios municipais ou estaduais são precários, pois as salas de aula são pequenas, mal iluminadas e com escassez de móveis (carteiras, mesas e cadeiras). Além disso, muitos prédios não possuem cozinhas e utensílios para a preparação dos alimentos (AGUIAR, 1994 e BOAKARI & GOMES, 2002).

“A escola funciona num galpão feito para as reuniões da comunidade. É coberto de telha comum, e feito de tijolo de barro cru; tem duas portas largas, uma na frente da outra nos fundos. Os bancos, feitos, quase todos, de troncos roliços – apenas um ou outro tem o assento lavrado, liso – ficam em volta de todo o salão. A lousa, pequena, serve apenas de enfeite ou para as crianças desenharem, pois a professora escreve mesmo é numa enorme “lousa” feita de várias tábuas pela própria comunidade (...)” (AGUIAR, 1994, p. 94).

Da mesma forma, a Fundação Cultural Palmares, em levantamento sócio-econômico-cultural realizado em 144 comunidades remanescentes de quilombos¹⁵, mostra que deste total, 27 comunidades não possuem escolas, e mesmo nas que existem, na sua maioria o número de salas de aula não é suficiente para o atendimento do número de alunos. Outro problema é a ausência de bibliotecas, a insuficiência de merenda escolar e a falta ou precariedade do transporte escolar.

A maioria das escolas oferecem apenas da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, em classes multisseriadas e com apenas um professor. Segundo Bendazzoli (2000), na escola de Helvécia (BA), dentre estes problemas levantados há também a falta de material didático.

¹⁵ Ver UnB (2004).

O seguinte relato de uma professora da comunidade rural negra de Mimbó (PI) explicita, dentre os problemas já levantados, a questão da falta de recursos humanos nas escolas, o que acarreta em sobrecarga de funções dos professores.

“Eu sou a diretora dessa escola. mas a diretora da escola do Mimbó tem que ser também zeladora, faxineira, merendeira e tem que fazer todas as atividades que é preciso fazer na escola. (...) Eu tenho que arrumar as salas e limpar a escola. Quando os alunos chegam na sala, (...) eu inicio a aula. (...) eu passo uma tarefa para os alunos fazerem na sala e vou para o mato procurar lenha para fazer a merenda. Depois de arrumar a lenha, eu acendo o fogo e vou para as casas pedir panelas emprestadas para fazer a merenda dos alunos. Enquanto estou preparando a merenda, volto para a sala para acalmar a bagunça dos alunos. A merenda é feita em cima de umas pedras no quintal da escola. quando chove, eu preparo numa das casas vizinhas da escola. (...) Quando os alunos vão embora, eu fico ainda na escola para limpar e preparar as salas para o turno da tarde. Depois de arrumar a escola, eu vou lavar as vasilhas que tomei emprestado e devolver. (...) À tarde eu não dou aulas mas tenho que fazer todas as outras tarefas” (PAIXÃO, 1987, p. 113).

Paixão (1987) denota nesta fala a ausência de ação do poder público em relação à melhoria nas condições de funcionamento da escola. Diante das dificuldades apresentadas por esta profissional da educação nos questionamos sobre qual a qualidade da educação escolar que é pensada para estas comunidades. Segundo ela, a escola de Mimbó, criada em 1971, “sempre funcionou assim” (p. 114).

Nas escolas pesquisadas em algumas comunidades do Piauí, a maioria dos professores era “leiga”, ou seja, lecionava com ensino médio incompleto (BOAKARI & FRANCIS, 2002). Segundo Bendazzoli (2000), as professoras que lecionavam em Helvécia (BA) tinham a formação em magistério, sendo que apenas um professor ainda não o havia concluído. Já na escola de Mussuca (SE), dos trinta professores, dois possuíam o ensino superior, um o estava concluindo e vinte e sete eram formados no magistério (LIMA, 2001).

Em relação à percepção da qualidade da formação, as duas professoras entrevistadas por Aguiar (1994) relatam que os cursos de formação recebidos para

lecionarem na comunidade de Barra da Aroeira (TO), onde também residem, não as ajudavam a enfrentar as dificuldades pedagógicas advindas da especificidade de seus alunos. Além disso, as professoras também reclamam da má remuneração.

“(…) a remuneração das professoras da Barra é irrisória, equivalente, na época da pesquisa [1987-1991], a um quarto do salário mínimo, com o agravante de ficarem sem receber, às vezes, até por seis meses seguidos. Primeiro, porque é difícil ir até a prefeitura de Novo Acordo buscar o dinheiro; segundo porque a passagem de ônibus é cara demais perto do valor do salário e, terceiro, porque nem sempre o pagamento está disponível, mesmo após terem se passado seis meses” (AGUIAR, 1994, p. 91, chaves nossas).

A evidência desses problemas de infra-estrutura e organização das escolas, bem como de formação dos professores, denota um descaso dos poderes públicos municipais, estaduais e federais, responsáveis, ao menos, pelo aparelho escolar existente nestas comunidades rurais negras. Ao que parece, não há uma preocupação com o tipo de educação que se desenvolve nestes espaços sociais, nem mesmo com a qualidade dos mesmos em termos de conteúdos apreendidos. Na percepção da professora de Mimbó, este descaso está intimamente relacionado ao fato de sua comunidade ser negra e rural, parentes que vivem “na lei da família” (PAIXÃO, 1987, p. 113). Isso porque,

“Perto de Mimbó tem muitas outras escolas que não têm dificuldades como tem no Mimbó. Até parece que tem marcação com a escola do Mimbó. As dificuldades são só para o Mimbó. Essa é a experiência da nossa escola; é a experiência do nosso povo. A nossa é esquecida, porque nosso povo é esquecido. Existe marcação com nossa escola, porque existe marcação com nosso povo. Nós somos tratados como se não fôssemos gente como os outros” (PAIXÃO, 1987, p. 114).

A realidade da infra-estrutura e organização dessas escolas localizadas em comunidades rurais negras explicita a existência de uma discriminação engendrada, justamente, por aqueles que deveriam lutar junto a estes grupos pela garantia de um

espaço escolar de qualidade e por melhores condições de trabalho e formação para os professores dessas áreas. Os representantes do Estado, ao invés disso, reproduzem a discriminação pela manutenção de “uma escola pobre para pobres”, num pressuposto de que os membros dessas comunidades não são sujeitos de direitos, não são cidadãos completos. Ao mesmo tempo, pelo relato desta professora é notável como a discriminação vivida é percebida pelos sujeitos, e que tal percepção se dá no nível de processos de identificação e diferenciação, ou seja, na alteridade, pois dizem respeito à historicidade das comunidades rurais negras e de seus sujeitos. A história e o lugar destes na estrutura social revelam o lugar e a posição que ocupam numa sociedade como a nossa e se encontra refletida na escola que possuem e nas práticas e discursos que a sustenta.

3.1 Diversidade Sócio-Cultural e Escola: a natureza do discurso

De acordo com Capelo (2003), do ponto de vista histórico, a escola é um projeto que nasceu de interesses burgueses e de um plano de homogeneização dos sujeitos, sob a égide da idéia de nação, e não das necessidades das classes populares. A partir desta abordagem histórica, a autora analisa a escola como uma construção social que responde aos interesses exclusivistas da elite no poder; contribui para o apagamento da diversidade cultural e a manutenção das desigualdades sociais e impõe um modelo econômico-social e cultural a partir do controle dos saberes, fazeres, comportamentos, concepções e especificidades culturais dos grupos sociais (Ibidem).

Dayrell (1999), nesta mesma perspectiva de denúncia, porém voltado para as relações internas que se estabelecem na escola, observa que se trata de uma construção social organizada em dupla dimensão: institucional e cotidiana. A dimensão

institucional abrange as normas e regras internas às escolas, e que consideramos como pré-estabelecidas, pré-concebidas e, desse modo, impostas. A dimensão cotidiana envolve o que o autor chama de uma “trama de relações sociais”, ou seja, os conflitos e alianças, as imposições de normas e as formas de transgredi-las ou de estabelecer acordos, a forma como os espaços e tempos são apropriados. Esta dimensão cotidiana, na relação com a institucional, coloca a necessidade de compreender a escola como um espaço dinâmico que, a partir da ação dos sujeitos envolvidos, torna-se um campo não só de reproduções, mas também de elaborações.

O papel histórico da escola como instrumento de manutenção do *status quo* e reprodutor de uma ideologia de apagamento das culturas em prol de uma única cultura (branca, europeia) como diz Capelo (2003), e o caráter sócio-cultural deste espaço influenciado por agentes internos e externos, como lembra Dayrell (1999), permite discutir a questão da abordagem da diversidade sócio-cultural no espaço escolar.

A escola é um espaço de transmissão do saber acumulado pela humanidade, e mais que isso, é o local de encontro de diferentes culturas tanto do ponto de vista dos sujeitos que a compõem, quanto dos diferenciados saberes que deveria transmitir, posto a diversidade da própria humanidade.

De acordo com Thomaz (1995), historicamente, a diversidade cultural, instaurada pelo contato com o diferente, sempre foi caracterizada por mecanismos de diferenciação. Para Gusmão (2003b), a questão da diferença implica em saber quem SOMOS e quem são os OUTROS. Neste processo de identificação está a alteridade revelada no fato de que o que SOU e o OUTRO é depende também de um olhar sobre nós mesmos, do que achamos que somos e também do lugar de onde nos olhamos. Trata-se de considerar os contextos culturais que nos enformam e informam, a partir dos

quais resulta a nossa compreensão de mundo e a nossa postura frente ao igual e o diferente (Ibid).

A constatação do diferente em relação ao EU, ou seja, a alteridade, provoca em todas as sociedades humanas um estranhamento e uma avaliação classificadora das OUTRAS formas de vida a partir dos modos de vivência do NÓS. Tal estranhamento é marcado por hierarquizações e relações de poder (GUSMÃO, 2003a), ao qual dá-se o nome de etnocentrismo (THOMAZ, 1995).

Segundo Thomaz (1995), o etnocentrismo consiste, basicamente, no julgamento de comportamentos, valores, condutas, concepções de mundo que não os NOSSOS, a partir dos padrões culturais existentes no NÓS.

No entanto, práticas etnocêntricas podem ultrapassar o âmbito das diferenciações e caracterizações dos diferentes grupos e se tornarem preconceitos produtores de genocídios e etnocídios¹⁶ (THOMAZ, 1995). Estas conseqüências trágicas do etnocentrismo se expressam

“ (...) quando este deixa de ser apenas o zelo de um determinado grupo com relação as suas práticas culturais em detrimento das práticas culturais dos outros grupos, e passa a servir de pretexto para a eliminação física, moral ou cultural do ‘outro’” (THOMAZ, 1995, p. 434).

Frente à diversidade cultural existente na escola e expressa pela presença de sujeitos oriundos de diferentes contextos sociais, culturais, “raciais”, econômicos, é urgente que a educação escolar reflita sobre o modo como tem sido tratada a alteridade entre os sujeitos, assim como nos projetos pedagógicos e no currículo, para que os etnocentrismos não se concretizem em atos e discursos de negação do OUTRO, do diferente. É necessário que a escola se considere como “um dos” lugares em que

¹⁶ Segundo Thomaz (1995) “O genocídio corresponde à eliminação física de um determinado grupo ou sociedade” (p. 434) e “O etnocídio consiste na destruição sistemática das diferentes culturas (...) mediante a eliminação de suas manifestações culturais e a assimilação (...)” (p. 435).

ocorrem processos educativos, no plural, para que dialogue com outros contextos sócio-culturais responsáveis pela educação que os sujeitos trazem consigo. Somente por meio deste diálogo será possível combater preconceitos e caminhar em busca da valorização da diversidade na escola.

Retomando o questionamento feito em torno da atuação da escola frente à diversidade, a realidade dos processos educativos formais evidencia a ausência de um trabalho pedagógico em torno da dimensão sócio-cultural.

Segundo Iturra (1990), isso ocorre porque a escola busca igualar os alunos, silenciar o discurso cotidiano das pessoas, negar o saber oral – presente na memória cultural a partir da qual os grupos organizam suas vidas em termos de práticas, valores, crenças, representações do mundo (como as comunidades negras rurais) – pela imposição de um saber letrado fundado na abstração, repetição, transmitido pela escrita e atrelado a uma memória nacional que reconhece a diversidade, mas não viabiliza as trocas e diálogos entre os diferentes.

Como diz Iturra (1990), o saber oral

“(...) é um saber de acção, não de abstracção, um saber que provém do fazer e não do ouvir: do ver e acreditar, e não do sistematizar e experimentar factos. É empírico. (...) é um saber inteiramente pragmático, onde a teorização abstracta, que tem factos que se vêem e outros que derivam de uma teoria, não tem lugar: em vez disso, é o resultado à frente dos olhos o que convence e não o debate hipotético” (pp.47-48).

A escola tem silenciado os saberes existentes nos sujeitos que perfazem seu espaço em prol de uma cultura nacional divulgada em narrativas sobre a nação e a nacionalidade, presente em livros didáticos e projetos educacionais. Além disso, segundo o autor, o processo educativo formal dissocia ensino e aprendizagem, colocando o professor como o “dono do saber” e os alunos como *tabula rasa*. Desse

modo, alcança o que realmente trabalha para produzir: o insucesso escolar, pois contribui para a não aprendizagem ao deixar de dialogar com os contextos dos alunos e ao apresentar, inclusive de modo inadequado, um saber que lhes é desconhecido (Ibid).

Este silenciamento dos saberes que os alunos trazem consigo é seguido de discursos preconceituosos, discriminadores, ou até mesmo de racismos, como o que tem ocorrido com as comunidades rurais negras. Estes discursos colaboram para a produção da inferiorização de si mesmos e de suas culturas, a negação do EU/NÓS e de suas práticas e o desejo de tornar-SE o OUTRO/ELES valorizado. Desse modo, a ausência de diálogo diante do diferente, na escola, contribui negativamente na construção das identidades dos diferentes, ou seja, de todos os sujeitos sociais historicamente aliçados dos processos sociais. É o que tem ocorrido com as comunidades rurais negras, discriminadas na escola por serem negras e camponesas e por fundamentarem seus direitos e sua história na oralidade, uma linguagem que é negada na maioria dos processos de ensino-aprendizagem escolares, que privilegiam o saber letrado.

Diante dessa reflexão, o cenário que se apresenta no âmbito das práticas educativas escolares é de transformação da diferença em desigualdade. A escola, ao negar as OUTRAS culturas, está definindo uma cultura como válida: a urbana, letrada, brancocêntrica e capitalista. Há, de uma maneira geral, uma dificuldade dos espaços de educação formal em dialogar com os OUTROS, o que acaba por excluí-los, e assim, contribuir negativamente para a valorização da identidade negra.

Este trabalho, na medida em que busca entender como a escola trata a diversidade apresentada nas comunidades rurais negras, visa analisar esta atuação também em termos da diversidade “racial”. As comunidades rurais negras são espaços sócio-culturais que constroem suas relações por meio da oralidade, do saber iletrado e de uma dimensão coletiva de vida e trabalho. São grupos que lutam pela posse de terras

nas quais têm vivido, historicamente, sob laços de parentesco e numa referência à ancestralidade. Da mesma forma, são terras cuja dimensão de posse contrapõe-se ao sistema capitalista baseado em leis de mercado. Desse modo, os espaços onde se localizam estas escolas são caracterizados por uma compreensão de mundo e de vivência no mundo diferente da que tem sido valorizada nos processos educativos conhecidos.

No entanto, mesmo diante desta escola que considera a diferença como desigualdade e a igualdade como homogeneização (GUSMÃO, 2003b), o diálogo entre os diferentes neste espaço se coloca como possível no reconhecimento da dimensão sócio-cultural que lhe constitui. A escola pode assim, exercer a função social de ampliar o conhecimento do mundo que nos cerca e, ao mesmo tempo, dar conta da apreensão dos saberes que nos fortalecem na conquista da verdadeira cidadania entendida enquanto processo e construção histórica que se modifica face às circunstâncias contraditórias do cotidiano. Neste sentido, a cidadania “Envolve o reconhecimento dos outros, participação democrática e horizontalização das práticas sociais” (CAPELO, 2003, nota p. 119)¹⁷.

Porém, como dar conta desse processo, se no Brasil, como diz Pereira (1987) em relação à população negra, a construção de suas identidades (e, pode-se dizer, de seus direitos) esteve historicamente prejudicada por discursos ideológicos que defendem a democracia racial? Tais discursos são acompanhados da defesa da igualdade nacional e da ausência de conflitos “raciais” no Brasil, escamoteando processos discriminatórios e dificultando o entendimento das situações de racismo. A escola, segundo o autor, é um dos agentes disseminadores dessas interpretações da realidade, favorecendo a construção negativa da identidade negra. Neste aspecto, quando falamos em escola

¹⁷ Considero que a cidadania envolve diferentes sujeitos e situações, e que, para que seja relevante, demanda novos diálogos, pois novos sujeitos se fazem ouvir na luta por seus direitos.

estamos também nos referindo ao Estado enquanto representante desses discursos e inibidor de qualquer tentativa de diálogo com a diversidade sócio-cultural (Ibid).

Cabe assim, discutir a natureza dos discursos dos representantes da escola e do sistema educacional brasileiro, em termos da abordagem ou abordagens que são construídas no âmbito da educação e do negro. O universo dos discursos sociais de diferentes sujeitos com respeito à escola pode ser resgatado a partir daqueles que constroem o cotidiano escolar, analisando os olhares que a dimensão institucional e sócio-cultural da escola coloca em movimento.

3.2 Comunidades Rurais Negras e Escola: entre práticas e discursos

De acordo com Queiroz (1983), em sua pesquisa, realizada em 1983, na comunidade de Ivaporunduva, localizada no Vale do Ribeira (SP), a escola se pensa como um agente transformador, cujo objetivo é incluir a comunidade no processo de desenvolvimento sócio-econômico do Brasil na época. O professor desta comunidade tem a seguinte percepção da escola e de seu papel enquanto docente:

“A escola é um centro de informação, além da formação, de orientação, de modo que eles, auxiliados por mim, têm que ver as suas necessidades e procurar os meios de resolver esses problemas. Por exemplo: a senhora grávida tem que saber que do 6º mês em diante ela tem que ir ao centro de saúde para ser vacinada e tomar as vitaminas (...). Isso é serviço da escola, outra coisa é a higiene” (QUEIROZ, 1983, pp. 73-74).

Desde a década de 80 a escola é um agente que se coloca como transformador, numa visão de imposição de valores da sociedade inclusiva e de ausência de diálogo com os saberes existentes nestas comunidades. Tal professor chega nesta escola trazendo consigo pré-conceitos e estigmas da sociedade envolvente em relação a esta comunidade. Segundo Queiroz (1983), no caso deste docente, seu papel transcende a

prática pedagógica e se torna para a comunidade um elemento de imposição de valores e negação das práticas cotidianas da comunidade. A partir das observações e relatos dos moradores de Ivaporunduva, este professor acaba interferindo em práticas e costumes da comunidade, negando as mesmas e impondo aos moradores que não sejam realizadas, tais como: ingestão de bebidas nas festas; criação de porcos, considerados por ele como causadores de sujeira e transmissores de doença; prática dos curandeiros e rituais fúnebres. Apesar disso, o autor observou que ele é um elemento ambíguo na comunidade, pois

“Por um lado, ele é visto como um elemento incômodo, causador de transtornos, justamente e porque interfere nos hábitos, crenças e práticas tradicionais do bairro. (...) Por outro lado, é merecedor de respeito e confiança, líder e autoridade no povoado, centro para o qual convergem todos os que necessitam de ajuda e de amparo nas mais variadas situações: problemas de saúde, dificuldades financeiras, questões pessoais de desentendimentos, mediação junto às autoridades cidadinas, etc” (Ibid, p. 77).

