Ana Stela de Almeida Cunha

CONSTRUINDO QUILOMBOS, DESCONSTRUINDO MITOS

A educação formal e a realidade quilombola no Brasil

1ª edição

São Luís, Maranhão
Edição do autor
2011

Cunha, Ana Stela de Almeida (org)
C972C Construindo Quilombos, desconstruindo mitos: a Educação Formal e a realidade quilombola no Brasil/ Ana Stela de Almeida Cunha - São Luís, SETAGRAF, 2011.
166p.

1. Quilombolas - Educação 2. Antropologia 3. Etnolinguistica I. Título
CDD: 306,43

AGRADECIMENTOS

Esta coletânea de textos é o resultado parcial de cursos e oficinas ministrados durante o projeto "O Boi Contou"..., patrocinado pelo Programa Petrobras Cultural, no município de Guimarães, Maranhão.

No entanto, temos aqui contribuições de inúmeras partes do Brasil e de pesquisadores que vêm se dedicando ao tema da educação, em seus aspectos mais amplos, nas áreas que hoje denominamos de "quilombos". São textos que vão desde a Antropologia à Linguística, passando por relatos de professores locais (dos quilombos de Guimarães e adjacências) e o impacto das políticas públicas nestes contextos. Assim, agradecemos primeiramente à Petrobras, em especial na pessoa da Srª Ana Dulce Coutinho, por toda a assistência e acompanhamento durante a execução do projeto, o qual experimentou inúmeros contratempos e dificuldades, sobretudo por ser este um momento pioneiro na história das políticas culturais/educacionais, no Brasil. Empresas patrocinando grandes projetos de educação em áreas onde o Estado está absolutamente ausente foi uma das alternativas para sanar "ocos" de cidadania e acesso a bens primordias.

Evidentemente tivemos muitas dificuldades, com a burocracia, que ainda é imensa, com as diferenças linguísticas e ontológicas entre proponente e patrocinador, mas isso tudo foi-se ajustando ao longo do tempo e temos hoje uma Associação que certamente não é mais a mesma. Agradecemos, ainda, a Prefeitura Municipal de Guimarães, com quem tivemos um diálogo intenso, algumas vezes travado, mas sempre fluindo... numa relação também pioneira entre sociedade civil e poder público. Agradecemos especialmente o Prefeito William Guimarães e a Secretária de Educação, Srª Denildes Cunha.

Agradecemos a todos os colaboradores deste projeto, muitos deles se deslocaram até o interior, mais de 500 quilômetros de distância da capital, São Luís, para compartir conhecimento e sabedoria. Neste sentido agradeço especialmente os Professores Doutores Sérgio e Mundicarmo Ferretti, por todos os ensinamentos, aos amigos Lílian e Igor Scaramuzzi, além da Dora, a Troirinha!

Agradecemos ainda a presença fundamental de Thiago No-

vaes, pela gentileza, conhecimentos, amizade e generosidade. O projeto não teria sido o mesmo sem a sua presença.

Agradecemos à Heridan Guterres, pela interlocução e pela presença sempre necessária, amiga.

A todos os brincantes do Bumba-Boi, à Cinthia Avelar, Thiago Ribeiro e Gilson Silva, pela presença e competência.

Aos professores das redes estadual e municipal, de todas as escolas rurais e dos quilombos de Guimarães, pela presença, trocas e aprendizado.

Agradeço ao meu marido, Sérgio Scull, por compreender tantas ausências, e agradeço à minha preta, Ana Maura.

Agradecemos finalmente ao Srº Marcelino Azevedo, por ter aceitado esta empreitada, que muitas vezes foi penosa, mas que certamente recompensadora... Escutar de alguém destas comunidades que sua vida teve outro rumo depois de certas reflexões estimuladas durante o desenvolvimento do projeto é, no mínimo, satisfatório. Receber todo o conhecimento que recebemos durante este período, de pessoas com experiências as mais distintas, é ter a certeza de que as diversidades são, sim, incríveis!

Obrigada aos encantados, pela presença constante!

Lisboa, junho, 2011.

Ana Stela de Almeida Cunha
Coordenadora Técnica do projeto "O Boi Contou..."

SUMÁRIO

A LEI 10.639 E SEUS DESAFIOS.....15

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA EM DEBATE: A ESCOLA EM CAMPINHO DA INDEPENDÊNCIA (RJ) E A PROPOSTA DE UMA PEDAGOGIA QUILOMBOLA.....29

ENSINO, CULTURA E LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE GUIMARÃES (MA).....45

O QUE SE CONTA NO "TERREIRO", SE OUVE NA "SALA": ORALIDADE E RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA EM SALA DE AULA QUILOMBOLA.....61

REMANESCENTES QUILOMBOLAS DE JURUSSACA – PROCESSOS IDENTITÁRIOS.....77

EDUCAÇÃO NUTRICIONAL, GESTÃO ECOSSISTÊMICA E O DIREITO HUMANO À ALIMENTAÇÃO ADEQUADA.....92

COMUNIDADES NEGRAS RURAIS DE MATO GROSSO DO SUL EM CONTEXTO EDUCACIONAL.....105

O BUMBA-MEU-BOI NO CURRÍCULO ESCOLAR.....121

REPENSANDO A ESCOLA EM JURUSSACA A PARTIR DA 'NORMA DOS PRONOMES PESSOAIS DA COMUNIDADE'.....129

SUBMIDIALOGIA NOS QUILOMBOS.....145

POR UMA PRÁTICA VOLTADA PARA A QUESTÃO RACIAL.....159

DESVELANDO OS CAMINHOS DA DIVERSIDADE POR MEIO DA LEI 10.639.....161

CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO EM QUILOMBOS: UMA TRAJETÓRIA DE VIDA.....163

NOTAS SOBRE OS AUTORES.....167

Apresentação

Desde o início da década de 90 que estamos vivenciando de modo singular acontecimentos importantes no que concerne a alguns grupos sociais até então nengligenciados (ou simplesmente inexistentes, em termos conceituais) no Brasil.

Refiro-me especificamente às populações negras, rurais, que passam a adquirir visibilidade e novo status sobretudo a partir da Constituição de 1988, quando o famoso "Artigo 68" , uma disposição constitucional transitória, que só viria a conhecer alguma proposta de regulamentação quase 10 anos mais tarde (1995), vira objeto de maiores discussões e reflexões.

Para o bem ou para o mal, estas discussões (muitas vezes restritas ao universo acadêmico ou jurídico) acabaram por ganhar corpo (graças sobretudo aos movimentos negros de diversas partes do Brasil) e resultaram em políticas públicas que pela primeira vez na história do país estão voltadas especificamente para a população negra.

Uma destas políticas é a conhecida Lei 10.639 (atual 11 645) e todos os desdobramentos dela decorrentes, como por exemplo, a questão das identidades (criadas, perdidas, reformuladas).

Este livro é o resultado direto desta discussão, que se deu através de oficinas e cursos ministrados no município de Guimarães (Maranhão) durante os anos de 2008 a 2010, dentro do projeto educacional "O Boi Contou...", sob patrocínio do Programa Petrobras Cultural. De certo modo, o próprio Programa é uma adaptação a esta nova possibilidade de diálogo entre ações "culturais" e a educação, universos epitemologicamente distintos mas ontologicamente unos.

Trabalhamos com professores locais, não somente dos chamados "quilombos", mas de toda a rede pública municipal, num diálogo interessante e pioneiro entre o poder público e a sociedade civil.

---

[1] Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

O projeto, uma ampliação de outro projeto pessoal, anterior, igualmente financiado pelo Programa Petrobras Cultural (Falando em Quilombo/2005), tinha como objetivo básico refletir sobre modos de se conceber uma educação adequada para as chamadas "terras de preto", ou "quilombos", uma vez que o município de Guimarães apresenta hoje 20 comunidade que se autodefinem como tal.

Até então, os financiamentos para projetos eram segmentados, devendo estar restritos à área "cultural" (e então era quase que uma folclorização de atividades seculares, que passavam a adquirir, tal como os habitantes de determinados espaços e com histórias específicas, o nome de patrimônio "imaterial") ou então deveriam caber no rótulo único de "educação" como se estas duas realidades não fossem fluídas e trasitassem livremente uma pela outra.

Assim, desde 2005 – ao menos nesta zona do Maranhão, a chamada Baixada Ocidental – começamos a experimentar um novo modo de pensar e trabalhar com estes conceitos amplos de educação e cultura, inserindo, sobretudo nos "quilombos", uma prática distinta de se fazer e observar.

Elaborações conceituais acerca do que seja um "quilombo" e todas as consequências desta definição estão em plena fase de fermentação.

A primiera vez que estive na Baixada, em 1995, foi para visitar Damásio, então conhecida como a "terra dos pretos". Ninguém falava em quilombos, exceto os moradores de um povoado vizinho, o "quilombo" de Frechal, situado no município de Mirinzal, por onde estive por uns dias, levada por Ivo, militante do movimento negro, liderança ainda hoje importante no cenário nacional de lutas pelos direitos destes povos.

Ali em Frechal estas lideranças locais exerceram papel fundamental nas discussões entre os movimentos negros e a elaboração de políticas públicas, portanto, já familiarizados com definições exógenas, utilizam o termo "quilombos". Organizaram, ainda em 1986, o I Encontro das Comunidades Negras Rurais do Maranhão.

"O referido encontro teve como seu principal objetivo discutir propostas referente aos direitos do povo negro do Maranhão e do Brasil, para serem encaminhadas na época aos Deputados Federais(1988) e Estaduais(1989) Constituintes, a principal reivindicação dos participantes do I Encontro de Comunidades Negras Rurais, foi

a questão da garantia das terras de preto aos seus moradores, pois neste período várias comunidades negras do Maranhão, estavam sendo expulsas dos seus territórios seculares. Desta forma, o Centro de Cultura Negra-CCN/MA em conjunto com o Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará-CEDENPA e com o apoio do Movimento Negro do Rio de Janeiro, encaminharam a proposta sobre a garantia das terras das comunidades negras rurais, à Deputada Federal Constituinte na época (Dra. Benedita da Silva), a qual apresentou no Congresso Nacional Constituinte. A proposta foi aprovada dando origem ao Artigo 68 ADCT da Constituição Federal em outubro de 1988 (que garante às terras as comunidades remanescentes de quilombos).

No Maranhão estão catalogados, hoje, 24 municípios que, entre os anos de 1832 e 1880 apresentaram registros de quilombos (Gomes, 2008) em suas terras, além de ter 61 municípios que apresentam um total de 401 comunidades negras rurais, das quais um quarto delas já foram identificadas como "quilombos".

Morei em Damásio durante o ano de 2005. Nunca houve conflito de terra neste povoado (ao contrário de Frechal, que experimentou grandes e graves problemas com os proprietários legais), e os moradores de Damásio diziam que ali era uma "comunidade", e que todos possuiam direitos sobre a terra. Enfim, era literalmente uma terra de "uso comum".

Secularmente conhecida como sendo uma "terra de pretos", foi somente com a visibilidade do projeto "Falando em Quilombo" que receberam visitas da Fundação Cultural Palmares e foi concedido à comunidade o título de "Quilombo", no ano de 2007, com reconhecimento e devido título de posse.

Houve grande festa, com a presença de representantes da SEPPIR, de políticos do governo do Estado, a comunidade recebeu como promessa a construção de uma quadra esportiva (cumprida no ano de 2009), além de introdução de escola técnica localizada ali, na comunidade.

Essa série de "benefícios" fez com que comunidades vizinhas (Puca, Vura, Jenipaúba, Maçaricó, entre tantas outras) que sempre fizeram questão de se identificar como distintos/diferentes dos moradores de Damásio (não pelas práticas culturais/religiosas, similares em todo o município, mas eminentemente pela "cor") passassem a reivindicar uma ancestralidade "negra".

Ser preto deixa de ser fator de exclusão (como ouvi em diversos relatos de moradores de Damásio, bem como presenciei, em inúmeras ocasiões, formas distintas de preconceitos e exclusão), e passa a ser um fator positivo.

Assim, a intenção desta coletânea será discutir ainda que de forma indiretade as implicações destas formulações de conceitos de identidade, quais os protagonistas envolvidos nesta história, levantando questões que estão na agenda de educadores, antropólogos, historiadores, linguistas e sobretudo dos membros das comunidades envolvidas.

Nossa principal preocupação era refletir sobre o papel da atual Lei 11 645 na sala de aula, o que centrou os textos na temática da "educação" em seus aspectos mais amplos. De um lado a educação formal, acadêmica, imposta por modelos externos. De outro, a primeira possibilidade de se sair destes modelos, de criar novas possibilidades. Existe praticidade nesta Lei ou seria mais uma invenção jurídica sem fins pragmáticos?

Temos aqui uma série de textos de pesquisadores, professores e membros das comunidades "quilombolas" refletindo sobre o papel da Lei 11 645 (antiga Lei 10 639) na sala de aula e nas políticas locais para a sua implementação.

Os textos não se restringem à realidade maranhense (ainda que o projeto tenha sido executado no município de Guimarães, Baixada ocidental do Maranhão) e abordam temáticas tão amplas quanto a prática escolar nos quilombos e suas dificuldades, a realidade linguística nestas comunidades, a religiosidade específica ("afro-brasileira") e sua relação com o cotidiano, a segurança alimentar quilombola, a utlização de media nestes contextos.

Abrimos o debate com o artigo de Ana Lúcia Valente, que nos dá uma dimensão mais ampla dos processos envolvidos na elaboração da Lei 10 639 e recupera parte do processo que desembocou nas mudanças recentes da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e suas implicações, sinalizando a necessidade de uma elaboração coerente de proposta para a formação/capacitação dos professores, com a exigência para enfrentar o desafio lançado pela Lei.

Nesta mesma perspectiva, Liliam Abram e Igor Scaramuzzi tratam de apontar as deficiências de uma lei que, ainda que pioneira, é demasiado ampla e vaga, abarcando conceitos que estabelecem como "iguais" índios e "afro-descendentes". Estamos, portanto,

num momento interessante da história: por um lado o governo federal e todo seu aparato ideológico nos diz que índios e negros são iguais, por outro lado, passamos décadas sendo moldados por definições e classificações acadêmicas que nos indicavam a nítida diferença entre índios e negros, etnia e raça.

Mas o que diz a prática? Como se dá esta distinção (ou não) nos quilombos de Guimarães, por exemplo? Penso que esta é uma zona especialmente importante para a discussão, pois a própria "brincadeira" do Bumba Boi nos aponta para alianças anteriores (os "tapuios" e os "vaqueiros", o Nego Chico (a figura do escravo) e o Amo (o senhor de engenho, ou o capataz) em que definir-se como índio, negro ou branco era circunstancial.

Estes sistemas classificatórios (índios/negros e vou mais adiante, caboclos, populações "tradicionais") impostos por situações políticas e econômicas são evidentemente flutuantes e variam segundo as necessidades e os contextos históricos, tanto dos grupos afetados quanto do sistema em ação.

Ambos (Liliam Abram e Igor Scaramuzzi) ministraram curso de formação aos professores do município de Guimarães e puderam conhecer a realidade local, o que lhes outorga levantar questões sobre a constituição das identidades neste contexto e as dificuldades de se trabalhar com materiais didáticos elaborados sem pensar nas especificidades de cada povoado, cada região.

O texto de Arruti, Maroun e Carvalho traz uma "etnografia da educação" na comunidade de Campinho da Independência (Paraty/RJ) que se destaca no quadro das comunidades quilombolas do estado do Rio de Janeiro "em função de uma trajetória política de destaque e vanguarda no movimento quilombola estadual e nacional, de ser a única comunidade quilombola titulada no estado, e, em especial, por seu pioneirismo, no Rio de Janeiro, na construção e discussão de uma proposta pedagógica específica" (Arruti et alii). Esta discussão vem complementar, de fato, alguns relatos de professoras dos quilombos de Guimarães, presentes nesta coletânea de textos, e que nos indicam a necessidade de um redirecionamento nas políticas educacionais. Esta discussão está diretamente vinculada às concepções de "educação", e de que forma esta conversa entre os "fazedores" e os "manipuladores" destes conceitos pode (e deve) ser inteligível.

Em seguida Paulo Jeferson Pilar Araújo e Ivonete Mendes

abordam a questão da religiosidade afro-maranhense na sala de aula, a linha tênue que separa a religião da chamada "cultura popular" (um conceito tão difuso quanto a própria construção das classificações por "cor") e aponta, com relatos de casos, possibilidades para uma discussão na sala de aula.

Trago aqui a experiência que tivemos com os cursos ministrados pelos professores Sérgio e Mundicarmo Ferretti (UFMA/UEMA) aos professores e lideranças de Guimarães e a grande repercussão que houve, ali. Enquanto alguns achavam que se deveria de fato "ensinar" religião na sala de aula, muitos simplesmente queriam ter o direito de se poder assumir publicamente como praticantes de religiões afro-brasileiras. Nossa discussão partiu ainda de experiências que eu e Thiago Novaes tivemos durante cursos que ministramos dias antes no povoado de Maçaricó (também em Guimarães, zona rural) para os alunos do ensino fundamental.

No momento em que estávamos mostrando vídeos e conversando com a garotada sobre as diferenças, uma das alunas recebeu um "encantado" (incorporou um "espírito" da encantaria do Pajé e do tambor de Mina, entidades espirituais locais, complexas, estritamente vinculadas às forças da natureza) e já não era a primeira vez que este fato se sucedia. Os professores e a diretora não sabiam como tratar desta "diferença" e a menina estava sendo reprimida não somente na escola (sobretudo por seus colegas) mas dentro da própria família. Interessante ressaltar que este povoado se diz "branco" (em contraposição aos outros povoados que a circundam e que se autodenominam e são denominados "de pretos") e por ser esta uma religião ligada ao universo negro. Enfim, esta abordagem, de como pensar em ontologias distintas mas não discrepantes estará presente tanto no texto de Pilar e Mendes quanto de Novaes, em perspectivas distintas, mas complementares.

Também com a preocupação de adequar os conhecimentos locais ao currículo escolar está o texto de Heridan Guterres e Marcelo Nicodemus, que utilizam aa brincadeira do Bumba Boi (especialmente o Boi de Guimarães, através da Associação Cultural e Folclórica Vimarense, proponente deste projeto (O Boi Contou..) como uma possibilidade de se discutir pertencimento, identidade e saber local. Ressalto aqui que a brincadeira do Bumba Boi foi o eixo que direcionou todas as discussões dos cursos ministrados aos professores de Guimarães durante a execução do projeto "O Boi Contou...".

Maria Célia Virgolino apresenta, em seguida, um artigo que foi construído a partir de experiências etnográficas vivenciadas em pesquisas de campo junto à comunidade de Jurussaca, no interior do Pará, convidando-nos a uma reflexão crítica acerca de certas dimensões que revelam o processo de constituição identitária da comunidade; do uso e da posse da terra, portanto, indo além das questões puramente didáticas e restritas à sala de aula, propondo uma incursão pela história da conceituação do termo "quilombo" pelos antropólogos e juristas.

Com esta mesma preocupação, de rastrear o sentido de conceitos externos nessas comunidades específicas segue o texto de Antônio Carlos Santana, que nos indaga, por consequência, como se dá o processo de educação formal nestes locais, delimitando como sujeitos de sua reflexão os moradores da comunidade "Furnas de Boa Sorte", localizada no município de Corguinho/MS. Dentre suas inquietudes destacam-se: Quais os principais desafios educacionais nessas comunidades? Quem são os responsáveis pela educação? Quais as iniciativas governamentais relacionadas à Educação em comunidades negras? Nessa perspectiva, lançou mão de pesquisa de campo, envolvendo metodologias de História Oral e da Sociolinguística.

A língua falada nestas comunidades tem de fato merecido pouca atenção por parte do poder público e de investigadores. Poucos trabalhos têm sido orientados para esta área, ainda que recentemente o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) em parceria com a Universidade de São Paulo tenha lançado um projeto piloto para o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) sob a tutela do Governo Federal: IPHAN/MEC.

Longe de querer dar a estas particularidades linguísticas um tom de "exótico" ou de suposto isolamento, o que pretendemos apontar, aqui, são necessidades de se visualizar um quadro mais amplo do complexo produtivo linguístico brasileiro, sem intenções de se buscar "vestígios" de línguas "africanas" (termo absolutamente abstrato, genérico e que remete a um espaço mítico) para qualquer tipo de legitimação de grupos.

Assim é o texto que nos vem apresentando Oliveira, Campos e Fernandes, uma descrição preliminar da norma linguística da comunidade de Jurussaca (Pará) por meio de seu sistema de pronomes pessoais, realizando então um cotejo com o sistema pronominal cul-

to, mostrando dados que apontam para singularidades linguísticas do Português do Brasil como um todo e que devem, portanto, fazer parte das discussões na elaboração de um material didático apropriado.

Esta mesma discussão é seguida em partes por Thiago Novaes, que trata de sua experiência da utilização de mídia na sala de aula dos quilombos de Guimarães, a percepção do espaço (território) e da identidade.

Nadja Murta apresenta-nos uma reflexão sobre a educação nutricional e sua relação com a cultura alimentar, debatendo sobre o atual modelo de apropriação dos recursos naturais, apresentando então os motivos pelos quais defende a adoção da gestão ecossistêmica como a principal estratégia para a garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada. Nadja aponta para questões instigantes, como a atual e intensa circulação de comidas e pessoas, o que nos faz pensar na relação entre comida e etnicidade. Portanto, educação aqui num sentido mais alargado e que envolve a própria gestão do espaço e do território, tal como proposto anteriormente por Novaes, mas numa outra perspectiva.

Finalizamos com os textos de professoras locais, que participaram das oficinas e cursos e são pessoas ativas dentro do quadro docente local, seja no caso de Denildes Cunha, atual secretária de educação do município de Guimarães, que relata sua trajetória como educadora e como sua participação, numa instituição pública, tem sido capaz de trabalhar com os pressupostos da Lei 11 645, seja através de relatos de experiências na sala de aula e da "história" da inserção destas políticas externas no debate acerca das identidades, como nos mostra Joana Nascimentoe Izabel Loureiro, ambas professoras com larga experiência docente na zona rural quilombola da região.

Assim, longe de querer finalizar um debate ou trazer a idéia de algo acabado, discutido, espero justamente que esta coletânea de textos possa deixar no leitor uma sensaçãode que ainda há muito por se fazer... e por aprender.

A realidade quilombola no Brasil é altamente diversificada, o que nos estimula a pensar em modos também diversificados de se trabalhar na sala de aula.

Esta coletânea teve o intuito de trazer ums pequena amostra das diversidades que vivenciamos no Brasil. Aliás, viva a diversidade!

Ana Stela de Almeida Cunha

A LEI 10.639 E SEUS DESAFIOS

Ana Lúcia Valente

Resumo: Apresenta-se sucintamente o processo que desembocou nas mudanças recentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas implicações. Em seguida, sinaliza-se para a necessidade de elaboração coerente de proposta para a formação dos professores, com a exigência para enfrentar o principal desafio lançado pela Lei 10.639.

Palavras-chave: política pública; ação afirmativa, relações interétnicas.

Abstract: It is presented briefly the process that led to recent changes in the Law of Directives and Bases of National Education and its implications. In sequence, it is signalized the need to formulate coherent proposal for the training of teachers, with the requirement to face the primary challenge of the Law 10.639.

Keywords: public policy, affirmative action, inter-ethnic relations.

A compreensão de que políticas de ação afirmativa para os negros servem aos interesses de lógica societária excludente, limitando-se a aliviar tensões sociais e propor medidas compensatórias, não deve nos fazer perder de vista o espaço da contradição e nos conduzir à visão maniqueísta de negar medidas de governantes que aderiram ao ideário neoliberal. Sabe-se que essas políticas vêm recebendo apoio governamental, em especial do Ministério da Educação, que conta com a possibilidade de financiamento dos organismos internacionais. Entretanto, como a exclusão faz parte da lógica interna do capitalismo, compreender o seu movimento pode permitir o redirecionamento dessas propostas na perspectiva da transformação e garantir o controle e influência sobre a direção a tomar.

Na medida em que o movimento da história é produzido na luta entre concepções de mundo antagônicas e de que críticas ao programa de ajuste estrutural partem de movimentos sociais, organizações não-governamentais, como também dos próprios governos, implicando rearranjos na trajetória original: a incorporação dos negros pela escola regular, em todos os níveis pode ser considerada

---

Drª em Antropologia Social (USP), Professora Associada II (UnB), Bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPq). Autora de Ser negro no Brasil hoje (18ª edição, Moderna, 1994).

um avanço. Como expressão das contradições sociais existentes, é no âmbito da educação formal que se devem buscar condições de acesso de todos ao conhecimento.

Mas pretende-se que esse movimento extrapole os limites e os muros institucionais, atingindo o processo educativo da formação humana, que ocorre em todas as dimensões da vida. Espera-se que o domínio da realidade, em suas dimensões universal e singular, possa permitir a construção de novas sociabilidades que anunciem uma nova hegemonia. É preciso, pois, redimensionar tática e estrategicamente uma luta que não se pode "perder" ou justificar o diletantismo. A história já nos deu lições de sobra para que possamos projetar um futuro diferente, mesmo sem certezas.

Assim é que, entre todos os níveis de formação aos quais os negros devem ter acesso, não se pode negligenciar a importância da educação básica, exigindo-se recuperar os seus fundamentos legais e as proposições doutrinárias que norteiam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, as Diretrizes Nacionais para a Educação no Campo - em se tratando, inclusive, dos quilombolas - e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Em 2004, a LDB foi alterada ao serem acrescidos os artigos 26º-A e 79º - B, por força da Lei nº. 10.639 , que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2003):

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1° O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

---

[2] Reivindiquei, sem sucesso, a substituição do número pelo nome: Lei Ben Hur, nome do militante negro e ex-deputado federal pelo Estado de Mato Grosso do Sul que propôs o projeto de lei com a também deputada federal Esther Grossi, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT). Essa proposição respeita as orientações do Parecer nº CNE/CP 003/2004, relatado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, primeira mulher negra, intelectual e militante a ganhar assento no Conselho Nacional de Educação.

§ 2° Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

O objetivo nesse artigo é recuperar parte do processo que desembocou nas mudanças recentes da LDB e suas implicações. Em seguida, pretende-se sinalizar a necessidade de elaboração coerente de proposta para a formação/capacitação dos professores, com a exigência para enfrentar o desafio lançado pela Lei.

A versão original da LDB

A Lei n° 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB - foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e procurou dar resposta à problemática das diferenças culturais. No texto original, além da proposta de incorporar aos currículos do ensino fundamental e médio uma parte diversificada, "exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" (art. 26) , com destaque para o parágrafo 4º, os artigos 78 e 79 do Título VIII das Disposições Gerais previam atenção especial para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas.

Os artigos dispunham sobre a questão nos seguintes termos (BRASIL, 1996):

Art. 78. O sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural as comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

---

[3] Na íntegra:

§1° Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas

§2° Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Naquele momento, o texto da LDB não levou em consideração as reivindicações de militantes de outros movimentos sociais, como as do Movimento Negro que há anos lutava pela incorporação da disciplina História da África e outras manifestações da cultura negra, reivindicando espaço de expressão nos currículos escolares. As possíveis implicações desse compromisso educacional, tendo em vista o tratamento diferenciado proposto aos índios não foi objeto de discussão. Entretanto, são possíveis algumas reflexões sobre o assunto, válidas para todos os grupos culturalmente diferenciados, a partir de uma perspectiva antropológica.

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

O diálogo entre a antropologia e a educação tem se mostrado fértil, em que pese algumas dificuldades no que diz respeito ao conhecimento historicamente acumulado pela primeira no estudo da diversidade cultural. Assim é que, em estudos no campo educacional, uma série de questões e problemas já superados pela crítica antropológica é retomada inadvertidamente. Corre-se o risco de, teoricamente, serem construídas reflexões frágeis e destituídas de valor científico e, sobretudo, do ponto de vista prático-político, elaborar estratégias não apenas equivocadas como perigosas: como "tiros que saem pela culatra".

O intercultural e o deslize semântico

tHá anos, alertou-se para a existência de sérias distorções internas no campo de conhecimento da antropologia, quando progressivamente foram abandonados os pressupostos da análise funcional e promovida a adesão cada vez maior ao marxismo, com despolitização de conceitos, como ideologia e classe social, na medida em que foram desligados da sua inerente problemática teórica. Por essa razão foram produzidos "deslizes semânticos" (DURHAM, 1986). Também, o conceito de "intercultural" ou se quiserem de "interculturalidade", empregado no texto da LDB ao propor uma educação específica para os índios, resvalou na mesma armadilha que o despolitiza: falta a percepção do caráter contraditório do processo de reconhecimento da diversidade cultural, ao serem mascaradas as relações de poder e dominação dos grupos em contato. Ao considerar o terreno do intercultural despojado de contradições e conflitos, as propostas nessa direção são carregadas de ingenuidade e, na grande maioria dos casos, expostas à manipulação daqueles que querem despolitizar a cultura e toda a vida social, mesmo que prenhes de boas intenções. Nesse sentido, tais propostas escorregam na lógica que paradoxalmente pretendem combater.

Por essa razão, pode ser considerada falaciosa a proposta de uma educação intercultural como sinônimo de uma educação harmônica de respeito às diferenças. Na verdade, trata-se de dar uma conotação nova e positiva ao fenômeno das relações entre as culturas que sempre esteve marcada pelo signo da dominação. Ne-

[4] Os argumentos mais conhecidos da crítica ao funcionalismo residem no fato de que o seu pressuposto de integração social e cultural inibe a percepção do conflito e da mudança o que resulta numa visão imobilista e conservadora da realidade.

gar a existência de forças sociais que se impõem ante o desejo de construção de uma "sociedade feliz" não basta para transformá-la.

Os riscos do pragmatismo utópico.

Em que pese as resistências, é inegável que certos avanços foram feitos na ótica de uma perspectiva intercultural na educação. Esses avanços dizem respeito à sensibilização crescente dos educadores ante a problemática da população escolar culturalmente diversificada. Contudo, o engajamento de professores e pessoas comprometidas com a questão possui uma característica particularmente significativa a qual chamaria de "pragmatismo utópico". Expressão que comporta termos aparentemente paradoxais, ela informa sobre a necessidade quase compulsiva da ação prática e sobre a crença de que essa prática, por si, será capaz de promover grandes transformações sociais.

Tal característica não deve ser considerada como negativa ou pejorativa na medida em que, como espaço de conflito, na escola sempre haverá lugar para a prática - que pode animar a reflexão teórica - e a utopia que se quer perseguir. No entanto, "o pragmatismo utópico" está exposto ao perigoso risco de uma prática sem parâmetros rigorosos de reflexão, que pode deslizar em direção ao efeito contrário daquilo que se pretendia alcançar.

Analisando os princípios que deveriam balizar a educação intercultural, é possível ter uma idéia de como o pragmatismo utópico pode gerar distorções. É curioso verificar como a crítica que seus defensores dirigem à sociedade permanece fora dos muros da escola. Assim, a desigualdade, a injustiça, os conflitos de classe e de cultura existentes na sociedade, de alguma maneira seriam neutralizados no contexto escolar que se tornaria, desse modo, uma realidade a - histórica.

Em síntese, os artigos da LDB que tratam da educação diversificada para a população indígena estariam negligenciando o papel da língua nacional como instrumento de poder e de dominação; as contradições de classe que atravessam a instituição escolar; a língua como expressão de cultura não é imune ao processo de transformação social; o processo educacional é violento em si, com efeitos amplificados sobre aqueles que são portadores de uma língua e cultura sujeitas à dominação porque ocupam baixas posições na estrutura social. Isso porque o processo educacional molda as consciências a certo tipo de organização social. Além disso, a generali-

zação subjacente ao conceito "comunidades indígenas", escamoteia sua expressão plural.

A avaliação de que a escola é responsável por uma parte substantiva da formação para a cidadania, mas continua a viver em um universo mono-cultural onde apenas a cultura dominante tem direito de expressar-se, não merece retoques. Não menos atraente é a idéia de que uma sociedade em perpétua mutação cultural deve educar as crianças em uma ótica intercultural, em vista de sua inserção plena na vida social econômica contemporânea. Para isso, a proposta intercultural deveria basear-se numa pedagogia que se constrói em atos e se desenvolve na confrontação, na experiência e na análise, dirigindo-se para toda a população escolar sob o risco de, ao ser reservada para os "diferentes", reforçar estereótipos.

Se o "pragmatismo utópico" não é um mal em si, ele desliza para um terreno perigoso quando tenta purificar a escola dos males da sociedade. Nesse momento, seu discurso passa a ter apenas efeito de retórica e, por isso, não se apresenta como alternativa viável ou substantivamente diferente do que já é conhecido. Poder-se-ia replicar que se pretende simplesmente oferecer, na escola, uma formação humanista Uma resposta possível é que se trataria de "humanismo inútil", porque a escola não pode renunciar à transmissão de regras e convenções sociais da modernidade ocidental capitalista, da qual é fundadora e guardiã, em nome do relativismo cultural que proteja os indivíduos de uma violência e de uma imposição arbitrária que lhes é feita.

Tal renúncia impediria os grupos culturalmente diferenciados de transitar da socialização primária dada pela família, em direção à socialização secundária da objetividade social, mantendo-os na sua particularidade e privando-lhes do acesso à liberdade que o domínio dos códigos da sociedade onde ele viverá confere ao indivíduo. Assim, o que pode e deve fazer a escola para promover sua própria transformação é devolver ao discurso escolar aquilo que é hoje ocultado: o uso social que é feito dos conhecimentos que ela transmite.

Esses riscos e armadilhas apontam para a possibilidade de serem obtidos melhores resultados em propostas desenvolvidas sem o crivo da educação formal e do importante papel que os movimentos sociais organizados têm a cumprir, mas que devem atentar para a linha tênue que separa o respeito à diferença, de sua negação.

E os negros?

Embora a coibição de manifestações de racismo seja imprescindível no plano legal, conquistas e avanços alcançados nessa direção não bastam para transformar as concepções arraigadas no imaginário da população brasileira. Em razão disso, muitos estudiosos das relações interétnicas e militantes de grupos negros organizados no País têm apontado para a necessidade de se dar maior atenção ao processo educativo que se desenvolve em várias instâncias da convivência humana. No transcorrer desse processo são cristalizadas concepções falsas sobre os negros — também internalizadas pelo grupo étnico -, dificultando a construção de uma identidade positiva, capaz de contrapor-se às concepções negativas, elaboradas historicamente pelos grupos brancos dominantes.

Os estudos que buscaram analisar as interfaces da educação e relações interétnicas apresentam indicativos bastante preocupantes. Podem ser destacados os seguintes: mantendo-se constante o nível de instrução, maior número de brancos encontra-se empregado, em comparação ao número de negros; os negros possuem um percentual maior de analfabetos, quando comparados aos contingentes de pardos e brancos na mesma situação; os índices e a incidência de exclusão e de repetência são superiores entre os negros; as crianças negras que permanecem na escola têm uma trajetória irregular, marcada por maior número de interrupções em relação à criança branca; o atraso escolar é menor entre os brancos, e essa diferença vai-se tornando mais dramática à medida que aumenta a idade do aluno; o aluno negro ou o aluno pobre é absorvido pela rede escolar de maneira diferente do aluno de classe média ou não-pobre e os professores atuam no sentido de reforçar a crença de que os alunos pobres e negros não são educáveis, uma vez constituída esta clientela; há um ritual pedagógico que exclui a história de luta dos negros, impõe um ideal de ego branco, folcloriza a cultura negra mas, no discurso, propugna a igualdade entre as crianças, independentemente de cor; os livros didáticos discriminam os negros e falta material de apoio que auxilie aos professores a enfrentar o preconceito e a discriminação intra-escolares; a escola não auxilia a formação da identidade racial e, além disso, reforça de forma negativa alguns estereótipos que prejudicam o processo socializador.

Considerando-se o baixo índice de escolaridade do negro ante outros segmentos étnicos da população brasileira, as chances de

acesso à educação formal e sistemática são menores para a criança negra. Esse quadro é ainda mais grave quando se avalia, na educação básica, o nível considerado pelos pedagogos como indispensável para o êxito nos estudos posteriores: o da educação infantil. Esse nível educacional tem sido inacessível ao grupo negro, quer por não ser satisfatoriamente atendido pelo Estado; quer por razões econômicas quando ministrado em escolas particulares. As raras famílias negras que têm condições de arcar com esses custos enfrentam a discriminação velada de escolas que impedem o ingresso de suas crianças. Nesse sentido, a educação infantil seria duplamente seletiva: social e racialmente.

Corroborando a afirmação de que é nesse nível da educação que se apresenta o quadro educacional mais grave para as crianças negras, as propostas curriculares para o enfrentamento do preconceito e discriminação raciais foram até então dirigidas para o ensino fundamental e médio, e são especialmente voltadas para o ensino de História. Também as experiências educacionais de grupos e entidades negras organizadas, mesmo quando desenvolvidas em interação com o sistema de ensino regular, enfrentam dificuldades de incorporação efetiva e acabam por atender uma clientela cuja faixa etária tem mais de sete anos.

Com base nas dificuldades apontadas nos estudos aos quais fiz referência e no conhecimento sobre a conformação das relações entre brancos e negros no Brasil, ganha destaque a necessidade de serem desencadeadas ações mais pragmáticas, no sentido de "equipar" a sociedade e, em especial, a escola, para progressivamente enfrentar a questão racial. Mas para que seja garantida a "qualidade" desse processo, devem ser enfrentados os desafios na formação de professores, para que saibam lidar adequadamente com a questão. E isso não se faz em cursos intensivos de capacitação nos finais de semana e sem que se leve em consideração, de um lado, o conhecimento acumulado sobre a temática, de outro, aquele "cristalizado" que por vezes falseia.

Por essa razão, a formação de professores da educação básica para o tratamento da questão racial nas escolas, abarcando o desenvolvimento de metodologias para a educação infantil, envolve várias dimensões: desde o repensar sobre a política educacional até a "capilaridade" do processo envolvendo professores e alunos nas salas de aula. Como pólos de um mesmo processo, ambos exigem

uma "mudança de olhar" que se proponha a ver, entender, reagir, e não mais silenciar ante o racismo que se manifesta nos espaços escolares.

De uma agenda possível para a formação de professores que vise à promoção da igualdade racial, no âmbito da educação formal, permito-me centrar a atenção nos aspectos que dizem respeito à relação professor-aluno mediada pelos planejamentos pedagógicos das escolas que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, "orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas" (BRASIL, 1998, p.31).

Nessa perspectiva deve-se considerar: a) o contexto social onde estão inseridas, a partir do diagnóstico de valores locais; b) as demandas da escola, do indivíduo, da família e da sociedade envolvente, ou seja, as demandas individuais e principalmente as coletivas; c) a mobilização dessas demandas, tomadas como prioritárias em diferentes momentos e com diferentes graus de intensidade, na perspectiva de se construir um projeto coletivo, calcado em processos participativos e democráticos. Assim, para que a estratégia de promoção da igualdade racial não seja abortada, impõe-se partir do conhecimento acumulado, do pensado e do vivido por professores e sociedade envolvente, que não são imunes ao racismo. A superação do senso comum é possível quando embasada num "acerto de contas" com a formação recebida e cristalizada.

Do mesmo modo, não se pode desconsiderar a importância de que essa opção seja partilhada. Deve-se, assim, fazer uma escolha que também exija a intervenção sobre as concepções de senso comum da "comunidade local" onde se pretenda atuar, definindo medidas para a sua formação e procurando conhecer experiências de mobilização comunitárias já em andamento, para potencializá-las. No caso em questão, impõe-se a formação dos professores em exercício e a capacitação daqueles em formação, sugerindo que seu desenvolvimento seja uma contrapartida de adesão aos programas sociais do governo.

A formação de professores da educação básica, particularmente os responsáveis pelo ensino das disciplinas História e Estudos Sociais, em exercício, visaria: a) sensibilizá-los para a importância de incorporar ao currículo existente recorte que destaque a história e cultura afro-brasileira – com base no conhecimento acumulado,

mas sujeito a transformação; b) trocar experiências, aprimorá-las e difundir aquelas voltadas para a valorização do respeito à diferença; c) discutir a necessidade de formação específica sobre história e cultura negras. A estrutura pedagógica dessa formação deveria privilegiar o currículo existente e as inúmeras possibilidades que podem ser abertas para tratar a questão racial, ou seja, temas referentes à conformação histórica das relações raciais no Brasil. O formato de seminários em que o diálogo e a troca de experiências sejam a tônica parece ser uma boa sugestão. Dessa maneira, as resistências poderão ser minimizadas .

A crítica à forma como, ao longo do tempo, foi contada a História do negro no Brasil deve estar acompanhada do cuidado com "impropriedades", "meias-verdades" e "ocultações" históricas, sem o quê a própria crítica é contrariada. Esses "hóspedes não convidados" por vezes derivam do viés militante que impregna esse exercício de desvelar a história, sem qualquer desmerecimento ao papel da militância negra, a quem cabe propor táticas políticas apropriadas e eficazes para enfrentar do racismo, mesmo que sejam circunstanciais. Mas é preciso apontar os limites dessas táticas e os problemas que são esquecidos, ocultados ou que escapam à atenção de alguns. Afinal, não se pode pretender enfrentar o racismo, que se baseia em concepções falsas, incorrendo em outros erros similares. Ou ainda, não se deve negligenciar que, conhecidos os mecanismos das relações raciais no Brasil, a implementação da Lei 10.639 – que envolve alunos e professores negros e brancos - estará sujeita a resistências que o emprego de "discurso militante" irá certamente exacerbar.

É improvável que a escola se posicione criticamente em relação à história com uma concepção moralista que descole a dominação e a exploração de certos grupos humanos do contexto em que ocorreram e/ou foram refuncionalizados para justificar a desigualdade. Afinal, o que hoje aparece como errado, conceitual e eticamente, pode não ter sido em épocas passadas. Desse modo, o foco de atenção deve ser centrado na compreensão dos mecanismos históricos que transformam a diferença num problema, resgatando a histori-

[5] Nesse processo, é imprescindível que sejam estabelecidas parcerias com instituições representativas da educação brasileira, especialmente União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED).

cidade dos significados que a diversidade assume. Por essa razão, é preciso tomar todos os cuidados na elaboração de materiais didáticos que subsidiem a implementação da Lei.

Na formação dos futuros professores, os cursos de pedagogia, normal superior e demais licenciaturas deveriam ser os focos de atenção. Sabidamente, esses cursos têm por clientela a população mais carente. Entretanto, seus formandos têm a inserção profissional mais apropriada para desenvolver ações estratégicas no campo educacional. É indispensável a incorporação da temática racial nesses cursos. Desse modo, poderá ser estabelecida uma articulação dinâmica entre todos os níveis da educação brasileira, com o envolvimento de várias áreas de competência da estrutura institucional, promovendo a formação de futuros profissionais da educação e daqueles que atuam como professores nas escolas municipais/estaduais brasileiras na discussão do tema. Por fim, a constituição de um conselho consultivo, formado por setores do governo e da sociedade civil que trabalham com o tema, poderá permitir a conformação final do projeto de formação de professores, bem como o monitoramento, análise e avaliação das ações levadas a cabo.

Apesar dos avanços expressivos promovidos na avaliação dos livros didáticos, para evitar preconceitos e outros equívocos; nos PCN, que têm um capítulo dedicado ao pluralismo cultural enfatizando a necessidade da formação dos professores no tema (BRASIL, 1997), urge encontrar e definir medidas para os professores intervirem na questão racial. Esses parâmetros representam um avanço considerável rumo ao tratamento eficaz da questão, mas os dispositivos legais existentes mantêm-se prudentemente no campo das formulações abstratas, seja na Constituição, seja na LDB: são reticentes as propostas de combate ao racismo e pouco delineadas as medidas concretas de abordagem. Nada adianta ter livro didático e currículo apropriados se o professor for preconceituoso, racista, e não souber lidar adequadamente com a questão. Uma proposta de formação dos professores para trabalhar com a temática é capaz de enfrentar o desafio lançado pela Lei 10.639.

Referências bibliográficas

BRASIL, Congresso Nacional, (1996). Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 Estabelece as diretrizes e bases da educação na-

cional. *Diário Oficial*, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, 10 de janeiro de 1996.

BRASIL, Conselho Nacional Educação. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. *Diário Oficial*, Brasília, 30 de março de 1998.

_____ *Parecer nº CNE/CP 003/2004*, aprovado em 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais:* pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC / Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO (org.). *A aventura antropológica* - teoria e pesquisa. 2.ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA EM DEBATE: A ESCOLA EM CAMPINHO DA INDEPENDÊNCIA (RJ) E A PROPOSTA DE UMA PEDAGOGIA QUILOMBOLA

José Maurício Arruti (Prof. PUC-Rio)
Kalyla Maroun (Doutorado em Educação / PUC-Rio)
Ediléia Carvalho (Graduação em Pedagogia / PUC-Rio)

Introdução

Este trabalho apresenta e busca interpretar o debate em torno da demanda por uma escola diferenciada, apresentada pelas lideranças da comunidade quilombola Campinho da Independência (Paraty, RJ) e da rejeição à proposta da comunidade pela gestão municipal, bem como pela própria escola local.

Campinho da Independência se destaca no quadro geral das comunidades quilombolas do estado do Rio de Janeiro em função de uma trajetória política de destaque e vanguarda no movimento quilombola estadual e nacional, de ser a única comunidade quilombola titulada no estado, e, em especial, por seu pioneirismo, no Rio de Janeiro, na construção e discussão de uma proposta pedagógica específica. Tais características foram fundamentais para que escolhêssemos o Campinho como principal "situação" a ser abordada, ao modo de um "estudo de caso", no âmbito do projeto Panorama Quilombola no Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ 2008-2010) .

Assim, nosso objetivo neste texto é descrever e tornar compreensivas as diferentes posições tomadas pela comunidade e pela escola municipal diante do debate entre suas concepções de edu-

[1] Projeto desenvolvido pelo Laboratório de Antropologia dos Processos de Formação (Lapf) do Departamento de Educação da PUC-Rio, cujo objetivo foi produzir um panorama da situação das comunidades quilombolas no estado, com foco em três temas: a regularização fundiária, o campo das chamadas manifestações culturais e situação educacional destas comunidades, incluindo aí as eventuais propostas em curso de "educação diferenciada" para quilombos.

cação, de escola e, consequentemente, de projeto social. Para o desenvolvimento da pesquisa trabalhamos na interface da Antropologia e Educação, aliando a leitura de documentos com entrevistas e breves períodos de trabalho de campo.

Aportes ao debate sobre uma "educação quilombola"

Com o processo de ressemantização do termo quilombo a partir da Constituição Federal de 1988 , esta categoria deixa de descrever apenas a ideia expressa na legislação colonial e imperial, segundo a qual o quilombo remetia a agrupamentos de escravos fugidos, para passar a delinear um tipo de comunidade que, sendo composta principalmente por descendentes de escravos, caracterizam-se por uma memória e uma territorialidade específicas e marcadas pelo uso comum, laços de parentesco e a auto-atribuição (ARRUTI, 2006). Tal ressemantização decorre principalmente da mobilização dos movimentos sociais e de profissionais mais diretamente envolvidos com a questão quilombola, sobretudo antropólogos e profissionais do campo do direito, o que culminou no surgimento de diversos desdobramentos ligados ao surgimento e generalização de políticas públicas diferenciadas para quilombolas, que incluem, também, a educação (ARRUTI, 2009).

Nesse sentido é importante entender que o debate sobre o tema da educação em comunidades quilombolas se sustenta, no plano normativo, em ao menos quatro documentos, a saber: a Lei Federal nº. 10639 / 2003, cuja orientação consiste em que Educação Básica adote nos conteúdos programáticos o estudo da história e da cultura afro-brasileira; a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), promulgada pelo decreto 5.051, de 2004, que garante o direito de uma educação apropriada às diferenças das populações étnicas; o Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações Tradicionais (decreto 6.040, 2007), que aponta para a necessidade de se produzir modalidades de educação adequadas aos modos de vida das populações tradicionais; e a Resolução nº 7 de 2010 do CNE (Conselho Nacional de Educação), que avança na garantia de uma educação diferenciada ao mencionar a necessidade de respeito por parte das escolas que atendem às populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, para com suas peculiaridades de modos de vida. Além disso, esta mesma Resolução recomenda a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de

produzir conhecimentos.

No que tange a Lei 10639/03 e seus desdobramentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais, publicadas em 2004, podemos dizer que estas vêm atender a uma reivindicação de lutas sociais do movimento negro, mas também vêm somar ao processo de conquista de espaço para o tema da diversidade sócio-cultural, reivindicado por diversos movimentos sociais. Esta conquista é materializada em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais, em que ganha destaque a inserção dos temas transversais e, entre eles, o da pluralidade cultural.

Além deste suporte normativo, a educação para comunidades quilombolas ganhou o seu primeiro suporte político no texto do Programa Brasil Quilombola (PBQ), de 2006. Das oito linhas de Ação do PBQ, duas são relativas à regularização fundiária, duas ao tema do desenvolvimento local e sustentável e quatro são relativas à educação. Segundo a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), as ações dirigidas às comunidades quilombolas incidem no apoio à formação de professores de Educação Básica, na distribuição de material didático para o Ensino Fundamental, na ampliação e melhoria da rede física escolar e na capacitação de agentes representativos das comunidades. Assim, podemos dizer que as ações educacionais se distribuem entre aquelas informais e aquelas formais, relacionadas ao funcionamento das escolas em áreas quilombolas.

O panorama geral acerca das políticas públicas voltadas para as comunidades quilombolas até 2009 (ARRUTI, 2009), evidencia duas formas de tratamento da questão: a primeira delas seria uma atenção diferenciada para as escolas em territórios quilombolas, já a segunda remete às ações para uma escola quilombola diferenciada. Se, por um lado, existe uma política diferenciada para a regularização dos territórios quilombolas, que implica, por exemplo, o uso comum (em oposição à propriedade privada) e uma definição de limites com base na cultura e na memória (em oposição aos critérios estritamente econômicos e agronômicos dos assentamentos rurais),

---

[2] Artigo 26 inciso 4º: O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e étnicas para a formação do povo Brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e européia.

por outro, as demais políticas, relativas à educação e à saúde, não reconheciam nenhuma diferença no tratamento destas populações. Implicavam apenas em novos recursos e expedientes administrativos para estender àquelas comunidades que tradicionalmente lhe foram negados, não só pelo isolamento relativo de algumas delas, mas principalmente em função de um racismo institucional que atinge a maioria destas.

Em um quadro no qual o foco está em oferecer uma atenção diferenciada para as escolas em territórios quilombolas, a abordagem tende a se restringir à ênfase nas relações étnico-raciais e à remissão ao "passado africano" destas comunidades, o que pode ser deduzido através da Lei 10639/03. Ainda que este já seja um desafio importante, quando deslocamos o foco para a proposta de reconhecer as especificidades destas comunidades de forma a desenvolver ações para uma escola quilombola diferenciada, os desafios são ampliados. O primeiro deles é justamente discutir e construir a idéia do que seria uma educação diferenciada para quilombos. Se a especificidade da educação quilombola já é prevista na Resolução nº 7 de 2010 do CNE, a própria Resolução remete a definição destas especificidades à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola.

Desde 2009, porém, ocorreram mudanças importantes no quadro das políticas para quilombos no campo da educação. Foram realizados seminários nacionais e regionais (como os da PUC-Rio e da Secretaria Estadual de Educação da Bahia) e a implementação de diretrizes estaduais (como as do Paraná e do Mato Grosso do Sul) e mesmo municipais (como a de Santarém – PA) sobre o tema. Dois marcadores importantes, mas que ainda não têm suas definições finais legalmente sancionadas foram os textos do PNDE 2011-2020 (que tem um capítulo sobre educação quilombola) e as Diretrizes Nacionais para Educação Quilombola do MEC-SECAD, ambos de 2010.

Além destes últimos textos serem recentes demais para terem resultado em qualquer efeito prático, a sua relação com as realidades locais é complexa e pouco linear. Como nos lembra Ball (2006) e Mainardes (2006), os textos das políticas já são, por si mesmo, resultados de disputas que muitas vezes expressam posições concretas e experiências locais. Seguindo esta lógica, depois de definidos os textos das políticas, a aplicação destas estará submetida a reinterpre-

tações e novas disputas, que poderão vir a refletir outros embates locais. É deste ponto de vista, que nos debruçaremos sobre o "caso" do Campinho, tomando-o aqui como uma situação de conflito em torno dessas novas propostas de escola, educação e sociedade, que pode ser ampliada e generalizada para outros contextos.

Campinho da Independência

A organização política

Segundo sua tradição oral, no momento de desagregação das propriedades da região, no século XIX, o Senhor da Fazenda Independência teria doado parte das suas terras a três escravas que viviam na sua Casa Grande. Esta seria a origem das famílias e das terras do Campinho da Independência, que hoje conta com aproximadamente 100 famílias. Com a construção da BR101 entre os anos de 1970 e 1973, porém, toda a região de Paraty e Angra passou a ser foco de especulação imobiliária, movida por empreendimentos turísticos. Com isso, grande parte da população tradicional foi expulsa de suas terras. Agravando a situação, no início da década de 1970, com a criação do Parque Nacional da Serra Bocaina , que foi seguido por outras áreas de preservação, os moradores que conseguiram resistir aos primeiros grileiros, passaram a ser ameaçados de expulsão também pelo Estado, além de terem sido proibidos de praticar a caça e a coleta na mata, como sempre haviam feito para sobreviver (GUSMÃO, 1998).