A partir disso, num primeiro momento, a escola que existe nestas comunidades negras rurais traz consigo as visões que a sociedade envolvente possui sobre as práticas desses grupos, e buscam modifica-las pela imposição de um modelo de vida urbano, sem um diálogo entre as possibilidades de encontro dos dois universos.

No que tange à prática educativa, Bendazzoli (2000), Marques (2003) e Reis (2003) observaram em outras comunidades rurais negras que os professores realizam uma prática de transmissão dos conteúdos presentes em livros didáticos descontextualizados e marcados pela estigmatização do negro no Brasil. Bendazzoli (2000) enfatiza que os conteúdos, além de não serem trabalhados em relação com os saberes que os alunos possuem, são superficialmente e mecanicamente explicados. São transmitidos para que se resolvam exercícios, mas sem que a compreensão dos mesmos tenha sido feita pelos alunos, resultando numa não aprendizagem cognitiva.

Reis (2003) pesquisou a comunidade negra rural ou remanescente de quilombo de Chacrinha dos Pretos, situada no município de Belo Vale (MG). A autora relata que de acordo com relatos dos moradores, a terra foi adquirida por meio de herança deixada pelo último proprietário da fazenda a uma ex-escrava que foi “tomada como sua esposa” e alforriada.

Apesar desta história de origem, Reis (2003) observou que a maioria dos moradores da Chacrinha não conhecia a história de seu local de origem, até que, em 1997, um grupo de estudantes de Belo Vale, juntamente com dois moradores da comunidade e o apoio de uma professora de História da escola estadual do município, iniciaram investigações sobre a história da comunidade. O grupo de estudantes relatou que este interesse surgiu pela existência de grandes ruínas naquelas terras, e também porque os moradores mais jovens não sabiam dizer o que elas poderiam ter sido no passado. O levantamento da história que envolvia aquelas ruínas foi realizado pelo grupo, junto aos moradores mais velhos, através de relatos orais. Estes relatos orais foram considerados pela autora como atividades que possibilitaram aos mais jovens o conhecimento sobre a história da Chacrinha.

De acordo com Reis (2003), na escola da comunidade rural negra de Chacrinha dos Pretos (MG) há a mesma dificuldade de trabalho pedagógico em relação aos conteúdos, que se baseiam no livro didático e são “aprendidos” por meio da repetição e memorização. Segundo a autora, esta dificuldade existe porque tais saberes são oriundos de uma realidade desconhecida dos alunos e transmitidos sem nenhum diálogo com os saberes vivenciados e valorizados pela comunidade rural negra.

Os trabalhos mostram que os conteúdos escolares estudados estão intimamente relacionados com a realidade dos municípios próximos às comunidades, e não com as comunidades. Há uma dificuldade da escola em dialogar com outros saberes que não os

veiculados em contextos urbanos, ou seja, aqueles considerados modernos, avançados, organizados, desenvolvidos. A escola nestas comunidades rurais negras se apresenta como um espaço de imposição sócio-cultural, que em termos de conteúdos não é pensada com as comunidades, não dialoga com a diversidade que a comunidade representa. É uma escola que já está dada, pronta, pré-concebida, com conteúdos e didática iguais para diferentes contextos e diferentes espaços. Neste sentido, uma escola monocultural e homogeneizadora.

Os livros didáticos utilizados, quando têm em suas gravuras a representação do sujeito negro, o mesmo está na condição de servidão, subjugação (Reis, 2003). A história que é contada às crianças das comunidades rurais negras é a história relatada pelos colonizadores concebidos como heróis e vencedores, quando não “redentores” (Ibid).

Segundo Silva (2001), é importante refletir sobre os livros didáticos utilizados nas escolas, pois são, muitas vezes, a única fonte de leitura dos alunos e um veículo de reprodução de estereótipos em relação ao negro, podendo acarretar em rejeição e auto-rejeição de si e do outro, no caso da criança negra.

“O livro didático reproduz, em grande parte, através dos estereótipos, a ideologia da inferiorização das diferenças étnico-culturais e raciais” (Ibid, pp. 18-19).

Desse modo, tais estereótipos e os instrumentos de sua divulgação acabam colaborando na construção de uma identidade negra negativa, pois a criança pode introjetar uma visão do negro como subalterno quando os materiais e discursos a que têm acesso só retratam isto.

Assim como as pesquisas mostram, os livros didáticos são, entre os instrumentos educativos, um dos mais utilizados pelos professores das escolas localizadas em

comunidades negras rurais, e é importante que os órgãos responsáveis pela educação escolar se preocupem com os discursos que estes materiais têm engendrado. Conjuntamente, é necessário que os professores tenham uma formação profissional abrangente, reflexiva, problematizadora, para que possam avaliar o tipo de material que utilizam no trabalho pedagógico, assim como, devem poder optar dentre outras alternativas.

A formação desses professores é necessária para que possam visualizar, por exemplo, a possibilidade de atrelar o trabalho em torno da história do negro à memória cultural presente nas próprias comunidades. Uma professora, ao ser questionada por Reis (2003) sobre o trabalho pedagógico a partir da história de Chacrinha dos Pretos, relata que só não trabalha com a história da comunidade porque não possui material sobre o assunto e também não reside na comunidade. A professora desconsidera que os próprios moradores e alunos da comunidade trazem consigo sua história. Nisto, desconsidera o saber que é transmitido pela oralidade, linguagem que legitima a vida em grupo. Neste ponto, a escola se mostra também como um espaço que, conforme relata Iturra (1990), impõe o saber escrito sobre o saber oral, e que não vê a possibilidade de diálogo ou da presença de saberes outros que não os legitimados pela sociedade letrada, capitalista, urbana, católica e brancocêntrica.

Por outro lado, os discursos existentes nas escolas, atrelados aos conteúdos meramente transmitidos, expõem um cenário de homogeneização dos alunos membros das comunidades rurais negras, pois explicitam a ausência da percepção do racismo e dos problemas em torno do “ser negro”, pela naturalização dos conflitos em termos de “raça” e, conseqüentemente, a valorização de um modelo de conduta branco.

Em relação à percepção da discriminação e do preconceito racial que perpassa a existência dos alunos e suas comunidades e influencia na percepção que se têm do grupo e de si mesmos, são expressivos os seguintes discursos:

“Em relação à questão racial, Ângela, que também é negra disse que ‘entre eles não há comentários a esse respeito, principalmente pelo fato da maioria dos alunos ser negra’” (REIS, 2003, p. 59 – professora de Chacrinha dos Pretos).

Esta fala, segundo Reis (2003), retrata a percepção de que, já que todos os alunos são negros, não é necessária a problematização dos conflitos que estas crianças enfrentam na relação com a sociedade envolvente pelo fato de serem negras. Além disso, este discurso explicita uma ausência de percepção de que, mesmo sendo todos alunos negros, são sujeitos com experiências de vida diferenciadas.

“Mas como eu já havia dito antes, eu não pude observar diferenças, mesmo porque às vezes a gente aceita a realidade sem tentar interpretá-la. Eu nunca parei para refletir sobre isso” (MARQUES, 2003, p. 162 – professora de São Miguel).

O relato acima é de uma das professoras da escola pública do quilombo de São Miguel, comunidade situada em Restinga Seca (RS) e pesquisada por Marques (2003). Segundo a autora, evidencia-se, neste contexto, um “(...) processo de naturalização, no qual compreende que o ser branco é o natural diferente do ser preto. (...) Para a professora, ser branco, naquele contexto, não confere diferença e isso é tão evidente que ela afirma: ‘Eu não parei para pensar’” (p. 163).

Para Marques (2003), São Miguel é uma comunidade negra rural circundada por comunidades de descendentes de alemães e italianos, as quais são proprietárias das lavouras de batata e arroz nas quais a comunidade negra trabalha.

A escola da comunidade foi construída em 1961 após reivindicações de um líder da comunidade junto às autoridades do município de Restinga Seca. Um dos moradores da comunidade relatou à autora que

“Lá perto da igreja do alemão tinha uma escola, mas era só deles. Era separada a escola. Começamos a lutar por esta escola aqui. Nós tava um dia roçando a estrada, eu e meu irmão, quando o prefeito passou e nós dissemos: “Nós aqui não tem uma escola”. E o prefeito falou: “Pois é, escola se ajeita. Mas onde vamos fazer esta escola?”Aí eu disse: “Terreno a gente arranja”. Aí ele disse: “Se tem terreno para construir a escola, a escola tá funcionando”. O prefeito falou: “Vamos fazer o seguinte: tu pega uma folha de papel pra fazer levantamento da comunidade, se tiver quinze alunos está feita a escola, mas, não tem”. Eu saí para fazer levantamento, achei 45 crianças. Aí o falecido prefeito falou: “Mas que barbaridade! Esse rapaz aqui fez obrigação de vereador, descobriu isso aí”” (MARQUES, 2003, pp. 160-161).

A fala deste morador de São Miguel explicita a existência de uma escola que era apenas de um grupo étnico: os alemães. Marques (2003) afirma que “Na época, existiam duas escolas: uma para os descendentes de alemães e outra para os de italianos. Em ambas o ingresso de crianças negras era vetado”(p. 161). Isso evidencia uma contradição em relação à defesa da educação escolar como “direito de todos” e também realidades desconhecidas de explícita discriminação racial sob o aval do poder público. Da mesma forma, explicita-se um desinteresse deste poder municipal da época em averiguar a necessidade de uma escola para esta comunidade negra, assim como uma descrença de que em São Miguel existiria o número necessário de crianças para freqüentar a escola.

A autora relata que o terreno para a construção da escola fora doado por um dos membros da comunidade de São Miguel.

“O prefeito mandou construir a nova escola em um espaço doado por um negro, “tio Panda”, mas essa recebeu o nome de um descendente alemão: “Edmundo Bischoff”, que tinha destaque na comunidade de descendência alemã. Somente em 1974, pelo Decreto 42/74, após consulta popular, a escola recebeu o nome escola municipal Manuel Albino de Carvalho (nome do pai do “tio Panda”), doador do terreno”. (MARQUES, 2003, p. 161).

Isso mostra que, apesar de toda a iniciativa da comunidade no sentido de ter uma escola para estudarem, o próprio poder público se posicionou como eurocêntrico e discriminador da comunidade negra rural ao colocar o nome de um descendente de alemão na escola de São Miguel. Ao mesmo tempo, este fato explicita uma das muitas formas de como são as relações das comunidades negras rurais com o meio urbano e, especificamente, como os poderes públicos que deveriam lhes garantir e defender uma igualdade de direitos.

Neste contexto social, Marques (2003) questiona como são tratadas pela escola de São Miguel as questões didático-pedagógicas referentes à questão negra, sendo a maioria das crianças que a freqüentam oriundas da comunidade negra rural e as professoras, brancas e descendentes de alemães e italianos. A autora indaga quais seriam os saberes que esta instituição veicula e como se relaciona com a diversidade cultural explícita na relação entre os alunos de São Miguel e as professoras brancas.

“Muitas vezes eles não estudavam e os pais alegavam falta de condições, diziam que eles eram assalariados, pobres... Mas a gente sente que não era essa a questão... Como é que eu vou dizer o estudo é uma questão de princípios... acho que é uma questão hereditária, também não... acho que é uma questão econômica... O fundamental seria econômico” (MARQUES, 2003, p. 164 – professora de São Miguel).

Esta fala, segundo a autora, evidencia a idéia de que a população negra não seria possuidora de ‘princípios’ hereditários que garantissem seu bom desempenho escolar,

como se tal desempenho fosse uma pré-disposição fenotípica ou genética dos sujeitos. Da mesma forma, segundo Marques (2003), a fala reticente da professora é entendida como se algumas questões, mesmo que existentes, não pudessem ser explicitadas.

A descontextualização por parte da escola ocorre de tal forma que desconsidera a realidade sócio-econômica desta comunidade e, conseqüentemente, a vida dos pais desses alunos. Além de trabalharem exaustivamente nas lavouras dos brancos, como relata a autora, são em sua maioria pessoas que não dominam o saber letrado. Nesta perspectiva, a escola nega de tal forma a diversidade em que atua, que os professores expressam em suas falas a ausência de uma abordagem crítica e reflexiva dos processos de ensino-aprendizagem nestes contextos. Da mesma forma, há nesta fala a explicitação de um processo de naturalização do lugar social dos sujeitos negros e que se justifica pelos estereótipos sócio e historicamente construídos para a população negra como sendo analfabeta, iletrada e atrasada. Há uma relação entre a condição social das famílias e o considerado insucesso escolar dos alunos, mas esta não é vista por aqueles que atuam no contexto escolar.

“Um grande problema que eu sinto vem do próprio negro (...) a gente sente que eles se discriminam. Acho que eles começaram a discriminação. (...) Mas eu vejo as meninas negras sempre vir reclamar e dizer que essa branca fez isso, fez aquilo... Eu procuro passar a idéia que agindo assim elas estão fazendo discriminação...; aparece na problematização da sala de aula casos – só porque eu sou negro (...) muitas vezes eles dizem: “Só porque eu sou negro me tratam assim” (...) Eu disse: vamos parar, vamos conversar, todas as pessoas são iguais” (MARQUES, 2003, pp. 164-165 – professora de São Miguel).

Esta professora acaba culpabilizando os próprios alunos pela discriminação que denunciam, o que é uma prática recorrente na sociedade brasileira envolvida pelo discurso da democracia racial que nega a existência de preconceito racial.

Neste contexto, a escola age como um instrumento de disseminação de idéias e valores hegemônicos, acarretando no silenciamento da denúncia de processos discriminatórios em seu espaço, e colaborando para a manutenção do mito da democracia racial no Brasil. Da mesma forma, a justificativa da igualdade entre as pessoas para resolver problemas em torno do preconceito racial demonstra como a escola é um agente homogeneizador, que ignora a diferença inerente à condição humana e contribui para que relações desiguais sob o discurso da igualdade sejam reproduzidas.

“E aí eles começaram a debater e a ver todo um outro sentido, que foram escravos, não pela cor e sim pelo tipo de coisas que vieram fazer e que já estavam sujeitos lá na África e foram trazidos para cá. Não foi por causa da cor que eles vieram, já eram praticamente escravos lá...”
(MARQUES, 2003, p. 165 – professora de São Miguel).

Segundo Marques (2003), esta fala é um exemplo dado pela professora de São Miguel sobre a forma como abordou um debate ocorrido em sala de aula. A professora justifica os problemas sociais pelos quais a população negra passou, no Brasil, com um entendimento de que a escravidão já existia em seus países de origem. Na tentativa de trabalhar um conteúdo mais próximo da realidade da comunidade de São Miguel, acaba desconsiderando os aspectos histórico-político-sociais que engendraram a escravidão no Brasil e na África, o que acarreta em referenciais negativos para a construção da identidade negra das crianças.

Segundo Pinsky (1994), antes da escravidão no Brasil, realmente, havia escravização na África, mas esta representava um processo reduzido e não vinculado ao tráfico mercantil (comercialização) realizado pelos europeus no Novo Mundo.

“E se praticavam a escravidão – o que é inegável – faziam-no de maneira bem diferente daquela que se desenvolveria a partir do tráfico mercantil. O tráfico era muito reduzido, escravos eram geralmente prisioneiros de guerra e após algumas gerações as relações escravistas eram eliminadas” (Ibid, p. 23).

Desse modo, a escola precisa refletir criticamente sobre os valores que transmite na prática educativa em sala de aula, e para isso, em relação aos professores, é urgente a necessidade de formação para a diversidade tanto em termos políticos, “raciais”, sociais como históricos. Enquanto espaço sócio-cultural, a escola deve dialogar com as outras culturas e saberes para que a diferença e o diferente não sejam subjugados e excluídos.

Os discursos das professoras das comunidades rurais negras relatadas possibilitam identificar como a escola concebe seus alunos e suas práticas em termos da diversidade sócio-cultural. A escola se apresenta como um local onde ser diferente, ser negro e membro de uma comunidade rural negra é ser sujeito silenciado em seus conflitos, práticas culturais e história. Não há uma percepção da diversidade “racial” por que há a naturalização das diferenças em termos de valorização de um modelo social de pensamento, conduta e desempenho brancos. Quando os conflitos em torno da questão do negro são percebidos, a escola luta por silenciá-los, “abrandá-los”, num discurso de igualdade que não atinge o cerne da questão de modo a desmitificar discursos e condutas.

Segundo Gusmão (1999), esta escola age desse modo porque

“(…) criada como mecanismo de controle social, sempre coube a ela a tarefa de reforçar estigmas, partindo de um ponto de vista que despreza qualquer manifestação que não conste do ‘roteiro’ elaborado a partir de uma realidade ideologicamente produzida: a do aluno branco, urbano, cristão e de classe média” (p. 64).

Neste processo, há um silêncio pedagógico que se explicita quando os “diferentes” estão na escola, um ritual marcado pela ausência de uma abordagem do aspecto sócio-cultural dos alunos e, ao mesmo tempo, da percepção da diferença em termos de diversidade. Assim,

“Tanto no plano racial como no social, a discriminação opera de modo sutil, sem que haja consciência, como bem revela a fala do professor que admite dar mais atenção e ter mais prazer em atender a criança ‘limpinha’ e que vem ‘cheirosa’ para a escola. A referência é a criança negra e pobre que vem da periferia distante, empoeirada ou enlameada pelas condições dos caminhos ou, mesmo, que não tem condições de observar hábitos de higiene tais como são socialmente prescritos” (GUSMÃO, 1999, p. 69).

Nas falas reticentes e abordagens equivocadas está implícita uma visão de aluno, sociedade, conduta e desempenho escolar, assim como uma concepção da história do negro e da escravidão no Brasil que acabam contribuindo negativamente nos processos identitários que estão sendo vividos pelas crianças dessas escolas, acarretando conflitos em termos de aceitação de si, de seu corpo negro, de seu grupo e de suas práticas e saberes aí valorizados.

CAPÍTULO IV

PROJETO “UMA HISTÓRIA DO POVO KALUNGA”¹⁸: DIVERSIDADE E INTERVENÇÃO EDUCATIVA

A análise do Projeto “Uma História do Povo Kalunga” (2000-2002) demanda, primeiramente, a contextualização da comunidade Kalunga em termos da história de ocupação da terra; localização; organização da vida em grupo; manifestações culturais existentes; questões relativas à terra-território e confrontos em torno de sua defesa, relações internas ao grupo e com a sociedade envolvente.