Em 1975, com a ajuda da Comissão Pastoral da Terra, os moradores de Campinho buscam seus direitos na Justiça e, na ausência de qualquer figura jurídica que previsse a apropriação coletiva das terras, seus moradores entram com ações individuais de usucapião, argumentando uma posse que remetia ao século XIX. Estes processos judiciais ficaram, porém, paralisados e dispersos durante muitos anos. Finalmente, em 1994, eles fundaram a Associação de Moradores do Campinho (AMOC) e começam a exigir a titulação coletiva de suas terras, tendo em vista a aplicação do Artigo 68, relativo às comunidades remanescentes de quilombos.

Com a sua titulação, em 1999, a comunidade entra em um novo

[4] O parque Nacional da Serra da Bocaina foi criado pelo Decreto Federal. 68.172, de 4 de março de 1971. De Picinguaba o parque sobe a serra do mar até a borda do planalto, segue rumo norte pela divisa estadual e municípios de Cunha, Areias e São José do Barreiro em SP, descendo pelas encostas de Angra dos Reis e Paraty (RJ)

ciclo, com repercussões tanto sobre seu modo de vida, quanto sobre sua organização política. Passam a ter acesso a políticas públicas que nunca haviam chegado à comunidade e, nesse contexto, emergem novas lideranças, predominantemente jovens, mais afinadas com o discurso do movimento negro do que com o do campesinato, mais escolarizadas e disponíveis a participarem das articulações políticas que marcam o início do movimento quilombola nacional. Têm início também os projetos culturais e de desenvolvimento, que viabilizariam a construção de uma casa de artesanato, um Ponto de Cultura , um programa de turismo étnico, um programa de valorização dos chamados Griôs e um projeto de agroecologia, dentre outros. Além destas iniciativas, a comunidade de Campinho é uma das principais articuladoras do Fórum de Populações Tradicionais da região sul do Estado do Rio de Janeiro e norte de São Paulo, criado em 2007.

Todo este movimento coloca a comunidade do Campinho em uma espécie de vanguarda da mobilização negra rural e mesmo das comunidades tradicionais da região. Logo, para o desenvolvimento da nossa pesquisa de campo, nos focamos em três lideranças da AMOC diretamente ligadas ao tema da educação, sendo que uma delas é uma educadora popular que se tornou a principal responsável pela reflexão sobre uma educação diferenciada tanto no âmbito escolar, como na comunidade.

A educação para a AMOC

A discussão sobre educação começa a ganhar fôlego quando a comunidade recebe o Ponto de Cultura Manoel Martins, no ano de 2005, por meio do qual foram implementadas uma série de oficinas como as de capoeira angola, jongo, cerâmica artística, percussão, construção de tambores e cestaria, destinadas principalmente às crianças em idade escolar, com o objetivo expresso de fortalecimento da auto-estima e reafirmação de seus laços identitários.

Emergem destas oficinas um contraste importante - sentido tanto pelas lideranças quilombolas quanto pelas professoras e direção da escola - com relação ao rendimento comparado das crianças nas oficinas e na escola. Abre-se, então, um espaço de discussão em função de uma suposta monopolização da atenção dos alunos pelas oficinas em detrimento dos conteúdos escolares.

Em decorrência do anunciado acima surge a sugestão da AMOC de que o aprendizado proporcionado pelas diferentes ativi-

dades desenvolvidas pelo Ponto de Cultura poderia orientar não só novas possibilidades para o currículo e os conteúdos escolares, como poderia servir de plataforma para a elaboração de um modelo pedagógico novo e apropriado às especificidades da comunidade. Nesse momento, que vai de 2005 até aproximadamente início de 2010, a discussão se volta para uma reflexão sobre uma pedagogia quilombola, em construção. É possível identificar dois momentos nesse processo de discussão.

Em um primeiro momento, a AMOC reivindicava levar até a escola o trabalho das oficinas, com o objetivo de tornar os conteúdos escolares mais significativos para os alunos. Esta proposta se sustentava na premissa de que o conhecimento local, de certa forma ocultado e deslegitimado pela escola, destacava-se no contexto das oficinas. Desenvolvidas com base na cultura, nas tradições e na memória coletiva da comunidade, as oficinas no âmbito escolar trariam elementos da vida cotidiana das crianças e jovens quilombolas para dentro do Currículo, que, então, incluiria suas perspectivas e lutas.

De fato, a experiência das oficinas chegou a ser sistematizada em livro, com o apoio de uma pedagoga contratada pelo Ponto de Cultura. Sob a designação do projeto "Vivência de Saberes", esta pedagogia apresentava entre suas características, a idéia de "Mundo Circular", onde os saberes da vida, dos mais velhos, mestres, artistas e artesãos são reconhecidos, valorizados e transmitidos por intermédio da tradição oral. Para a comunidade, esses saberes seriam vividos como "regras de vida" para o sujeito e/ou para a convivência em grupo. Nessa experiência a vida é um ciclo, uma roda que se abre para todas as pessoas: velhos, crianças, mulheres, jovens, e se organiza para alcançar em cada componente a igualdade, a alegria, o amor e a cooperação entre todos os seres (SANTOS, 2008).

---

[5] Os Pontos de Cultura compreendem iniciativas culturais desenvolvidas pela sociedade civil que estão sendo potencializadas pelo Governo Federal, através do Programa Mais Cultura, em conjunto com os Governos Estaduais. Os recursos poderão ser utilizados para a realização de cursos e oficinas, produção de espetáculos e eventos culturais, compra de equipamentos, entre outros.

[6] Os Griôs podem ser descritos como contadores de histórias que tem como missão a valorização da cultura local através da tradição oral.

Mas, se inicialmente, as lideranças pensavam na parceria com a escola no intuito de levar a ela suas tradições, histórias, culturas e conhecimentos, as resistências e conflitos que emergiram dos limites que a escola impôs a esta inclusão, levaram ao abandono da proposta inicial, não no sentido de um recuo, mas de uma radicalização por meio da idéia de uma "escola quilombola". Migra-se de uma proposta inicial de pedagogia multicultural onde não haja supremacia de uma cultura sobre a outra, mas, como propõe Candau (2008), uma hibridização das culturas, para uma proposta pedagógica específica voltada para a questão quilombola local.

Nesse segundo momento, a AMOC passa a compreender que uma "escola quilombola" se fundamenta num processo de construção coletiva, algo que seja pensado pela própria comunidade, ainda que em parceria com a escola. Tal modelo educacional aponta para, dentre outras coisas, a contemplação e legitimação dos seus saberes tradicionais. Nessa perspectiva, eles fazem uma crítica à escola local enfatizando que as práticas pedagógicas escolares não deveriam se restringir apenas à criação de atividades esporádicas que mencionem ou que trabalhem a cultura quilombola, mas que façam parte do cotidiano escolar, ou seja, que, de fato, sejam vivenciadas e incorporadas na/pela escola.

Um primeiro ponto desta proposta de "escola quilombola" remete à articulação dos ambientes educativos formais e não-formais: a própria escola deveria compreender e trabalhar com a idéia de que a educação acontece não apenas no seu interior, mas, também fora dos seus muros. Nessa concepção, os espaços localizados nas dependências da comunidade, tais como a casa de farinha, o viveiro de mudas da Jussara , a casa de artesanato e tantos outros, passam a ser considerados importantes espaços de aprendizagem, que deveriam ser apropriados. Segundo uma das lideranças entrevistadas:

> A Jussara é uma área de plantio como espaço de aprendizagem, se a escola consegue montar um programa acompanhando o ciclo da Jussara isso

[7] "Içara", "açaí-do-sul", "inçara", "palmito-juçara", "palmito-doce" ou simplesmente "jussara", como é chamada na região estudada, é um tipo de palmito em processo de extinção devido à exploração predatória que atualmente é objeto de diversos projetos agroecológicos que buscam novos usos para o seu fruto (do qual se retira um suco muito parecido com o açaí), e folhas (usadas no artesanato local).

> dá uma aula e tanto. O problema são os horários inflexíveis, o que é um erro do sistema escolar.

Outro ponto relevante na fala das lideranças é o engessamento da escola tradicional no que se refere, dentre outras coisas, aos horários inflexíveis, aos calendários e às metodologias aplicadas. Reivindicam a necessidade de um olhar diferenciado para o contexto no qual a escola está inserida no momento em que se constrói o planejamento escolar:

> As escolas urbanas têm de ser diferentes porque as questões urbanas são específicas daquele local. As escolas rurais têm que ser diferenciadas porque elas têm questões específicas, rurais, o seu tempo é diferente da área urbana que não precisa ter um tempo do plantio. A escola quilombola, além de ter a questão rural tem a questão da etnia, da tradicionalidade, que precisa ser respeitada. Isso tem que ser levado para dentro da escola, e é por isso que afirmo com tanta veracidade que é a cultura quem forma, a cultura é esse preenchimento, a cultura centra o ser humano, ela organiza a cabeça do ser humano. E quando a escola compreende o seu verdadeiro papel e função dentro de uma sociedade específica, ela passa a valorizar o contexto do aluno, os seus saberes e costumes.

Ao trazerem à tona todas essas questões, as lideranças do Campinho enfatizam que a escola precisa ser "ressignificada". Segundo Brandão (1984), a leitura da realidade local proporcionada por este novo formato de escola seria feita com as categorias de que dispõem os próprios sujeitos, que pertencem ao seu universo. Um exemplo desta importância nos foi dado a partir da experiência de uma destas lideranças enquanto professor numa comunidade caiçara:

> Dei aula em uma escola, onde somente alguns compareciam às aulas e os que iam passavam a aula inteira prestando atenção na janela. Tinha hora que alguém lá do meio do mato sinalizava e todos os alunos iam embora, sequer me avisavam e eu não entendia o porquê. Pensei: Poxa, será que a minha aula está tão ruim assim? Aquilo me deixava inquieto, até que eu resolvi

> perguntar o que estava acontecendo. Pra minha surpresa, os alunos disseram: Tá tendo pegadeira de lula. Então, como engessar meu programa de aula? Eu é que estava fora de contexto. Se a escola está no meio do mato e possui um horário engessado, inflexível... Então, a escola precisa pensar nisso, na verdade, a escola precisa ser repensada.

O relato reproduz quase literalmente a idéia expressa por Candau (2000) sobre a necessidade de reinventar a educação escolar de uma forma geral. Justamente por esse desacordo com a educação formal, essas mesmas lideranças do Campinho ressaltam que o debate não deve ocorrer dentro da escola, mas nos espaços de discussão da comunidade:

> Tudo o que vem de cima para baixo é complicado, há um problema de sistema. É complicado discutir essas questões na escola. Tem de ser à base de enfrentamento mesmo, não tem jeito. A escola manipula e de que forma a gente garante um mínimo de discussão que não seja manipulada? É aqui neste espaço. É entre nós.

A discussão trazida por nós a partir da AMOC, seja no campo epistemológico e/ou metodológico, implica na necessidade emergencial de reflexões e mudanças em torno da real função social da escola, e, sobretudo, da função da escola no contexto específico quilombola. Em nossa análise, a "escola quilombola" reivindicada por Campinho se pauta fundamentalmente no princípio da alteridade, considerando a escola uma extensão da comunidade, isto é, um projeto político pedagógico comunitário. Como nos diz uma das lideranças de Campinho "não dá para pensar um modelo educacional para o Campinho lá em Brasília, a construção tem que partir daqui mesmo, da gente".

A perspectiva da Escola Municipal de Campinho

A escola funciona desde o ano de 1980 e fica localizada em território quilombola, em área cedida por um morador, compondo um conjunto único de prédios com a Igreja Católica, posto de saúde, casa de artesanato e o prédio do Ponto de Cultura, que é também a sede da AMOC. Atualmente ela oferece a Educação Infantil e Ensino Fundamental até o 5º ano nos períodos da manhã e da tarde. O corpo discente é constituído por crianças de cinco comunidades

do entorno da Rio-Santos, dentre as quais duas quilombolas: Campinho da Independência e Cabral.

Segundo os dados da Secretaria Municipal de Educação, dos 155 alunos 66 são quilombolas. A direção da escola é a mesma há seis anos, sendo ocupada por uma filha da primeira professora de Campinho da Independência, quando a escola ainda funcionava na Igreja. De acordo com a Secretaria, esta foi uma escolha estratégica do então secretário de educação para atenuar os conflitos já existentes entre as lideranças quilombolas e a Secretaria Municipal. Apesar dessa proximidade da gestão escolar com a comunidade, o embate sobre uma proposta pedagógica para escola se mantém. A seguir buscamos apresentar, muito brevemente, as razões deste embate do ponto de vista da escola e da Secretaria de Educação.

O primeiro ponto de divergência é a própria classificação da escola. Apesar dela estar localizada dentro do território reconhecido e oficialmente demarcado pelo Estado como quilombola e de assim ser classificada no Censo Escolar , tanto a gestão da escola como da Secretaria Municipal insistem em enunciá-la como "escola rural", subordinando-a à coordenação das escolas rurais. Na prática, isso significa que em Paraty não há nem uma atenção diferenciada para as escolas em territórios quilombolas, nem muito menos ações para uma escola quilombola diferenciada. Dessa forma, a escola do Campinho será contemplada pelo mesmo e único Projeto Político Pedagógico que a Secretaria Municipal está elaborando para servir a todas as escolas rurais de Paraty. Isso parece derivar menos de um desconhecimento da classificação do Censo Escolar e de seus efeitos práticos (ainda que tal desconhecimento seja extenso), do que de uma recusa prévia e expressa em "rotular" como quilombola uma escola que também atende crianças de comunidades não-quilombolas.

Este é o segundo ponto de divergência a ser destacado: recusar tal classificação no contexto local (ainda que ela tenha sido admitida

---

[8] A classificação da escola no Censo Escolar como situada "em área de assentamento", "em terra indígena" ou "em área remanescente de quilombos" é estabelecida a partir do preenchimento do formulário padrão do INEP pela diretora da escola, mas que só é encaminhado ao MEC depois de revisado pela Secretaria Municipal de Educação. Esta classificação, que dá acesso a um índice diferenciado no repasse de recursos pelo FUNDEB, por exemplo, está disponível em http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/

no Censo Escolar) significa evitar uma perspectiva, nas palavras das gestoras, "excludente" das crianças não-quilombolas. Emerge aqui o discurso sobre o risco de "guetização", que aflora tão facilmente quanto falsamente quando estão em jogo as ações afirmativas. Facilmente porque tal recusa de uma "escola quilombola" poderia ser lida como uma recusa das identidades estáveis e essencializadas, em nome de uma perspectiva de trabalho sustentada na idéia de "diversidade cultural" expressa nas propostas de educação multi/intercultural (CANDAU, 2008).

Falsamente, porém, porque tal postura da Secretaria não pretende trabalhar com a diversidade e, em especial com a diversidade étnico-racial, nem mesmo a partir da Lei 10639/03, já que, como chama atenção Gomes (2009), uma abordagem voltada para a diversidade étnico-racial precisa reconhecer e dialogar com as lutas históricas da população negra. De fato, conforme apuramos, não há, por parte da gestão da escola ou da Secretaria Municipal, qualquer proposta de implementação desta lei, que nem mesmo é conhecida por parte das professoras entrevistadas.

No lugar disso, o que observamos aproximando-se do "espírito da lei" e da demanda das lideranças da comunidade foi uma iniciativa isolada da coordenadora pedagógica da escola que, tendo entrado em 2010, se propôs trabalhar com a metodologia de projetos .

O projeto trabalhado ao longo de todo o ano letivo de 2010 foi intitulado "Formando alunos leitores/escritores" e elaborado, segundo a coordenadora pedagógica, em função de temas de interesse da comunidade. O projeto foi dividido em três momentos: Cultura quilombola; África e cultura quilombola; Contos e recontos: resgatando a Literatura, oralidade e escrita. Tal iniciativa, no entanto, não mantém qualquer relação orgânica com uma política da Secretaria de Educação, resultando de um esforço pessoal representado, primeiro, pela busca de um diálogo com própria comunidade, e, segundo, pela oferta de formação mínima necessária ao corpo docente, tendo com enfoque justamente a pedagogia de projetos.

[9] A metodologia de projetos, segundo Hernandez e Ventura (1998), valoriza a participação do educando e do educador, considerando as práticas educativas parte de um sistema de concepções e valores culturais que fazem com que determinadas propostas tenham êxito quando se "conectam" com alguma das necessidades sociais e locais. Nesse sentido, um diálogo eficaz é travado entre escola e comunidade.

Se, de fato, a escola tem tentado uma aproximação e um diálogo com a comunidade, ainda que não concorde com a sua reivindicação, esta aproximação não é parte de um projeto da Secretaria, mas de soluções absolutamente pontuais e individualizadas da atual gestão da escola, que recebeu autorização para isso apenas na medida em que isso aplacaria uma insatisfação crescente das lideranças de uma comunidade que, cada vez mais, desempenha papel de protagonista entre os movimentos sociais da região. Como a coordenadora pedagógica da escola do Campinho foi indicada para o cargo e ficará na rede apenas até o final deste ano, aponta-se para um novo período de indefinições e de acirramento do conflito em torno destas alternativas de educação.

Considerações finais

Uma primeira consideração a ser feita sobre o quadro descrito é que o "debate" sobre a proposta de uma pedagogia diferenciada ou, mais simplesmente, sobre uma "escola quilombola" no Campinho revela, ao final, sua dimensão de conflito social. Nos estreitos limites de que dispomos aqui não é possível explorar as relações entre o "debate" que buscamos descrever e as disputas mais amplas nas quais a comunidade do Campinho está envolvida, seja em função do seu papel de vanguarda do movimento quilombola estadual, de principal mobilizadora do movimento de populações tradicionais na sua região ou de autora das críticas com maior repercussão contra o caráter elitista e excludente do maior empreendimento público e turístico da municipalidade, a Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP) . Sem ao menos mencionar tais correlações, porém, seria difícil compreender a insistência da municipalidade em encobrir a diversidade étnica emergente da região sob o rótulo de "rurais". Estamos diante de um debate sobre a escola que, enfim, não pode ser compreendido sem se fazer referência ao conflito que emerge com e a partir das lutas por reconhecimento (HONNETH, 2003).

Finalmente, uma segunda e última consideração diz respeito ao modo pelo qual a proposta pedagógica das lideranças da comunidade acabou encontrando um caminho de radicalização justamente em função das recusas da gestão e do quadro docente da escola em incorporar suas demandas iniciais. Tais recusas operaram como um revelador, para tais lideranças, da dimensão propriamente política que envolve o tema do Currículo (SILVA, 2003), empurrando-as de

uma reflexão sobre os conteúdos pedagógicos para uma reflexão sobre a gestão escolar. De uma discussão sobre como fazer com que a escola inclua e contemple os modos de viver e encarar o mundo daquela comunidade, para uma discussão sobre como a recusa desta solução de compromisso só poderá ser superada quando a própria escola for incorporada em seu projeto político. Em lugar de um Projeto Político Pedagógico que contemple a comunidade, emerge um debate sobre como é a escola que deve ser incorporada no Projeto Político Comunitário.

Referências

ARRUTI, José Maurício. Mocambo: Antropologia e história dos processos de formação. Bauru, SP: Edusc, 2006.

ARRUTI, Políticas Públicas para quilombos: terra educação e saúde. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Orgs.). Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, p. 75-110.

BALL, Stephen. Sociologia Política e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal da pesquisa recente sobre política e política educacional. Currículo sem fronteiras, v.6, n. 2, p. 10-32, jul/dez 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CANDAU, Vera Maria. Reinventar a escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10639/03 no contexto das políticas publicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Orgs). Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das

[10] Para maiores esclarecimentos ver a matéria "Manifestação das Comunidades Tradicionais Paratienses teve o apoio de Chico Buarque", acessada em: http://flip.org.br/blog.php?param=2009/07/04/manifestacao-das-comunidades-tradicionais--paratienses-teve-o-apoio-de-chico-buarque/

desigualdades sociais. Rio de Janeiro: Fundação Heinririch Action-Aid, 2009, p.39-74.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Projeto Mapeamento e Sistematização das Áreas Remanescentes de Quilombos – Relatório Técnico-científico da comunidade negra de Campinho da Independência, Paraty – RJ. Universidade Estadual de Campinas, FCP, UFA, 1998.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade. v.27, n.94, p. 47-69, 2006.

SANTOS, Laura Maria. In: SOLARI, Patrícia (Org.). Vivência de Saberes: Quilombo Campinho da Independência. Paraty, RJ: UNESCO, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ENSINO, CULTURA E LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE GUIMARÃES (MA)

Lilian Abram dos Santos
Igor Scaramuzzi

Resumo

A partir de uma experiência com formação de professores da rede municipal de ensino do município de Guimarães, no estado do Maranhão, o presente artigo pretende tratar da relação entre ensino, letramento e conhecimentos locais na composição curricular da educação básica do município. Nesta experiência de formação, que se desenvolveu em 2010 com a finalidade de discutir com os professores a implantação da Lei 10639 (2003), que trata da obrigatoriedade de incluir no currículo escolar conteúdos relacionados a história e cultura africanas e indígenas, notou-se que os professores cursistas concebiam o ensino destes conteúdos como intimamente relacionado aos conhecimentos e à cultural local das comunidades quilombolas, não quilombolas e do núcleo urbano onde exercem suas atividades. A partir das discussões a esse respeito desenvolvidas durante a formação, o artigo procura problematizar: os possíveis efeitos da abordagem escolar de conhecimentos transmitidos de forma predominantemente oral; do papel do professor na transformação destes conhecimentos em conteúdos escolares e da importância da pesquisa e autoria para a valorização dos conhecimentos e da cultura local.

---

[1] Doutora em Lingüística Aplicada pela Unicamp, com experiência docente em formação de professores indígenas e de professores de português como língua materna. Doutorando em Antropologia Social pela Unicamp.

[2] Essa lei é uma extensão da lei no. 11.639 que estabelecia somente a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. A lei 11.645 inclui história e cultura indígena. Durante a oficina trabalhamos somente com a inclusão dos conteúdos da cultura afro-brasileira e utilizaremos, ao longo deste artigo, indistintamente as leis 11.645 e 11.639.

Introdução

A intenção deste artigo é apresentar uma reflexão, gerada de um diálogo ocorrido à luz da Lingüística Aplicada e da Antropologia, sobre uma experiência de formação continuada de professores atuantes nas escolas municipais de Guimarães, cidade da baixada maranhense, região em que estão localizadas, aproximadamente, 20 comunidades, algumas das quais se auto-definem como remanescentes de quilombos. A formação em questão foi configurada na forma de "oficina", na qual, além da exposição teórica a temas previamente selecionados, os professores-cursistas foram convidados a fazer pequenas análises de materiais didáticos e discutir coletivamente os resultados encontrados, tendo como pano de fundo para o debate a Lei Federal 11.645 , de março de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas brasileiras. A oficina foi uma das ações de um projeto mais amplo, "O Boi contou" , que tem como um de seus principais objetivos fomentar o diálogo entre currículo escolar e as diversas manifestações culturais locais, sobretudo a manifestação cultural do bumba-meu-boi.

Diante do contexto já previamente delineado pelo projeto maior no qual a oficina se inseriu, nosso objetivo geral foi promover a reflexão sobre as possibilidades de uma abordagem escolar das especificidades regionais relacionadas à história e cultura afro-brasileira. Dessa forma, poderíamos unir dois pontos de uma discussão necessária: as possibilidades de aplicação da Lei 11.645 a um contexto específico de educação escolar caracterizado pela forte presença de manifestações culturais e religiosas provenientes, sobretudo, dos saberes produzidos e geridos pelos moradores do núcleo urbano do município de Guimarães e pelas comunidades quilombolas e não-quilombolas da região.

Por este artigo ser fruto de um diálogo proveniente de uma prática interdisciplinar algumas questões foram privilegiadas (enquanto outras foram silenciadas), dentre as quais, optamos por trazer para a escrita da nossa reflexão os três eixos seguintes: formação

[3] O projeto "O Boi Contou" foi desenvolvido pela Associação Cultural e Folclórica Vimarense e teve financiamento do Programa Petrobrás Cultural. Disponível em http://www.hotsitespetrobras.com.br/cultura/projetos/56/355 Acessado em 06/04/2011.

de professores, letramento e saberes locais. Para tanto, focamos nosso trabalho em dois tópicos, fartamente discutidos: i) qual a função da educação escolar no município, de acordo com a percepção dos professores e ii) quais práticas e saberes poderiam ser identificados pelos professores como 'locais' de modo a serem, ao mesmo tempo, um objeto de ensino de história e cultura afro-brasileira e local.

Primeiramente, apresentaremos nossa reflexão feita sobre as relações entre a introdução da lei nas escolas, o papel e a expectativa dos professores em relação à sua aplicação e a interpretação que os professores fazem sobre a retratação dos negros nos materiais didáticos disponíveis em suas escolas. Posteriormente, continuaremos com uma abordagem antropológica sobre a percepção dos professores sobre as relações possíveis entre a escola e os saberes locais. Por fim, discutiremos brevemente o papel do professor enquanto autor e pesquisador de sua aula diante dessa nova demanda gerada pela aplicação da Lei 11.645.

Retomando a Oficina: os professores, seu contexto e a lei

A Oficina foi ministrada para aproximadamente 70 profissionais da área da educação que atuam no município de Guimarães. Nem todos os participantes estavam trabalhando em sala de aula; na época, muitos desempenhavam alguma função burocrática junto à Secretaria Municipal de Educação. O município mantém várias escolas localizadas em comunidades rurais, algumas delas em comunidades remanescentes de quilombos, assim, a maioria dos professores-cursistas eram professores nessas comunidades e não na sede (escolas da área urbana).

A maioria dos professores que participou da oficina é docente do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, poucos atuam no Ensino Médio e muitos têm experiência com Educação de Jovens e Adultos . Alguns dos participantes são quilombolas, outra parte não, mas dá aulas em escolas localizadas em comunidades quilombolas. Embora

---

[4] Alguns estão cursando ou acabaram de se formam em: Pedagogia (a maioria dos universitários faz ou fez pedagogia), Letras (dois), Geografia (um), Biologia (um) e Filosofia (dois ou três).

[5] Segundo o site do MEC, o Maranhão possui 112 comunidades remanescentes de quilombos. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12396&Itemid=684 Acessado em 07/04/2011.

[6] Disponível em http://www.palmares.gov.br/?page_id=117 Acessado em 10/04/2011.

nossa Oficina não tenha sido direcionada para escolas e professores quilombolas, porque nosso objetivo, como já mencionado, fora discutir as possibilidades locais de ensino da história e cultura afro-brasileiras, é desnecessário mencionar que discursos relacionados a identidade quilombola se fez presente ao longo de todo o curso, através de seus professores, de suas escolas ou de seus saberes.

O Maranhão é um estado reconhecido por sua diversidade cultural e, conseqüentemente, pela riqueza de manifestações artísticas e religiosas provenientes dessa diversidade. É um dos quatro estados brasileiros com maior número de comunidades quilombolas , além de abrigar oito povos indígenas, o que confere ao estado um caráter notadamente multicultural que, assim, envolve-o com os debates políticos acerca de ações afirmativas, educação quilombola e educação indígena.

Na esteira de diversas políticas públicas voltadas às minorias brasileiras, foi estabelecida, em 2003, a obrigatoriedade do estudo da cultura e história afro-brasileira, através de sua textualização como a lei 11.639. Essa lei é, inclusive, interpretada pela Fundação Palmares como uma das principais ações afirmativas voltadas à temática étnico-racial . Com o surgimento da lei, foi ampliada a expectativa de que determinados aspectos das culturas negras pudessem ser melhor compreendidos e respeitados por todos aqueles que freqüentam a educação publica e privada no Brasil. A criação da lei seria um primeiro movimento, de muitos outros necessários, para uma efetiva modificação do currículo escolar, de modo a que este pudesse vir a se constituir como um documento que não privilegia somente a versão dos grupos historicamente detentores de poder. Como uma ação afirmativa, a lei contribuiria para ressaltar que "a questão da raça e da etnia não é simplesmente um 'tema transversal': ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade" (SILVA, 2005, p.102).

Na tentativa de promover, mesmo que minimamente, o protagonismo do professor na incorporação da lei ao seu contexto específico de sala de aula, propusemos que os professores refletissem primeiramente sobre qual a função da escola no município de Guimarães.

As respostas foram sistematizadas e chegamos ao seguinte quadro-resumo:

Funções da escola/o que o professor espera da escola

- Resgatar a cultura e a tradição do aluno
- Inserir a criança (aluno, família e professor) nas atividades socioculturais
- Ensinar o respeito à diversidade cultural e religiosa
- Colocar em discussão as identidades dos alunos
- Trabalhar o preconceito cultural, religioso e racial na comunidade
- Ensinar o que é considerado certo e errado pela comunidade do aluno
  Valorizar a cultura local
- Ensinar a ler e escrever e interpretar

Muitos outros elementos relacionados à estrutura escolar foram selecionados pelos professores . No quadro acima aparecem somente os temas relacionados à transmissão de conhecimentos via institição escolar, tema central de nossa Oficina.

Observando o quadro, notamos que os professores de Guimarães querem que a escola seja uma instituição que forneça uma formação ampla ao aluno, que vá além dos saberes técnicos, como podemos ver no anseio expresso em "ensinar o respeito à diversidade cultural e religiosa". No entanto, esperam, ao mesmo tempo, que essa escola esteja enraizada no contexto familiar do aluno.

Como toda instituição, a escola é necessariamente polissêmica, sendo passível de receber diferentes interpretações daqueles que estão envolvidos com ela (DAYRELL, 1996). De acordo com as respostas, podemos interpretar que o sentido dessa escola descrita pelos participantes é que ela seja também portadora das identidades de seus alunos, professores e comunidade, como podemos depreender

[7] Essa atividade teve um caráter terapêutico porque muitos professores sentiram-se à vontade para expressarem suas angústias em relação ao sistema educacional de forma mais ampla. Muitos salientaram a ausência da participação dos pais e a sobrecarga de responsabilidades atribuída ao professor pela família do aluno como pontos-chave do funcionamento ineficiente da engrenagem escolar.

da resposta "ensinar o que é considerado certo e errado pela comunidade do aluno". Ou seja, mais do que transmitir um conhecimento "universal", a escola descrita e desejada pelos professores de Guimarães deveria também promover a valorização dos diversos saberes locais, colocando estes em diálogo com os saberes canônicos ensinados na escola.

Levando em consideração que a maioria dos professores era docente no Ensino Fundamental I, um ponto interessante foi apenas dois participantes terem elencado "ensinar a ler e escrever" como uma das funções da escola. Uma das interpretações possíveis para esse fato é que a função alfabetizadora da escola está tão naturalizada em todos nós que é desnecessário fazer referência a ela: não é necessário dizer o que todos já sabem. Outro sentido possível pode ser atribuído à percepção dos professores de que a escola, como principal agência de letramento em nossa sociedade (KLEIMAN, 1995), não pode ficar restrita ao ensino do código alfabético e de saberes de caráter técnico.

Nossa interpretação é de que o quadro acima apresentado revela que os professores esperam que o currículo das escolas de seu município contemple a história e a cultura local e promova o letramento, compreendido aqui como práticas sociais que se utilizam da escrita em diferentes esferas para fins específicos (KLEIMAN, 1995).

Como os professores interpretam os materiais didáticos de suas escolas

A inclusão de saberes locais no currículo escolar envolve, dentre outros passos, a transformação de um saber não escolar em saber disciplinarizado. Para efetivar essa transformação é preciso que o conhecimento transmitido fora da escola seja revestido de uma "forma escolar". O conceito de "forma escolar" é definido por Vincent, Lahire e Thin (2001) como uma forma de socialização que inclui, dentre outras, as seguintes características: i) transmissão de saberes objetivados cuja acumulação é possibilitada pelo crescimento de formas sociais escriturais em campos de práticas heterogêneas; ii) não apenas os saberes a serem ensinados estão codificados, mas também as maneiras de ensinar, tanto os métodos quanto a organização do tempo e do espaço; iii) "efeitos duráveis" na medida em que se transforma em um sistema, opondo-se, então, não somente às formas orais ("sem nenhum recurso à escrita"), mas também aos resultados de atos de leitura e escrita não sistematizados e iv) de-

pendência do domínio da língua escrita. Dessa forma, a inclusão dos saberes locais no currículo escolar para aplicar a Lei 11.645 às especificidades locais pressupõe um exercício de letramento, ou seja, transformar em saber escrito e escolarizado o que é um saber transmitido predominantemente pela oralidade e tradicionalmente por outras instituições, principalmente a familiar. Esse exercício prevê um período de desenvolvimento em que o principal agente será o professor como um sujeito pesquisador de sua próprio regime cultural.

Como um pequeno passo desse exercício de pesquisa, os professores fizeram uma breve análise dos materiais didáticos disponíveis na escola-sede em que estava ocorrendo a Oficina. Segundo os professores, as escolas das comunidades usam os mesmos livros que a escola-sede. Foram selecionados livros multidisciplinares para a quatro etapas do EJA e livros de História para a primeira e terceira séries (segundo e quarto anos) do Ensino Fundamental I. Os livros foram publicados nos anos de 2004, 2005 e 2007.

Elaboramos três eixos de análise e um roteiro para a leitura e pesquisa dos professores:

Quadro-resumo dos temas analisados nos materiais didáticos

Tema Geral	**Títulos dos capítulos analisados**	**Roteiro de pesquisa**
Tema 1: A representação do negro e a temática negra	• Os trabalhadores do Brasil colônia • O fim da escravidão e o trabalho livre • Quem faz parte do povo brasileiro • O Brasil afrodescendente • Quem são os brasileiros • O trabalho escravo no Brasil • O comércio de gentes • Álbum de família	1. O que tem de positivo na representação da temática negra? 2. O que tem de negativo na representação da temática negra? 3. Meu aluno vai se identificar com a imagem do negro representada no livro? 4. Proponha uma complementação trazendo a temática local para a sala de aula.
Tema 2: Saber local	• Folclores • Festa Junina	1. A cultura local do Município de Guimarães está representada no livro? 2. Meu aluno vai se identificar com o que ele leu no livro? 3. Faça uma proposta de complementar a atividade trazendo a temática local para a sua sala de aula.
Tema 3: Presença ou ausência de negros	Obs: não foram analisados capítulos e sim os próprios materiais como um todo	1. Há negro no livro? Quem são eles? 2. Algum assunto relativo à temática negra é abordado?

A atividade de pesquisa, que em um primeiro momento causou preocupação aos participantes, demonstrou ter sido uma boa estratégia para fomentar a discussão sobre preconceito, identidade, ensino e saber local. Todos os grupos fizeram apresentações boas e criativas.

A maioria dos grupos ficou centrada na relação preconceito e conscientização, de forma genérica, sem trazer para a análise as discussões já encaminhadas durante a oficina, tais como: o negro genérico, os quilombolas, a diversidade das culturas afro-brasileiras. Foi muito comum a menção ao negro como figura central da construção do Brasil, sem a devida problematização das custas dessa contribuição. Alguns grupos trouxeram a discussão do conceito de raça, afirmando que a diferença do negro para o branco é apenas uma questão fenotípica. Personagens negros vimarenses e a cultura local foram citados apenas pelos grupos que trabalharam com o tema saber local. Esses grupos fizeram apresentações de manifestações culturais vimarenses, mas não relacionaram o objeto da análise a essas práticas locais.

Em nossa opinião, não houve uma análise do material didático enquanto uma voz portadora e divulgadora de uma ideologia dominante, ao contrário, os participantes se ancoraram em um saber prévio e discorreram sobre ele, apoiando-se, vez ou outra, no material a ser analisado. Acreditamos que foi isso o que ocorreu, sobretudo, no Tema Geral 1 "A representação do negro e a temática negra" em que os professores não foram além da menção à existência do preconceito contra o negro e de que esse preconceito deve ser rebatido na escola. Os participantes se apoiaram em suas informações prévias sobre preconceito e não as relacionaram necessariamente com as informações expressas no material didático. Os professores mencionaram que os materiais analisados não difundiam preconceito racial porque o negro estava sendo contemplado. Professores com mais tempo de docência, avaliaram que há uma grande diferença entre a retratação do negro nesses materiais quando comparados com materiais de décadas anteriores. Não houve, no entanto, nenhuma crítica aos livros dedicarem maior espaço à história da escravidão ou ao negro "genérico" e, portanto, não priorizarem o papel do negro na atualidade e não sugerirem atividades específicas ao contexto de uso do material em questão.

O exercício de análise e apresentação em público possibilitou

uma rica discussão entre nós e todos os participantes. Nossa principal participação no debate foi para chamar-lhes a atenção para o fato de que o material didático é um vetor ideológico e que deve ser sempre lido e utilizado de forma crítica. É sabido por todos que para muitos professores o material didático se constitui não somente como material para sua aula, mas como material de pesquisa. Dois professores, durante a apresentação, trouxeram um material didático do Maranhão que já não é mais adotado nas escolas locais. Todos os professores foram unânimes em dizer que usam aquele material didático com fonte de pesquisa para suas aulas quando querem ensinar algum tema específico do estado.

Concebendo o material didático como um componente central do "texto curricular" (SILVA, 2005) , avaliamos que esse exercício de pesquisa contribuiu para preparar o próximo debate que faríamos: os conhecimentos locais na escola e o professor como pesquisador e protagonista de sua prática docente.

Abordagens de saberes locais na escola.

Diante da constatação no decorrer da oficina da falta de eficiência dos materiais didáticos atualmente utilizados para a abordagem de conhecimentos locais que se enquadram na categoria "História e Cultura Afro-brasileira" e, ao mesmo tempo, do desejo dos professores em tratarem destes conhecimentos no espaço escolar, a última parte da oficina foi dedicada a uma discussão prévia de como este objetivo poderia ser alcançado.

O primeiro assunto trazido para a discussão sobre este tema foi a respeito das diferenças entre os conhecimentos locais, entendidos em alguns casos por seus portadores de conhecimentos tradicionais, e o conhecimento escolar/científico ensinado na escola.

Estas diferenças foram levadas a discussão devido à forma indistinta como são tratadas por muitas iniciativas de valorização cultural que buscam registrar ou sistematizar pelo viés da escrita e da escola saberes e bens culturais. Nestes casos, existe, de forma

---

[8] Silva (2005, p.101) entende como texto curricular "o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas."

[9] O modelo de escolarização específico e diferenciado tem como principal diferencial em relação a outros modelos de escolarização implantados para populações indígenas anteriormente no Brasil, o desenvolvimento de propostas político-pedagógicas que procuram levar em conta os anseios e necessidades de cada grupo indígena

geral, pouca reflexão a respeito da passagem destes conhecimentos da oralidade para a escrita, dando a entender, que estes conhecimentos locais ou tradicionais continuam sendo os mesmos quando são sistematizados e transmitidos pela escola e escrita.

Em muitas experiências de abordagem de conhecimentos locais ou tradicionais na escola, notadamente em experiências de escolarização de povos indígenas dentro da vertente denominada "Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada" , a ênfase adotada para a escrita e sistematização destes conhecimentos é na transferência de saberes da oralidade para a escrita. Nestes casos, se advoga que os conhecimentos e narrativas indígenas, mesmo que sistematizados em outro regime de expressão, na maioria dos casos em outra língua e através de outros conceitos e categorias de classificação, não sofrem modificações, legitimando a escrita como tecnologia de maior capacidade para a "preservação" e "valorização destes conhecimentos" do que os regimes de conhecimento predominantemente de transmissão oral. Diante disso, se transmite a preposição de que o conhecimento pode continuar existindo e sendo praticado fora de seu espaço e de seus contextos de enunciação, e que a tecnologia da escrita e o espaço da escola podem se constituir como um lugar onde esses conhecimentos podem ser elaborados e transmitidos da mesma maneira que em seus contextos tradicionais.

Estas prerrogativas a respeito das capacidade da escrita em armazenar e transmitir conhecimentos, além de dominarem os projetos de valorização de cultura e conhecimentos locais, estão também incorporadas nos processos educacionais na maioria dos países do mundo, inclusive no Brasil, o que acabou por ajudar a difundir esta visão de superioridade da escrita como regime de expressão e de conhecimento em relação à oralidade. Essa visão, por sua vez, acabou gerando uma super valorização da escola e da escrita, o que, no ponto de vista de alguns autores, tem contribuído ideologicamente para que continuem sendo usados como instrumentos de poder e dominação nas relações entre os grupos humanos (Street, 2003). A isso, Graff (1979), em estudo sobre a história do letramento, chamou de "Mito do Letramento".

Outro aspecto que se pode supor com as práticas de letramento que enfatizam que na passagem da oralidade para a escrita ocorre a transferência de conhecimentos, é uma suposta capacidade universalizante das categorias do saber científico para a tradução dos conhecimentos locais, de forma a apresentá-los supostamente como eles realmente são em seus contextos originais de produção e transmissão.

Na tentativa de tratar destes problemas com os professores, realizamos em conjunto a construção de uma tabela, apresentada a seguir. Com a construção da tabela além de tentar ajudá-los a sistematizar as diferenças existentes entre os princípios dos conhecimentos locais ou tradicionais e o conhecimento científico, tentamos abordar, utilizando diversos exemplos, os problemas levantados acima centralizados em dois tópicos: a passagem de conhecimentos da oralidade para a escrita e para o espaço da escola; o caráter universalista do conhecimento científico.

	Conhecimento local/ tradicional	**Conhecimento científico**
Lugar onde se aprende	Família, comunidade, associações, terreiros de Tambor de Mina, outras comunidades	Escola, universidades, centros de pesquisa, laboratórios
Quem ensina, como é organizado	**Especializado** (nem todo mundo sabe fazer parto; nem todo mundo sabe bordar; nem todo mundo sabe reconhecer o tipo de madeira; nem todo mundo sabe o regime de marés) e também **coletivo** como o preparo de certos remédios e alimentos**,** cultivo de certes plantas etc	**Especializado**, **dividido em áreas de conhecimento e/ou disciplinas** (nem todo mundo sabe química; nem todo mundo sabe gramática; nem todo mundo sabe física; nem todo mundo sabe artes)
Meio de transmissão	Oral	Predominantemente pela escrita
Abrangência	Local	Local, mas pretensamente universal (a ideologia dominante divulga a Ciência como um saber universal, no entanto ela é também um tipo de saber que pertence a grupos de pessoas específicas que produzem e transmitem estes conhecimentos de forma especifica como no caso dos conhecimentos locais e tradicionais.)
Modifica-se ou não com o passar do tempo	Sim	Sim

em relação à escola e que, ao mesmo tempo, possam auxiliar no fortalecimento das línguas, conhecimentos e processos próprios de ensino-aprendizagem de cada grupo indígena. Esse modelo começou a ser concebido nos anos 80 por organizações não-governamentais com a proposta de elaborar e implantar projetos de ensino formal alternativos à política pública estatal. Esse modelo passou a ser implantado como política pública pelo governo federal nos anos noventa e atualmente é o modelo de escolarização recomendado para populações indígenas em todo o Brasil. Para histórico da implantação do modelo no Brasil ver Grupioni (2009). Para uma análise dos modelos de escrita e sistematização de conhecimentos locais nesta vertente de escolarização ver Scaramuzzi (2010).

[10] O modelo de escolarização específico e diferenciado tem como principal diferencial em relação a outros modelos de escolarização implantados para populações indígenas anteriormente no Brasil, o desenvolvimento de propostas político-pedagógicas que procuram levar em conta os anseios e necessidades de cada grupo indígena

A construção conjunta desta tabela foi uma atividade muito interessante e que gerou diversas dúvidas e discussões. Em cada linha da tabela para chegarmos a um consenso sobre cada item foram discutidos vários exemplos elaborados pelos professores e alunos. Nesta atividade, tentamos enfatizar primeiramente o caráter puramente ideológico a respeito da superioridade e universalidade do conhecimento científico, ou seja, tentamos explicar que o conhecimento científico é também é um saber localmente produzido e que, portanto, a abrangência de sua suposta superioridade e caráter universal tem como agregado o poder político de certos segmentos sociais que conseguem difundir em uma escala muito maior suas formas de produção e transmissão.

Em segundo, tentamos advogar que a abordagem dos conhecimentos locais ou tradicionais na escola não significa necessariamente tentar reproduzir este conhecimento na sala de aula, como por exemplo, realizar festas locais e tradicionais na escola, mas sim conferir outro tipo de olhar a estes conhecimentos e tentar traduzi-los com o auxílio de metodologias do conhecimento científico para uma linguagem escolar. A partir desta discussão, chegamos ao segundo assunto do tema da abordagem dos conhecimentos locais na escola que é o papel do professor como pesquisador.

O professor como pesquisador e protagonista de sua prática docente.

Na abordagem deste segundo assunto do tema, que encerrou a oficina, o objetivo principal foi introduzir e discutir o papel do professor como pesquisador para a transmissão na escola dos conhecimentos locais e os conceitos e métodos da pesquisa científica como ferramenta de tradução dos conhecimentos locais para a linguagem escolar.

Durante os debates iniciais, muitos professores mencionaram que dão atividades de pesquisa para seus alunos realizarem junto à sua comunidade, no entanto, nenhum professor mencionou sua prática enquanto pesquisador de um saber local. Diante desta constatação, direcionamos as atividades para incentivá-los e para que tivessem ferramentas para elaborarem esboços de projetos individuais de pesquisa para serem discutidos e aprimorados nas oficinas seguintes.

A discussão deste assunto foi centralizada nos seguintes tópicos:

-O que é pesquisa/definições;

-Pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo;

-Procedimentos para a elaboração de um projeto de pesquisa: tema, objetivo, justificativa, metodologia, cronograma, pesquisa bibliográfica.

-Premissas e objetivos do papel do professor como pesquisador.

Estes tópicos foram discutidos com a ajuda de slides preparados previamente no programa Powerpoint. Outros slides foram preparados em conjunto de acordo com os debates acerca de cada tópico. Seguem abaixo, dois deles elaborados em conjunto com os professores sobre as premissas que devem ser adotadas pelo professor para as atividades de pesquisa e ensino de conhecimentos locais na sala de aula:

> Cada sistema de conhecimento tem um jeito de explicar as coisas. Uma população pode explicar uma mesma coisa de um jeito diferente de outra população. Os sistemas de conhecimentos locais podem explicar algo de forma diferente do conhecimento científico e esta explicação ser verdadeira, eficaz ou chegar aos mesmos resultados, como, por exemplo, na cura de doenças, manejo do meio-ambiente etc.
>
> **Conhecimento local/tradicional na escola**
>
> O professor como pesquisador e autor precisa mostrar para os alunos que existem vários jeitos de conhecer, várias explicações para as coisas, modos diferentes de ver o que acontece no mundo. A escola é um lugar para mostrar estes jeitos diferentes e não as crenças e verdades do professor.
>
> O professor precisa tomar cuidado para não dizer para o aluno que existem formas de conhecer verdadeiras (por exemplo, o conhecimento científico) e outras que não são (por exemplo, os conhecimentos e tradições populares).
>
> O professor precisa tomar cuidado para não desvalorizar a cultura e os conhecimentos locais.

Na seqüência, encerrando as atividades da oficina, apresentamos aos alunos o material A cor da cultura que acabara de ser recebido pela Secretaria de Educação e que deveria ser enviado para as comunidades quilombolas. O material é bastante rico e detalhado e poderá contribuir com as aulas de história e cultura afro-brasileiras, sugeridas pela Lei 11.645. Seria interessante, no entanto, que a discussão sobre as possíveis aplicações deste material em sala de aula fosse acoplada aos assuntos das próximas oficinas para que pudessem surgir discussões sobre sua utilização.

Considerações finais

Avaliamos que o curso foi um bom ponto de partida para a reflexão dos professores a respeito do tratamento no ensino formal das especificidades culturais e saberes locais e tradicionais.

Conseguimos levantar uma discussão inicial a respeito dos problemas e debates a respeito da escrita e da abordagem escolar de conhecimentos locais e tradicionais advindos principalmente das experiências atuais de escolarização de povos indígenas. Os debates sobre esta questão, relativamente nova no cenário educacional do país, devem ser incentivados com a continuidade dos cursos de formação e caso seja o desejo da localidade tratar de seus conhecimentos e saberes, as políticas para educação devem contribuir com os subsídios adequados.

Com relação à abordagem escolar da história e cultura "Afro-brasileira", tema propulsor de nossa oficina, constatamos em conjunto com os professores que os materiais e recursos didáticos disponíveis atualmente possuem ainda uma abordagem generalista que não consegue abarcar e problematizar a grande diversidade existente no Brasil enquadrada nesta categoria.

É evidente que a obrigatoriedade da abordagem escolar das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras significa um imenso avanço na política educacional do país. No entanto, é importante ressaltar que efetivar esta lei levando em conta a diversidade e as particularidades que se enquadram nestas categorias ainda é algo a ser feito. É fundamental a continuidade dos cursos de formação para que os professores tenham uma reflexão mais apurada sobre estas questões recentes no cenário educacional e para que possam desenvolver como um coletivo e individualmente suas próprias respostas políticas e pedagógicas para tais questões.

Referências bibliográficas

KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In KLEIMAN, A.B. (Org.) Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In DAYRELL, J. (Org.) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

GRAFF, Harvey J. The Literacy myth: Literacy and Social Structure in the 19th Century City. New York , Academic Press, 1979.

SCARAMUZZI, I. Os saberes tradicionais e a escola: aspectos da produção de conhecimentos em materiais didáticos de autores indígenas. In Revista dos alunos de Pós Graduação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, jan.-jun., v2, n.1, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STREET, B. What`s new in New Literacy Studies? Critical approches to literacy in theory and practice. Current Issues in Comparative Educacion, Teachers College, Columbia University, Vol 5/2, 2003.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista. Belo Horizonte: UFMG, no. 33, junho/2001.

O QUE SE CONTA NO "TERREIRO", SE OUVE NA "SALA": ORALIDADE E RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA EM SALA DE AULA QUILOMBOLA

Paulo Jeferson Pilar Araújo
Ivonete Mendes de Sousa

Resumo: Fazendo uso da metáfora dos espaços da casa, "terreiro" e "sala", propõe-se uma maior aproximação do ensino sobre religiosidade afro-brasileira e a sala de aula. Dessa forma, busca-se demonstrar que os dois espaços, "terreiro" enquanto frente da casa e espaço de culto religioso, não está tão distante da "sala", enquanto compartimento de entrada de uma casa e ambiente de aula. O contar e ouvir aqui se apresentam pelo viés da oralidade, a ser utilizada como meio para introdução da temática em sala de aula.

Palavras-chave: Religiosidade, educação, comunidades quilombolas, oralidade.

Abstract: Using the metaphor of the spaces of the "terreiro" (yard) and "casa" (room), it is suggested a better integration of the teaching about Afro-Brazilian religions in class-room. It is shown how to treat the Afro-Brazilian religions in class-room, showing that both spaces, "terreiro", meaning the front space of a house and a religious space for cults, and the "sala", meaning a space for visitors (living-room) and for teaching (classroom) are not so far from each other. The meaning of to tell and listen in this text is represented by aspects of orality, used to introduce the subject in classroom.

Keywords: Religions, education, maroon communities, orality.

Introdução

Este artigo traz algumas considerações sobre o tema da religiosidade afro-brasileira em sala de aula, buscando-se atentar para a realidade particular das escolas de comunidades quilombolas. Após

uma oficina ministrada no âmbito do Projeto "O Boi Contou..." na cidade de Guimarães, em meados de janeiro de 2010, com a participação de professores da rede pública municipal, que também atuam na educação básica de comunidades quilombolas da região, percebemos que tal temática não poderia ficar de fora das discussões.

É marcante perceber que em algumas comunidades como a de Santo Antonio dos Pretos, localizada no município de Codó, e a comunidade de Damásio, em Guimarães, Baixada ocidental maranhense, há influência religiosa marcante na vida dos quilombolas, como é o caso do terecô ou tambor da mata, no Santo Antonio dos Pretos, e da pajelança ou pajé, em Damásio.

Buscaremos traçar alguns pontos importantes dos problemas e possíveis soluções que os professores encaram para abordar o tema das religiosidades de matriz africana em sala de aula. Como especificidade deste trabalho, propomos o uso da oralidade para uma abordagem sobre religiosidade em sala de aula sem os receios de tratar de um tema sensível como este.

O artigo está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, apresentamos um breve panorama sobre o tema religiosidades de matriz africana e educação; em seguida, alguns pontos de como o tema é abordado em sala de aula para então apresentarmos nossa proposta de abordagem sobre religiosidade em sala de aula pelo viés da oralidade. Discutimos o uso de alguns textos orais, como cantigas, doutrinas, estórias de encantaria, etc., como meios de introduzir a temática da religiosidade. Por fim, finalizamos com um relato de experiência de um professor no qual a temática do preconceito religioso foi o principal ponto, para em seguida concluirmos com nossas considerações finais.

1. Religiões afro-brasileiras e educação

1.1 O "terreiro" na "sala" (de aula)

Dentre os temas sobre História e Cultura Africana e Afro-Bra-

---

[1] Doutorando em Linguística Africana pela Universidade de São Paulo-USP, bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Maranhão-FAPEMA. Licenciado em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA.

[2] Mestre em Ciências pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ. Professora de Língua Portuguesa do IFMA/CODÓ. Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA.

sileira (BRASIL, 2003), talvez a religião seja um dos mais polêmicos. Não por acaso é comum relatos sobre pais de alunos que vão até os diretores de escola para reclamar que professores estão ensinando "macumba" para os filhos. Em outros casos, para minimizar ou esconder preconceitos, professores apresentem rapidamente as religiões afro-brasileiras como manifestações folclóricas. Vemos que não é tarefa fácil inserir o assunto da religiosidade além de tantos outros como preconceito, discriminação racial, etc. Junto a tudo isso, temos também como obstáculo o próprio desconhecimento por parte dos professores sobre a atual realidade de tais religiões.