A comunidade Kalunga, comunidade rural negra designada dessa forma a partir da década de 1980, localiza-se na região norte do Estado de Goiás, divisa com Tocantins. Mari de Nasaré Baiocchi foi a pesquisadora que contribuiu para o levantamento do que denomina de “etnohistória”¹⁹ da comunidade Kalunga, com a execução do Projeto Kalunga – Povo da Terra (1981-1996). Será a partir dos resultados de estudos e pesquisas realizados pela antropóloga e registrados no livro “Kalunga – Povo da Terra”, que faremos a breve apresentação da comunidade em questão.

4.1 “Povo Kalunga”: um breve histórico de formação e organização

A origem da comunidade Kalunga remonta a 1722, com o movimento migratório das bandeiras em busca de ouro no Estado de Goiás. Junto com os bandeirantes são trazidos negros escravizados, os quais se tornam a principal mão-de-

¹⁸ O Projeto “Uma História do Povo Kalunga”, elaborado para as escolas da comunidade Kalunga, foi uma iniciativa do Ministério da Educação, coordenada pelo Departamento de Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino Fundamental – Secretaria de Ensino Fundamental, e faz parte de um projeto mais amplo denominado “Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil”. Foi desenvolvido entre os anos de 2000 e 2002 com a colaboração da Universidade de Brasília (UnB) (MEC, 2001 e OLIVEIRA, 2003).

¹⁹ Etnohistória: o trabalho realizado em torno do resgate da trajetória da comunidade, sua memória histórica, identidade e cultura.. Ver Baiocchi (1999, p. 12).

obra das minas e “(..) o elemento principal que possibilitou a colonização do vasto território goiano” (BAIOCCHI, 1999, p. 28) tanto em termos populacionais quanto econômicos. Depois do período aurífero, que segundo Baiocchi (1999), perdura de 1722 a 1820, o processo migratório permanece com a busca de terras para a lavoura e pastagem de gado no Estado de Goiás.

Numa análise das condições sociais da época (século XVIII), e a partir de levantamento em documentos, Baiocchi (1999) relata que os primeiros moradores da comunidade são africanos ou afro-brasileiros oriundos de São Tomé, Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné e Congo. Segundo Arthur Ramos (1969) *apud* Baiocchi (1999, p. 28)

“No período da exploração das minas, foram angolanos e congos a quase totalidade dos negros participantes do ciclo da garimpagem e que subiram as elevações do Brasil Central. Foram em sua maioria negros bantos (angolas, congos e moçambiques e outras denominações regionais)”.

A formação da comunidade Kalunga se iniciou com a fuga de negros escravizados no trabalho nas minas de ouro, por meio da fundação do núcleo Kalunga, um dos cinco núcleos que, atualmente, compõem o território Kalunga. O núcleo Kalunga, juntamente com o da Contenda, Vão das Almas, Vão do Moleque e Ribeirão dos Bois, perfazem estes cinco núcleos principais, que se subdividem em dezenas de pequenos agrupamentos. A comunidade Kalunga se situa entre os limites dos municípios de Arraias (TO), Monte Alegre de Goiás (GO), Terezina de Goiás (GO) e Cavalcante (GO), na microrregião da Chapada dos Veadeiros.

Segundo Baiocchi (1999), a população Kalunga se constitui de descendentes de negros que fugiram do trabalho escravo, negros que receberam a terra em doação ou a compraram, além de índios que viviam na região. Neste sentido, quando nos remetemos

ao território Kalunga, falamos de um grupo rural negro que possui uma formação singular e complexa, a qual influencia na identidade dos seus moradores (Ibid).

Os moradores da comunidade Kalunga vivem da agricultura de subsistência; criação de gado; trabalho na mineração e trabalho nas fazendas dos municípios próximos durante a entressafra ou os períodos de estiagem. Assim como na maioria das comunidades rurais negras, a comunidade Kalunga faz uso comum da terra, que mais do que espaço, é território onde reelaboram suas vidas; as tradições e costumes oriundos dos antepassados; valorizam os mais velhos; reforçam os laços de parentesco e a solidariedade (BAIOCCHI, 1999).

Segundo a autora, até 1920, 90% da população goiana se concentrava na área rural, sendo a pecuária o setor mais dinâmico da economia do Estado. Desse modo, quando nos remetemos à comunidade Kalunga, suas condições de vida e relação com a sociedade envolvente, é importante considerar também o contexto mais amplo em que está incluída.

Em relação às manifestações culturais da comunidade Kalunga, Baiocchi (1999, p. 45) relata que “A Festa representa veículo de afirmação e sacralização da identidade e, ao mesmo tempo, louvação do ancestral”.

As festas são permeadas pela religiosidade, com o culto aos santos católicos (Santo Antônio de Lisboa, Senhora D’Abadia, São João, São Sebastião, Nossa Senhora da Conceição, São Gonçalo do Amarante), e a dimensão profana expressa na ludicidade das danças (como a Sussa) e cânticos das folias que antecedem e marcam o final dos rituais.

O calendário agrícola da comunidade Kalunga e vida do povo estão intimamente ligados às festas. Segundo Baiocchi (1999, p. 45), “O Calendário de Festas possibilita o conhecimento metereológico, a previsão do tempo” para o ano seguinte, e festejar

significa também agradecer pelo ano agrícola que passou e solicitar fatura para o posterior. Além disso, a festa é espaço de fortalecimento das relações sociais entre os agrupamentos, onde ocorrem os rituais de iniciação e passagem (batismos, casamentos) dos moradores e se estruturam os grupos de idade e político.

Como dito anteriormente, a comunidade Kalunga nem sempre foi designada desta forma, e tal identificação atual está intimamente relacionada à luta pela terra em que vivem os moradores dos diversos agrupamentos que a compõem. De acordo com Baiocchi (1999), o “*Projeto Kalunga – Povo da Terra*” (1981-1996), inicialmente, tinha o objetivo de realizar um trabalho antropológico de “resgate da memória histórica” (p. 86) dos agrupamentos que compõem a comunidade. No entanto, com as denúncias de invasões de alguns núcleos e agrupamentos, seguidas da expulsão dos moradores, o projeto amplia sua atuação em termos da luta pelas terras. Esta luta engendrada com os moradores culmina com o reconhecimento da área formada pelos cinco núcleos principais e seus agrupamentos enquanto *Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga* (Lei Estadual nº. 11.409 de 21 de janeiro de 1991 – Goiás²⁰).

Baiocchi (1999) relata que se passa a designar a comunidade como Povo Kalunga em 1986, mas que antes do reconhecimento do território enquanto Sítio Histórico, a sociedade envolvente já identificava todos os moradores da comunidade como Kalunga. Internamente, antes do reconhecimento do território pela legislação, apenas os moradores do núcleo Kalunga se designavam como tal, e os demais se identificavam de acordo com o agrupamento de origem: Contenda, Riachão, Boa Vista, etc...

Segundo Amorim (2002), a identificação como kalunga para todos os moradores da comunidade, antes do reconhecimento, era usada em sentido pejorativo, e também

²⁰ Ver texto da referida Lei Estadual no “ANEXO II”.

por isso, os moradores não gostavam de serem identificados dessa forma. Com o reconhecimento da comunidade pela legislação, houve discordâncias internas devido ao fato de todos serem designados como Kalunga pela sociedade inclusiva, as quais estão sendo superadas com o entendimento de que, para ter acesso a alguns bens da sociedade envolvente e lutar pela terra, a identificação enquanto Kalunga faz sentido e tem importância. Baiocchi (1999) concebe que esta mudança mostra que “(...) o comportamento adotado pela população passa pela estratégia de sobrevivência” (p. 41).

Com a conquista do reconhecimento enquanto Sítio Histórico – forma considerada, naquele contexto, como mais rápida e viável de reconhecer a posse das terras aos moradores dos núcleos e agrupamentos Kalunga, tendo em vista as invasões em andamento – a comunidade Kalunga se torna visível nos meios de comunicação e também alvo de projetos governamentais e não-governamentais. É importante ressaltar que a luta pela terra também envolveu a oposição à construção de barragens na região da comunidade, as quais estavam sendo patrocinadas pelo próprio governo, e à instalação de empresas mineradoras e madeireiras. Tais empreitadas ameaçaram não só as moradias dos moradores da comunidade Kalunga, mas também, como no caso das empresas extrativistas que se instalaram, provocaram alterações ambientais e danificaram os recursos naturais dos quais dependiam os Kalunga para sobreviverem (AMORIM, 2002 e BAIOCCHI, 1999).

A comunidade Kalunga, não estando isolada, sofreu e ainda sofre com as consequências da concepção capitalista de apropriação da terra enquanto mercadoria geradora de lucro a qualquer custo. Segundo Amorim (2002)

“A expansão da fronteira econômica na região tem ocasionado problemas em todas as esferas. O desmatamento, promovido pelas empresas agropecuárias e madeireiras, associado à ação das empresas de mineração, continua causando danos irreparáveis ao meio ambiente. Em consequência do uso de agrotóxicos nas plantações que ficam em torno do sítio, os pássaros, insetos e pragas encontram asilo nas pequenas roças dos moradores do sítio, causando grandes transtornos na época do arroz, milho e feijão ‘parirem’. Para acudir o desespero dos moradores frente à crescente diminuição da produção agrícola, agentes da sociedade envolvente introduzem fertilizantes, pesticidas e sementes geneticamente alteradas (milho híbrido), criando uma nova necessidade de consumo e alterando a tradição agrícola de rotatividade de roças e autogestão na produção. Outro fator propiciador da escassez de alimentos foi a poluição dos rios, com os dejetos provenientes da mineração” (p. 142).

Segundo Amorim (2002), ao reconhecimento da comunidade Kalunga como Sítio Histórico e à luta da comunidade pela integração na sociedade envolvente buscando o acesso aos bens essenciais para o exercício da verdadeira cidadania, somam-se propostas governamentais e não-governamentais. Tais propostas são permeadas pela concepção de que as práticas e modos de vida do grupo estariam longe do estágio de desenvolvimento e progresso no qual está a nação e, com isso, não dialogam com as comunidades, mas impõem modelos de organização e conduta oriundos de uma concepção urbana e capitalista. Amorim (2002) mostra que estes projetos buscam adequar os moradores da comunidade Kalunga a uma visão individualista, de falsa participação e exercício democrático, a qual vigora na sociedade mais ampla.

Além disso, a autora observou que as demandas engendradas na luta pela terra estabeleceram novas formas de identificação do grupo frente à sociedade envolvente, também geraram conflitos internos na comunidade no que se refere às lideranças políticas do grupo. Os moradores mais velhos explicitam a percepção de que as políticas públicas pensadas para eles acabam influenciando negativamente na organização interna do grupo e suas práticas tradicionais. Demonstram uma preocupação com as influências da sociedade envolvente na modificação de seus modos de vida e na subjugação da

comunidade aos produtos desta sociedade, e relatam que enquanto lideranças já não representam totalmente o grupo, pois não possuem os “códigos” necessários para se relacionar com “o mundo de fora”. Ao mesmo tempo, as novas lideranças, possuidoras desses “códigos” mas destituídas do saber da tradição, mediante o que a sociedade inclusiva lhes impõe, não garante, aos olhos dos mais velhos, que no futuro as tradições estarão mantidas (AMORIM, 2002).

Amorim diz que (2002),

“(...) essa crise, mostrada em diversos momentos pela aceitação, ou não das transformações sugeridas ou envolvendo os agentes ‘de fora’, (...), não é uma crise de identidade cultural ou da identidade étnica, (...), mas uma crise entre duas formas de representação do poder local” (p. 188).

Desse modo, apesar desta “crise” em termos políticos, que foi engendrada justamente a partir das novas relações “da” e “com” a sociedade envolvente, as relações internas ao grupo; a identificação enquanto pertencente a uma comunidade rural negra; o respeito aos mais velhos; a referência aos ancestrais; os rituais e formas de organização da vida permanecem fundados na tradição que, historicamente, vem sendo reconstruída na relação com o OUTRO “do grupo” e “de fora”, como com toda produção cultural.

Diante desses conflitos, a comunidade Kalunga não deve ser vista como estática e isenta de influências da sociedade envolvente ao longo de sua existência no tempo e no espaço, posto que enquanto tal sempre se relacionou com a sociedade que a circunda e que, neste sentido, suas tradições culturais e costumes sempre foram parte de um processo de reelaboração. A crítica reside na forma como a sociedade envolvente, principalmente, representada pelas instâncias governamentais, tem visto a comunidade Kalunga que, cotidianamente, por meio de instâncias representativas, tem reivindicado seu direito à diferença e a garantia da verdadeira cidadania.

A partir desta breve incursão sobre a realidade vivenciada pela comunidade Kalunga e sobre o olhar que os representantes governamentais possuem deste grupo, partimos para a exposição e análise do Projeto “Uma História do Povo Kalunga”, buscando nele elementos que superem ou reproduzam os preconceitos em relação a este grupo.

4.2 Projeto “Uma História do Povo Kalunga” (2000-2002)

O Projeto “Uma História do Povo Kalunga”, elaborado para as escolas da comunidade Kalunga, foi uma iniciativa do Ministério da Educação, coordenada pelo Departamento de Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino Fundamental – Secretaria de Ensino Fundamental, e faz parte de um projeto mais amplo denominado “Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil” (MEC, 2001 e OLIVEIRA, 2003).

“O Projeto ‘Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil’ pode ser definido como um ensaio de Ações Afirmativas, que possibilitou o desvelamento das diferentes faces do contexto educacional vivenciado por comunidades quilombolas” (OLIVEIRA, 2003, p. 247).

Tal projeto visava

“(…) criar canais de acesso à história política e cultural dos quilombolas, promover o fortalecimento da construção de sua auto-imagem e proporcionar aos professores e alunos do ensino fundamental a oportunidade de conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro” (p. 252).

O primeiro projeto desenvolvido a partir desta iniciativa mais ampla foi o Projeto “Uma História do Povo Kalunga”, realizado entre os anos de 2000 e 2002, e

concretizado com a elaboração de um material didático (livro-texto, encarte para o professor e caderno de atividades), uma exposição fotográfica itinerante sobre a comunidade Kalunga e a formação continuada de professores que trabalhassem com alunos “kalungas” e de comunidades remanescentes de quilombos²¹. Além disso, na última etapa da formação dos professores houve uma oficina pedagógica em que moradores da comunidade Kalunga e professores participaram (MEC, 2001 e OLIVEIRA, 2003).

O livro-texto do material didático é o principal objeto de análise neste trabalho. Por meio dele busco compreender como foi pensado um projeto educacional específico para uma comunidade rural negra. Por meio do acesso aos objetivos gerais do livro texto e das concepções que transmite é possível refletir sobre as necessidades que se impõem diante das iniciativas desenvolvidas em direção a um verdadeiro diálogo entre a escola e as comunidades rurais negras no Brasil, tendo em vista a singularidade desses contextos.

De acordo com o texto introdutório do livro (MEC, 2001, p. 07), durante a elaboração do material houve a preocupação de realizar na comunidade Kalunga “(...) um trabalho pedagógico de corte etnográfico (...)” para a obtenção de informações complementares às existentes nas pesquisas sobre a comunidade, as quais vem sendo desenvolvidas desde 1980, dentre elas, a de Mari de Nasaré Baiocchi.

Em relação aos objetivos gerais do projeto “Uma História do Povo Kalunga”, e mais especificamente do material didático nele desenvolvido, afirma-se que

²¹ No “ANEXO III” temos ilustrações das capas do livro texto e do caderno de atividades; cópias do texto intitulado “Aos professores e professoras” (do MEC), da “Apresentação” e da Introdução” constantes no livro texto e algumas fotos pertencentes à exposição itinerante.

“Esse material (...), pretende ser um instrumento de reafirmação da identidade étnica daquela comunidade [Kalunga], levando em conta o tema da pluralidade cultural que integra os Parâmetros Curriculares Nacionais” (MEC, 2001, p. 07, chaves nossas).

“(...) é também um material de estudo para as demais escolas de remanescentes de quilombos, para as escolas brasileiras em geral e para a formação de professores no tratamento do Tema Transversal Pluralidade Cultural, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais” (Ibid, p. 06).

“(...) nossas crianças e jovens compreenderão melhor a diversidade étnica e a pluralidade cultural de nosso país, ao mesmo tempo que aprenderão a respeitar as singularidades das culturas e dos povos e a entender a identidade nacional” (Ibid, p. 03).

Os objetivos de elaboração do livro texto, chamado também de material didático, estão fundamentados numa proposta mais ampla, que está contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)²² de Pluralidade Cultural e voltada para o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade “sociocultural” que compõe nosso país (BRASIL, 1997b). A análise do PCN Pluralidade Cultural possibilita compreender até que ponto os objetivos gerais do livro texto do material didático do projeto “Uma História do Povo Kalunga” podem garantir um diálogo intercultural, especificamente, com a comunidade Kalunga.

4.2.1 Subsídio ao Projeto: Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural

O PCN de Pluralidade Cultural é um documento inovador, tendo em vista que em documentos anteriores não havia a preocupação explícita com a questão da diversidade cultural na escola e na sociedade. Sua elaboração vai ao encontro de

²² A partir daqui também me referirei aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural como PCN.

demandas políticas do Movimento Negro e também busca “acalantar” os pesquisadores que demonstram que a escola não tem sido um espaço de diálogo entre os diferentes.

No entanto, tratar de culturas e, mais especificamente, da diversidade ou pluralidade cultural, representa um desafio, pois “(...) falamos da construção do significado, partilhado ou não, de aspectos fundamentais da vida individual e social” (VALENTE, 2003, p. 17). Segundo Valente (2003, p. 17),

“Em decorrência disso é também escorregadio e complexo o terreno no qual se desenvolvem discussões, propostas e negociações que visam promover o respeito à diferença e à pluralidade cultural”.

Segundo o PCN, falar de pluralidade cultural na escola significa possibilitar ao aluno o conhecimento do Brasil como um país que se compõe de diferenças étnicas e culturais e desigualdades socioeconômicas, assim como levá-lo à crítica das relações discriminatórias existentes (BRASIL, 1997b). Para tanto, o documento ressalta como importante entender que diversidade cultural e desigualdade social são processos distintos. A diversidade cultural é explicitada como o resultado da diferença entre modos de produção cultural, os quais são singulares a cada “grupo social”, e a desigualdade enquanto produto de relações de dominação e exploração socioeconômica e política (Ibid).

Embora o PCN expresse, posteriormente, que produções culturais são permeadas por relações de poder e ressalte a importância de distinguir diversidade cultural e desigualdade social, acaba por dicotomizar realidades que estão imbricadas. A diversidade cultural é produzida em meio aos conflitos políticos e de classe, assim como a desigualdade social decorre também do modo como a diversidade cultural é tratada. O diferente ou o OUTRO, em nossa sociedade, é também aquele que está à margem da sociedade, um excluído social, pois não tem acesso à cidadania plena.

Em relação à diversidade cultural, Valente (2003) relata que o PCN pressupõe, na discussão sobre o tema, que os conhecimentos (conhecimentos éticos, jurídicos, históricos e geográficos, sociológicos, antropológicos, linguagens e representações, conhecimentos populacionais, psicológicos e pedagógicos) estejam fragmentados, numa concepção de que a discussão sobre a pluralidade cultural foi sendo desenvolvida, pontualmente, por cada disciplina ou conhecimento. A partir dessa visão, o documento coloca a necessidade da interdisciplinaridade, ou seja, da relação entre disciplinas isoladas.