Uma abordagem mais espontânea e menos artificial, sem os receios de lidar com os preconceitos que cercam as religiões de matriz africana no Brasil, pode ajudar a desfazer alguns estereótipos que cercam parte desse universo religioso brasileiro. Nas palavras de Inocência da Silva (2005):

> Queremos afirmar que é possível tratar do assunto (da religiosidade negra) dentro de um processo cognitivo que não ponha em risco o caráter laico da escola pública. Isso significa dizer que defendemos a idéia de um programa educacional que ao tratar de cultura negra, em uma perspectiva absolutamente informativa e não doutrinária, contemple as mitologias e filosofias religiosas oriundas dos vários grupos étnicos africanos que compõem a sociedade brasileira, **mesmo porque não existe cultura negra sem a dimensão espiritual.** (Grifo nosso)

A preocupação de lidar com esse universo religioso não deixa de ser um verdadeiro desafio, pois a religiosidade abrange diversos outros âmbitos de organização social, além de questões identitárias. Tópicos como (in)tolerância religiosa, multiculturalismo e diversidade de gênero são só alguns pontos que os professores se veem intimados e intimidados a tratar quando o assunto é religiosidade. Portanto, a realidade é mais complexa e complicada. Como desfazer ou diminuir os danos de séculos de satanização das manifestações religiosas de negro no Brasil?

Apenas como um exemplo, vejamos o significado e símbolo da figura de Exu, orixá do panteão nagô. Nos cultos de candomblé, Exu é o orixá mensageiro, mas pelas lentes cristãs, não passa da transfiguração do demônio. Na umbanda, com influência maior de

doutrinas cristãs, é bem mais comum a categoria exu ser vista como a própria figura do Diabo. O que antes eram perseguições policiais, hoje são investidas de denominações evangélicas e outros cultos de base cristã. Talvez o melhor (ou pior) exemplo seja o livro "Orixás, caboclos e guias, deuses ou demônios?", assinado pelo líder da Igreja Universal do Reino de Deus, Edir Macedo.

Frente a toda essa realidade de estigma social, tratar das religiosidades de matriz africana em sala de aula parece ser uma tarefa perigosa. Perigosa no sentido de que estaremos tratando de fatos que já estão enraizados no imaginário do brasileiro, e infelizmente, estão sendo enraizados bem cedo na cabeça de jovens e crianças.

Pela primeira vez, como afirma também Inocência da Silva (2005), a promulgação da Lei Federal 10.639/2003 permitiu e ensejou a possibilidade de se tratar de um tema tão sensível como este, com mais respaldo. Ao instituir como obrigatório o ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, professores que antes sentiam a necessidade de tratar do universo africano e afro-brasileiro em todos os seus domínios, sem escapar a religião, viram a abertura que faltava para tratar de domínio tão caro à visão de mundo africana, a religiosidade.

É necessário, no entanto, tem em mente o que Oliveira (2006) afirma:

> Desse modo, ensinar religiões (e não uma religião) na Escola não deve ser feito para defesa de uma delas, em detrimento de outras, mas para a discussão sobre princípios, valores, diferenças e tendo em vista – sempre – a compreensão do outro.

ou seja, trabalhar com as religiosidades afro-brasileiras em sala de aula não deve ser visto como forma de simplesmente "salvar" a imagem dessas religiões, mas também de mostrar que as religiões afro-brasileiras são religiões da mesma forma que as demais manifestações religiosas cristãs, na sua maioria, majoritárias. Não raramente, é possível encontrar em sala de aula, principalmente de escolas de grandes centros urbanos, alunos e alunas que professam religiões de matriz africana, como o candomblé, mas que escondem dos professores e colegas por medo de represálias e vergonha.

Para a realidade das comunidades quilombolas, na qual é bem comum encontrarmos manifestações religiosas ligadas ao passado

de escravidão, o quadro de preconceito não é tão diferente. No entanto, acreditamos ser possível uma maior aproximação entre as práticas religiosas existentes nas comunidades e o ensino formal em sala de aula. Um primeiro passo para mudarmos esse quadro indesejado seria demonstrar que o "terreiro" pode estar presente na "sala" de aula, pois a distância entre os dois não é tão grande como se pensa, tanto que se pode ouvir, da "sala" (de aula) o que se conta no "terreiro". O contar e ouvir são os principais veículos da oralidade, um outro aspecto bastante forte nas religiões afro-brasileiras.

Vejamos como a oralidade permeia e pode ser utilizada como o link entre o "terreiro" e a "sala".

2. Religiosidade afro-brasileira na sala de aula e oralidade: uma relação que pode dar certo

A questão que podemos nos fazer agora é: como mediar de uma forma mais contextualizada as práticas religiosas presentes nas comunidades quilombolas ou que tenham relação com o passado histórico delas na sala de aula? Nossa proposta inicial é que a oralidade torna-se um bom viés para abordar as questões relacionadas às religiosidades de matriz africana existentes nos quilombos. A oralidade é um fator que permeia, praticamente, todo o cotidiano de comunidades tradicionais, como é o caso das comunidades quilombolas. Dessa forma, por que não fazer o melhor uso dela para uma educação que respeite as particularidades sócio-culturais e religiosas?

Ao descartar a oralidade corre-se o risco de deslegitimar a memória de um grupo, o pertencimento a uma coletividade distinta e o reconhecimento da linguagem oral como também produtora de cultura e de educação (QUEIROZ, 2007). Nas comunidades quilombolas é possível encontramos o que Bonvini (2001) chama de "oralidade afro-brasileira", no âmbito das festividades, religiosas ou profanas, e em diversos outros contextos de interação social. Desses contextos, apontamos a música, as cantigas, e diversos jogos de linguagem presentes em manifestações como o tambor de crioula, festa do Divino, bumba-meu-boi, festas juninas. Para o caso

[3] As religiões afro-brasileiras são em grande parte iniciáticas e que tem no fenômeno do transe mediúnico uma de suas principais características, portanto, o processo de iniciação e de socialização do transe deve passar por um longo aprendizado, geralmente desenvolvido pela via da palavra, da doutrinação verbal, ou seja, pela via da oralidade.

de manifestações religiosas, temos o terecô no município de Codó, leste maranhense, e o pajé, em Guimarães, Baixada maranhense.

O ensino, nos contextos das comunidades quilombolas, deveria estar indissociavelmente ligado à oralidade, desconsiderar ou mesmo negar o peso desta pode dificultar o processo ensino/aprendizagem, já que, devido às particularidades de formação das mesmas, boa parte do que se aprende e do como se aprende nessas comunidades tem um forte cunho oral (QUEIROZ, 2007, p. 41). Muito do que se aprende é passado ainda de pais para filhos. Nesses contextos sociais é perfeitamente possível produzir um ambiente educacional que leve em conta a força da oralidade da cultural local, estimulando o que crianças e adolescentes já tem de forma intrínseca: uma aprendizagem não formal e informal, conforme Moura (2006) afirma ao apelar para o "currículo invisível" que é a experiência sócio-cultural existente dentro das comunidades, muito mais rica e provavelmente eficaz, se desenvolvidos juntamente com aqueles modelos exógenos, que não levam em consideração a base histórica e a identidade étnica do grupo.

A oralidade também tem papel central nas religiões de matriz africana. Desde o candomblé, visto como modelo de culto africano no Brasil, a outras manifestações mais "locais" como a jurema, a oralidade afro-brasileira, nos termos de Bonvini (2001), é primordial, com cânticos, preces, estórias de encantados e encantaria, causos, etc.

Vejamos algumas possibilidades de utilizar o universo da oralidade afro-brasileira para tratar de religiosidade de matriz africana na escola quilombola.

3. Situações possíveis para o uso da oralidade na abordagem da religiosidade de matriz africana em sala de aula quilombola

3.1 Tambores festivos e religiosos

Para o contexto educacional em comunidades quilombolas, é interessante notar diversas datas festivas, religiosas ou não, que

[4] Em termos gerais, o terecô e o pajé são manifestações de matriz africana com forte influência indígena, portanto, afro-indígenas. São religiões iniciáticas e bastante próximas do Tambor de Mina. Nelas, os adeptos recebem em transe mediúnico as entidades denominadas de encantados. Para maiores informações, conferir Ferretti (2001).

marcam o calendário dessas comunidades. Na comunidade de Damásio, temos as brincadeiras de bumba-meu-boi e o tambor de crioula. No Santo Antonio dos Pretos, temos as principais datas festivas do terecô: 13 de junho, dia de Santo Antonio, e 4 de dezembro, dia de Santa Bárbara. É quase que impossível que essas datas festivas passem despercebidas como forma de introduzir a temática religiosa, mesmo que a festividade tenha um fundo profano, para o caso do bumba-meu-boi e o tambor de crioula.

Queiroz (2007) observa que as letras das toadas de bumba-meu-boi e tambor, das cantigas, etc., têm temáticas variadas e fazem referências ao passado de escravidão, à resistência e à valorização do negro e às estórias de encantaria. Geralmente as crianças e adolescentes dessas comunidades conhecem bem as cantigas. Pelo o que observamos, em algumas brincadeiras de terecô eram as crianças e jovens que auxiliavam no toque dos tambores e na afinação a fogo. O uso desse conhecimento prévio e das principais festas que fazem parte do calendário das comunidades pode ser um bom respaldo para a introdução das temáticas referentes ao ensino de História e Cultura afro-brasileira, já que a própria comunidade tem sua formação ligada a esse passado e à ascendência negro-africana. Nas temáticas das cantigas, como em muitas manifestações festivas das comunidades do Maranhão, Queiroz observou a reverência a Santos Católicos (principalmente São Benedito, Santo Antonio, etc.), auto-apresentação e saudação, sátiras e fatos do cotidiano que às vezes trazem várias referências ao passado da comunidade, não raramente ligada à formação do culto de matriz africana existente nas comunidades.

Percebemos o que Moura (2006, p. 265) atestava em outras comunidades:

> Compreender a contribuição das festas dos quilombos contemporâneos como fator formador e re-criador de identidade, analisando-as como veículo de transmissão de valores que possibilitam a afirmação e a expressão da alteridade é uma forma de perceber como se dá a negociação dos termos de inserção das comunidades rurais negras na sociedade inclusiva. As crianças aprendem porque participam de todas as atividades: nas danças, nos cânticos, na arrumação do ambiente, na seleção das roupas, na preparação do altar, isto é, desde a preparação da festa até o momento de sua fi-

> nalização. Todo o processo é participativo e as crianças e os jovens querem tomar parte nos rituais porque eles fazem parte da sua vivência e reafirmam a noção de pertencimento àquela comunidade.

Partindo do uso das cantigas, repertório que já faz parte do "currículo invisível" (MOURA, 2006) das crianças e jovens, as cantigas que fazem forte referência a elementos da religião podem ser utilizadas como forma de demonstrar que a religiosidade de matriz africana tem tanta presença no cotidiano delas quanto outras manifestações não religiosas.

O professor pode iniciar suas atividades com as toadas de boi ou cantigas. Das cantigas para encantados, também chamadas de doutrinas, conhecidas por algumas crianças que tenham participação nas festas do terecô, em Codó por exemplo, a temática pode ser discutida do porquê o cântico ser tão importante para as festas do terecô da mesma forma que para outras manifestações religiosas, como as evangélicas.

Além das cantigas, percebemos também que crianças e adolescentes conheciam estórias e causos relacionados às entidades espirituais que fazem parte dos cultos do terecô ou pajé. O que apresentamos na próxima seção.

3.2 Estórias de encantaria

Ainda, como parte do universo da oralidade das comunidades quilombolas, além das estórias de Trancoso, normalmente contos de animais (COSTA EDUARDO, 1947; CUNHA, 2005), encontramos também diversas estórias de encantaria, como algumas que foram coletadas por Mundicarmo Ferretti (2000). Algumas dessas estórias de encantaria já fazem parte do repertório de textos orais das comunidades quilombolas, principalmente as estórias de mães d'água, como verificado em Cunha (2005, p. 138). A autora pedia para alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental transcrevessem

---

[5] Era comum até pouco tempo atrás a utilização do termo "brincadeira" para se referir às festas de terecô, que geralmente duram a madrugada inteira, indo até o amanhecer. No entanto, o termo não tira o caráter religioso da festa (Cf. FERRETTI, 2001).

[6] Os tambores utilizados no tambor de crioula e no terecô são feitos de couro de animais e afinados a fogo.

estórias de encantaria. Como atesta a autora, as figuras mais recorrentes eram as de Currupiro, mães d'água e Coroaganca.

Uma boa forma de explorar tal repertório é deixar que as próprias crianças relatem as estórias, para em seguida o professor mostrar que essas mesmas estórias têm como fonte os elementos das manifestações religiosas mais próximas delas, como o terecô e o pajé.

Um outro fator importante em se considerar as estórias de encantaria, para o caso das duas comunidades focalizadas neste texto, é que normalmente o ensino das religiosidades de matriz africana, principalmente nos textos didáticos ou de introdução ao tema de História e Cultura africana e afro-brasileira, a exemplo de Munanga e Gomes (2006) é a grande ênfase ao modelo do candomblé nagô ou à umbanda. Exceção, ainda que tímida, é o trabalho de Benjamin (2006) no qual o autor, mesmo que rapidamente, faz também referência aos cultos denominados afro-indígenas, a Jurema e o Babassuê.

No texto abaixo, retirado do livro de Mundicarmo Ferretti (2000, p. 61-62), com o título "A Mãe d'Água levou", temos um bom exemplo do tipo de estórias que povoam o imaginário das comunidades, além de no mesmo texto, termos o exemplo de uma doutrina cantada nos terreiros de tambor de mina, no Maranhão:

"Num passado não muito distante, havia uma menina que morava com seus dois irmãos e sua mãe. Ela ouvia vozes e vivia apavorada. Sua mãe era uma mulher má e maltratava muito os filhos. No lugar onde moravam, não tinha água boa para beber. Precisavam buscar água em um poço que ficava muito longe e que servia a toda a população. A menina não gostava de ir lá porque ouvia vozes.

Um dia, já anoitecendo, a mãe obrigou a menina a ir buscar água no poço. Ela só foi depois de apanhar, de palmatória, da mãe e do pai. Chegou na beira do póço depois das 17: 30hs, chorando, começou a lavar as mãos que estavam inchadas de tento (sic) apanhar, para aliviar a dor. O choro da menina atraiu a Mãe d'Água do poço de beber, que aparecendo perguntou à menina por que estava chorando.

A menina começou a contar a ela o que acontecera e foi ficando com sono. A Mãe d'Água fez ela dormir e depois levou-a consigo.

Como a menina não voltou, desapareceu, foi dada por morta...

Uns 7 anos depois, num ritual de Cura, passou uma menina cantando, de modo triste:

'A mamãe ta chorando
Porque eu vou me encantar;
A mamãe é culpada
Da Mãe d'Água me levar.

Ô não chora, não chora, mamãe,
Ô não chora, não chora, papai,
A Mãe d'Água me leva,
A Mãe d'Água me leva,
A Mãe d'Água me traz'

Pessoas da assistência que ouviram aquela música e que conheciam a menina desaparecida a reconheceram. Daí em diante, ela passou a ser lembrada como a menina que a Mãe d'Água levou..."

Textos orais como esses são uma boa pedida para iniciar uma conversa sobre religião. No entanto, há diversas outras situações e temas que também precisam fazer parte dessa conversa.

3.3 Outras questões identitárias

Falar de religião afro-brasileira, em sala de aula, torna-se necessário conhecer e relembrar a história do negro no Brasil e todas as lutas Munanga e Gomes (2006) empreendidas até hoje. É impossível desconsiderar os fatos históricos que estão subjacentes a muitos dos preconceitos que existem atualmente e os reflexos desses preconceitos em outras práticas identitárias, inclusive as religiosas. Vale lembrar o teor negativo da "cor" negra. Não raramente ouvíamos no Santo Antonio dos Pretos os moradores do local falarem: "Isso é coisa de preto, é religião de preto, por isso não é bem visto". Na sala de aula quilombola temos também tais crenças refletidas. Não raramente:

Dissimulação, apelidos, xingamentos, ironias conso-

[7] Decidimos transcrever a estória da forma como está no livro original, por isso o texto centralizado.

[8] Cura é um outro ritual afro-brasileiro mais comum na região da Baixada maranhense (Cf. FERRETTI, 2001).

> lidam a perpetuação preconceituosos e discriminação racial latentes. Situações nas quais estudantes negro (as) são tratados (as) por seus colegas e / ou professores (as) com termos preconceituosos e discriminatórios (...) numa tentativa de transforrmá-los em animais irracionais ou coisas, não sujeitos sociais: "urubu", "macaco", "picolé de asfalto", humor negro etc. (BRASIL, 2005, p. 13)

As informações evidenciam que atitudes e práticas discriminatórias impedem a realização de uma educação igualitária. Isso leva a crer que essas atitudes preconceituosas contribuem para a reprodução e continuidade do racismo no ambiente escolar. A religião é apenas mais um domínio cultural na qual toda essa realidade de preconceitos e discriminação racial é refletida.

Como melhor exemplo, apresentamos em um relato de experiência o que uma professora nos contou ao tentar abordar em sala de aula a temática sobre cultura negra, e como o assunto recaiu notadamente sobre as religiões afro-brasileiras.

4. Relatos de experiência em sala de aula: o ouvir e desfazer preconceitos

Como já mencionado na introdução, em nossa palestra sobre religiosidade de matriz africana com os professores do município de Guimarães, tivemos rápidos relatos de professores que se viram diante de situações em que falar da religião de negro em sala de aula causava incômodo, principalmente para alunos evangélicos ou filhos de pais evangélicos.

Dos relatos, a reclamação quase que unânime era a da satanização das religiões afro-brasileiras, por parte da igreja Católica e das denominações evangélicas. Alguns professores eram mineiros ou pajé, mas diziam se sentirem desconfortáveis para falar da sua própria religião, quando o assunto era a religiosidade de negros e índios.

Em Codó, uma professora que atua no Ensino Médio da rede estadual de ensino fez o seguinte relato:

"A experiência ocorreu em uma turma de terceira série do Ensino Médio, do turno noturno, da Escola Estadual Reitor Ribamar

Moreira, na cidade de Codó-MA, durante o mês de novembro/2009. Período que se aproximava de um Projeto de leitura 'Ler é viajar nas asas da imaginação'.

Tive que assumir a disciplina de Língua Portuguesa na escola já mencionada, devido ausência do atual professor da disciplina. Era novembro e faltava, aproximadamente, duas semanas para o projeto. Quando fui informada que teria de trabalhar com a professora de história a temática "escravidão". Em alguns momentos, a professora de história me repassou o que já estava planejado e expressou a sua angústia por não conseguir executar com os alunos uma pequena dramatização, o poema "Navio negreiro", de Castro Alves, simbolizando o período da escravidão.

Na primeira aula me apresentei, falei da disciplina e comentei sobre a atividade do projeto que teríamos que desenvolver. A reação dos alunos, já me era esperada, a grande maioria demonstrou descaso com o trabalho e o assunto apresentado. Acho que o fato mais marcante foi que nenhum aluno quis fazer a encenação de escravo, apesar de a maioria da sala ser composta por estudantes negros. É um pouco chocante ver crianças ou jovens negarem sua própria cor e ver em um poema abolicionista um motivo para fugir da sua identidade negra.

A partir daí provoquei uma discussão com a turma sobre "cultura negra". Deixei que cada um procurasse expor suas idéias e foi interessante ver que o assunto sempre recaía sobre as religiões afro-brasileiras, até como forma de ridicularizar a atividade proposta:

'Eu acho que o negro tem pouca cultura e a religião é coisa de macumba'.

'Sei que ele era mandado e que tinha essas rezas de terreiro'.

'Só sei que trabalhava muito e as mulheres usavam saias rodadas'.

Voltei no dia seguinte e procurei se já tinham ouvido falar da Lei 10.639/03, muitos deles não sabiam o que ela explicitava. Comentei sobre os objetivos e como a cultura dos afro-descendentes deveriam ser trabalhada na escola. A partir daí percebi que muitos alunos passaram a desmitificar conceitos errados sobre a cultura e religião negra. Nesse momento, foi possível perceber o comentário do líder de turma:

'Quero fazer a interpretação do poema Navio Negreiro de Castro Alves, pois tem tudo haver com a gente'

Na semana do projeto, ao iniciar a aula, vários alunos vieram me informar o que tinham decidido, o líder de turma faria a declamação do poema e os outros ajudariam no que fosse preciso. Passamos a trabalhar em sala, discutindo o texto e retomando as questões já abordadas.

No sábado, dessa mesma semana, ocorreu o projeto e o 3º ano teve uma das melhores apresentações:. Houve a declamação do poema "Navio Negreiro". Foi satisfatório ver que, durante a apresentação, uma aluna da mesma sala, para surpresa de todos, apareceu em trajes relembrando os antigos escravo".

Ficou evidente com esse trabalho, que os alunos passaram a desconstruir ideias equivocadas sobre as manifestações africanas, principalmente sobre a religião, já que durante as discussões, ao tratarem de questões sobre cultura africana, era sobre a religião que os alunos construíam seus argumentos para não quererem encenar o papel de escravos.

É preciso buscar na escola um ambiente social capaz de discutir preconceitos e discriminações, atuando sobre mecanismos de exclusão, para isso, a educação em comunidades quilombolas necessita de ser tratada de uma forma diferenciada, de acordo com proposta de Araújo, Queiroz e Cunha (2005). Para o caso de como tratar o tema da religiosidade afro-brasileira em sala de aula quilombola, a oralidade torna-se um ótimo instrumento.

Considerações finais

O desafio colocado neste trabalho foi o de fazer uma primeira proposta de como tratar o tema das religiosidades de matriz africana em sala de aula, focalizando mais detidamente a realidade de duas comunidades quilombolas, em particular, a do Santo Antonio dos Pretos, leste maranhense, e Damásio, Baixada maranhense. Sugerimos que a oralidade, enquanto aspecto marcante na organização social dos quilombos, pode ser utilizada como forma de introduzir a temática sobre religião em sala de aula.

Da mesma forma que "terreiro" e "sala" são dois espaços relativamente próximos, e que de um lugar pode-se ouvir quem fala do outro, a oralidade pode ser um canal pelo qual crianças e jovens descubram que já "ouviram" falar de religião afro-brasileira e que de alguma forma ela faz parte da vivência deles.

Demonstramos os principais problemas de lidar com tal temáti-

ca em sala de aula, além de nos posicionarmos sobre uma forma de vencer os obstáculos do preconceito, mostrando o como a religiosidade afro-brasileira está presente em diversos momentos do cotidiano das comunidades quilombolas, desde os momentos festivos a estórias de causos contados por adultos e crianças, portanto, via a oralidade.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Paulo Jeferson Pilar; QUEIROZ, Selina Mendes ; CUNHA, Ana Stela de Almeida. Processos de desigualdade racial através da exclusão escolar: A necessidade de políticas públicas educacionais adequadas às Terras de Preto. In: II JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2005, São Luís - MA, 2005.

BENJAMIN, Roberto Emerson Câmara. A África está em nós: história e cultura afro-brasileira. (Livro 3) João Pessoa: Editora Grafset, 2006.

BONVINI, Emílio. Tradição Oral Afro-brasileira: As razões de uma vitalidade. In: Projeto História 22 – História e oralidade. São Paulo: EDUC, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei no 10.639. Publicada em 09 de janeiro de 2003.

_____. Educação anti- racista: Caminho aberto pela Lei Federal nº 10.639/39. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília. 2005

CUNHA, Ana Stela de Almeida. Falando em Quilombo – a implementação da Lei nº 10639/2003 na sala de aula – São Luís, 2005.

EDUARDO, Octávio da Costa. "Aspectos do folclore de uma comunidade rural". Separata da Revista do Arquivo Municipal, São Paulo, Departamento de Cultura, n. 144, pp.12-61, 1951 (1º Prêmio do II Concurso de Monografias sobre o Folclore Nacional – 1947).

FERRETTI, Mundicarmo Maria Rocha. Maranhão Encantado: encantaria maranhense e outras histórias. São Luís: UEMA, 2000.

_____. Encantaria de Barba Soeira: Codó, capital da magia negra? São Paulo: Siciliano, 2001.

INOCÊNCIO DA SILVA, Nelson Fernando. Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005.

MOURA, Glória. Aprendizado nas comunidades quilombolas: currículo invisível. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUSA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães.(Org.). Dimensões na Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2006. (Coleção Educação para Todos)

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilme Lino. O negro no Brasil de Hoje. São Paulo: Ação Educativa, 2006.

OLIVEIRA, Julvan Moreira. Matrizes religiosas afro-brasileiras e educação. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUSA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães.(Org.). Dimensões na Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005. (Coleção Educação para Todos)

QUEIROZ, Selina Mendes. As Cantigas dos Negros de Itamatatiua: a expressão musical como instrumento para uma educação diferenciada. (Monografia de conclusão de curso de Arte) Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA, 2007.

REMANESCENTES QUILOMBOLAS DE JURUSSACA – PROCESSOS IDENTITÁRIOS

Maria Célia Barros Virgolino Pinto

Resumo

Este artigo tem por objetivo refletir sobre o processo de constituição dos traços identitários da comunidade de remanescentes quilombolas de Jurussaca, município de Tracuateua no nordeste paraense, no que se refere às dimensões culturais, costumes e história. Empreendo algumas reflexões referentes ao conceito de território, currículo e sua relação com a constituição identitária quilombola.

Palavras Chave: Etnografia; Remanescente de Quilombo, Traços Identitários.

Abstract

This article has as aim, a reflection on the process of community identity forming features of the afro-descendent remnants of the community of Jurussaca, district of Tracuateua City, northeast of the State of Pará, Brazil, with regards to cultural, customs and history. So some considerations are deployed with regards to the concept of territory and its relation to afro-descendent identity construction.

Keywords: Ethnography; Afro-descendent Community, Identity Features

Introdução

O presente artigo foi construído a partir de experiências vivenciadas em viagem de campo junto à comunidade remanescente quilombola de Jurussaca, no interior do estado do Pará. O principal objetivo é refletir acerca de certas dimensões que revelam o proces-

---

[1] Professora da UEPA e UFPA – Mestre em Educação e Currículo/ PUC-SP. Doutoranda em Ciências Sociais/ PUC-SP.

[2] Oliveira, Daniel. Dísponível em: http://institutofonte.org.br Acesso em: 04 dez. 2010

so de constituição identitária dessa comunidade; do uso e da posse da terra. E, ainda, tratar das impressões gerais em relação à cultura, aos costumes e à história de Jurussaca.

Tendo em vista os objetivos propostos, o procedimento metodológico adotado para a realização da pesquisa, que ora se inicia, é a etnografia. A partir da premissa de que todos os aspectos da concepção humana são culturalmente construídos, "o que os torna particulares e localizados, sem possibilidades de generalização ". A etnografia se "refere ao estudo do modo como os indivíduos constroem e compreendem as suas vidas cotidianas" (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.60). Nesse sentido, utilizo alguns procedimentos tradicionalmente ligados à etnografia, como a observação participante e a entrevista não estruturada.

Inicialmente, parto da discussão sobre a origem de quilombos e o seu significado na atualidade, mais adiante, contemplo as questões concernentes aos processos identitários da comunidade de Jurussaca.

1. ORIGENS E CONCEITOS DE QUILOMBO

A expressão quilombo vem sendo usada desde o Brasil Colônia. O Conselho Ultramarino Português de 1740 definiu quilombo como "toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles".

Munanga (1996) ressalta que o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano, reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, segundo o autor (op. cit.):

> Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécies de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar... Visavam à formação de identidades abertas produzidas pela comunicação incessante com o outro, e não de identidades fechadas geradas por barricadas culturais que excluem o outro.
>
> (MUNANGA, 1996, p. 63).

Com a abolição da escravatura o governo não criou mecanis-

mos para que a população negra tivesse acesso à terra. Ao contrário, a falta de uma legislação complementar que vislumbrasse tal problemática foi determinante para a marginalização dos ex-escravos, problema que só se agravaria com o passar do tempo. Apesar disso, essa população não se desfez, mas a existência de terras quilombolas enquanto tal passou a ser ignorada pelo poder público.

A primeira Lei de Terras escrita e lavrada no Brasil, datada de 1850,impediu ao negro a posse da terra em benefício dos grandes proprietários, mesmo quando a terra chegou a ser comprada ou foi herdada de antigos senhores através de testamento lavrado em cartório, os negros foram sistematicamente expulsos ou removidos dos lugares que haviam escolhido para viver.

Popularmente, no Brasil, o significado da palavra quilombo, segundo Lopes, Siqueira e Nascimento (1987, p.15), é diverso. Algumas vezes está associado a um local: "quilombo era um estabelecimento singular"; ou a festas populares: "festas de rua"; ou ao local de uma prática condenada pela sociedade: "lugar público onde se instala uma casa de prostituição".

Leite (2000, p.337) também chama a atenção para a vastidão de significados para o termo quilombo e aponta para a conclusão de vários estudiosos , que afirmam que a ideia de quilombo serve para "expressar uma grande quantidade de experiências, um verdadeiro aparato simbólico a representar tudo o que diz respeito à história das Américas" (LEITE, op. cit.). A esse "aparato simbólico" a que se refere Leite (2000), incorporam-se, também, ao termo quilombo, os significados de grupos, indivíduos e organizações. Segundo O'Dwyer (1995), ainda que tenha conteúdo histórico, esse conceito vem sendo ressemantizado pela situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos do Brasil.

> 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 população estritamente homogênea. Nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de modos de vida característicos, e na consolidação de território próprio.
>
> (O'DWYER, 1995, p.1)

[1] Artigo 12 da Lei n.º 236 de Agosto de 1847 da Assembléia Provincial do Maranhão.

Seguindo a definição ressemantizada de quilombo, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) define as comunidades quilombolas como "grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar".

Com os debates acadêmicos que estavam sendo implementados e, claro, as reivindicações do movimento negro, abriu-se à possibilidade de garantir o exercício da cidadania para a população negra, em especial, às comunidades remanescentes de quilombos cujo direito foi reconhecido pelos constituintes no processo de construção do mais importante instrumento jurídico e político do país – a Contituição de 1988.

As comunidades remanescentes de quilombos foram reconhecidas oficialmente pelo Estado brasileiro em 1988, principalmente com a afirmação de seus direitos territoriais por meio do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição (ADCT).

O norteamento legal dado pela Constituição foi detalhado com o Decreto 4.887, de 2003, que traz como critério de definição de remanescentes de quilombo a autodeterminação, reacendendo, a partir de então, intensos debates sobre identidade e conformação territorial. Diz o Caput do artigo 2º:

> Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

O objetivo constitucional é sustentado no tripé justiça, liberdade e solidariedade, portanto alcançá-lo compreende decisão pelo enfretamento do racismo e da discriminação racial enquanto base estrutural das desigualdades sócio econômicas no Brasil. Já que a história oficial, não reconhece os elementos culturais trazidos pelos

[4] Ver Carvalho, Dória e Oliveira Júnior (1996) sobre as relações entre os quilombos no Brasil e outras partes das Américas.

[5] Em outubro de 1994, reuniu-se o Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais para elaborar um conceito de remanescente de quilombo (Leite, 2000, p.341).

africanos, a sua contribuição na formação da sociedade e nem a resistência frente a um sistema injusto

A expressão 'remanescente das comunidades de quilombos', delineada na Constituição de 1988, traz para o cenário político nacional o debate sobre a dívida para com os afro-brasileiros não somente das pendências e demandas por títulos fundiários, mas de uma discussão mais ampla travada pelos movimentos negros e entre parlamentares envolvidos com a luta antirracista.

2. Comunidade de Jurussaca : para além do território

O Artigo 68º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias é um marco importante para a atuação do Estado junto às comunidades quilombolas. Para além do mencionado Artigo, as constituições dos estados do Maranhão, Bahia, Goiás, Pará e Mato Grosso possuem artigos que tratam do dever do Estado em emitir os títulos territoriais para as comunidades quilombolas.

O Pará é o primeiro dos estados a colocar na legislação tal dispositivo:

> Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos no prazo de um ano, após promulgada esta constituição"
>
> (Constituição do Estado do Pará, Art. 322)

Segundo Bezerra Neto (2001) os negros foram introduzidos no território amazônico pelos ingleses ainda no início do século XVII, partindo daí a comercialização do negro através da Companhia de Navegação – a Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e Maranhão, criada pelo Marquês de Pombal para, entre outros objetivos, introduzir negros na região.

> Durante a vigência do monopólio comercial do Tráfico pela Companhia Geral de Comércio entre os anos de 1755-1778, foram introduzidos na Amazônia Portuguesa um número de escravos possivelmente superior aos 25.365 africanos desembarcados nos portos de Belém e São Luis pelos navios da Companhia.
>
> (BEZERRA NETO, 2001, p.28)

Os primeiros escravos foram introduzidos no Pará em 1682 e eram provenientes de Luanda, Cabinda, Benguela e Angola. Salles

(1988, p. 27) ressalta que: "o negro entra no Pará em escala considerável e se destina para as lavouras de gêneros exportáveis; cana-de-açúcar, arroz, tabaco, algodão e cacau".

A origem do povoamento de Jurussaca é provavelmente de remanescentes de escravos que trabalhavam nas lavouras da Região Bragantina. A esse respeito nos diz Bezerra Neto:

> Observando-se a distribuição demográfica da população escrava na dita região, a área em torno de Bragança reunia o maior número de cativos, ou seja, 482 sujeitos que perfaziam 7% da sua população de 6.847 moradores eram escravos. [...] Nesta região desenvolveu-se o cultivo agrícola de diversos produtos, dentre os quais o café [...] cana de açúcar, a mandioca e algumas fazendas de criação de gado
>
> (BEZERRA NETO, 2001, p. 101)

O relato de alguns moradores corrobora o excerto de Bezerra Neto (op. cit.), acima, uma vez que, segundo eles, ocorreram fugas do cativeiro e com medo de serem recapturados após a abolição, os negros acabavam se juntando aos índios Cariabas, formando a comunidade de Jurussaca.

As comunidades quilombolas se caracterizam pela prática do sistema de uso comum de suas terras, concebidas por elas como um espaço coletivo e indivisível que é ocupado e explorado por meio de regras consensuais aos diversos grupos familiares que compõem as comunidades, cujas relações são orientadas pela solidariedade e ajuda mútua. Nesse sentido, terra e identidade estão intimamente relacionadas. A partir dela se constituem as relações sociais e culturais, e são transmitidos bens materiais e imateriais.

dessa forma, o território ampara processos identitários, como afirmam Deleuze e Guattari (1996), abaixo:

> O território não é primeiro em relação a marca qualitativa, é a marca que faz o território. As funções num território não são primeiras, elas supõem antes uma expressividade que faz território. É bem nesse sentido que o território e as funções que nele se exercem são produtos da territorialização.
>
> (DELEUZE E GUATTARI, 1996, p.122)

Reconhecer a importância da categoria território não basta, Ko-

rga (2003, p. 35), afirma que é preciso considerar o território a partir do seu uso e não como um conceito em si, que pode ser compreendido descolado da realidade. A noção de território é intrínseca aos sujeitos que o constroem e dele se utilizam. Neste sentido, o território étnico seria o espaço construído, materializado a partir das referências de identidade e pertencimento territorial.

Os conceitos acima descritos, remetem a uma maneira diferenciada de utilização da terra, que se aplica diretamente às comunidades de remanescentes quilombolas que as caracteriza e servem como fundamento para suscitar algumas reflexões referentes à composição dos traços identitários da comunidade de Jurussaca.

Em setembro de 2002, a comunidade obteve o Título de Reconhecimento de Domínio Coletivo, certificado pelo Instituto de Terras do Pará (ITERPA) . Está localizada a 11 km da sede do município de Tracuateua . Jurussaca é formada por cerca de 85 famílias que somam aproximadamente 400 pessoas, quase todas têm parentes confirmados pelo sobrenome Araújo.

Logo na entrada da comunidade encontram-se várias habitações, construídas nos dois lados da estrada. Ali próximo estão a escola, a igreja, o centro comunitário campo de futebol e um grande salão, onde são realizadas as festas e comemorações, como a de Todos os Santos, a Coroação de Nossa Senhora e os festivais da 'marujada' e da 'farinhada'. A hidrografia é formada pelo rio Jurussaca de fundamental importância na alimentação e na higiene das pessoas. Cada família tem um 'pedaço de terra' onde se planta, principalmente, mandioca e feijão.

A comunidade possui uma escola de educação básica (1ª. à 3ª. séries) e, segundo o relato de uma das professoras, todas as crianças estão matriculadas e frequentam a escola. A quarta série não funciona na escola, que possui apenas uma sala de aula. Assim, as crianças vão para uma comunidade vizinha, chamada Cebola. A partir da 5ª série os alunos passam a frequentar a escola de outra comunidade vizinha – Santa Tereza, até a 9ª série. Portanto, a única possibilidade de continuação dos estudos é a transferência para as

[6] Tracuateua foi desmembrada da cidade de Bragança em 1994, mas só se tornou município em 1996, quando foi realizada a sua primeira eleição municipal. Desde então a cidade já mudou bastante. Várias construções foram erguidas e outras reformadas. A cidade ganhou mais comércio e passou a ser referência para as colônias da região.

cidades de Tracuateua ou Bragança, porém poucos alunos conseguem continuar os estudos nessas cidades a maioria dos jovens em idade escolar continua na comunidade e ajuda os pais na lavoura.

Numa comunidade que data sua fundação por volta do século XIX, a presença de apenas 01(uma) escola de Ensino Fundamental e a ausência de instituições do Ensino Médio retrata a vulnerabilidade para o descaso em que se buscou e buscam colocar a etnia negra na sociedade brasileira.

A comunidade de Jurussaca convive ainda com uma política educacional de caráter urbano e municipalizada que a todo instante legitima e idealiza a cidade como o lugar civilizatório em detrimento do campo como o espaço do atraso. Desta forma, a combinação do racismo com políticas descontextualizadas com a educação do campo quilombola contribui para a estigmatização e o silenciamento do (a) afro-descendente enquanto cidadão (ã) brasileiro (a).

A escola tem um papel fundamental para os moradores dos quilombos contemporâneos, os moradores de Jurussaca relatam que desejam uma escola sua, da comunidade, onde suas diferenças sejam respeitadas. A grande diferença que se deve destacar entre a transmissão do saber nas comunidades negras rurais e nas escolas é que, no primeiro caso, o processo, fruto da socialização, desenvolve-se de forma natural e não formal e, no segundo, o saber nem sempre está referenciado na experiência do aluno.

No subtópico a seguir, busco refletir sobre as 'marcas' reveladoras da identidade dos habitantes de Jurussaca, a partir das 'conversas de fim de tarde' e dos relatos de alguns habitantes.

2.1 A Marca do Currículo Invisível: Buscando os traços identitários

Nos dias que duraram as visitas à comunidade, priorizei entrevistar as pessoas mais idosas, e aquelas ligadas aos movimentos religiosos e políticos (como os diretores da associação de moradores).

Para o registro das histórias orais pude tirar partido de um hábito, relativamente comum numa das famílias daquele local: tomar café, bater papo ao final da tarde, algumas vezes, no quintal, ao redor do forno de farinha.

Nessas ocasiões conversamos sobre vários assuntos, especialmente sobre 'casos do passado'. Esses 'casos', geralmente, são ouvidos com muita atenção e respeito pelas crianças, pela família e pe-

los visitantes. Tive a oportunidade de participar de algumas dessas conversas e gravá-las.

Durante essas conversas foram narradas histórias sobre Jurussaca, especialmente pela dona A., em que elementos referentes aos traços culturais desse grupo social foram revelados. Conforme ressalta sua fala: "na festa de Todos os Santos *se dançava a marujada com uma saia florida rodada e um pano amarrado na cabeça, hoje todo mundo copia a de Bragança. Se dançava o retumbão, a mazurca, hoje ainda temos meninos só querem dançar eletrônico, vão buscar o som lá em Bragança,mas acho também fica bom né*".

Diante dessa fala faz sentido pensar que a idéia de cultura implícita na comunidade de Jurussaca não registra uma relação fixa entre tradição e modernidade. Em suas muitas variantes a tradição e a tradução são combinadas de diversas formas, como Bhabha (2008) argumenta:

> Não é simplesmente apropriação ou adaptação; é um processo através do qual se demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores, pelo distanciamento de suas regras habituais ou "inerentes" de transformação. Ambivalência e antagonismo acompanha cada ato de tradução cultural, pois o negociar com a "diferença do outro" revela uma insuficiência radical de nossos próprios sistemas de significado e significação.
>
> (BHABHA apud HALL, 2008, p.71)

Por outro lado, os relatos de dona A. colaboram para a valorização dos traços culturais, reconstituídos a partir do momento que retorna ao passado através da memória. Conforme Pollak, "memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo" (POLLAK, 1992, p. 204).

A descrição destas festas e manifestações servem para marcar as diferenças existentes entre a forma de comemorá-las e também a importância que tais manifestações adquirirem para a comunidade de Jurussaca, conferindo uma certa forma de diferenciação identitária.

Percebo na comunidade remanescente quilombola de Jurussaca um currículo invisível sendo tecido pelas mulheres negras, que com resistência e determinação militam na associação quilombola e

na escola da comunidade. Acerca do currículo invisível entende-se "[...] como conjunto de valores, princípios de conduta e normas de convívio, ou seja, dos padrões socioculturais inerentes à vida comunitária, de maneira informal e não explícita, permitindo uma afirmação positiva da identidade dos membros de um grupo social". Moura (2005, p. 17). Desta forma, o currículo invisível presente em Jurussaca representa a cultura na comunidade, vista como um tecido de significados, expectativas e comportamentos discrepantes ou convergentes, que um grupo humano compartilha e constrói socialmente.

O currículo invisível da comunidade de Jurussaca representa sua afirmação enquanto quilombolas. É na expressividade revelada em suas manifestações culturais que os (as) membros (as) da comunidade demarcam suas lutas, seus sonhos e perspectivas.

Em outro momento a professora da comunidade. conta que: "na escola ainda não se falou que somos descendentes de escravos.A professora da 3ª série não falou também da Festa de Todos os Santos me disse p'ra eu falar do assunto já que sou daqui e sou quilombola"

A negação às suas manifestações culturais e religiosas nos pressupostos do currículo municipalizado desenvolvido na escola de Jurussaca retrata o que provocou e vem provocando os processos de políticas de embranquecimento tão presente em nossas sociedades, em nossas escolas e em nossos discursos.

É pelo currículo que 'as coisas 'acontecem'nas salas de aula; vale pensar no espaço escolar considerando os "[...] comportamentos, rituais, tradições e heranças e todo um contexto histórico e político que interferem no processo de construção da identidade étnico-racial de qualquer grupo humano"(GOMES, 2006:). Esses elementos apontam para a premente necessidade dos professores de Jurussaca considerarem toda diversidade e complexidade da construção identitária das crianças, o que depende, entre outros elementos da percepção histórica dos educadores, da construção de um currículo que considere e respeite a diversidade.

Segundo Silva (2000), numa sociedade em que a população no poder é composta por brancos, a identidade branca é vista como "desejável", como "única", de força tão grande que não é vista apenas como uma identidade possível, mas como "a identidade".

Nesse sentido, Munanga (2008) enfatiza que a elite brasileira, preocupada com a construção de uma unidade nacional, via esta

ameaçada pela pluralidade étnico-racial. A mestiçagem era para ela uma ponte para o destino final: o branqueamento do povo brasileiro.

Munanga (1999, p.16) ressalta que, apesar do fracasso deste processo de branqueamento, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro.

Sobre o 'inconsciente coletivo' a que se refere Munanga (op. cit.), um relato da professora de Jurussaca chama a atenção, pois revela algo desse 'inconsciente': "os (moradores) da comunidade se dizem e gostam de ser tratados de morenos". Silva (1987) afirma que a denominação 'moreno' é aceita com constrangimento tanto pelo que diz como pelo que ouve, já que é ambígua e por isso mesmo preconceituosa; além de mostrar que os traços físicos são reveladores da identidade étnica que se quer escamotear. (Silva (op. cit.), p. 146). Como se pode ver, em Jurussaca, o adjetivo 'moreno' é utilizado positivamente por seus moradores, essa ambigüidade levanta uma questão:como formar uma identidade em torno de uma cultura até certo ponto expropriada e nem sempre assumida com orgulho pela maioria.

Os relatos dos moradores de Jurussaca revelam a dificuldade da comunidade de se identificar, de possuir uma memória individual ou propriamente coletiva, distante da identidade social, ou seja, uma imagem "que um indivíduo adquire ao longo da vida referente a ele próprio, que ele constrói e apresenta aos outros e a si próprio" (POLLAK, 1992, p. 206).

O líder comunitário de Jurussaca relata o seguinte acontecimento: "em Tracuateua, teve um pessoal que apontou para a gente, dizendo, são neguinho de Jurussaca, são quilombolas". A expressão, dita por esse morador, demonstrou uma certa angústia na sua narrativa, inclusive revelando que esse sentimento não era somente dele, e sim de todos os que estavam com ele.

A ocorrência desse fato revela um olhar estigmatizante do grupo externo sobre os membros de Jurussaca. Bauman (2005) enfatiza essa tese sobre a exclusão daqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não têm direito de manifestar suas preferências e que no final se vêem oprimidos por identidade aplicadas e impostas por outros identidades de que eles próprios se ressentem, mas não têm permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, e

desumanizam.

Esse sentimento de angústia pode também ser compreendido a partir de Carvalho (2000), em relação à maneira como os quilombos se vêem:

> Como vocês sabem, nem todos os quilombos se vêem da maneira como são vistos pela sociedade branca que os cerca; nem todos se vêem como africanos negros, descendentes de escravos. Há muitas diferenças nas maneiras que eles têm de imaginar o seu papel. Se eles estão negando que são 'descendentes de africanos' terão suas razões para tanto e cabe a nós registrar as suas razões no momento em que são incluídos como cidadãos.
>
> (CARVALHO, 2000 p. 62-63)

Esses fatos contribuem para o entendimento de que a identidade negra não é algo constituído; pelo contrário, ela é uma construção, Hall (apud KREUTZ, p. 81, 1999) enfatiza essa concepção quando argumenta que "a identidade étnica vai se reconstituindo e reconfigurando ao longo do processo histórico. Não se pode entendê-la como algo dado, definido plenamente desde o início da história de um povo". (op. cit., p. 82).

Portanto, ela é formada na sua essência através de um "fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade e que se faz por meio da negociação direta com outros" (POLLAK, 1992, p. 204).

Por sua vez, os nexos que existem entre memória e identidade podem explicar a razão da permanência desses moradores nas comunidades, conservando alguns dos seus aspectos estruturais e sociais. A partir dessas reflexões pode ser possível entender as relações sociais que se estabelecem entre os quilombolas e os demais segmentos que compõem os outros espaços coletivos. Como estes moradores qualificam e identificam os remanescentes quilombolas? E qual imagem os quilombolas têm em relação a si e aos outros, fora da comunidade?

Sendo assim, as identidades são representações inevitavelmente marcadas pelo confronto com o outro; por se ter de estar em contato, por ser obrigado a se opor, a dominar ou ser dominado, a

tornar-se mais ou menos livre, a poder ou não construir por conta própria o seu mundo de símbolos. (BRANDÃO, 1986, p. 42).

3. Considerações finais

As construções analíticas não se esgotaram, emergiram questões importantes a serem refletidas em relação à comunidade de Jurussaca, nos aspectos referentes à cultura, trabalho e relação com a terra, visto que tais elementos estão intrinsecamente relacionados, dão forma aos traços identitários e sentido às relações que, dentre outros fatores, compõem a sua vida cotidiana.

O processo identitário de Jurussaca não está no vazio, é resultado de uma confluência de fatores, escolhidos por eles mesmos: entre os elementos comuns aos membros do grupo; formas de organização política e social, território, elementos lingüísticos e religiosos. É também através das manifestações culturais que a comunidade constrói seu currículo invisível e legitimam suas identidades de forma positiva e emancipatória.

Desta forma, é possível perceber a importância da educação no processo de construção da identidade da pessoa negra e das tantas minorias muitas vezes esquecidas, acreditando que a escola pode contribuir com a construção da identidade dos seus educando pertencentes à população negra a partir do momento que assume uma função social inclusiva, em que as diferenças são reveladas enquanto momento de valorização.

Portanto a intervenção das políticas públicas direcionadas a educação coloca a escola em um papel de destaque no momento em que esta, começar a inserir em sua prática momentos de discussões coletivas e valorização dos educandos a partir de sua identidade.

Procurei também compreender e desvendar, através das falas dos sujeitos, os elementos étnicos e sociais que dão visibilidade aos traços identitários e sua relação com a territorialidade. Desse modo, identificá-los é um ato classificatório produzido em um contexto situacional. A identificação é um fator poderoso na estratificação, uma das dimensões, mais divisivas e fortemente diferenciadoras. Mas o processo de constituição identitária não é possível sem colocar no ponto de partida a questão da autodefinição, ou seja, da auto-identificação dos membros do grupo em contraposição com a identidade dos membros do grupo alheio.

Por isso, é preciso ter claro que os próprios sujeitos se auto de-

finem. É fundamental entender quais dimensões estão implícitas nesse processo de mobilização. As classificações externas sobre a comunidade de Jurussaca foram feitas sob a égide de instrumentos tradicionais de entendimento sem levar em conta a maneira pela qual a referida comunidade se identifica e se define – é o que revela o relato de alguns moradores. Portanto, é necessário desenvolver uma reflexão que coloque processos identitários em uma dimensão que exija a renovação de novos parâmetros, rompendo com a idéia de objetificação contida nos essencialismos do senso comum.

5. Referências bibliográficas

BAUMAN, Zimund Identidade. Rio de Janeiro : Zahar, 2005

BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Identidade e Etnia. Construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.CARVALHO, José Jorge de. Revista Palmares, Brasília, DF, n. 5, 2000, p. 62-63.

DELEUZE, G. & Guattari F. Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed 34, 1996.

KORGA, Dirce. Medidas de Cidade.Entre Territórios de vida e territórios vividos. São Paulo.Cortez, 2003, pp. 33-80

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 107, jul., 1999.

LEITE, Ilka Boaventura.Os Quilombos no Brasil: Questões Conceituais e Normativas .In. Etnográfica .Vol IV (2) .2000.pp. 333-354.

LOPES, Helena Theodoro, José Jorge SIQUEIRA, e Beatriz NASCIMENTO , 1987. Negro e Cultura Negra no Brasil, Rio de Janeiro, UNIBRADE/UNESCO.

MOURA, Glória. Aprendizado nas comunidades quilombolas: currículo invisível. Coleção Educação para Todos. Brasília – DF, Vol. 09, pp. 263-273.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

NETO, José Maria Bezerra. Escravidão Negra no Grão-Pará. Belém :Paka-Tatu, 2001.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Terra de quilombos. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

POLLAK, Michael. IdentidadeSocial. In. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

SILVA, Tomaz Tadeu da.(org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/ Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.

EDUCAÇÃO NUTRICIONAL, GESTÃO ECOSSISTÊMICA E O DIREITO HUMANO À ALIMENTAÇÃO ADEQUADA

Nadja Maria Gomes Murta

Resumo

No presente capítulo apresentamos uma breve reflexão sobre a educação nutricional e sua relação com a cultura alimentar, debatemos sobre o atual modelo de apropriação do planeta e apresentamos os motivos pelos quais defendemos a adoção da gestão ecossistêmica como a principal estratégia para a garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada.

Palavras-chave: educação nutricional, cultura alimentar, gestão ecossistêmica, populações tradicionais, segurança alimentar.

Abstract

In the present chapter we presented a brief reflection about the nutritional education and its relation with the food culture, we debated about the actual model of planet's appropriation and presented the reasons why we defended the adoption of the ecosystemic management as the main strategy to garantee the Humans Right to Adequate Food.

Key-words: nutritional education, food culture, ecosystemic management, traditional population, food security.

1. A educação nutricional e a cultura alimentar

A educação nutricional, ao nosso entender, é uma tarefa difícil e complexa, pois para ser efetiva requer daquele que pretende fazê-la dois princípios básicos: o de considerar a história e a cultura dos sujeitos envolvidos (pessoas e/ou coletivos) no processo educativo, bem como ter a habilidade de saber ouvir e refletir com o outro.

[1] Nutricionista, doutoranda em Ciências Sociais – PUC/SP, professora assistente do Departamento de Nutrição e colaboradora do Mestrado Saúde, Sociedade e Ambiente, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha; membro do grupo de pesquisa Jequi-Saúde Coletiva.

Somados a estes princípios, as bases teóricas que constituem o seu saber também serão decisivas para a condução de suas ações.

Sendo assim, é esperado que o educador utilize saberes e metodologias (voltados à atenção integral à saúde), que superem o atual modelo biomédico – cuja principal característica, como apontado por Castiel e Álvarez-Dardet (2007), é o de ser prescritivo e persecutório – dando lugar a um modo de pensar a saúde que enfatize a promoção e prevenção e, portanto, valorize práticas educativas.

Qualquer ação que envolva a educação nutricional deve, por princípio, respeitar a cultura alimentar dos sujeitos envolvidos ainda que, por vezes, possa se querer modificá-la (como por exemplo, no caso de consumo de alimentos tidos como nocivos à saúde).Quando falamos em preservar a cultura alimentar de um coletivo, tendo como base a educação nutricional, precisamos nos ater ao processo histórico que levou determinados tipos de alimentos a serem escolhidos, consumidos e/ou preparados. Mintz (2008, p.15) ao relacionar, comida, cultura e energia, lembra-nos que a globalização da alimentação é processual e, nos últimos cinco séculos, foi "irregular e assimétrico. Não é irreversível; e seguramente não foi benéfica para todos – seja de uma perspectiva ambiental, de saúde ou social".