De acordo com a autora, é a antropologia que historicamente tem desenvolvido a discussão sobre a diversidade cultural, e ao compartimentar os conhecimentos, o documento acaba transmitindo a visão de que os antropólogos não tenham olhado para o todo durante o estudo de processos decorrentes da percepção da alteridade (VALENTE, 2003).

A partir da fragmentação proposta no PCN, no que tange aos conhecimentos antropológicos, é relevante para a análise do livro texto do material didático do projeto “Uma História do Povo Kalunga” a discussão dos conceitos de cultura, etnia e raça. O objetivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como um todo, visa à melhoria da qualidade do Ensino Fundamental, sendo considerado um referencial para o trabalho do professor, um “(...) instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático” (BRASIL, 1997b, p. 05). Desse modo, tais conceitos (cultura, raça e etnia) explicitados no documento podem ser orientadores da leitura que se faz da história da comunidade Kalunga, e desse modo, da concepção de comunidade rural negra ou remanescente de quilombo.

Em relação ao conceito de cultura, o documento explicita que

“As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo de suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos, etc” (BRASIL, 1997b, p. 20).

É que estas produções são diferentes e singulares de acordo com os grupos, além de serem permeadas por relações de poder. No entanto, em outro momento ressalta que são exemplos de produções culturais, entendidas essas como produto e não como processos.

“(...) a relação do ser humano com a organização do grupo, com o sagrado, o mágico, o sobrenatural, a relação com o patrimônio cultural, tudo o que o precede e sucede. (...) fatos que caracterizam a existência da cultura (...)” (BRASIL, 1997b, p. 42).

Estas duas explicitações possibilitam interpretar diferentemente, e de maneira equivocada, o que seja cultura.

Primeiramente, de fato as culturas são produções culturais, as quais são produzidas em contextos sociais, políticos e ideológicos geradores de conflitos, confrontos, hierarquizações, desigualdades. Segundo Gusmão (2000), a cultura envolve a dimensão de poder entre grupos e a construção de significados de acordo com o vivido e percebido. A vivência, a percepção e a representação do real estão permeadas por relações que hierarquizam os sujeitos e lhes atribuem posições diversas e mesmo opostas. Desse modo, para compreender a diversidade cultural, é necessário entender a cultura como produção e também como processo. Mais que isso, é relevante explicitar os conflitos inerentes à diversidade cultural, o que demanda “(...) conhecer a sociedade onde ela vive e está” (GUSMÃO, 2000, p. 387).

Em segundo lugar, citar como exemplos de “fatos da cultura” a dimensão organizacional e mística de um povo, pode cair numa instrumentalização da cultura e

num olhar que vê apenas uma dimensão da produção cultural, desconsiderando os contextos gerais de classe, ideologia e dominação que influenciam no modo como o místico é vivido e a organização que é construída socialmente por um grupo, enquanto meros “fatos da cultura”,

“As análises se enfraquecem, posto que deixam de considerar os enfrentamentos de homens e de culturas, através de uma ilusão discursiva e técnica” (Ibidem).

Assim como no caso da cultura, no PCN Pluralidade Cultural a discussão sobre o termo “raça” aparece com um uso, no mínimo inadequado. Segundo o documento, como referência para a abordagem da problemática do preconceito e da discriminação que os sujeitos vivem na sociedade brasileira, “raça” é um termo que foi superado a partir da constatação de que há apenas uma “raça humana” e “uma só humanidade”. De acordo com o documento, o termo vem sendo cada vez mais evitado nas ciências sociais, mas seu uso é banal e corriqueiro no cotidiano, o que exige ser cuidados no seu trato (BRASIL, 1997b).

Segundo o PCN, “raça” foi substituído por etnia, pois este último “(...) tem base social e cultural”. ‘Etnia’ ou ‘grupo étnico’ designa um grupo social que se diferencia de outros por sua especificidade cultural” (Ibid, p. 45). Etnia é concebido como um termo que substitui “raça” porque se estende às minorias que mantêm modos e formações diferentes daquelas da cultura dominante, num entendimento de que os grupos étnicos existentes no Brasil compartilham de uma mesma visão de mundo e de manifestações culturais semelhantes (Ibid).

Tais concepções de “raça” e etnia, assim como a justificativa para o uso de uma concepção em detrimento da outra, desconsideram, primeiramente, que em relação ao uso do termo “raça”, falamos de uma construção social que não pode ser simplesmente

abandonada. Trata-se de compreender a dinâmica social, política e histórica do uso do termo, tendo em vista que o preconceito e a discriminação, principalmente contra a população negra brasileira, fundamentam-se em traços fenotípicos (cor da pele, cabelo, formato da boca e do nariz, entre outros). Da mesma forma, quem vive a discriminação sabe que os estereótipos que a embasam partem da fenotípia, e não apenas em termos de “manifestação cultural ou étnica”.

“(…) apesar da imprecisão do termo e da insuficiência do conceito de **raça**, esse é ainda utilizado nos estudos sobre as relações entre brancos e negros, primeiramente porque corresponde a uma noção ‘popular’ que se confunde com a noção ‘técnica’ das ciências sociais, quando essas procuram resguardar as interpretações de seus sujeitos-objetos. (…), desconsiderar o uso do termo (…) é desrespeitar a visão de mundo de muitos que a escola pretende atender” (VALENTE, 2003, p. 35).

Já sobre o conceito de etnia, segundo Valente (2003), os argumentos não resistiriam a uma avaliação empírica, pois ao buscar distinguir os grupos de maneira estanque cairia na (re)produção de estereótipos e preconceitos. Acreditamos que nossa sociedade não pode ser vista sob o ponto de vista da formação de grupos étnicos fechados. Em relação à presença do negro no Brasil, sabemos que a própria identidade negra não é coesa, consequência das políticas de miscigenação e embranquecimento e da força do mito da democracia racial na vida das pessoas. Não há uma identidade negra nacional que possa agregar todos os negros como um grupo étnico, e para a escola, se isso não estiver explícito, pode contribuir, negativamente, para a valorização e o respeito à diversidade cultural.

Como diz Munanga (2004),

“Olhando a distribuição geográfica do Brasil e sua realidade etnográfica, percebe-se que não existe uma única cultura branca e uma única cultura negra e que regionalmente podemos distinguir diversas culturas no Brasil. (...). Como a identidade cultural se constrói com base na tomada de consciência das diferenças provindo das particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais, regionais, etc. se delineiam assim no Brasil diversos processos de identidade cultural, revelando um certo pluralismo tanto entre negros, quanto entre brancos e entre amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais” (pp. 33-34).

Outra questão que não é explicitada no PCN de Pluralidade Cultural é a tomada de posição em relação à classe social ou “grupo étnico” que ele indica como representante de “uma cultura dominante” que tem subjugado as demais, assim como não aponta qual “grupo étnico” brasileiro tem, historicamente, lutado contra o preconceito e a discriminação “étnico/racial”. Ao se referir às práticas e discursos preconceituosos que a escola reproduz, o PCN coloca que

“Também contribuía para essa disseminação de preconceitos ‘certa mentalidade’ que vinha privilegiar ‘certa cultura’, apresentada como a única aceitável e correta (...)” (BRASIL, 1997b, p. 24, aspas nossas).

Diante deste trecho indago: O que é esta “certa mentalidade”? Quem são seus representantes? Quem são os representantes desta “certa cultura”? As pesquisas e a realidade histórica, política e social mostram que se trata da cultura européia-ocidental, cuja classe social representa os capitalistas neoliberais da atualidade, representantes da cultura letrada que impõem modos de vida, padrões de conduta e cultura, que disseminaram preconceitos e são responsáveis pela discriminação. O PCN, enquanto um documento orientador da prática educativa, não pode deixar, em nossa concepção, que os professores se responsabilizem pelo desvendamento de quem sejam os produtores desta “certa cultura”, tendo em vista que professores também são sujeitos (re)produtores desta “certa cultura” na medida em que vivem numa sociedade brancocêntrica, negadora

das diferenças. Assim o caminho a seguir na consecução da valorização e do respeito à diferença é o da desmitificação.

Da mesma forma, a ausência de referência à população negra como a grande minoria do país que tem sido historicamente excluída desde a escravidão, torna o conteúdo do PCN a-histórico e não garante que a discussão sobre a pluralidade cultural de fato seja emancipadora ou promova o diálogo intercultural entre o EU e o OUTRO na escola.

“(…) não se pode dissolver na impessoalidade, omitir ou esquecer que, dentre todos os grupos, é o segmento negro o principal alvo dessa situação. (…). Em que o fato de a questão da diversidade dever ser informada por um pano de fundo comum, (…), não se pode perder de vista as características históricas singulares que tornam alguns grupos mais expostos à exclusão social do que outros” (VALENTE, 2003, p. 31).

A partir da discussão sobre os conceitos e omissões de análise presentes e observadas no documento de Pluralidade Cultural, qual a garantia de que tal orientação curricular de fato promova um diálogo intercultural sobre a diversidade na escola? Há a expectativa de que o professor seja capaz de aperfeiçoar sua prática a partir da leitura e discussão dos conceitos e abordagens do real que são feitas no documento. No entanto, a forma como alguns temas são abordados e a ausência de uma postura de denúncia explícita dos processos de exclusão, pode levar, na prática escolar, à banalização da diversidade. Segundo Valente (2003), há uma

“Banalização que se expressa na mera simplificação e na **economia de palavras** que, sob pretexto de tornar mais acessível o conhecimento, por meio de uma linguagem simples, não esclarece, confunde e resvala no maniqueísmo das interpretações mecanicistas” (p. 24, negrito do original).

Da mesma forma, o documento expõe que cabe aos professores e demais “agentes pedagógicos” priorizar conteúdos e abordagens de acordo com a percepção das suas realidades. Considerando que o trabalho com a temática da diversidade cultural – em termos de concepções, conceitos e abordagens presentes no documento, pode levar à mera constatação da diferença, pois os sujeitos ou os conflitos não estão devidamente expostos – e a percepção das realidades particulares de cada escola depende da forma como os sujeitos interpretam as dimensões do real, não existe a garantia do desenvolvimento de um trabalho pedagógico emancipador e intercultural na escola.

Com este pano de fundo, busca-se aqui, refletir o material didático do Projeto “Uma História do Povo Kalunga” para entender o que se apresenta em termos da proposta, de seu discurso e, se possível, de sua prática.

4.3 Livro Texto “Uma História do Povo Kalunga”

O material didático do Projeto “Uma História do Povo Kalunga” é composto por um livro texto que conta a história da comunidade Kalunga; um caderno de atividades para sala de aula e um encarte para o professor, contendo sugestões para o desenvolvimento do trabalho com o livro texto e o caderno de atividades em sala de aula.

Na análise do livro texto do material didático do projeto “Uma História do Povo Kalunga”, é importante ressaltar que se trata de uma iniciativa inovadora do Ministério da Educação em termos de tentativa de inclusão no currículo das escolas das comunidades remanescentes de quilombo – no caso a comunidade Kalunga – a própria história dos estudantes no currículo escolar. O material foi desenvolvido com a preocupação de refletir para a comunidade Kalunga sua própria vida, tradições e

costumes. O livro está dividido em cinco capítulos: “Os africanos e seus descendentes na história do Brasil”, “História Kalunga”, “As festas”, “Kalunga hoje” e “A educação e o futuro”; e apresentam ao leitor o histórico da comunidade, sua relação com a sociedade envolvente; os problemas sócio-econômicos que enfrentou e enfrenta para sobreviver; as manifestações culturais presentes e seus significados e a busca de alternativas para o “mundo de hoje”.

No entanto, durante a análise do livro foram elencadas concepções e leituras “flutuantes” em relação à realidade vivenciada na comunidade Kalunga. Denominam-se de “flutuantes” porque não garantem de fato que se desenvolva na prática pedagógica das escolas, um trabalho intercultural de verdadeiro reconhecimento e valorização da diferença que a comunidade Kalunga possui em relação à sociedade.

As concepções elencadas foram: isolamento, tradição, patrimônio, educação e escola, pois estão fundamentadas numa concepção de cultura que não abrange todas as dimensões da produção cultural da comunidade em questão.

Em relação à concepção de isolamento presente no livro texto, consideramos “flutuante” porque em alguns trechos da contação da história da comunidade Kalunga transmite a idéia de que houve um período em que “os Kalunga” viviam sem contato algum com a sociedade envolvente, fechados nas serras e vãos da Chapada dos Veadeiros.

“Porque, nessa época [século XVIII], tanto os índios como os negros estavam **isolados** naquele mundo de serras e rios” (MEC, 2001, p. 26, chaves e negrito nossos).

De acordo com Baiocchi (1999), a comunidade Kalunga, desde sua fundação com o primeiro núcleo (século XVIII), sempre manteve contatos com municípios vizinhos e distantes na busca por mantimentos, utensílios e para a venda de seus

produtos agrícolas. Além disso, mesmo antes do seu reconhecimento enquanto Sítio Histórico e Patrimônio Cultural (1991), a comunidade recebia em suas festas a sociedade inclusiva representada por políticos e religiosos.

Amorim (2002), em análise das representações da mídia e de representantes dos municípios vizinhos dos agrupamentos da comunidade Kalunga, relata que mesmo em relação com outras comunidades rurais da região, “os Kalunga” são chamados como um povo que, antes do reconhecimento de seu território enquanto Sítio, era isolado e mantinha muitos costumes incivilizados e primitivos. Segundo a autora, esta representação perpassa uma visão preconceituosa em relação à comunidade não só pelo fato de ser rural, mas devido à sua composição majoritariamente negra e à história que remonta aos negros africanos que foram escravizados.

“O povo Kalunga pôde conservar seu modo tradicional de vida porque se manteve de certa forma **isolado**, por muitos e muitos anos. Eles podiam assim preservar suas tradições e seus costumes. Mas, ao mesmo tempo, isso era também o que tornava tão difícil a sua vida. Quando ouvimos as histórias do tempo antigo que os mais velhos contam, quase não podemos imaginar como eles conseguiam enfrentar tantas dificuldades. Por exemplo, para **comprar coisas tão simples** como sal ou panelas de ferro, eles iam... até Belém do Pará! (...)” (MEC, 2001, p. 37, negrito nosso).

“E viajar, naqueles tempos, era uma aventura. Às vezes a viagem até Belém durava um ano inteiro” (Ibid, p. 39).

“Mas por que era preciso enfrentar tantas dificuldades para comprar coisas **tão simples** como as que traziam de volta da viagem? A tropa até podia sair para lugares menos distantes, para Arraias, Goiânia, Goiás Velho. E às vezes podia encontrar por lá tudo o que necessitava comprar, sal, café, querosene, panelas de ferro, tudo. Mas as **lojas eram pequenas** e a quantidade de coisas que tinham em estoque não chegava para atender as encomendas feitas aos tropeiros. Por isso eles tinham que **fazer o sacrifício e ir até cidades maiores** para fazer aquelas compras. E, **naquele tempo, só havia as capitais. Cidadezinhas, mesmo que houvesse, era perto delas**” (Ibid, p. 40, negrito nosso).

Estes trechos do livro também retratam a visão da comunidade Kalunga enquanto povo isolado e que como consequência deste isolamento passava por dificuldades e “sacrifícios”, evidenciando a idéia de que, com o reconhecimento enquanto Sítio, na década de 90, já não precisa mais viver nestas condições.

Primeiramente, este trecho transmite uma idéia de que isolada, a comunidade Kalunga “sofria” com a distância das cidades e das capitais quando necessitava comprar “coisas tão simples”. O narrador relata que “quase não podemos imaginar” que a comunidade tenha vivido esta realidade, e segue nos relatos posteriores explicando a razão de tais dificuldades.

Considerando que, pelo menos, até 1920, 90% da população de Goiás era rural (BAIOCCHI, 1999), e que, conforme relata o livro, de acordo com a quantidade necessária de materiais ou alimentos, era necessário ir até as cidades que se localizavam próximas às capitais, esta situação vivida pela comunidade Kalunga também era a realidade de outras comunidades ou grupos que viviam no meio rural. É explícito que o narrador desta história da comunidade Kalunga é alguém do nosso tempo, da sociedade que fundamenta suas vivências e visões de mundo na concepção de civilização, progresso e desenvolvimento, em contraposição ao universo rural, considerado primitivo, arcaico, atrasado e isolado.

As dificuldades apresentadas “naquele tempo” para a comunidade Kalunga – em termos de aquisição de utensílios e alimentos que hoje são facilmente acessíveis, em termos geográficos, para a população urbana do “nosso tempo” – foram as mesmas para a grande maioria da população de Goiás. No entanto, observa-se que não houve esta leitura mais abrangente da situação sócio-econômica-espacial vivida pela comunidade Kalunga. Já que houve a preocupação em dizer que, “naquela época”, as dificuldades estavam relacionadas ao fato dos utensílios em grande quantidade se localizarem apenas

nas capitais, por que não foi explicitado que esta era a realidade de todos os que viviam no meio rural e, não apenas os Kalunga? Será que tais utensílios e alimentos, “naquela época”, eram tão simples de serem adquiridos por toda a população goiana?

Desse modo, é necessário estar atento para o lugar de onde falamos e o que produzimos quando realizamos leituras etnocêntricas. A vida vivida pela comunidade Kalunga é diferente, mas é necessário entendê-la no seu contexto para que as práticas do grupo não sejam consideradas como atrasadas somente pelo fato de morarem em serras e vãos, ou organizarem a vida de uma forma diferenciada da atualidade e do passado, ou seja, o uso coletivo da terra; os laços de parentesco; a referência à ancestralidade, entre outros. Tal abordagem das vivências da comunidade Kalunga antes da expansão sócio-econômica e do povoamento do Estado de Goiás não abrange uma concepção de cultura em suas múltiplas dimensões, já que não explicita todo o contexto social que marcava as viagens “dos Kalunga”. A ausência de uma leitura da cultura em sua dinamicidade e relação com o todo social e político da época, acaba produzindo interpretações que colocam a comunidade Kalunga enquanto grupo cujo patrimônio cultural é a-histórico, da mesma forma que apenas constatam que se trata de um grupo diferente. Neste sentido, para entender a vida vivida “dos Kalunga” sem interpretações equivocadas, é primordial “(...) conhecer a realidade onde ele vive e está” (GUSMÃO, 2000, p. 387).

De acordo com Amorim (2002), em relação à comunidade Kalunga foram observadas

“(...) visões estereotipadas sobre um modelo de organização social diferente [que] trazem à tona os discursos sobre a escala evolutiva no processo de desenvolvimento industrial, sobre a necessidade e a inevitabilidade do ‘progresso’” (p. 127, chaves nossas).

Segundo a autora, após 1980, com as denúncias sobre as invasões do território Kalunga e com as lutas engendradas pelo reconhecimento das terras como de

propriedade dos moradores dos agrupamentos Kalunga, o grupo passa a ter visibilidade na mídia e a ser alvo de políticas governamentais e não-governamentais visando à melhoria na qualidade de vida dos moradores (AMORIM, 2002).