Mais adiante (op.cit, p.22), ao falar especificamente da cultura alimentar, o antropólogo diz que sempre foi atraído:

> por uma ocorrência comum na história da alimentação: quando uma comida substitui outra ou a vem complementar. Tais ocorrências são interessantes, entre outras coisas, porque elas se confrontam quase sempre com um contexto de conservadorismo alimentar. Sugeri em outro escrito que isto é um enigma de peso para os estudiosos da alimentação: como é possível que as mesmas pessoas que se agarram com força a alguns traços de sua dieta, ao mesmo tempo, renunciam rapidamente e mesmo com prazer a outros traços?

Prosseguindo, (op.cit., p.23), ao afirmar que "mudanças na alimentação e no paladar são mudanças na cultura", destaca que o aspecto diacrônico é próprio da cultura: "em grupos de nossa espécie humana, ao longo do tempo, cada sistema cultural, inclusive o subsistema da alimentação, tem sido histórico, um produto feito pelos homens".

Em outro escrito, Mintz (2001), ao discorrer sobre os hábitos ali-

mentares relacionando-os à identidade de coletivos nacionais (macarrão e pizza com italianos; arroz e soja com chineses, dentre outros) e à intensa circulação de comidas e pessoas, que tem ocorrido na atualidade, aponta que tais circulações levantam novas questões sobre a relação entre comida e etnicidade. Para exemplificar, cita o caso do macarrão que, ao longo dos últimos anos, vem perdendo o rótulo de marcador étnico, considerando-o como uma comida etnicamente neutralizada. Para ele (op.cit., p.35): "as comidas se tornam étnicas; e também deixam de sê-lo".

Maciel (2004, p.27), seguindo essa mesma linha de pensamento, ao falar sobre uma cozinha à brasileira chama a atenção para o fato de que a cozinha de uma coletividade não deve ser reduzida "a um inventário, a um repertório de ingredientes, nem convertida em fórmulas ou combinações de elementos cristalizados no tempo e no espaço". Afirma ainda, que "não é possível pensar em uma cozinha brasileira sem pensar em uma miscigenação" e que devemos colocar esse "fenômeno num quadro de desigualdades e conflitos" (op.cit., p.29). Tomando como exemplo a questão da feijoada completa – prato tido como uma das identidades nacionais – apresenta discussões que vão desde a origem, a introdução e o consumo de alguns de seus constituintes (arroz, farinha e feijão), à atual disputa étnica de sua origem (francesa, portuguesa ou afro-brasileira). Ao finalizar o seu artigo a autora aponta que, no caso de nosso país, tanto a perspectiva étnica, quanto a regional (em decorrência de nossa extensão geográfica), são importantes para se pensar a formação da identidade de nossa cozinha.

Quando pensamos em educação nutricional, não devemos perder de vista que a noção de alimentação saudável (principal base teórica desta educação) vem, também, ao longo dos séculos, passando por processos de empréstimos, inovações e permanências. A relação entre alimento e saúde é descrita desde tempos remotos e o modelo hipocrático, que data dos séculos V-IV a.C., onde os alimentos eram classificados pelas características: frio, quente, seco e úmido, ainda permanece presente nas falas de muitos brasileiros dos dias atuais.

Outro fator a ser considerado é que muitos alimentos não convencionais consumidos por determinados coletivos não foram, até então, analisados quanto as suas composições de macro e micro nutrientes, fato este que pode ser considerado como um obstáculo para a valorização, ou não, de seu consumo. Nossa afirmativa é baseada

no trabalho que fizemos com colegas (Murta et al., 2011), cujo objetivo era o resgate da cultura alimentar de populações tradicionais da região do Alto Vale do Jequitinhonha, no nordeste mineiro.

Enfim, entendemos que para a educação nutricional ser concretizada faz-se necessário compreender a história e a cultura dos sujeitos envolvidos, bem como os modos de produção dos alimentos, relacionando-os aos modelos de apropriação e gestão do espaço no qual estão inseridos. No item a seguir, abordaremos tais questões relacionando-as à Segurança Alimentar e Nutricional e ao Direito Humano à Alimentação Adequada.

2. Gestão Ecossistêmica e o Direito Humano à Alimentação Adequada .

Vivemos em um mundo hominescente dominados por determinados mitos do que sejam as necessidades humanas e por eles engessados. Por este motivo, todos os recursos existentes no planeta estão imersos em um processo cartesiano de transformação do planeta em algo consumível, isto é, comercializado.

Segundo filósofo francês Michel Serres (1994; 2003), a atual visão do homem não contempla o mundo, fazendo com que ele perca a noção da simbiose que possui com o planeta e que o transforma em parasita do mesmo. Para Serres, na atualidade, falta à humanidade a consciência de sua hominescência, ou seja, da possibilidade de obter uma nova organização na qual a relação natureza-cultura não esteja apartada.

Para este pensador essa nova relação deve ser baseada em um Contrato Natural, onde os princípios básicos são o reconhecimento da simbiose e da reciprocidade que temos com o planeta. Esse contrato levaria os homens a pensarem em um novo equilíbrio entre o natural (espaço-natureza-planeta) e o cultural (o coletivo social-global).

Para Junqueira (s/d), o "mito é uma criação social, nascida da experiência compartilhada e é uma narrativa que expressa, de diferentes modos, a visão que seu narrador tem da realidade que o cerca". A narrativa mítica é um estatuto e integra as coletividades e este dita a ordem do cognitivo, do sensível e dos corpos.

De tempos em tempos, novos mitos surgem, outros desa-

[2] Primeira versão: palestra proferida no I Simpósio de Segurança Alimentar do Norte de Minas Gerais, com o título de: Gestão Ecossistêmica: alternativa para a garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada em comunidades tradicionais e/ou rurais. Caderno de Ciências Agrárias, v.1, 2009. p.46-52.

parecem e alguns sofrem transformações. Tais fenômenos acontecem em decorrência das mudanças que passaram, ou passam os coletivos humanos, habitantes do planeta ao longo de sua existência cósmica. Assim sendo, as ciências e as tecnologias ocidentais cartesianas foram se transformando em mitos poderosos. Mitos estes que regem a contemporaneidade e são norteadores pelos modos de apropriação do espaço.

Milton Santos (2007, p.27-39), um dos maiores geógrafos de nossos tempos, teceu inúmeras críticas a cerca do espaço e da relação deste com os homens. Segundo o autor,

> Só a consideração do espaço total permite apreender o papel da paisagem no movimento global da economia e da sociedade. [...] A região aparece com o um espaço de convivência, um quadro a utilizar para a reprodução das relações sociais. Lugares, subespaços, nada mais são de que espaços funcionais.[...] Para desmistificar o espaço, cumpre levar em conta dois lados essenciais: de um lado a paisagem, funcionalização da estrutura técnico-produtiva e lugar da fetichização; do outro, a sociedade total, a formação social que anima o espaço.

Para Santos (2007, p.55-57), "a interpretação de um espaço ou de sua evolução só é possível através de uma análise global que possa combinar as categorias analíticas – forma, estrutura e função – porque a relação é não só funcional como estrutural", sendo a totalidade destas dialética e móvel. "É assim que os lugares – combinações localizadas de variáveis sociais – mudam, de papel e de valor, à medida que a história vai se fazendo".

Ainda segundo o autor (op.cit., p.85), "a produtividade capitalista é a medida atual de um crescimento não igualitário, cujo resultado final é a criação ou o desenvolvimento de estruturas monopolistas", sendo estas malthusianas, pois ao ocuparem os espaços, não permitem que outras estruturas (como as familiares) os utilizem.

Nas últimas quatro décadas, a discussão sobre a inter-relação entre saúde, alimentação, meio ambiente e desenvolvimento sustentável vem ganhando espaço, de modo gradativo, nos meios científicos, técnicos e políticos.

Em meados da década de 70, movimentos ambientalistas chamavam a atenção para os efeitos decorrentes do modelo vigente de desenvolvimento que levavam à degradação ambiental e à escassez

de recursos naturais básicos. Em 1992, durante a II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, representantes de organizações governamentais e da sociedade civil organizada debateram e acordaram sobre a necessidade de mudança no tipo de modelo de exploração existente para "um modelo de civilização em que predominasse o equilíbrio ambiental e a justiça social entre as nações". (MDA, 2003).

Para Balandier (1976, p.242-254) foi a ascensão da antropologia crítica que incitou a contestação do produtivismo, uma vez que:

> Ela contesta a civilização industrial em suas formas mais avançadas e denuncia as violências e as devastações culturais [...]. Ela obriga a repensar a relação natureza-cultura, a questionar a representação desta como a soma dos empreendimentos contra aquela e a afirmação progressiva de que nós podemos atingir a posse do mundo. [...] Daí a reivindicação da qualidade de vida em oposição ao produtivismo desencadeado.

Com relação à saúde, paralelamente, seguindo essa mesma perspectiva, em 1974 foi divulgado no Canadá o "Informe Lalonde" onde o cuidado com o espaço biofísico é tido como um dos fatores para a promoção da saúde (LALONDE, 1974).

Segundo Gómez e Minayo (2007, p.6) as abordagens que englobam saúde e meio ambiente têm início no final dos anos 80, "quando ambientalistas, sanitaristas, investigadores e gestores começaram a perceber a necessidade de articular melhor teoria e ação com a ideia de qualidade de vida de grupos populacionais concretos."

O termo ecossistema saudável tem sido utilizado para expressar a relação existente entre todos os componentes de um ecossistema, sua durabilidade e influência sobre a saúde dos coletivos humanos que nele coabitam. Esta perspectiva destaca que, para favorecer a sua saúde e bem estar, os homens devem preservar a salubridade dos ecossistemas, sendo para tal, necessária a implantação da gestão ecossistêmica. Lebel (2003) destaca que este modelo de gestão deve envolver a participação popular e os promotores de políticas públicas, em especial, os gestores ambientais e da saúde.

A gestão ecossistêmica tem como princípio norteador o diálogo entre as populações que ocupam os espaços e os gestores. Lebel (2003), que é um dos defensores deste modelo de gestão aponta, baseado em

sua prática cotidiana, alguns entraves para a sua implantação e/ou implementação, dos quais citamos: a dificuldade de precisar a saúde de um ecossistema e a ausência de uma linguagem comum entre os diferentes atores sociais o que, muitas vezes, resulta na inexistência de uma abordagem integrada (conflitos entre os diferentes gestores e/ou entre gestores e a população).

O direito à alimentação é um direito humano fundamental e universal o que, para Valente (2003), só é garantido quando há o acesso físico e econômico, ininterrupto, à alimentação adequada ou aos meios para sua obtenção. Este direito, cuja realização constitui obrigação do poder público e responsabilidade da sociedade, alia a concepção de um estado físico ideal, o estado de segurança alimentar e nutricional, aos princípios gerais dos direitos humanos, tais como: universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos, dignidade, igualdade, participação, não discriminação, dentre outros. (ABRANDH, 2007).

O conceito de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) ainda está em construção e, nos dias atuais, o seguinte conceito é adotado em nosso país:

> A Segurança Alimentar e Nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis. (CONSEA, 2004).

Para Batista-Filho (2009) o conceito de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) é uma doutrina que nos remete a pensar na nossa forma ocidental de viver, chamando-nos a atenção para o seguinte fato:

> Se o Pacto Social de Rosseau tem seus princípios acolhidos por todas as legislações mais avançadas dos Direitos Humanos, o Pacto Natural de Michel Serres deve converter em princípio de convivência entre o homem e a natureza, mudando a relação predatória que o homem exerce para uma relação simbiótica, em proveito de todos.

A crise mundial dos alimentos, vivida novamente pela humani-

dade, tem levado a diferentes e contundentes discussões tais como: a forma depredatória da utilização do espaço e sua consequência (o aquecimento global, o deslocamento das placas tectônicas, a exaustão dos recursos hídricos, a degradação dos solos, o extermínio de diversas espécies animais e vegetais, dentre outros), a função do uso dos biocombustíveis e dos alimentos transgênicos, dentre outras, o que culmina com o debate da sustentabilidade do atual modelo científico e tecnológico da apropriação do planeta.

Acreditamos não ser por acaso que diferentes organizações (estatais ou não) vêm discutindo essas questões, criando patrimônios naturais e deles se apropriando. Devemos nos perguntar qual é o real interesse das mesmas para não cairmos em um discurso ingênuo em defesa do meio-ambiente e nos entregarmos, sem a devida reflexão, à modernização ecológica.

Como já apontado por Santos (2007), assim como seus recursos, os territórios mudam de papel e valor no trânsito da história, motivo pelo qual devemos tomar cuidado com essa nova perspectiva que nos é apresentada. É só nos recordarmos de que a vida humana foi um dos ideais propostos desde o início da industrialização: a cidade era apresentada como um novo éden, onde todos seus residentes seriam agraciados com as benesses ali proporcionadas. Hoje, o que vemos é o recuo das populações mais ricas para áreas, ou condomínios fechados onde as matas vicinais ainda resistem.

Por outro lado, muitos locais onde viviam, ou ainda vivem as populações marginais ao modelo produtivo, até então vigente, foram se transformando em novos paraísos. Paraísos estes, difundidos e/ou adaptados pelas empresas de turismo (hoje consideradas, por muitos economistas, como verdadeiras indústrias de consumo). Em geral, seus habitantes são expulsos: quer seja por venderem suas propriedades a preços irrisórios (com posterior migração para os aglomerados urbanos), e/ou por não conseguirem meios de garantir sua sobrevivência, em decorrência da proibição da utilização dos recursos naturais, ou por não possuírem mão de obra especializada necessária à manutenção dessas indústrias. Aqueles que ali permanecem ficam à margem desses paraísos.

Quanto à alimentação, podemos afirmar, sucintamente, que: a mecanização da agricultura, a industrialização dos alimentos e a sua difusão em massa pelos meios de comunicação foram os responsáveis pelo quase total desaparecimento de algumas espécies de alimentos

cultiváveis (alimentos não-convencionais), sem valor agregado para o grande comércio, e pela diminuição, em grande escala, do consumo de alimentos integrais e/ou in natura.

Pelo que foi exposto até aqui, afirmamos que a adoção do modelo de gestão ecossistêmica é ideal para a garantia da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) das comunidades tradicionais e/ou rurais, em especial, daquelas que vivem no entorno das áreas de proteção ambiental. Contudo, para que este modelo de gestão seja efetivo, ele deve ser tomado como uma diretriz a ser adotada pelas leis orgânicas de SAN que regem as diferentes nações.

Nossa afirmativa tem como eixo os dizeres de Serres (1994) o qual declara que o planeta fala-nos em termos de forças, de ligações e de interações (lembremos das recentes catástrofes naturais) e que temos a necessidade de nos religarmos ao mesmo.

De acordo com o nosso ponto de vista, os conhecimentos e práticas dos habitantes dessas comunidades nos religariam à natureza, pois são eles que coabitam nos ecossistemas mais ricos o que, de maneira geral, não acontece com os habitantes das áreas urbanas, quer sejam de grande, médio ou pequeno porte.

Ressaltamos que são os povos dessas comunidades, que se encontram dispersas em diferentes lugares, que ainda guardam em suas memórias ou em suas práticas cotidianas a forma com a qual se comunicam com a natureza (considerando aqui as suas formas de apreenderem a relação com o planeta), são também os detentores de inúmeras sementes creoulas, além de conhecerem e manejarem a biodiversidade do espaço que ocupam. Sendo assim, são eles os principais atores para a preservação da diversidade da cultura alimentar.

Sabemos que o nosso pensamento, assim como os dos autores aqui apresentados, rompe com o pensamento hegemônico do século passado, que via essas comunidades como obstáculos ao progresso da humanidade, condenando assim todas as suas relações com a Terra.

Para que esses pensamentos prevaleçam faz-se necessária a sua difusão, assim como a de práticas que levem esses povos a serem atores (sujeitos ativos e não reprodutores de uma lógica burocrática). Práticas estas, que os levem à emancipação, ou seja, os conduzam a um processo de tomada consciente de sua cidadania, de seus direitos e deveres, de seu papel na construção de sua própria vida e da comunidade.

Entretanto, o que temos observado é a crescente repreensão que

recai sobre esses povos. Os defensores do meio ambiente, em sua maioria, os punem por utilizarem pequenos mananciais que são ou eram empregados para o plantio visando o autoconsumo. Também os penalizam pela utilização de espécies animais e vegetais que faziam ou fazem parte de sua alimentação cotidiana, fatos estes que os levam a conviver com a insegurança alimentar.

Tais defensores desconsideram que eles não foram os principais devastadores dos ecossistemas, e sim, os grandes monopólios transnacionais: mineradoras, agroindústrias, etc., tampouco consideram que, na perspectiva sistêmica, esses povos estão contidos nos ecossistemas.

Por sua vez, grande parte dos profissionais ligados ao manejo da terra os recriminam pela baixa produtividade, muitas vezes, não levando em conta que são os agricultores familiares os principais fornecedores de alimentos para o mercado interno.

Muitos profissionais da saúde, da alimentação e nutrição os responsabilizam pela monotonia de sua dieta e/ou pela substituição de alimentos que colhem ou produzem por outros de menor valor nutricional, esquecendo-se de que estes também são alvos das indústrias alimentícias.

Por todos os motivos aqui apresentados, defendemos que a gestão ecossistêmica seja reconhecida como a principal aliada para a implementação da Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional em nosso país, quiçá em âmbito mundial.

O Direito Humano à Alimentação Adequada só será garantido a todos habitantes do planeta quando o respeito às especificidades dos espaços e das diferenças culturais existentes entre os povos for entendido e aceito. Desta forma haverá um verdadeiro diálogo, o que levará os diversos coletivos sociais a refletirem sobre a relação natureza-cultura, a mudarem suas práticas de apropriação e a estabelecerem com a Terra um Contrato Natural.

Recorremos, para terminar nosso capítulo, ao pensamento de Campbell (1988), mitólogo, já falecido. Para este autor, o "único mito sobre o qual vale a pena pensar no futuro imediato é o que fala do planeta (Teoria de Gaia). Esta, deverá relacionar a sociedade com o mundo da natureza e do cosmos".

Ora, se como vimos anteriormente, o mito é uma narrativa que dita o ordenamento do cognitivo, do sensível e dos corpos, nada melhor que tomarmos o planeta como o nosso principal mito inspirador!

Talvez, se nele acreditarmos, retornaremos a um velho princípio esquecido pelos homens hoje em dia: o da reverência ao que nos é dado pela Terra.

3. Referências

Ação Brasileira pela Nutrição e Direitos Humanos – ABRANDH. Curso Formação em Direito Humano à Alimentação Adequada. Módulo I: Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e o Direito Humano à Alimentação Adequada. Brasília: 2007, 30p. (mimeo).

BALANDIER, George. Antropo-lógicas. Trad. XIDIERH, O.E. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1976.

BATISTA-FILHO, Malaquias. Conferência pública ministrada durante a II Conferência Latino Americana e Caribenha de Medidas de Segurança Alimentar. Campinas: 2009.

CAMPBELL, Joseph. DVD. The Power of Myth. New York: Mac Arthur Foundation, 1988.

CASTIEL. Luís; ÁLVAREZ-DARDET Carlos. A saúde persecutória: os limites da responsabilidade. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

GOMÉZ, Carlos; MINAYO, Maria Cecília. Enfoque Ecossistêmico de Saúde: uma estratégia transdiciplinar. Rev. de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente. v.1.n.1. ago, 2006, p.1-19.

JUNQUEIRA, Carmen. Um mito Kamaiurá. São Paulo: s/d. (mimeo).

LALONDE, Marc. A New Perspective of the Health of Canadians: a work document. Otawa: [s.n], 1974.

LEBEL, Jean. La Santé: une approche écosystemique. Ottawa: CDRI, 2003.

MACIEL, Maria Eunice. Uma cozinha à brasileira. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n 33, jan-jun, 2004, p.25-39.

MINTZ, Sidney. Comida e Antropologia. Rev. Brasileira de Ciências Sociais. v. 16,n. 47, out. 2001. p. 31-41.

MINTZ, Sidney. Comida, cultura e energia. Rev. de Pesquisa Histórica. n.26-2, 2008, p. 13-35.

MURTA, Nadja; DIAS, Ana; OLIVEIRA, Cyntia; LESSA, Angeli-

na; SILVA, Daniel; SANTOS, Joariza; OLIVEIRA, Carlos. Construção da cidadania e auto-gestão da Segurança Alimentar e Nutricional de comunidades rurais do Alto Jequitinhonha - Minas Gerais. In: Contribuições das Universidades Mineiras para a Garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada. Belo Horizonte: Consea. no prelo.

SANTOS, Milton. Pensando o Espaço do Homem. 5 ed. 1 reimp. São Paulo: Edusp, 2007.

SERRES, Michel. O Contrato Natural. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

SERRES, Michel. Hominescências: o começo de outra humanidade. São Paulo: Bertrand, 2003.

VALENTE, Flávio. Direitos Humanos à Alimentação, Água e Terra Rural. Relatório sobre Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais. Recife: Edições Bagaço, 2003, p. 341-414.

Agradecimento

Agradecimento especial a Virgínia Campos Machado, pela revisão e apoio constante.

COMUNIDADES NEGRAS RURAIS DE MATO GROSSO DO SUL EM CONTEXTO EDUCACIONAL

Antonio Carlos Santana de Souza

Resumo: O presente texto faz parte de uma pesquisa onde buscávamos entender como ocorria a educação nas comunidades remanescentes de quilombos, nesse sentido delimitamos como objeto a comunidade Furnas de Boa Sorte, localizada no município de Corguinho/MS. Dentre nossas indagações destacaram-se: Como ocorre a Educação na Comunidade Negra Rural Furnas de Boa Sorte? Quais os principais desafios educacionais nessas comunidades? Quem são os responsáveis pela educação? Quais as iniciativas governamentais relacionadas à Educação em comunidades negras? Nessa perspectiva, lançamos mão de pesquisa de campo, envolvendo metodologia de História Oral e da Sociolinguística. Alguns dados sobre as comunidades sul-mato-grossenses contidos neste estudo encontram-se em fontes históricas e bibliográficas. Com esta pesquisa pretende-se despertar o olhar de todos os envolvidos com as questões educacionais à valorização das diferenças étnicas, à necessidade do reconhecimento e respeito aos povos quilombolas, povos que tiveram e ainda tem papel fundamental na formação e desenvolvimento de nosso país.

Palavras-chave: História Oral, comunidades negras rurais, educação.

Abstract: This article is part of a study where we sought to understand how education occurred in the Comunidades Remanescentes de Quilombos, in this sense as the object delimit the Comunidade de Furnas de Boa Sorte, in the city of Corguinho / MS. Among our questions included: How does the Education in the Comunidade de Furnas de Boa Sorte? What are the main educational challenges facing these communities? Who is responsible for education? What government initiatives related to education in black communities? From this perspective, we used field research, involving methodology Oral History and Sociolinguistics. Some data on the communities

of Mato Grosso do Sul contained in this study can be found in historical sources and literature. With this research is intended to arouse the attention of all those involved with educational issues to the appreciation of ethnic differences, the need for recognition and respect to people Quilombolas, people who had and still has a role in the formation and development of our country.

Keywords: Oral History, rural black communities, education.

Quilombo: sua designação.

Os quilombos nos remetem a vários tempos e espaços históricos: em primeiro lugar, à África do século XVII. A palavra Kilombo é originária da língua banto umbundo, que diz respeito a um tipo de instituição sociopolítico militar conhecido na áfrica central, mais especificamente na área formada pela atual Republica Democrática do Congo (Zaire) e Angola (MUNANGA, 2004, p. 58). Apesar de ser um termo umbundo, constituía-se em um agrupamento militar de jovens guerreiros, composta pelos jaga ou imbangala (de Angola) e os lunda (do Zaire) (MUNANGA, 2004, p. 59).

Os quilombos nos levam também ao Brasil do final do século XVI e aos séculos seguintes; enquanto durou a escravidão institucionalizada, existiram quilombos (ou mocambos) no litoral do Norte ao Sul do país, especialmente nas áreas de plantações de cana-de-açúcar, arroz, cacau e nas armações baleeiras. No caso do litoral nordestino, destaca-se o quilombo de Palmares, que durou mais de 70 anos e se estendia por parte das províncias de alagoas e Pernambuco. Palmares foi liderado por mulheres e homens que ora são tratados como mitos, ora como personagens históricos, a exemplo de Aqualtune, Acotirene, Ganga Zumba e Zumbi, sendo este o último líder, assassinado após um ano da destruição do grande quilombo em todas as regiões de mineração e pecuária, liderados também por Chico Rei em Diamantina, Minas gerais, e Teresa do Quaroterê, no oeste do Mato Grosso (VOLPATO, 2000).

Conforme pesquisa realizada pelo Centro de Geografia e Cartografia Aplicada (CIGA) da Universidade de Brasília (UnB), coordenado pelo geógrafo Rafael Sanzio Araújo dos Anjos, o país tem cerca 2.228 comunidades descendentes de quilombos, em quase todos os estudos da Federação. No que se refere à relação entre educação e quilombos, cabe ressaltar que há extensos territórios quilombolas que

possuem escolas em seu interior e área sem que jovens e adultos dessas localidades migrem temporária ou efetivamente para estudar nas cidades de suas regiões.

As comunidades quilombolas contemporâneas (MOURA, 2007) recebem varias denominações, tais como terras de pretos, mocambos e comunidades negras rurais. Num processo de mobilização, todas estas nomenclaturas convergiram para o termo quilombo ou comunidade quilombola. Como decorrência desse processo de ressemantização, para o Estado brasileiro, o antigo quilombo foi metaforizado para a categoria "remanescente de quilombo" que, de certa forma, fortaleceu a idéia grupo e não de individuo, idéia esta que é fundamental para ganhar funções políticas no presente, por meio de uma construção jurídica que permite pensar o futuro.

Um lugar onde vivem pessoas simples, negros com um pesado legado de seu passado, alguns como as crianças ainda não têm conhecimento do mundo que as esperam, outros, sobretudo os mais velhos, têm sua face marcada pelas lutas, o sofrimento e pela opressão sofrida por seu povo desde o período da escravidão, marcas que o tempo não deixa apagar.

Ao conhecer esse povo, nos surgiu a inquietação de conhecer sua História, valorizando-a diante da sociedade não quilombola. Voltar nossos olhares para a História da Educação das Comunidades Negras Rurais compõe nosso principal objetivo, porém sabemos que não o faremos de forma isolada, pois para isso contemplaremos a História, cultura e os costumes desses povos. História marcada por 'sangue e morte'.

Abordaremos a questão quilombola, passando brevemente pelo sistema escravista no Brasil e abolição, tomando como pressupostos alguns trabalhos historiográficos sobre o negro e a escravidão no Brasil. Posteriormente avançaremos para questões em torno das Comunidades Remanescentes de Quilombos de Mato Grosso do Sul, destacando a contextualização Educacional desses grupos.