No entanto, Amorim (2002) observou que as abordagens da mídia e os objetivos mais amplos das políticas pensadas e desenvolvidas para a comunidade Kalunga se baseavam numa concepção de que, até então, o grupo estava isolado da sociedade/civilização e de seus benefícios, quais sejam: o desenvolvimento, o progresso, a modernidade. Esta concepção coloca a tradição, a história e o patrimônio da comunidade como realidades e construções do passado, numa visão da cultura enquanto construção estática e petrificada, um conjunto de práticas, vivências e costumes cristalizados e datados no tempo e no espaço de um suposto isolamento da civilização, ou seja, a cultura aí é apenas produto e não vida vivida e em movimento.

As concepções de cultura, tradição, história e patrimônio em alguns trechos do livro texto que contrapõem um “tempo” de suposto isolamento e ausência de contato com a sociedade envolvente e os benefícios do progresso e da modernidade que ela traz. Esta contraposição é expressa nos relatos dos conflitos que a comunidade tem enfrentado diante das “políticas de desenvolvimento” e na busca dos direitos enquanto grupo reconhecido e integrado na sociedade brasileira.

“São as marcas ruins do progresso e da cidade **chegando** no território Kalunga” (MEC, 2001, p. 67, negrito nosso).

O termo “chegando” denota que até então a comunidade não estava integrada na sociedade envolvente porque esteve “isolada”, esteve “fora” desse universo mais amplo.

“A comunidade Kalunga saía de uma situação de isolamento e de repente tinha diante dela muitas portas abertas. Cada uma lhe oferecia um caminho diferente de integração à sociedade brasileira” (MEC, 2001, p. 71, negrito nosso).

A citação expõe que a comunidade Kalunga vivia, supostamente, isolada, e que diante das lutas engendradas e das relações estabelecidas com a sociedade envolvente pela posse da terra e dos benefícios a que tem direito todo cidadão brasileiro, havia muitas “portas abertas” para a integração. Se a sociedade envolvente concebe que a comunidade Kalunga vivia isolada de tais benefícios do progresso e que agora há vários caminhos para que seja integrada, qual o significado desta integração? “Ontem” a comunidade era “isolada” e “agora” está sendo “integrada” à modernidade e à civilização? Como dito anteriormente, a noção de “isolamento”, neste caso, está ligada à vivência do “atraso” manifesta na valorização da tradição pela comunidade Kalunga, expressa num estar voltada para si, como se o mundo além de seus limites, não existisse.

A partir dessa leitura, nega-se a cultura da comunidade Kalunga, concebida como passado e não como processo dinâmico em permanente reconstrução e, nesse sentido, sua integração se dá pela imposição de um modelo de modernidade e civilização.

Desta maneira, é preciso questionar até que ponto a valorização e o respeito à diversidade sócio-cultural, objetivos expressos no PCN e no projeto “Uma História do Povo Kalunga”, buscam de fato uma integração que, em nome da nação, não dilui as diferenças. A razão está em que aqueles que são os responsáveis pela prática pedagógica podem, pela dimensão “flutuante” dos termos e em acordo com a ideologia da sociedade envolvente, acentuar a diferença do OUTRO – os Kalunga – e, assim, integrá-los pelas margens (sem condição de plena cidadania), reforçando os preconceitos em relação à posição sócio-econômica de que fazem parte enquanto comunidade rural e negra.

4.3.1 Desafios da Intervenção Educativa: diversidade e integração

Como diz Capelo (2003), a escola como espaço mediador no processo de integração do diferente à sociedade mais ampla, historicamente, tem sido um espaço cujo objetivo é possibilitar aos alunos o entendimento de que pertencem a uma nação. No entanto, esta ação da escola envolve o apagamento ou a ocultação das experiências vividas pelos alunos por meio de uma dimensão do processo educativo que não é abordada nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nem mesmo no livro-texto “Uma História do Povo Kalunga”: ”(...) o controle dos saberes, fazeres, comportamentos, concepções e especificidades culturais dos diferentes segmentos sociais, particularmente dos despossuídos do meio rural” (p. 109).

No que tange a estes diferentes que vivem no meio rural, de acordo com Capelo (2003)

“No contexto do século XVIII, eles eram vistos como os **brutos** que precisavam passar por um banho de civilização e disciplina, a fim de que adaptassem suas concepções e condutas àquelas exigidas na cidade, espaço privilegiado da sociedade nacional, moderna e industrial” (CAPELO, 2003, p. 109-110, negrito do original).

Para a autora, a civilização e a modernidade são projetos oriundos das cidades, do meio urbano, sendo o meio rural e seus modos de vida seus opostos. A escola, enquanto lugar pensado na e pela sociedade urbana e burguesa, e instrumento de propagação do modelo de identidade nacional, atua de modo a possibilitar que todos sejam integrados à civilização. No entanto, mesmo imbuída do propósito da igualdade a que todos têm direito, acaba por apagar as culturas que não se identificam com o modelo de vida urbana, branca e ocidental (CAPELO, 2003).

Assim, quando se trata de um projeto de integração do OUTRO é necessário pensar se implicitamente há neste discurso um modelo pré-concebido de sociedade, cultura e homem negador da diferença. É importante pensar a integração no contexto mais amplo que visa escamotear conflitos para que o projeto neoliberal de homem e sociedade tenha espaço de desenvolvimento. É relevante considerar que tipo de integração é esta e seus fins quando seus principais difusores são representantes de uma sociedade injusta. Neste aspecto, concordo com Capelo (2003) quando expõe a seguinte problemática:

“Diante da mundialização e do neoliberalismo, é preciso desconfiar. Em que medida a problemática da diversidade étnica e cultural se põe também uma outra forma de excluir?” (p. 131).

Neste sentido, que tipo de integração se almeja quando cultura e tradição são consideradas imutáveis? Quais as verdadeiras preocupações de uma sociedade que olha para a história “dos Kalunga” como isolada até 1980, e que com a visibilidade legal acredita que agora será integrada à sociedade moderna, civilizada, e por que não, urbana?

“Que o tempo presente é de transformação, disso ninguém duvida” (MEC, 2001, p. 83).

“É possível, sim, juntar o passado com o futuro, a tradição com a modernidade” (MEC, 2001, p. 107).

Só o presente se transforma? E por que ele se transforma? Porque se fundamenta em experiências que vão sendo constantemente reconstruídas pelos sujeitos, porque a vivência do homem se dá na relação com outros homens de maneira a ressignificarem suas práticas, e porque tais ressignificações estão presentes ao longo de suas vidas.

Da mesma forma, a tradição e o patrimônio que um grupo possui, enquanto produções culturais de homens em relação entre si, não podem ser vistas como algo que se transmite sem mudanças ou que se perde com o contato com o diferente. No livro texto há uma preocupação com as mudanças que vem ocorrendo na comunidade Kalunga, como a que se expressa da seguinte forma:

“(...) existem muitos outros modos de integrar a vida do povo Kalunga ao mundo moderno sem perder a tradição de seus antepassados, que formou sua cultura e sua identidade” (MEC, 2001, p. 109).

No entanto, segundo Bornheim (1987), tradição impõe ruptura, e só se mantém viva porque no ato de transmitir costumes, práticas, valores e crenças os sujeitos imprimem suas visões, experiências de mundo, ressignificando a tradição, dando a impressão de romperem com o que estava posto, mas que também foi modificado porque passou pelo mesmo processo de rompimento. Neste sentido, não devemos nos preocupar com as mudanças pelas quais a comunidade Kalunga está sujeita pelos contatos atuais que mantém com a sociedade envolvente. Primeiramente, porque a comunidade sempre manteve contatos com a sociedade que a circunda e, depois, porque seu patrimônio cultural sempre esteve em constante mudança no tempo e no espaço e só por isso persistem. O que deve ser pensado e objeto de preocupações maiores é a forma como a sociedade atual pensa “os Kalunga”, sua vida e seus conflitos. A sociedade deve ouvir a comunidade e não impor modos de organização e vivência. Segundo Bosi (1987), não conservamos a cultura, e sim os agentes culturais.

“Se o sistema social é democrático, se o povo vive em condições – ‘digamos ‘razoáveis’ – de sobrevivência, ele próprio saberá gerir essas condições para que sua cultura seja conservada. Não pela cultura em si, mas enquanto expressão de comunidade, de grupo, de indivíduos-em-grupo” (p. 44).

Estas abordagens da cultura, tradição e patrimônio da comunidade rural negra Kalunga expressam como a prática pedagógica intercultural a partir do livro texto do projeto “Uma História do Povo Kalunga” pode cair na mera constatação da diversidade sócio-cultural e com isso, permanecem na dimensão multicultural. As concepções de história enquanto passado e rural negro enquanto isolado, em contraposição ao presente ou futuro e à civilização/modernidade podem subsidiar práticas e discursos nas escolas de comunidades remanescentes de quilombos contrárias à noção de intercultural. Isto porque a prática intercultural

“(…) implica o abandono da concepção estática e estrutural da cultura. Na concepção intercultural, a cultura não é um dado objectivo, autónomo e relativamente estável” (VIEIRA, 1999a, p. 66).

Em relação às concepções de educação e escola, no último capítulo do livro texto “Uma História do Povo Kalunga” (MEC, 2001), intitulado “A educação e o futuro”, as mesmas se apresentam a partir de uma interpretação da realidade vivenciada pelos moradores nos dias atuais. No entanto, a educação que é pensada a partir do que se entende como uma demanda expressa nas falas dos “mais velhos” da comunidade Kalunga, acaba sendo marcada apenas pela instrumentalização da escola e da educação que lhe cabe. A escola atua por meio de um discurso técnico que não vai além da transmissão da informação, e que acaba impedindo que os alunos das comunidades rurais negras entendam o como e o porquê do funcionamento das “coisas” (GUSMÃO, 2003a).

“Quando se pensa nesta história do povo Kalunga hoje, que acabamos de contar, fica clara a preocupação de todos com o futuro e mais ainda com o papel da educação nesse futuro” (p. 103).

“(…) é preciso encarar de frente o maior problema que existe e que está por trás de todos os outros. É o problema de saber *o que as crianças Kalunga precisam aprender*” (p. 103 – itálico do original).

“Se a gente refletir o que dizem os mais velhos, percebe que, para eles, a educação tem que abrir novos horizontes para as crianças Kalunga. O estudo é necessário para entender as transformações que estão acontecendo e saber como se conduzir diante delas. Por isso a educação deve servir para ensinar às crianças as coisas *de fora*, do mundo moderno, porque elas vão precisar muito disso para o futuro. Mas os mais velhos também falam de uma educação que abre novas perspectivas, capazes até mesmo de permitir *inventar o futuro!*” (p. 104 – itálico do original).

“Para isso a escola deve servir. Para influenciar os meninos e ensinar a perceber tanta coisa diferente que pode existir no mundo e a gente nem sabia, porque não vê. (...) Será que o futuro não precisa também ser primeiro inventado, imaginado por nós, para depois ser criado? (...) Para isso deve servir a educação. Para dar instrumentos de construir o futuro” (p. 104-105).

“É por isso que é preciso saber que futuro se quer, para saber de que educação se precisa. E, quando se pensa nas mudanças que vêm ocorrendo no Kalunga, é fácil reparar que nem tudo está mudando para melhor. Isso os mais velhos sabem (...). E dizem isso principalmente por causa da terra. (...) Por isso é necessário, antes de mais nada, defender a terra Kalunga. (...) E é preciso saber como explorar os recursos que a terra dá, sem destruí-los, como fez a gente de fora quando entrou no Kalunga. Para isso os recursos mais modernos da técnica podem e devem ajudar. Para isso deve servir a educação” (p. 105).

“Dá para começar com uma escola agrícola no Kalunga, por exemplo, que poderá preparar um menino para mais tarde ser um engenheiro agrônomo. É possível, sim, juntar o passado com o futuro, a tradição com a modernidade. É possível juntar a cultura e o modo de vida dos antepassados com as conquistas do mundo de hoje. (...) *É possível recriar a tradição*, para encontrar um lugar próprio para ela no mundo moderno. E é para isso que também deve servir a educação. Para ensinar as coisas novas do mundo atual. Mas também para preservar aquilo que o povo Kalunga ainda guarda do tempo antigo. Para que ele não corra o risco de perder sua cultura e sua identidade” (p. 107-108 – itálico do original).

“Por certo, o ensino das coisas que se aprende normalmente na escola, como ler, escrever, contar, História, Geografia, é indispensável para uma criança entender o mundo moderno e saber viver melhor nele. (...) O povo Kalunga precisa aprender a administrar por si mesmo as coisas de seu interesse, sem precisar de alguém de fora, Um prefeito saído dali mesmo, vereadores eleitos pelo povo Kalunga (...). Mas vereadores são poucos (...). E prefeito Kalunga não existe, por falta de estudo. Porque quem não sabe ler não pode ocupar esses cargos. Assim, valorizar a região Kalunga lá fora, só mesmo com a educação que se tem na escola” (p. 109).

A seqüência destes trechos explicita uma preocupação com a educação necessária para as crianças da comunidade rural negra Kalunga. Entende-se que tal educação deve permitir inventar um futuro em que a modernidade não dilua a tradição, ou seja, não modifique as práticas tradicionais de vida da comunidade. Da mesma forma, tal educação deve oferecer os instrumentos para que a própria comunidade possa se integrar no mundo moderno, defender a sua terra sem danificá-la, tal “como fez a gente de fora quando entrou no Kalunga”. Um exemplo de execução de tal educação instrumental é a escola agrícola para formar, mais tarde, um engenheiro agrônomo da própria comunidade ou mesmo um político que atue em sua defesa.

A disponibilização dos conhecimentos da técnica e da engenharia à comunidade Kalunga é um objetivo relevante e pensar nisto é fundamental para que de fato ocorra o desenvolvimento sustentável do grupo. No entanto, “os Kalunga” não precisam apenas desta educação.

Ao se referir à educação apenas do ponto de vista instrumental, o livro acaba transmitindo uma visão do processo educativo formal apenas como um conjunto de técnicas inscritas em manuais. Quando trata de conhecimentos de História, Geografia, Matemática, leitura e escrita, cita-os como instrumentos que possibilitam a valorização da comunidade na sociedade envolvente, reificando tais saberes escolares sem problematização da forma como são transmitidos e se esses dialogam ou não com os saberes locais.

A escola e o mundo atual são vistos sob o prisma da técnica e da racionalidade que lhe acompanha. Neste sentido, pertencer ao mundo moderno significa possuir as tecnologias necessárias para transformar a produção. Não se nega que a comunidade Kalunga possua tecnologias para melhorar suas condições de vida, já em muito alteradas pela ação do “mundo moderno” e pelo ideal capitalista de vida, mas defende-

se que a escola também deve ser espaço de (re)invenção do mundo em termos de mudança das relações sociais; conscientização dos problemas que perpassam a existência dos sujeitos; de luta pelo fim das desigualdades de gênero, raça, classe social, etc...

A escola pensada é, majoritariamente, marcada por um processo educativo que dicotomiza ensinar e aprender, na medida em que enfatiza a transmissão das técnicas. É um processo educativo que, segundo Gusmão (2003a),

“(...) está vinculado mais à quantidade de informações que o indivíduo pode conhecer do que ao processo de entendimento dessas informações, no sentido de como funcionam e por que, no fazer cotidiano de grupos e sociedades” (GUSMÃO, 2003a, p. 198).

Da mesma forma, em relação à relevância dos conhecimentos que se transmite na escola (escrever, contar, História e Geografia) e que são considerados como necessários para valorizar a comunidade Kalunga “lá fora” do ponto de vista político e reivindicatório,

“Quando se diz que à escola incumbe a transmissão do conhecimento sistematizado, é importante que se pergunte: Qual conhecimento sistematizado? Considerando que todo o conhecimento científico produzido e acumulado apresenta-se como europeu/ocidental e predominantemente masculino, compreende-se que é necessário reescrever o conhecimento dominante, para que de fato a educação escolar possa ser intercultural” (CAPELO, 2003, p. 130).

Desse modo, em busca de uma educação intercultural que, conseqüentemente, possibilite à comunidade Kalunga *inventar o seu futuro*, é necessário ir além do ensino da escrita, da matemática e de outros saberes. A escola deve redefinir o seu currículo de modo que dialogue com outros saberes em presença e vivos em seus alunos. O processo educativo formal deve ser repensado em termos do diálogo com o saber oral que os

alunos da comunidade Kalunga possuem, para que não seja apenas prática que instrumentaliza pela imposição da escrita e da leitura desvinculada do contexto social e cultural. O processo educativo que dissocia ensino e aprendizagem, para que seja intercultural, deve superar a fragmentação das disciplinas, numa perspectiva transdisciplinar, o que implica num desafio maior de

“(…) romper com uma cultura escolar que se encontra incorporada em nossas mentes, em nossos corpos e nas nossas práticas. Implica romper com uma memória escolar, com uma história, uma racionalidade (…”
(CAPELO, 2003, p. 131).

Além disso, é importante salientar que a realidade das escolas da comunidade Kalunga se assemelha à da maioria das comunidades rurais negras: prédios com infraestrutura precária e ensino fundamental até a 4ª série em salas multisseriadas com apenas um professor. Desse modo, pensar a educação envolve reconstruir práticas pedagógicas, principalmente, pelo investimento na formação de qualidade para os professores, assim como reorganizar tais escolas e possibilitar o pleno funcionamento dos prédios escolares, o que demanda uma mudança no cenário de descaso do poder público para com estas instituições localizadas em comunidades rurais negras.

4.4 Percepções do OUTRO no Desenvolvimento do Projeto “Uma História do Povo Kalunga”

O contato com o OUTRO é marcado pela percepção da alteridade que nos informa também quem somos. Segundo Brandão (1986),

“O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou” (p. 07, negrito do autor).

Durante o desenvolvimento do projeto “Uma História do Povo Kalunga”, Oliveira (2003) explicita algumas percepções que teve do OUTRO, qual seja, os moradores da comunidade Kalunga, e que foram motivadoras de oficinas pedagógicas e culturais envolvendo professores e comunidade.

A partir da denúncia do preconceito e da discriminação sofridos pelas comunidades remanescentes de quilombo que conheceu por meio do trabalho no projeto, Oliveira (2003) relata que ao olhar para as crianças da comunidade Kalunga pôde ver nelas as conseqüências deste processo de exclusão, conforme segue:

“Visitando algumas escolas, não vimos apenas crianças pobres, mas também crianças sem energia, que nem pareciam as mesmas vistas nas festas. Certa vez, fomos conhecer uma escola, em atendimento à reivindicação de professoras que freqüentavam o curso de formação e que diziam ser muito difícil mudar o pensamento das crianças sobre a sua própria imagem. As professoras afirmavam que as crianças daquela comunidade não gostavam de ser identificadas como quilombolas ou negras. Ao visitar a escola, deparamos com um grupo de crianças cobertas de poeira, dos pés à cabeça. Cabelos, roupas, sapatos eram da cor da terra, tive a impressão que muitas levantavam e dormiam com a mesma roupa já há muitos dias. Inseridas num contexto de pobreza extrema, pareciam ter perdido o encanto. Aquelas crianças pareciam estar acuadas, não tinham brilho no olhar, olhavam as pessoas de fora com vergonha. (...). A pobreza é antiética e antiestética, e no seu ponto extremo não cede lugar ao belo” (p. 254).

Primeiramente, o espaço escolar é apenas “um dos lugares” onde podemos observar como as crianças percebem o real. Dizer que nas escolas tais crianças estavam “sem energia” coloca a questão de como atua a escola frente à diversidade. A percebida ausência de energia das crianças poderia ser remetida para uma reflexão sobre os problemas internos ao processo educativo que dissocia ensino e aprendizagem e nega as vivências das crianças oriundas de comunidades rurais negras.

O processo educativo informal vivenciado nas comunidades rurais negras é marcado pela indissociabilidade entre aprender e ensinar, pela experiência e o entendimento de que os saberes são importantes para a manutenção do sujeito e do grupo. Por isso, tais crianças “nem pareciam as mesmas vistas nas festas”. Já na escola, privilegia-se o saber letrado, a repetição descontextualizada de conteúdos, a negação do saber que as comunidades rurais negras possuem (ITURRA, 1990). Assim, é preciso realizar uma leitura para além das aparências, senão deixamos de ver a escola enquanto um espaço que silencia e a criança enquanto sujeito que “ (...) sabe o que vive e comunica o que sabe. É o adulto que não a ouve ou vê, deixando de aprender com ela e, portanto, de estabelecer a comunicação e o trânsito entre vivências, saberes, aprendizagem e ensino” (GUSMÃO, 1999, p. 59).

Da mesma forma, a questão do “belo” expresso na fala de Oliveira (2003) nos remete à questão de qual a concepção utilizada para comparar a realidade observada. A beleza é uma construção social, e como sujeitos inseridos no universo urbano somos possuidores de uma concepção de beleza que pode anteceder a leitura de outras realidades e que, inclusive, pode legitimar preconceitos e discriminação.

A partir da observação desta realidade, Oliveira (2003) relata que foram desenvolvidas oficinas pedagógicas e culturais buscando reapropriar a história e fortalecer a auto-estima da comunidade. Segundo a autora, “No conjunto, as atividades desenvolvidas nas oficinas buscavam atender às necessidades individuais, éticas, morais e estéticas do grupo” (Ibid, p. 261). Para tanto, foram elaboradas oficinas de estética e penteado afro; cinema; expressão corporal; saúde bucal; papel; flores e dança.

Como exemplo da importância das oficinas, Oliveira (2003) relata que em relação à de estética e penteado afro

“(...) Foi mostrado ao grupo que não existe cabelo bom ou ruim, o fato de o cabelo ser crespo, pixaim ou liso, assim como a cor da pele, é resultado da herança genética de cada pessoa” (p. 261).

A valorização da estética negra é de suma importância durante o processo de construção da identidade dos sujeitos negros. No entanto, até que ponto a justificativa para a valorização do negro pode ser feita dessa forma (em termos fenótipos), já que o próprio preconceito é legitimado por meio da justificativa de tal “herança genética”?

A oficina de cinema também provoca indagações sobre a efetiva realização de um diálogo intercultural com a comunidade Kalunga.

“A oficina de cinema possibilitou às crianças daquela comunidade, que não conta com luz elétrica nas casas, uma oportunidade muito corriqueira para as crianças da zona urbana: a de assistir a filmes como *O Rei Leão*, e outros que ampliam o imaginário infantil” (Ibidem).

Numa breve análise do filme *O Rei Leão* é explícita a caracterização das personagens que figuram como representativas do bem e do mal de acordo com estereótipos. O bem é representado por animais cuja beleza se aproxima dos padrões estéticos brancocêntricos; e o mal é representado por animais que vivem em abismos, em meio à sujeira e na escuridão. Ter acesso a estas representações estereotipadas promove um diálogo intercultural e, conseqüentemente, o respeito e a valorização do “patrimônio sociocultural” que compõe o território brasileiro, uma preocupação expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural?

Diante dessa iniciativa do Ministério da Educação brasileiro buscando que o sistema educacional se aproxime de uma comunidade rural negra específica, é fundamental entender que não basta apenas elaborar um “bonito” material didático ou realizar oficinas de valorização da auto-estima para as comunidades rurais negras. Práticas e discursos interculturais nestas escolas demandam investimento sério na

formação inicial e continuada dos professores que atuarão ou já atuam nestas escolas, pois com profissionais da educação que tenham uma formação de qualidade poderão ser desenvolvidos trabalhos que realmente tomem por base a perspectiva intercultural.

Além disso, as iniciativas de valorização da diversidade sócio-cultural devem ser respaldadas por um trabalho comprometido com “o todo” que constitui a realidade vivida por estas comunidades rurais negras e das escolas municipais ou estaduais que se localizam nestes territórios.

O cenário que denuncia o descaso dos poderes públicos em relação à organização e à infra-estrutura dessas escolas impõe que, durante o desenvolvimento de políticas públicas para as comunidades rurais negras, a valorização do OUTRO na sociedade brasileira se dê não apenas no reconhecimento e no respeito à sua diferença por meio de projetos educacionais, mas também na eliminação das desigualdades que são caracterizadas, neste contexto, pela reprodução de escolas alijadas de qualquer atenção e ação governamental.

Por meio do acesso e da análise do projeto “Uma História do Povo Kalunga” concebo que o caminho de valorização da diversidade sócio-cultural das comunidades rurais negras perpassa um compromisso político de diálogo com as comunidades visando responder de maneira conjunta às suas solicitações, que se dão em termos de respeito às suas práticas e saberes tradicionais e de acesso à verdadeira cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As comunidades rurais negras são territórios que, na relação com a sociedade envolvente, expressam a diversidade não apenas sócio-cultural, mas também em seus aspectos político-organizativos, econômicos e “raciais”. Sob este ponto de vista, são contextos bastante singulares que demandam de qualquer instituição representativa da sociedade brasileira a mesma atenção, inclusive inexistente, para com práticas e projetos a serem desenvolvidos em qualquer grupo social.

As comunidades rurais negras compreendem a vida a partir de uma dimensão de homem diferente da existente nas sociedades urbanas. Suas vivências estão, em sua maioria, baseadas em laços de parentesco; remetidas à ancestralidade fundadora das terras onde hoje moram e a organização do grupo se fundamenta no respeito aos mais velhos, que possuem os saberes tradicionais. A terra é de uso coletivo e a produção está voltada para a subsistência; as festas e o trabalho informam as relações sociais existentes no grupo, organizam a vida e se tornam verdadeiros espaços de educação informal onde os mais novos acessam a memória cultural que dá sentido à existência do grupo.

Nas comunidades rurais negras ou remanescentes de quilombo, ser negro significa ser parente (GUSMÃO, 1996a), ser de Campinho da Independência, de Mussuca, de Contenda de Kalunga. Ser negro é ser sujeito que cultua os ancestrais, participante das festividades e do trabalho, colaborador para a vida em grupo. Ser negro é ser de uma comunidade rural negra mesmo quando o território não é mais um espaço de moradia²³.

²³ A tese de doutoramento de RATTIS (2000) elucida a complexidade do tema comunidades rurais negras e desmitifica a noção de isolamento existente em torno desses grupos. Ele observou em algumas comunidades remanescentes de quilombo que as relações entre os membros (memória coletiva e laços de parentesco) se mantêm para além do local de residência ou moradia, tendo em vista que a principal característica destes grupos é a movimentação, o deslocamento.

Da mesma forma, ser sujeito de uma comunidade rural negra nem sempre significa para seus membros ser descendente de africano ou remanescente de quilombo, pois estas designações são construções que mudam de acordo com o significado que a sociedade envolvente lhes dá no tempo e no espaço. Desse modo, ser negro e/ou remanescente de quilombo são construções sociais.

“Ora, os camponeses (ascendência escrava, seja africana ou indígena) foram ‘treinados’ para lidar com antagonistas hostis, ou seja, para negar a existência do **quilombo** que ilegítimaria a posse, que ilegalizaria suas pretensões de direito (dominação de fora para dentro dos grupos sociais). Admitir que era **quilombola** equivalia ao risco de ser posto à margem. Daí as narrativas míticas: terras de herança, terras de santo, terras de índio, doações, concessões e aquisições de terras. Cada grupo tem sua estória e construiu sua identidade a partir dela.. Existe, pois, uma atualidade dos **quilombos** deslocada de seu campo de significação ‘original’, isto é, da matriz colonial. **Quilombo** se mescla com conflito direto, com confronto, com emergência de identidade para quem enquanto escravo é ‘coisa’ e não tem identidade, ‘não é’. O **quilombo** como possibilidade de ser, constitui numa forma mais que simbólica de negar o sistema escravocrata. É um ritual de passagem para a cidadania, para que se possa usufruir das liberdades civis” (ALMEIDA, 1996, p. 17, negritos do autor).

As comunidades rurais negras são territórios marcados por uma diversidade de formas de ocupação da terra, organização da vida e percepção da realidade vivenciada. Diante dessa diversidade se torna imprescindível que as escolas localizadas nestes contextos revejam os fundamentos de suas práticas pedagógicas e discursos em relação ao OUTRO.

A pesquisa mostrou que as escolas localizadas em comunidades rurais negras, mesmo diante da diversidade que lhes é informada “a olho nu” (maioria dos alunos são negros e de comunidade rural), age como se estivesse num contexto urbano. Transmite valores de uma sociedade desigual, preconceituosa e racista ao negar a diferença existente na maioria das crianças pelo fato de serem negras e pertencentes a grupos

cujos saberes se fundamentam na oralidade e em crenças marcadas pela mistura do sagrado e do religioso.

As práticas e discursos de professores naturalizam a diferença pela imposição de modelos de conduta, beleza, saber e religiosidade, o que contribui de modo negativo nos processos identitários que estão sendo vividos pelas crianças.

Em contraposição, nas comunidades rurais negras as crianças têm nas festas e no trabalho a vivência da valorização de suas ações, de seu corpo que dança, participa e descobre a natureza que lhe circunda. Os processos educativos informais vividos pelas crianças são repletos de significação, experimentação e comparação, o que contribui não apenas para o aprendizado do que já existe nos grupos e que faz parte da tradição e de seu patrimônio cultural, mas também para novas descobertas que acabam colocando aprendizes enquanto mestres, acarretando numa ruptura com as práticas tradicionais do grupo.

Neste sentido, as escolas localizadas em comunidades rurais negras não são espaços da interculturalidade, ou seja, de comunicação e trocas, da escuta do OUTRO e da participação deste diferente na dinâmica do processo educativo. A educação formal dicotomiza ensino e aprendizagem e nega a memória cultural que as crianças estão conhecendo em seu cotidiano pela imposição de um saber repetitivo, descontextualizado, que desse modo também não gera aprendizado (ITURRA, 1990).

Diante de processos educativos distintos, a criança de uma comunidade rural negra vivencia a valorização de sua cultura no espaço familiar e do grupo ao qual pertence e, vivencia a negação ou o silenciamento das experiências tidas nestes espaços através de práticas e discursos preconceituosos disseminados pela escola. Nesta contradição, a criança, ou como diz Iturra (s. d.), “uma mesma mente infantil”, vive na escola a imposição de saberes que lhe são necessários para entender a sociedade mais

ampla, mas que não têm significado na medida em que estão desconectados de seu cotidiano e são transmitidos mecanicamente.

O projeto “Uma História do Povo Kalunga” parte da constatação desta realidade de descontextualização ou ausência de diálogo da escola com a história e os saberes das comunidades rurais negras. É uma iniciativa inovadora em termos deste reconhecimento da diversidade, além de ter tido a preocupação com um trabalho de observação das práticas escolares, de escuta dos moradores da comunidade Kalunga e de acesso a esta história por meio de outras pesquisas de cunho antropológico.

No entanto, a análise do livro texto mostrou que concepções que acabam fundamentando práticas pedagógicas não garantem que, realmente, as comunidades remanescentes de quilombo, e neste caso a comunidade Kalunga, sejam entendidas como territórios que atuam, que não estão e nem estiveram isolados, e que possuem tradições culturais e formas de organização da vida coletiva, as quais não devem ser vistas como uma herança que se perde no tempo e/ou com o contato com a sociedade envolvente.

Na medida em que a história da comunidade Kalunga é vista como passado, em contraposição à civilização, à modernidade e ao progresso, as interpretações no cotidiano das escolas acarretam uma visão da comunidade que a vitimiza a partir de um suposto isolamento e da história de sua formação atrelada à descendência africana e escravocrata (AMORIM, 2002). Além disso, enquanto um espaço singular e diferente em relação com a sociedade urbana, a comunidade Kalunga pode acabar sendo folclorizada ou reificada durante datas comemorativas da Abolição da Escravidão, no Dia da Consciência Negra ou datas dedicadas ao tratamento da diversidade cultural brasileira.

De acordo com Gusmão (2003b),

“É aqui que a pluralidade cultural de grupos étnicos, sociais ou culturais necessita ser pensada como matéria-prima da aprendizagem, porém nunca como conteúdo de dias especiais, datas comemorativas ou momentos determinados em sala de aula. Fazer isso é **congelar** a cultura, reificá-la, transformá-la em recurso de folclorização, e como tal acentuar as diferenças. Nesse processo, rompe-se a possibilidade de comunicação e de aprendizagem para reforçar os mecanismos discriminatórios e a desigualdade, instaurando a impossibilidade de troca e dos processos de equidade entre os sujeitos diferentes” (p. 95-96, negrito da autora).

Da mesma forma, o livro texto do projeto mostra uma preocupação com o futuro da comunidade em termos de perda de suas tradições e do patrimônio que a constitui, como se esta tradição e este patrimônio não estivessem sendo histórico e socialmente reelaborados, marcados por rupturas que Bornheim (1987) relata como sendo constituintes da tradição e da cultura, pois sem rompimento teríamos as práticas culturais como blocos fechados e os homens como sujeitos imutáveis ou sem ação e relação.

O livro texto do projeto “Uma História do Povo Kalunga”, na medida em que tem como ponto de partida um propósito contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural, também deve ser questionado em termos da garantia de práticas interculturais na escola. O PCN explicita que no trabalho com a pluralidade cultural “(...) cabe às equipes técnicas e aos educadores elaborarem seus programas curriculares e projetos educativos, adaptar, priorizar e acrescentar conteúdos, segundo suas realidades particulares (...)” (BRASIL, 1997b, p. 15). Ora, a forma como estes programas curriculares são elaborados nas escolas depende, primeiramente, do tipo de gestão existente. Se apenas diretores e coordenadores participam deste processo, a adaptação destes conteúdos estará atrelada à visão que algumas pessoas têm da realidade e dos conflitos em torno da diversidade cultural. Se outros sujeitos do contexto

escolar são membros desta equipe que organiza projetos pedagógicos e curriculares outras questões poderão ser abordadas. O PCN desconsidera que nas escolas a elaboração de projetos se dá num campo de relações de poder, e que neste sentido, aspectos da vida escolar podem ser subjugados por interesses, não imediatamente visíveis ou sabidos.

Numa sociedade na qual ainda se vive sob o mito da democracia racial é importante considerar que aspectos relevantes para a valorização e o respeito às culturas na escola podem ser silenciados ou tratados de maneira superficial, o que acaba reproduzindo práticas monoculturais ou, no máximo, o multiculturalismo. Frente a isso, reitera-se a necessidade de investimentos significativos na formação de profissionais da educação tanto em termos dos fundamentos necessários para o ensino-aprendizagem dos conteúdos, como também na reflexão crítica e problematizadora sobre os problemas sociais em termos da diversidade cultural. Estes profissionais da educação devem não só ser sujeitos que atuam na escola em prol da interculturalidade, mas também homens e mulheres que experienciem e discutam a interculturalidade na formação inicial e continuada.

“Não se podendo pensar em transformar a escola sem transformar a sociedade e descartando-se qualquer proposta reformista, faz-se necessário que seja aguçada a percepção dos educadores para o que vem ocorrendo fora da escola. desse modo, os sujeitos engajados nesse processo poderão ter condições para avaliar, no interior da própria contradição, a possibilidade de construção de uma síntese que implique a compreensão de que a escola pode e deve mudar para responder aos desafios da realidade” (VALENTE, 2003, p. 26).

Enquanto um projeto que visa valorizar, respeitar e promover o reconhecimento de parte do patrimônio sócio-cultural brasileiro, “Uma História do Povo Kalunga” deixa implícito que as escolas localizadas em comunidades rurais negras deixarão de realizar práticas monoculturais, ou seja, que imponham apenas um tipo de saber de modo a

negar os saberes e práticas existentes e legitimados nestes grupos. A partir da distribuição deste material didático e de cursos de formação continuada dos professores para trabalharem com a diversidade existente nestas comunidades, parece ser possível romper com a tradição da escola, que é homogeneizar as culturas em prol da idéia de nação.

No entanto, será que este material está de fato sendo utilizado? E como ele é utilizado? Como foram desenvolvidos os cursos de formação continuada dos professores, já que esta era uma das etapas do projeto? Tais cursos de formação foram dados apenas para a implementação do projeto, e neste sentido, de cunho técnico e impositivo, ou abrangem a perspectiva da “(...) formação contínua sempre (...)” (VIEIRA, 1999b, p. 139) que se baseia na investigação e na reflexão?

Em relação à formação de professores, Nóvoa (1991, p. 23) *apud* Vieira (1999b, p. 140) relata que

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

Da mesma forma, se este material didático está sendo utilizado, de fato o mesmo está articulado com todo o processo educativo formal de domínio da leitura e da escrita, dos conteúdos da Matemática, Biologia, História e Geografia? Como se dá esta articulação? A história da comunidade Kalunga, nas escolas desta comunidade rural negra, faz parte do currículo das escolas? Na gestão destas escolas, os membros das comunidades, assim como os próprios alunos, são sujeitos participantes? Enfim, a partir deste projeto específico para uma comunidade rural negra, a relação das escolas com estes grupos mudou para um diálogo intercultural?

Diante desta iniciativa do Ministério da Educação indago sobre qual o verdadeiro compromisso dos poderes públicos diante das reivindicações das comunidades remanescentes de quilombo pelo registro de suas terras; o apoio ao desenvolvimento sustentável; o direito a uma educação escolar que não negue seus saberes; a melhoria da infra-estrutura das escolas existentes, quando não o próprio direito a ter escolas; entre outras.

Além disso, na medida em que não foi possível ouvir professores, alunos e a própria comunidade Kalunga, na busca por entender como, na prática pedagógica cotidiana destas escolas, este projeto vem sendo desenvolvido, permanecem indagações sobre a amplitude desta iniciativa: paliativa ou perene?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. “Sociologia da Educação não-escolar : reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática?” IN: ESTEVES, Antônio J. & STROER, Sthepen R. A Sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento. Porto: Editora Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem, s.d, pp. 83-96.

AGUIAR, Carmem Maria. Educação, Cultura e Criança. Campinas/SP, Papirus, 1994.

ALMEIDA, Alfredo W. B. de. Quilombos: sematologia face a novas identidades. IN: Frechal, Terra de Preto, Quilombo Reconhecido como Reserva Extrativista. São Luís/MA, Sociedade Maranhense de Defesa dos Direitos Humanos/Centro de Cultura Negra do Maranhão - Projeto Vida de Negro, 1996, pp. 11-19.

ALMEIDA, Luiz Sávio de. Quilombo e Política. IN: MOURA, Clóvis (org.). Os Quilombos na Dinâmica Social do Brasil. Maceió/AL, EDUFAL, 2001, pp. 89-100.

ALVES, Teodora de Araújo. Coco de Zambê: Práticas de Saberes da Cultura Negra. Negro e Educação – Identidade Negra Pesquisas sobre o Negro e a Educação no Brasil. RJ: Anped e Ação Educativa, 2003, pp. 71-84.

AMORIM, Cleyde. Kalunga: a construção da diferença. 2002, Tese (Doutoramento), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ARRUTI, José Mauricio Andino. Por uma História à Contraluz: as sombras historiográficas, as paisagens etnográficas e o mocambo. Palmares em Revista. Brasília: Fundação Cultural Palmares, n.º. 1, 1996, pp. 71-96.

BAIOCCHI, Mari de Nasaré. Negros de Cedro: Estudo Antropológico de um Bairro Rural de Negros em Goiás. SP: Ática, 1983, 201 p..

_____. Kalunga – Povo da Terra. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999, 124 p..

BENDAZZOLI, Sirlene. Construção da Identidade entre as Crianças Negras de Helvécia (BA). 2000, 283 p.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BOAKARI, Francis Musa & GOMES, Ana Beatriz Sousa. Algumas comunidades negras rurais do Piauí e a escola: o que há para entender. XXV Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. G.T. 21 – Relações Raciais/Étnicas e Educação, 29/set. a 02/out. 2002. Disponível em: <www.anped.org.br/25/francismusaboakarit21.doc>. Acesso em: 03 de maio de 2004.

BORNHEIKM, Gerd. O Conceito de Tradição. IN: BORNHEIKM, Gerd (et al.). Cultura Brasileira – tradição e contradição. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor/Funarte, 1987, pp. 13-29.

BOSI, Alfredo. Cultura como Tradição. IN: BORNHEIKM, Gerd (et al.). Cultura Brasileira – tradição contradição. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor/Funarte, 1987, pp. 31-58.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação. São Paulo: Círculo do Livro S.A., Coleção Primeiros Passos, v. 19, s.d..

_____. O outro: esse difícil. IN: Identidade e Etnia – construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo, ed. Brasiliense, 1986, pp. 07-09.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. SP: Saraiva, 1997a, 16ª edição.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997b.

CAPELO, Maria Regina C.. Diversidade Sociocultural na Escola e a Dialética da Exclusão/Inclusão. IN: GUSMÃO, Neusa M^a. M. de. (org.). Diversidade, Cultura e Educação: olhares cruzados. SP: Editora Biruta, 2003, pp. 107-134.

COELHO, Marciele N. Discriminação racial e preconceito étnico: o livro didático e o cotidiano escolar. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2001.

CARNEIRO, Edison. Singularidades dos Quilombos. IN: MOURA, Clóvis (org.). Os Quilombos na Dinâmica Social do Brasil. Maceió/AL, EDUFAL, 2001, pp. 11-18.

DAYRELL, Juarez. A Escola como espaço Sócio-Cultural. IN: DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos Olhares sobre educação e Cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, pp. 136-161.

DORIA, Siglia Z. O Estado brasileiro frente à diversidade social que reconhece o caso da comunidade remanescente de quilombo do Rio das Rãs. Palmares em Revista. Brasília: Fundação Cultural Palmares, n.º 1, 1996, pp. 15-44.

FUNES, Eurípedes A. Pacoval do Marambiré, do Contravento, Pacoval dos Mocambeiros. Palmares em Revista. Brasília: Fundação Cultural Palmares, n.º 1, 1996, pp. 117-138.

GONÇALVES, Luiz A. O silêncio, um ritual pedagógico em favor da discriminação racial. Belo Horizonte, UFMG (Tese de Mestrado), s. d..

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “Raça” em Sociologia. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 29, n.º 1, jan./jun. 2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Terra de Pretos, Terra de Mulheres, Terra, Mulher e Raça num Bairro Rural Negro. Brasília: Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares, 1996a, 260 p., 1ª edição.

_____. Da Antropologia e do Direito: impasses da questão negra no campo. Palmares em Revista. Brasília: Fundação Cultural Palmares, n.º 1, 1996b, pp. 01-13.

_____. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. Cadernos CEDES. Campinas/SP, n.º 43, dez./1997, pp. 08-25.

_____. Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do outro. Cadernos de Pesquisa. SP: Fundação Carlos Chagas, n.º 107, jul/1999, pp. 41-78.

_____. A noção de cultura e seus desafios. Anais Primeiro Congresso de Etnomatemática. São Paulo, 01 a 04 de nov./2000, pp. 386-388.

_____. Herança Quilombola: Negros, Terras e Direitos. IN: MOURA, Clóvis (org.). Os Quilombos na Dinâmica Social do Brasil. Maceió/AL, EDUFAL, 2001, pp. 337-349.

_____. Antropologia, Processo Educativo e Oralidade: um ensaio reflexivo. Revista Pro-posições. Campinas/SP, vol. 14, n.º 1 (40), jan./abr. 2003a, pp. 197-213.

_____. Os desafios da diversidade na escola. IN: GUSMÃO, Neusa M. M. de. Diversidade, Cultura e Educação: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003b, pp. 83-105.

_____. Os Filhos de África em Portugal: antropologia, multiculturalidade e educação. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2004.

IANNI, Octavio. Dialética das relações raciais. Estudos Avançados. São Paulo: USP/IEA, v. 18. n.º 50, jan./abr. 2004, pp. 21-30.

ITESP. Negros do Ribeira: reconhecimento étnico e conquista do território. SP: ITESP/Páginas & Letras/Ed. Gráfica, 2000.

ITURRA, Raul. Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra – ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar. Lisboa: Escher, 1990.

_____. O Processo Educativo: ensino ou aprendizagem? Educação, Sociedade e Culturas. n.º 01, s. d., pp. 20-50.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. Textos e Debates. Florianópolis: UFSC (Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas), n.º 07, 2000.

LIMA, Maria Batista. Mussuca-Laranjeiras, “Lugar de Preto mais Preto”: Cultura e Educação nos Territórios de Predominância Afrodescendentes Sergipanos. 2001, 233 p.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MARQUES, Sônia Maria dos Santos. Escola, Práticas Pedagógicas e Relações Raciais: A Comunidade Remanescente de Quilombo de São Miguel. Negro e Educação – Identidade Negra Pesquisas sobre o Negro e a Educação no Brasil. RJ: Anped e Ação Educativa, 2003, pp. 159-170.

MEC. Uma História do Povo Kalunga. Brasília/DF, Secretaria de Educação Fundamental, 2001, 120 p..

MOURA, Clóvis. Quilombos – Resistência ao Escravismo. SP: Ática, 1987, 94 p..

_____. A quilombagem como Expressão de Protesto Radical. IN: MOURA, Clóvis (org.). Os Quilombos na Dinâmica Social do Brasil. Maceió/AL, EDUFAL, 2001, pp. 103-115.

MOURA, Maria da Glória da V. Ritmo e Ancestralidade na força dos tambores negros – o currículo invisível da festa. 1997, 292 p.. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MUNANGA, Kabengele. Negritude – Usos e Sentidos. SP: Ática, 1988, 88p..

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. IN: BRANDÃO, André Augusto P. (org.). Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói: EDUFF, pp. 15-34, 2004.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem. IN: Tanto Preto Quanto Branco: Estudos de Relações Raciais. SP: T. A. Queiroz Editor, 1985, pp. 67-93.

NUER. Regulamentação de Terras de Negros no Brasil. Boletim Informativo NUER, n.º 1, vol. 1, 1997.

NUNES, Jean Carlos da Rosa. O Direito Constitucional de Propriedade das Comunidades Remanescentes de Quilombos. Textos e Debates. Florianópolis: UFSC (Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas), n.º 08, 2000.

O'DWYER, Eliane Cantarino. "Remanescentes de Quilombos" na Fronteira Amazônica: a Etnicidade como Instrumento de Luta pela Terra. IN: MOURA, Clóvis (org.). Os Quilombos na Dinâmica Social do Brasil. Maceió/AL, EDUFAL, 2001, pp. 301-320.

OLIVEIRA, Rachel de. Projeto "Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil: um ensaio de ações afirmativas. IN: GONÇALVES e SILVA, Petronilha B. & SILVÉRIO, Valter Roberto. Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: DF, INEP, 2003, pp. 246-264.

PAIXÃO, Idelzuíta Rabelo da.. Mimbó: a Educação no Quilombo. Cadernos de Pesquisa. SP: Fundação Carlos Chagas, n.º 63, nov./1987, pp. 113-114

PEREIRA, João Baptista Borges. A Criança Negra: Identidade Étnica e Socialização. Cadernos de Pesquisa. SP: Fundação Carlos Chagas, n.º 63, nov./1987, pp. 41-45.

PINSKY, Jaime. A Escravidão no Brasil. São Paulo: Contexto, 1994, 78 p., 13ª edição.

QUEIROZ, Renato. Caipiras negros no Vale do Ribeira: um estudo de antropologia econômica. São Paulo: FFLCH/USP, 1983 (Tese).

RATTS, Alecsandro J. P.. Conceição dos Caetano: Memória Coletiva e Território Negro. Palmares em Revista. Brasília: Fundação Cultural Palmares, n.º 1, 1996, pp. 97-115.

_____. O Mundo é Grande e a Nação também: identidade e mobilidade em territórios negros. 2000, 146 p.. Tese (Doutoramento em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paul, São Paulo.

REIS, M^a. Clareth G. Escola e Contexto Social: um estudo de processos de construção de identidade racial numa comunidade remanescente de quilombo. 2003, 85 p.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG.

REX, John. Raça e Etnia. Lisboa: Editorial Estampa, 1988.

SEYFERTH, Giralda. A Invenção da Raça e o Poder Discricionário dos Estereótipos. Anuário Antropológico/93. RJ/TB Editora, 1995, pp. 175-203.

SILVA, Ana Célia da. Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático. Salvador: Bahia, EDUFBA, 2001.

SILVA, Eva Ap. da. Presença e experiência da Mulher Negra Professora em Araraquara/SP. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se Negro: as Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social. RJ: Editora Graal, 1983, 88 p..

SUNDFELD, Carlos Ari (org.). Comunidades Quilombolas: Direito à Terra. Brasília: Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares, Editorial Abaré, 2002, 119 p..

THOMAZ, Omar Ribeiro. A Antropologia e o Mundo Contemporâneo: Cultura e Diversidade. IN: SILVA, Aracy L. e GUIPIONI, Luiz D. B. (orgs.). A Temática Indígena na Escola – Novos Subsídios para Professores de 1º. E 2º. Grau. Brasília: DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995, pp. 425-444.

UNB. Comunidades Quilombolas: Levantamento Sócio-Econômico-Cultural – Relatório Estatístico Quantitativo e Qualitativo das Oficinas. Brasília: Universidade de Brasília, 2004. Disponível em: www.palmares.gov.br. Acesso em: 18/01/2005.

VALENTE, Ana Lúcia E. F., Ser Negro no Brasil Hoje. SP: Moderna, 1987, 64 p..

_____. Conhecimentos Antropológicos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural. IN: GUSMÃO, Neusa M. M. de. Diversidade, Cultura e Educação: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003b, pp. 18-46.

VIEIRA, Ricardo. Histórias de Vida e Identidades. Edições Afrontamento, 1999a.

_____. Da Multiculturalidade à Educação Intercultural: a antropologia da educação na formação de professores. Educação, Sociedade e Culturas. n°. 12, 1999b, pp. 123-162.

ANEXOS

ANEXO I

MAPA E TABELA: "TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS NO BRASIL" (maio/2005)



Fonte: Centro de Cartografia Aplicada e Informação Geográfica (Ciga) da Universidade de Brasília.

Estado	Quilombos
Maranhão	642
Bahia	396
Pará	294
Minas Gerais	135
Pernambuco	91
Rio Grande do Sul	90
Piauí	78
São Paulo	70
Rio Grande do Norte	64
Mato Grosso	59
Ceará	54

Fonte: Centro de Cartografia Aplicada e Informação Geográfica (Ciga) da Universidade de Brasília.

ANEXO II

<p>dai, segue no rumo oeste, com uma distância aproximada de 17.200 metros, até a cabeceira do Córrego Ouro; daí, segue Córrego abaixo, até sua barra no Rio da Prata; daí, segue por este Rio abaixo, até sua barra no Rio Paraná; daí, segue por este Rio acima, até a barra do Rio Bezerri; daí, segue por este Rio acima, até a confluência com o Córrego Bonito; daí, segue com rumo sul, numa distância aproximada de 1.700 metros, até o sopé da Serra Bom Jardim; daí, segue para o sul, pelo sopé da Serra Bom Jardim e Contenda, até a garganta do Rio Paraná, no local denominado Funi; daí, segue Rio Paraná acima, até o ponto onde teve início a descrição deste perímetro.</p> <p>Art. 2º - Habitantes do Sítio Histórico, a serem beneficiados por esta lei, são as pessoas que nasceram na área delimitada no parágrafo único do artigo anterior, descendentes de africanos que integram o quilombo que ali se formou no século XVIII.</p> <p>Art. 3º - Para cumprir o disposto nesta lei, é dever do Estado de Goiás, com referência ao Sítio Histórico:</p> <p>I - garantir às pessoas mencionadas no artigo anterior a propriedade exclusiva, a posse e a integridade territorial da área delimitada e protegê-la contra esbulhos possessórios, o trânsito, as incursões e sua utilização por quem não se enquadrar na definição do mencionado dispositivo, podendo, para tanto, proceder as necessárias desapropriações;</p> <p>II - atuar, preferencialmente, em ação conjunta com os seus habitantes e os Municípios de Cavalcante, Monte Alegre e Terézina de Goiás, estabelecendo, de forma articulada, medidas e mecanismos que visem a proteção e defesa do Patrimônio Cultural;</p> <p>III - prestar aos habitantes assistência médica, social e educacional gratuita e apoiar as suas reivindicações, que visem a sobrevivência, autodeterminação e preservação de sua identidade histórico-cultural.</p> <p>Art. 4º - As glebas de terras compreendidas na área delimitada no parágrafo único do artigo 1º, que não pertencerem às pessoas mencionadas no art. 2º, serão desapropriadas e, em seguida, emitidos os títulos definitivos em favor dos habitantes do Sítio Histórico, com cláusula de inalienabilidade vitalícia, só transferíveis por sucessão hereditária.</p> <p>Parágrafo único - Quanto às posses, observar-se-á o seguinte:</p> <p>I - se estiverem as glebas ocupadas pelas pessoas mencionadas no art. 2º, serão elas regularizadas em favor</p>	<p>destas e expedidos os respectivos títulos;</p> <p>II - as glebas de terras devolutas ocupadas com qualquer título por pessoas que não se enquadraram na definição do art. 2º serão arrecadadas e desocupadas, depois de indenizados os seus ocupantes pelas benfeitorias úteis e necessárias.</p> <p>Art. 5º - No prazo de um ano a contar da publicação desta lei, o Estado demarcará os limites estabelecidos no parágrafo único do art. 1º, promoverá o inventário, o registro e inscrição do Patrimônio Cultural no Livro Tombo e no Registro de Imóveis, na forma da lei, e cadastrará os habitantes do Sítio Histórico.</p> <p>Parágrafo único - Participarão dos trabalhos necessários ao cumprimento da norma contida neste artigo as entidades referidas no § 2º do art. 16 das Disposições Transitórias da Constituição Estadual, assegurada, ainda, a participação de outros dois técnicos da Universidade Federal de Goiás - UFG.</p> <p>Art. 6º - Na área do Sítio Histórico são vedadas atividades ou construções de obras que causem a devastação, a erosão e a poluição do meio ambiente, ameacem ou daniifiquem o Patrimônio Cultural, a flora, a fauna, a vida e a saúde das pessoas.</p> <p>Art. 7º - São permitidas e asseguradas, exclusivamente, aos habitantes do Sítio Histórico, mencionados no artigo 2º, as explorações agrícolas, pecuária e hortifrutigranjeira, bem como a de recursos renováveis e recursos minerais, vedado o emprego de técnicos, métodos e substâncias que comportem riscos para a saúde e o meio ambiente.</p> <p>Art. 8º - A partir da publicação da presente lei, é vedada a constituição de novas posses na área do Sítio Histórico.</p> <p>Art. 9º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.</p> <p>PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, em Goiânia, 21 de janeiro de 1991, 103ª da República.</p> <p>HENRIQUE SANTILLO Carlos Alberto Guimarães.</p>
<p>Dispõe sobre Sítio Histórico e Patrimônio Cultural que específica</p> <p>A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS decreta e eu sanciono a seguinte lei:</p> <p>Art. 1º - Constitui Patrimônio Cultural e Sítio de valor Histórico a área de terras situadas nos vãos das serras do Muleque, de Almas, da Contenda, Kalunga e Ribeirão dos Bois, nos Municípios de Cavalcante, Monte Alegre e Terézina de Goiás, no Estado de Goiás, conforme estabelecem o 5º do art. 216 da Constituição Federal e o art. 163, itens 1 e 4, 2º, da Constituição do Estado de Goiás.</p> <p>Parágrafo único - A área mencionada neste artigo tem a seguinte delimitação: "Começa na Barra do Ribeirão dos Bois com o Rio Paraná; daí segue rumo leste com uma distância aproximada de 5.000 metros; daí segue rumo sul, com uma distância aproximada de 3.700 metros até a extremidade norte da Serra do Boqueirão; daí segue para o sul pelo Sopé Oeste da Serra do Boqueirão, até a garganta do Córrego Boqueirão; daí, segue por este Córrego abaixo, até a sua barra com o Ribeirão dos Bois; daí, segue por este córrego abaixo, até sua barra com o Córrego do Leite; daí, por este acima, até sua cabeceira na Serra da Boa Vista; daí segue rumo oeste com uma distância aproximada de 4.200 metros, até o Rio das Almas; daí, segue por este Rio abaixo, até a barra do Rio Maquiné; daí, segue por este Rio acima, até sua cabeceira na Serra Maquiné."</p>	<p>deixas e expedidos os respectivos títulos;</p> <p>II - as glebas de terras devolutas ocupadas com qualquer título por pessoas que não se enquadraram na definição do art. 2º serão arrecadadas e desocupadas, depois de indenizados os seus ocupantes pelas benfeitorias úteis e necessárias.</p> <p>Art. 5º - No prazo de um ano a contar da publicação desta lei, o Estado demarcará os limites estabelecidos no parágrafo único do art. 1º, promoverá o inventário, o registro e inscrição do Patrimônio Cultural no Livro Tombo e no Registro de Imóveis, na forma da lei, e cadastrará os habitantes do Sítio Histórico.</p> <p>Parágrafo único - Participarão dos trabalhos necessários ao cumprimento da norma contida neste artigo as entidades referidas no § 2º do art. 16 das Disposições Transitórias da Constituição Estadual, assegurada, ainda, a participação de outros dois técnicos da Universidade Federal de Goiás - UFG.</p> <p>Art. 6º - Na área do Sítio Histórico são vedadas atividades ou construções de obras que causem a devastação, a erosão e a poluição do meio ambiente, ameacem ou daniifiquem o Patrimônio Cultural, a flora, a fauna, a vida e a saúde das pessoas.</p> <p>Art. 7º - São permitidas e asseguradas, exclusivamente, aos habitantes do Sítio Histórico, mencionados no artigo 2º, as explorações agrícolas, pecuária e hortifrutigranjeira, bem como a de recursos renováveis e recursos minerais, vedado o emprego de técnicos, métodos e substâncias que comportem riscos para a saúde e o meio ambiente.</p> <p>Art. 8º - A partir da publicação da presente lei, é vedada a constituição de novas posses na área do Sítio Histórico.</p> <p>Art. 9º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.</p> <p>PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, em Goiânia, 21 de janeiro de 1991, 103ª da República.</p> <p>HENRIQUE SANTILLO Carlos Alberto Guimarães.</p>

ANEXO III

CAPA DO LIVRO-TEXTO "UMA HISTÓRIA DO POVO KALUNGA"



Introdução

O Projeto Vida e História Kalunga teve seu início em março de 2000, atendendo a solicitação da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, com o objetivo de produzir material didático específico para os Kalunga, uma comunidade remanescente de quilombo do norte de Goiás. Esse material, destinado ao uso nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, pretende ser um instrumento de reafirmação da identidade étnica daquela comunidade, levando em conta o tema da pluralidade cultural que integra os Parâmetros Curriculares Nacionais. O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília criou um grupo de trabalho para desenvolver com alunos e professores da mesma universidade esse projeto.

Consciente da importância do projeto – tanto para as próprias comunidades remanescentes de quilombos que hoje já começam a ser identificadas em todo o Brasil quanto para a própria Universidade e para a sociedade brasileira em seu conjunto –, o grupo de trabalho empenhou-se em desenvolver, em articulação com a referida secretaria, sua tarefa. A metodologia adotada incluiu a pesquisa de campo centrada em um trabalho pedagógico de corte etnográfico realizado nas escolas da comunidade Kalunga. Com ele visava-se obter informações subsidiárias e constatar desenvolvimentos recentes com relação à pesquisa etnográfica já existente desde a década de 80, bem como textos e teses publicados desde então. A idéia era subsidiar a elaboração do material didático com esses dados obtidos no trabalho com professores e alunos da região Kalunga.

A importância da pesquisa de campo para os alunos da Universidade foi descrita em relatórios exigidos pela coordenação, onde se pôde verificar a importância da vivência desse contato com o diferente para a construção da identidade dos estudantes. Para a Universidade como um todo, pôde-se também avaliar o ganho tendo em vista a oportunidade que o projeto oferecia de integrar a instituição à realidade de seu entorno. Ele cumpria assim o importante papel de trazer para um centro onde se produz e se transmite o conhecimento universal também o conhecimento da diversidade da nossa sociedade multicultural e pluriétnica. Isto é o que mostra a relevância desse trabalho também para a sociedade brasileira, para além dos muros da Universidade, focalizando aspectos de nossa compreensão do papel da diversidade étnica e da pluralidade cultural no processo de formação de nosso país.

Nossa expectativa é que o resultado desse trabalho possa ser reconhecido como relevante sobretudo para a comunidade Kalunga. Dada a especificidade das classes multisseriadas da região, revelada pelo trabalho de campo, o material didático que resultou do projeto foi dividido em dois livros: um Livro de Leitura sobre a história da própria comunidade, *Uma história do povo Kalunga*, e um Caderno de Atividades, que procura aprofundar, nas diferentes séries, alguns aspectos da realidade da comunidade incluídos no Livro de Leitura. Esse trabalho se propõe a criar um espelho onde a comunidade possa vir a refletir sobre sua própria identidade. Todo esforço da equipe de pesquisa e, depois, da equipe editorial, foi sustentado pela crença de que educação é um instrumento privilegiado para preparar cidadãos capazes de discernir os caminhos de seu destino.

Gloria Moura
Coordenadora do Projeto

Apresentação

UMA HISTÓRIA DO POVO KALUNGA é um material didático destinado às crianças e jovens brasileiros para que conheçam a vida e as tradições de um dos grupos de remanescentes de quilombos no Brasil. Ele foi produzido a partir de uma pesquisa de campo nos municípios de Monte Alegre de Goiás, Cavalcante e Teresina de Goiás, no estado de Goiás.

A população Kalunga é formada por descendentes dos primeiros quilombolas e de pessoas que se fixaram na região ao longo dos séculos, que passaram a viver em relativo isolamento, construindo para si uma identidade e uma cultura próprias, com elementos africanos de sua origem e europeus, marcados pela forte presença do catolicismo tradicional do meio rural.

O material didático é composto de um livro de leitura, um caderno de atividades para os alunos e de um encarte para o professor. Originalmente, foi elaborado para ser utilizado nas escolas onde estudam crianças da comunidade Kalunga, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, em classes multisseriadas. Por sua importância, é também um material de estudo para as demais escolas de remanescentes de quilombos, para as escolas brasileiras em geral e para a formação de professores no tratamento do Tema Transversal Pluralidade Cultural, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O livro de leitura contém textos das histórias e tradições do povo Kalunga e imagens do seu cotidiano cultural e da paisagem da Chapada dos Veadeiros. Salienta, por exemplo, momentos de expressão de sua identidade nas festas religiosas, que ocorrem em todos os vãos da bacia do Rio Paranã.

O caderno de atividades orienta trabalhos com os temas transversais, incluindo meio ambiente, ética, saúde e cidadania, permitindo uma abordagem multidisciplinar, sobretudo nas áreas de Língua Portuguesa, História e Geografia.

No encarte destinado aos professores, há a especificação de conceitos, os objetivos das atividades e orientações de leituras, de modo a contribuir para a formação de leitores.

Por meio desse material, além dos alunos e das alunas terem a oportunidade de refletir e valorizar sua cultura, podem também ampliar seus conhecimentos por meio de imagens do planeta Terra e da cartografia do mundo, do Brasil, de Goiás e da região onde vivem. Por meio de noções contrastivas de identidade, podem estudar a diversidade de modos de morar e de viver no planeta, a vida na cidade e no campo, suas diferenças e semelhanças.

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Fundamental, pretende, com este material, contribuir para aprofundar estudos sobre a pluralidade étnica e cultural brasileira, bem como incentivar representações coletivas que favoreçam uma maior compreensão e respeito às comunidades de remanescentes de quilombos no Brasil.

Secretaria de Educação Fundamental

Aos professores e professoras

O Brasil é um país de culturas e tradições múltiplas, algumas pouco conhecidas de nossas crianças e jovens. É com imensa satisfação que entregamos, portanto, às nossas escolas uma parte da história dos remanescentes de quilombos no Brasil, no livro **UMA HISTÓRIA DO POVO KALUNGA**.

Destinada especialmente aos alunos, alunas, professores e professoras da comunidade Kalunga, às escolas de regiões onde vivem outros grupos de remanescentes de quilombos e demais escolas do território nacional, esta obra visa a difundir história e tradições daquela parte do povo brasileiro descendente em sua grande maioria de africanos, que consolidou sua história, sua língua, seus costumes, suas festas e sua identidade a partir de relativo isolamento.

Na medida em que conheçam a história do povo Kalunga, seu povoamento no interior de Goiás, sua peculiar ocupação da Chapada dos Veadeiros, a presença incontestável da cultura africana e a permanência de valores e costumes dos tempos coloniais, nossas crianças e jovens compreenderão melhor a diversidade étnica e a pluralidade cultural de nosso país, ao mesmo tempo que aprenderão a respeitar as singularidades das culturas e dos povos e a entender a identidade nacional.

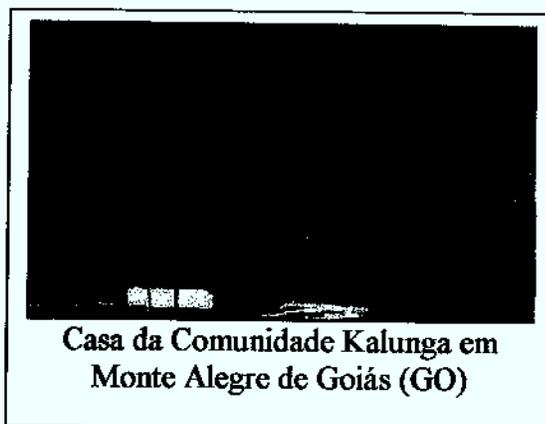
UMA HISTÓRIA DO POVO KALUNGA deve estar presente no cotidiano das escolas, fundamentando e estimulando, entre a população brasileira, estudos, valores éticos, atividades didáticas e projetos de pesquisa.

Desejamos a todos um excelente trabalho.

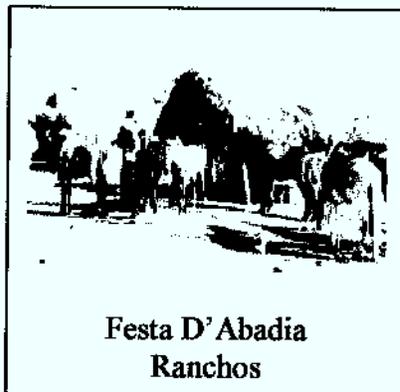
Paulo Renato Souza
Ministro da Educação

FOTOS DA EXPOSIÇÃO “UMA HISTÓRIA DO POVO KALUNGA”*

Galeria 1 – “O Povo Kalunga”

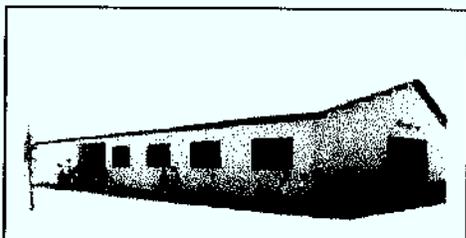


Galeria 2 – “A Festa”



* Fotos acessadas em 26/05/2005. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/SELF/galeria/>. Fotógrafos: Cláudio Espíndola, Glória Moura, Ion David, Milton Dines, Rodrigo Pádua e Willian da Silva Costa.

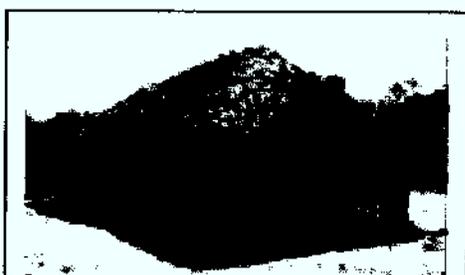
Galeria 3 – “Educação”



Escola Tia Adesuíta
Teresina de Goiás (GO)



Sala de Aula
Escola Tia Adesuíta



Escola Municipal “Barra”
Monte Alegre de Goiás (GO)



Sala de Aula
Escola “Barra”



Escola Municipal “Tinguizal”
Monte Alegre de Goiás (GO)



Sala de Aula
Escola “Tinguizal”

* Fotos acessadas em 26/05/2005. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/galeria/>. Fotógrafos: Cláudio Espíndola, Glória Moura, Ion David, Milton Dimes, Rodrigo Pádua e Willian da Silva Costa.

Patrimônio sociocultural é valorizado

Professores de áreas remanescentes de quilombos recebem formação do MEC e participam de oficinas pedagógicas



Professores participam de formação continuada em Cavalcante/GO

IRLA MAIA
Da Secretaria de Educação Fundamental

Para criar canais de acesso à história política e cultural dos quilombos e promover o fortalecimento da construção da auto-imagem da população negra brasileira, o Ministério da Educação desenvolveu o *Projeto Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil*, coordenado pelo Departamento de Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino Fundamental (SEF/MEC). O projeto busca ainda proporcionar aos professores e alunos do ensino fundamental das áreas remanescentes de quilombos a oportunidade de conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural.

A primeira comunidade remanescente a participar foi a que abrange os municípios goianos de Monte Alegre de Goiás, Cavalcante e Teresina de

Goiás, localizados no norte do estado, onde vivem os kalungas. Desenvolveu-se um projeto específico para esse povo, intitulado *Uma História do Povo Kalunga*. Ele teve início com uma pesquisa de campo realizada pela Universidade de Brasília para elaboração de um material didático composto por um livro-texto, um caderno de atividades e um encarte para o professor. Além disso, integrou o projeto uma exposição itinerante de fotografias e cursos de formação continuada de professoras que atuam nessas áreas.

A formação foi realizada durante todo este ano nos três municípios. Tanto os docentes quanto os alunos receberam os materiais feitos especificamente para eles, com o objetivo de ampliar os conhecimentos e recuperar a história política e cultural dos quilombolas. De acordo com a coordenadora do projeto, professora Rachel de Oliveira, uma das maiores preocupações foi responder às expectativas e às necessidades da comunidade Kalunga e ainda integrar os membros para a melhoria da qualidade da Educação. "Buscamos possibilitar a integração dos pais ao processo de escolarização de seus filhos visando garantir

a permanência daqueles alunos na escola", afirma.

Para a professora Maria Zilma Pereira da Cunha, da escola Tia Adeusulfa, localizada na região Kalunga em Teresina de Goiás, o mais importante no curso foi resgatar as tradições dos kalungas. Outro aspecto destacado pelas professoras foi o combate ao racismo. De acordo com Alzira Marques Paulino, que leciona em Teresina de Goiás, a escola é o melhor lugar para se combater o racismo e o professor tem papel fundamental. "Temos que mostrar para os alunos que todos somos iguais, que os direitos são iguais e não é a cor que vai definir alguma coisa", argumenta.

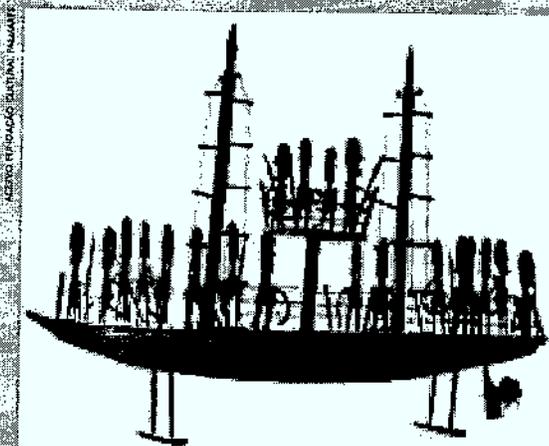
A parceria do MEC com as secretarias de Educação e as prefeituras dos três municípios foi importante para viabilizar o andamento dos cursos de formação. Segundo a primeira-dama do município de Teresina de Goiás, Maria da Glória Fernandes Rocha, presente na última etapa de formação, está havendo uma mudança depois dos cursos. "Temos percebido que a cada dia há um maior conhecimento e esclarecimento dos docentes", afirma.



Exposição Uma História do Povo Kalunga

A exposição fotográfica, lançada em outubro de 2001, no Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação, em Brasília, tem como objetivo divulgar a história política e cultural desse povo e promover o fortalecimento da auto-imagem dos kalungas. A mostra itinerante é parte do Projeto Uma História do Povo Kalunga, e participa de eventos ligados especialmente à diversidade cultural, além de ir até os municípios que possuem áreas remanescentes de quilombos.

São fotos coloridas e textos retirados do livro-texto *Uma História do Povo Kalunga*, que podem ser vistos na página do MEC no endereço www.mec.gov.br/sef/galeria. São 31 fotos que se referem a temas como O Povo, A Festa, Educação, Atividades Produtivas e os Recursos Naturais.



Remanescentes de Quilombos

Atualmente, o Brasil possui cerca de 743 áreas denominadas "remanescentes de quilombos", das quais 29 receberam o título definitivo de posse da terra, segundo a Fundação

Palmares. As pessoas que habitam essas áreas são geralmente negras e passaram por um período de isolamento. Em função disso, construíram uma identidade e cultura próprias, com elementos africanos de sua origem.

Elas são detentoras de direitos culturais históricos assegurados pelos artigos 215/216 da Constituição Federal, que tratam das questões relativas à preservação dos valores culturais da população negra e eleva as terras dos remanescentes de quilombos à condição de Território Cultural Nacional.

Oficinas Pedagógicas

A última etapa de formação de professores que atuam em áreas remanescentes de quilombos, realizada em Teresina de Goiás, foi diferente. Alunos, pais e toda a comunidade Kalunga da região foram convidados a participar.

• **EXPRESSÃO CORPORAL** – No início todos estavam tímidos, mas o toque do tambor que marcava a música cantada pela professora Elizabete Silveira e a leveza dos movimentos fizeram com que cada minuto se tornasse um momento de descontração e prazer. A professora começou com uma dinâmica corporal, mostrando que, apesar da dificuldade, a união do grupo é importante para vencer. Além de ensinar movimentos de danças afro, a oficina serviu para os participantes aprenderem a tocar instrumentos como triângulo, pandeiro e tambor.

• **ESTÉTICA E PENTEADO AFRO** – Nesta oficina, as mães observavam com muita atenção a forma como a oficina Gisele Minilend transformava as voluntá-

rias. Nascida em Camarões, na África, e recém-chegada ao Brasil, ela fez questão de destacar a sua perplexidade em relação à forma como o cabelo de pessoas negras é classificado no Brasil: "cabelo ruim". Justificando, disse que em sua terra as pessoas têm consciência de que o cabelo do negro é um tipo de cabelo que tem características diferentes do cabelo da maioria das pessoas de pele clara, o que não significa que não possa ser bonito.

• **FLORES** – Com o objetivo de trabalhar habilidades manuais para a confecção de flores de papel e informar sobre as possibilidades de uso do material confeccionado para enfeite e comercialização, a oficina de flores foi uma das mais disputadas pelas mães e professoras. A oficina Maria Helena Silveira ensinou a usar papel crepom, galhos secos, tesoura, cola e fitas coloridas, que se transformaram em lindos enfeites, buquês, coroas e material de decoração.

• **PAPEL** – A oficina de papel mostrou a possibilidade de fazer cestas, bolsas, bandejas, leques, somente com a utilização de jornal enrolado em

forma de canudo e trabalhado manualmente, até tomar a forma desejada. Muitas mães e professoras revelaram seus talentos que, futuramente, podem se transformar em uma fonte de renda. Segundo a oficina Maria Aparecida Arruda, essa atividade mostra que, com um material simples, é possível fazer coisas bonitas e úteis.

• **SAÚDE BUCAL** – Proporcionar a aprendizagem do cuidado com os dentes, de forma lúdica e descontraída, foi o objetivo da oficina coordenada por Leda Gomes. Os alunos assistiram a um vídeo educativo e receberam uma bolsinha contendo escova, pasta de dente, sabonete e um pente. Depois disso, Leda mostrou como se deve escovar os dentes e os alunos repetiram o procedimento da escovação.

• **CINEMA** – Esta oficina possibilitou às crianças da comunidade, que não possui luz elétrica, a chance de conhecer o mundo cinematográfico, com direito a pipoca e cachorro-quente. Uma sala de aula virou um verdadeiro cinema, onde os estudantes assistiram aos filmes *O Rei Leão* e *Os 101 Dálmatas*. "Era indescritível a alegria da garotada ao sair da sala", afirma José Roberto Ribeiro Júnior, responsável pela oficina.