Discutiremos a questão educacional de crianças e jovens que vivem nessas comunidades, os quais ao frequentar escolas deparam-se com uma educação calcada nos padrões predominantemente eurocêntrico. Para esta abordagem será dado um enfoque à Lei 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de Dezembro de 1996 (LDB 9.394/96).

Ao falar em Educação Quilombola, buscaremos compreender:

Como ocorre a Educação na Comunidade Negra Rural "Furnas de Boa Sorte"? Quais os principais desafios educacionais nessas comunidades? Quem são os responsáveis pela educação? Quais as iniciativas governamentais quanto a Educação em comunidades negras?

No intuito de responder questionamentos lançamos mão da metodologia de História Oral para coleta de fontes orais, bem como fontes bibliográficas de estudiosos que já vêm desenvolvendo trabalhos sobre a História do Negro no Brasil: Ademir Fiabani (2005); Clóvis Moura (1959); Eliane Cantarino O'Dwyer (2002); Florestan Fernandes (1986); Georgina Helena Lima Nunes (2006); Gloria Moura (2007); Maria do Carmo Brazil (2002); Mário Maestri (1988), dentre outros.

É flagrante a ausência de estudos históricos sobre as comunidades negras rurais, sobretudo de Mato Grosso do Sul. Apresentamos nossa pesquisa, apontando que não podemos ignorar a existência e a importância desses povos no contexto social brasileiro, visto que representam a verdadeira identidade do Brasil mestiço que temos hoje. Com o estudo das Comunidades Negras Rurais em Mato Grosso do Sul impomos uma projeção da sociedade brasileira em seu conjunto, ou seja, como parte constitutiva de nossa realidade.

Uma volta ao passado para se entender o presente

A História do negro no Brasil é uma das Histórias mais cruéis e depreciativas que já tivemos conhecimento. Tendo conhecimento desta nos recusamos a falar da "vinda dos negros para o Brasil", falamos então na brusca forma como foram trazidos para o Brasil. Sequestrados na África pelos seus, e colocados em Navios Negreiros amarrados uns aos outros, em um espaço insuficiente para que uma pessoa pudesse permanecer viva por muito tempo, cerca de 30% da carga humana era perdida entre uma viagem e outra, muitos negros adoeciam e eram jogados ao mar, isso ocorria também para diminuição do peso das embarcações (cf. BRAZIL, s.d).

Como qualquer outra mercadoria os negros eram comercializados ao chegar aos portos, tudo era objeto de troca pelo negro (comidas, utensílios para serviço, objetos domésticos). Destacamos que os negros eram os maiores bens dos escravizadores, assim cuidavam e zelavam depois de sua compra para que estes não lhe fossem roubados ou adoecessem, pois para realizar as atividades diárias tinham que ter boa saúde. A carga horária de trabalho durava cerca de quinze a dezoito horas diárias, eles só podiam se recolher após as dez

horas da noite, quando iam para as senzalas localizadas próximas a Casa do escravizador, pois mantê-los por perto significava não correr o risco de serem roubados (cf. BRAZIL, s.d).

Desde que foram trazidos ao Brasil os negros nunca deixaram de manifestar sua revolta contra o sistema escravista. De forma coletiva ou individual estavam em constante luta pela liberdade, organizavam revoltas nos núcleos produtivos, fugas onde se embrenhavam em matos, por vezes constituíam núcleos de resistências denominados "quilombos". Segundo Brazil a "organização de quilombos não foi a única forma de reação do cativo. Mulheres praticavam o aborto ou assassinavam seus filhos para não os verem reduzidos a mercadorias, suicídios de escravos, etc." (cf. BRAZIL, s.d, p. 6).

A partir destas práticas dos escravizados se tem a denominação 'quilombos' para os negros fugidos do sistema escravista, conceito que passou por várias interpretações. Segundo Moura (2007) o IBGE/1980 denominava esses espaços como "Terra de Pretos";

> Historicamente, no Brasil, em função da resposta do rei de Portugal à consulta do Conselho Ultramarino (2 de dezembro de 1740), define-se quilombo (ou mocambo) como "toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles" (MOURA, 2007, p. 11).

O Movimento Negro denominou os quilombos como "pedaços da África no Brasil", organização que tem encabeçado várias lutas para valorização da cultura afrobrasileira e conquistado avanços governamentais e legislativos. Alguns Historiadores tais como Ademir Fiabani e Maria do Carmo Brazil utilizam-se da denominação "Comunidades Negras Rurais". Neste trabalho nos referiremos a "Comunidades Remanescentes de Quilombos" ou "Comunidades Negras".

Após mais de um século da libertação dos escravos, ainda hoje no Brasil encontramos muitas comunidades negras, nas quais podemos observar um povo que carrega até os dias atuais marcas do legado da escravização. É nesse sentido que trazemos nossos estudos, em busca da desconstrução do racismo e do preconceituoso que ainda são muito presentes em nosso país, buscamos pelo reconhecimento e respeito a esses povos que tiveram e ainda têm papel fundamental na formação e desenvolvimento do Brasil.

Furnas Redescoberta...

Segundo dados da Fundação Cultural Palmares, existem hoje no Brasil cerca de 2.228 comunidades remanescentes de quilombos certificadas. Em Mato Grosso do Sul estima-se a existência de 17 comunidades negras rurais, dentre elas as denominadas "Furnas", comunidades de difícil acesso, envoltas por grandes montanhas.

Para desenvolver nossa pesquisa buscamos conhecer uma Comunidade Remanescente de Quilombo no Estado de Mato Grosso do Sul, elegemos inicialmente "Furnas de Boa Sorte", localizada no Município de Corguinho – MS (125 km da Capital do estado de Mato Grosso do Sul – Campo Grande). Elegemos a Comunidade pelo fato de ser uma, dentre as existentes em Mato Grosso do Sul, que preserva os costumes e culturas negras e por não receber uma atenção especial em sua educação.

Nesta comunidade encontramos aproximadamente 19 famílias, muitas ainda vivem do trabalho nas lavouras, alguns homens trabalham de pedreiros e mulheres de domésticas nos arredores da comunidade, como uma grande família, os cuidados das crianças ficam às pessoas que permanecem na comunidade com a educação não formal e à escola com a educação formal.

A escola da comunidade atende cerca de 25 crianças, oferecendo somente os anos iniciais do Ensino Fundamental, em salas multiseriadas. A partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental as crianças e adolescentes têm que se deslocar até a fazenda vizinha 'Taboco'. Iniciam-se então as dificuldades, pois a fazenda Taboco é distante, as crianças dependem do transporte que vem do Município de Corguinho passando por todas as fazendas até chegar ao destino 'Escola da fazenda Taboco', quando chove a dificuldade é maior, não tem transporte e as crianças que precisam sair da comunidade para estudar ficam sem aula.

Das duas professoras que atuam na escola da Comunidade Furnas de Boa Sorte, somente uma tem Ensino Superior Completo. O espaço físico da escola é bem dividido e organizado, porém através dos depoimentos da professora responsável pela escola verificamos que são mínimos os incentivos governamentais na formação de professores, tal como à preocupação com a valorização da cultura dessa comunidade. O material didático utilizado é o mesmo que vem para as escolas do Município de Corguinho, em seus conteúdos não apresentam incentivos à valorização da cultura negra, ao contrário são

repletos de preconceito e o racismo representado através das imagens e histórias europeizadas.

Diante da questão dos livros didáticos, é que apresentamos uma primeira crítica. Como sabemos a Lei 10.639 de 9 de Janeiro de 2003 altera a LDB 9.394/96, torna obrigatório nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Art. 26-A). Indagamos então; que país é esse que aprovada leis, mas não as cumpre? E ainda, como implantar uma escola dentro de uma comunidade negra e não dar sustentação para que esta atenda seus alunos, de forma que ensine o valor de sua cultura e da identidade de seu povo, dentre outros valores? Sabemos essas questões nos incomodarão por mais tempo, porém nossos estudos vão ao encontro dessas respostas.

Dando ênfase a questão da legislação com relação à escola na Comunidade pesquisada, destacamos um fato ocorrido em nossa primeira visita. Observamos na parede da escola um grande folder, este que trazia informações sobre a Lei 10.639/03 e apresentando a seguinte frase 'mais que reconhecer, é preciso incluir', porém ao perguntar a professora se ela tinha conhecimento sobre essa Lei, à mesma respondeu que 'não, nunca ouvi falar'.

Pensamos esse fato diretamente ligado às ações governamentais responsáveis por essa comunidade, talvez um olhar mais atento à comunidade possa contribuir para os avanços educacionais. Idealizamos assim uma formação educacional que esteja atenta à importância da História desse povo na formação cultural e social do Brasil.

A Educação e as Comunidades Remanescentes de Quilombos

> A escola tem um papel fundamental para os moradores dos quilombos contemporâneos, mas eles desejam uma escola sua, da comunidade, onde suas diferenças sejam respeitadas.
> (Gloria Moura -Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília)

Sabemos que diante de muitas lutas do movimento negro, nossos governantes e a população nacional tem se atentado com um pouco mais de cuidado a população negra do país, mas não o suficiente para que esses desfrutem plenamente do respeito por suas diferenças, e da qualidade educacional que contemple sua História, lutas e importância no desenvolvimento do Brasil.

Em se tratando da Educação Quilombola, o MEC vem buscando melhorar a educação básica, oferecendo "apoio técnico e financeiro aos municípios que possuem áreas de remanescentes de quilombos" (MEC, 2008). Dentre as metas que pretendem acalcar até 2010, que prevê o atendimento da do art. o art. 26 da Lei 9394/96, e propõe a 'produção e distribuição de material didático retratando a história e a cultura das comunidades' (grifos nossos).

Após cinco anos de implantação da Lei 10.639/03 vemos que a maioria das escolas os livros didáticos não contemplam o estabelecido pela lei. Surge então em Março de 2008 a Lei 11.645/08 estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", modificando assim a Lei 10.639. À nós estudiosos desta questão é importante que fiquemos atentos à implantação de 'leis sobre leis' sem que nenhuma seja aplicada efetivamente.

Outro ponto que podemos abordar é que a comunidade a qual conhecemos já possui escola, porém sabemos que existem comunidades espalhadas por todo o Brasil que não possuem espaços escolares. Então pensamos como se dá a educação nessas comunidades? Pensando neste caso nos recordamos de Carlos Rodrigues Brandão (1995) em sua obra 'O que é educação?', ao apresentar 'educação e educações', ou ainda 'educação na aldeia', aquela que se dá através dos ensinamentos dos mais velhos e da reprodução através da observação, nesta educação constatamos o valor da cultura e costumes de um povo.

Nesse sentido traz o art. 1º da LDB de 1996 "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais".

A educação para a diversidade tem sido alvo de muitos debates e Conferências educacionais, contudo não basta só o debate e sim ações que mudem essa realidade. Documentos como as Resoluções do CNE -Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno/Df, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, traz em detalhes como a diversidade deve ser abordada e trabalhada em todos os espaços educacionais, tendo em vista que todo lugar é lugar para educar.

Destacamos ainda a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas realizada em Durban, África do Sul, no período entre 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, com o objetivo de desenhar propostas de ações afirmativas para superar os problemas pautados pelos grupos representantes dos movimentos dos negros, dos povos indígenas, das mulheres, dos gays, lésbicas, bissexuais e transexuais. A partir das discussões foram redigidos documento afim da implantação dos resultados, nos países participantes da Conferência.

Finalizamos este primeiro momento de discussões com a fala de Juraciara, moradora do quilombo de Manoel Barbosa Gravataí, ela expressa sua opinião sobre o que a comunidade espera como uma educação ideal,

> [...] eu acho que ao ponto de uma escola ideal para uma comunidade quilombola é aquela que, lógico, quer resgatar o passado, pensando na tecnologia do futuro. No instante em que você não se deixa a sua história [se] perder mas, já dizendo assim [de] que forma a gente podia pensar num mercado de trabalho, ou senão, ali mesmo um projeto da realidade da cultura e dessa cultura ser explorada a autosustentabilidade do quilombo, sem ele perder o resgate da história. Ela ali voltada pra esse tipo assim, ela resgata vários pontos da história que não se pode se deixar perder, que nem o óleo da mamona que pra nós ali era a sobrevivência dos quilombolas. Ali, se industrializando do óleo da mamona, se resgatava a história, ao ponto que, a tecnologia como anda avançando agora, a gente não tem uma idéia formada, mas se entrasse na realidade deles, de cada comunidade seria bem fácil de alguém decifrar e fazer um trabalho em conjunto. Mas o essencial, uma escola que resgatasse a cultura dos negros, não só dentro dos quilombos, mas até fora, tiraria muitas pessoas da rua porque se você fizer uma análise da faixa mais pobre do mundo ela tem cor, ela é negra. (Março/2005. Apud Nunes, 2006).

Necessidade de criação de uma proposta de Educação Pedagógica para as escolas das Comunidades Quilombolas de Mato Grosso do Sul

O processo pedagógico para as comunidades quilombolas difere-se dos demais, em função de estar baseado em uma pedagogia vinculada a um movimento de luta social visando reparações, recon-

hecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros e negros brasileiros, que considera o conjunto das dimensões da formação humana, pois ela tem o ser humano como centro, sujeitos de direitos, ser em construção respeitando as suas temporalidades, para que eles despertem o seu próprio raciocínio.

O público que será assistido pelas escolas quilombolas será de crianças, jovens e adultos de origem rural herdeiros da identidade sem território em formação, que deve receber uma educação integral onde o direito ao conhecimento, a valorização e respeito a sua descendência africana, sua cultura e história o tornem cidadãos, cidadãs, e não apenas meros dominadores de competência e habilidades técnicas, libertando o do processo alienante historicamente pelas elites brasileiras, que definiram a função do negro, na sua formação acadêmica, enquanto mão de obra barata que só deverá ter acesso a uma formação limitada que não o leve a galgar espaços relacionais dos quais fora para ele definidos.

As necessidades dos educando das escolas quilombolas são as mais variadas possíveis, desde a necessidade de aprender a ler, articular idéias de forma sistemática, buscando a defesa da vida e da história a partir de uma proposta política para todos.

Nas escolas das comunidades quilombolas a experiência pedagógica deve acontecer em vários níveis de atuação da vida, que não pode ser fruto unicamente da interação professor/aluno, mas da integração professor/aluno, aluno/família, aluno/lugar onde vive, lugar onde vive/escola, escola/trabalho, trabalho/aluno, aluno/comunidade, comunidade/escola, escola/sociedade e escola/mundo. Logo o processo está inserido, como palco privilegiado da aprendizagem. Nesse sentido a escola da comunidade quilombola sai de si mesma, reconhecendo e valorizando as práticas educativas que acontecem fora dela.

Esta proposta de educação pedagógica tem como base fundamental o ícone, em se tratando de educação participativa, Paulo Freire, que busca a compreensão dos processos educativos nas suas dimensões sócias e políticas, vendo o indivíduo das camadas populares como principal agente construtor e transformador da história por meio das práxis pedagógicas. O universo quilombola nos oferece facilidade de desenvolver qualquer conteúdo que esteja inserido no livro didático. Ele dispõe de vários elementos concretos naturais que, possibilitam o desenvolvimento de atividades práticas no cotidiano.

As aulas poderão ser enriquecidas e dinamizadas pelo próprio ambiente físico das comunidades quilombolas. Uma aula de paisagem natural nos remete ao mundo fora da sala de aula e neste sentido o mundo invade a sala de aula, pois ele fez parte da realidade do educando.

Desta forma a comunidade quilombola é o espaço físico, é o mundo conhecido, é o espaço de interação e por isso se constitui uma realidade concreta, vivida, amada, que necessita ser entendida para ser transformada. Logo se torna um fator fundamental no processo pedagógico. A demanda por reparação visa que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explicitas ou tácitas de branqueamento da população da manutenção de privilégios para grupos com poder de governar e de influir na formação de políticas na pós-abolição. Que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminação. A negação dos direitos aos negros no Brasil se constitui desde a colonização. Esse processo não foi pacifico, através de varias lutas populares do movimento negro. Vários foram os conflitos, Palmares e Canudos, são exemplos desse processo.

A constituição Federal de 1988, refletindo com fidelidade o esforço realizado pelo movimento negro no sentido de pautar a temática da igualdade racial na agenda política do Estado brasileiro, registra um expressivo leque de preceitos anti-discriminatórios. Merece destaque o preceito constitucional que determina o tombamento de todos os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos, bem como o que assegura aos remanescentes das comunidades dos quilombos a propriedade de suas terras. Por certo, mais do que emissão de título e propriedade trata-se de uma reparação histórica e ainda que parcial – e do reconhecimento público da contribuição dada pelos quatro milhões de africanos escravizados e seus descendentes na edificação material e moral do Brasil.

O movimento quilombola e de base social sem distinção. E se desenvolve afirmando o processo de formação, confirmando o que por direito, foi negado e distorcido socialmente. Os seres humanos dependem uns dos outros para sua própria formação. Então o movimento quilombola por ser movimento de base, trata de todos os elementos da formação humana, em um processo educativo, busca

construir o conhecimento a partir da necessidade da conquista do território para poder sobreviver, tornando assim toda experiência de vida uma experiência pedagógica.

As comunidades quilombolas descobrem cada vez mais seus direitos, sua atuação política afirmando sua negritude, a mulher quilombola descobre o valor de ser mulher, o pobre se reconhece como cidadão e todos passam a exercer sua cidadania, a exigir cumprimento da mesma e a ter responsabilidade consigo e com a coletividade.

Diante disso a luta social nas comunidades realizada pelo movimento quilombola, torna se um processo pedagógico por ser um espaço de troca de saberes, respeito a diferença, construção de cidadania por meio da ocupação do território, o espaço geográfico.

A escola quilombola trabalhará entorno das dimensões humanas. Ela deve fazer com o que os educandos conheçam os seus valores e respeitem os seres humanos, desenvolvendo no individuo a percepção de tudo que lhes norteiam, levando em consideração os ciclos da natureza e, de forma especial, os ciclos da vida humana.

Inaugurar caminhos para se pensar um fazer pedagógico em comunidades quilombolas passa pelo momento da reflexão e da ação, não dicotomizados, formadores da unidade que se chama práxis. Práxis, no sentido conferido por Freire (1987), é uma teoria do fazer e nesse momento, precisamos exatamente isto: ousar fazer um caminho, na forma de diretriz, sem querer, de forma alguma, que este seja o caminho absoluto.

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

Esta tríade, didaticamente separada – portar-se, manter-se e situar-se no mundo – , significa uma consciência emergente, um auto conhecimento, talvez, um auto conhecimento das suas necessidades que se constitui no passo elementar para sonhar um mundo de menos necessidade e, consequentemente, de mais liberdade.

O que se vislumbra, então, é que o processo educativo formal contemple a perspectiva de dar sentido aos conteúdos, à aprendizagem, ao conhecimento. Espera-se desse modo que crianças, adolescente e jovens, na relação com a natureza histórica e cultural consigam portar-se, manter-se e situar-se dentro da comunidade, nos diversos níveis de ensino e, principalmente, na disputa por um projeto de sociedade mais, justa, fraterna e plural.

À guisa de conclusão

A estruturação da educação quilombola e a aplicação da Lei 10.639/03 se deparam com um sistema educacional complexo, somado a uma sociedade racista e excludente, mesmo tendo em seu discurso a exaltação da miscigenação e da democracia racial.

Muitos jovens saem das comunidades porque não têm acesso adequado à educação, a realidade da educação no campo é a precária realidade da multissérie e da escassez de recursos humanos qualificados.

A formação continuada contribuiu para a argumentação das lideranças quilombolas no que diz respeito à temática educacional, dando-lhes maior poder de articulação e negociação com o Estado, além de possibilitar uma participação mais efetiva nas decisões.

O tema foi ganhando espaço nas discussões e práticas escolares, apesar das dificuldades ainda enfrentadas para a construção de políticas públicas municipais e estaduais direcionada a essas comunidades. Ainda há um longo caminho a percorrer, tanto no sentido de romper o silêncio e a invisibilidade histórica que acompanham a trajetória dessas comunidades, como reconhecer a importância da cultura afro-brasileira e a longa história de luta dos afrodescendentes por dignidade e cidadania.

As fontes históricas, tais como: documentos oficiais, periódicos, documentários; imprensa; registros paroquiais; documentação cartorial e processos de inventários necessitam de uma maior dedicação dos pesquisadores. É sabido que materiais empíricos, constitutivos da história dos negros em condição de vida rural em Mato Grosso do Sul envolvem mais de 100 documentos entre leis, decretos, registros de nascimentos, medidas liminares de integração de posse e relação paroquiais de escravos. Vale ressaltar, muitos destes documentos pertence ao acervo do INCRA, aos Cartórios de Registro de Imóveis de Mato Grosso do Sul, ao Núcleo de Documentação e Informação

Histórico Regional, da UFMT, e do Arquivo Público de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Nesse percurso, podemos identificar alguns pontos fundamentais que poderão fazer das reflexões/ações no cotidiano escolar, no sentido de tratar pedagogicamente a diversidade racial, visualizando com dignidade o povo negro e toda a sociedade brasileira:

- Reconhecer e valorizar a contribuição do povo negro na formação da sociedade brasileira;
- Trabalhar a questão racial como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo;
- Abordar as situações de diversidade étnico – racial e a vida cotidiana das comunidades quilombolas nas salas de aula;
- Combater as posturas etnocêntricas para a descontração de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro;
- Incorporar como conteúdo do currículo escolar historia e cultura do povo negro com recorte nos povos quilombolas;
- Recusar o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, como postura pedagógica voltada à desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Referências Bibliográficas:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação? 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos: 203)

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

BRAZIL, Maria do Carmo. O Negro na História do Brasil. Dourados: (S.D).

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2007). www.mec.gov.br/secad/diversidade/ci

FERNANDES, Florestan. A Integração do Negro na Sociedade de Classe. vols. I; II. São Paulo: Ática, 1986.

FIABANI, Adelmir. Mato, Palhoça e Pilão: O quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes [1532-2004]. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FREIRE. Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

MAESTRI, Mário. A Servidão Negra. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MEC, Portal do. Educação e Diversidade: Educação Quilombola. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=com_content&task=view&id=30. Acesso em: 27 de Março de 2011.

MOURA, Clóvis. Rebeliões da Senzala. São Paulo: Edições Zumbi, 1959.

MOURA, Gloria. Salto para o Futuro: Educação Quilombola. Proposta pedagógica. Boletim 10. Junho de 2007.

MUNANGA, Kabengele. Debate: Livros Didáticos: análises e propostas. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 63, p.103-105, nov. 1987.

MUNANGA, Kabengele. Para entender o negro no Brasil: histórias, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global Editora e Ação Educativa, 2004.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Quilombola. In: MEC. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada – Alfabetização e Diversidade Brasília: SECAD, 2006.

O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). Quilombo: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

O`DWYER, Eliane Cantarino (org.). Terra de Quilombos. Associação Brasileira de Antropologia. Rio de Janeiro: Decania CFCH/ UFRJ, 1995.

REIS, João J.; GOMES, Flávio S. Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RESOLUÇÃO CNE n. 01/2004 (2007). www.mec.gov.br/secad/diversidade/ci.

VOLPATO, Luiza Rios Ricci. Quilombos em Mato Grosso: Resistência negra em área de fronteira. In: REIS, J,J.; GOMES, F.(org).Liberdade Por Um Fio: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, pp 213-239.

O BUMBA-MEU-BOI NO CURRÍCULO ESCOLAR

Heridan de Jesus Guterres Pavão
Marcelo dos Reis S. Filho

A escola possui relevante papel na promoção e difusão das culturas populares, haja vista a mesma não pode ser pensada de forma dissociada da sociedade. Pelo contrário, enquanto instituição social, esta deve considerar os aspectos que caracterizam a comunidade na qual está inserida de modo a orientar e fazer com que seus alunos reflitam sobre determinadas ideologias e formas de relacionamentos entre indivíduos e grupos, reafirmando objetivos e definições amplos que vigoram na sociedade.

Nessa perspectiva, o currículo escolar deve ser pensado de forma dinâmica, a fim de possibilitar uma educação plena de significados, ou seja, deve considerar os conhecimentos prévios, saberes e vivências, a fim de que o educando possa ampliar tais conhecimentos para além do seu mundo, condição essencial para uma formação humana e cidadã, o que significa a consecução de um currículo que valorize a diversidade presente nas manifestações da cultura popular, haja vista ser tal diversidade uma das principais características humana.

Assim sendo, os saberes, modos de ser, de viver e a cultura entre outros aspectos inerentes à vida humana precisam fazer parte do que é ensinado e aprendido na escola, ou seja, do currículo escolar, pois, todos indistintamente, somos agentes de cultura.

Brandão (2005, p. 33) comenta que

> Cada ser humano é um eixo de interações de ensinar-aprender. Assim, qualquer que seja, cada pessoa é em si mesma uma fonte original de saber e de sensibilidade. Em cada momento de nossas vidas estamos sempre ensinando algo. Ao interagir com ela própria, com a vida e o mundo e, mais ainda, com círculos de outros atores culturais de seus círculos de vida, cada pessoa aprende e reaprende. E, assim, cada mulher ou homem é um sujeito social de um modo ou de outro cultural-

> mente socializado e é, portanto, uma experiência individualizada de sua própria cultura.

Pensar-se, pois, em um currículo significativo é buscar conhecer quem são nossos alunos, a que chão social os mesmos pertencem e como concebem a si, ao mundo e à escola, o que concomitantemente conduzirá à questão da cultura popular enquanto elemento intrínseco à vida das pessoas como um todo, quebrando assim, o paradigma de que tudo que vem do povo é inferior e não possui a cientificidade com que se reveste, muitas vezes, o saber formal.

Observa-se, entretanto, que mesmo que o discurso há muito vigente conduza ao esforço que se vem empreendendo para que o aluno possa conviver no ambiente escolar com a teoria e a prática, fugindo das amarras de um ensino fragmentado e abstrato, trabalhar determinados conteúdos em nossos dias tem sido uma batalha entre o antigo e o novo, realidades diferentes para contextos contrastantes como os dos livros didáticos que nossos alunos acessam nas escolas e que na maioria das vezes trazem uma visão estereotipada ou sob uma única perspectiva, a respeito de determinados temas, desconsiderando a diversidade que se faz presente no cotidiano.

A escola, enquanto instituição deve estar cônscia de seu papel de educar para a diversidade, devendo suscitar discussões e principalmente vivências voltadas para a compreensão e interação entre os diferentes saberes e modos de viver de seus atores sociais, o que deve, a princípio, acontecer do local para o global, possibilitando ao educando um novo olhar sobre o mundo a sua volta.

É importante ainda que se ressalte que a escola é o local onde devem emergir todas as questões acerca do distante, do oculto e do novo, haja vista a mesma se constituir um espaço democrático onde as manifestações culturais devem servir de mote para a construção de novos saberes, os quais muitas vezes são abordados de forma fragmentada.

Nessa perspectiva, insere-se o bumba-meu-boi, um dos principais elementos da cultura popular maranhense e que a despeito de ser um bastante difundido no Estado, não faz parte do currículo da maioria das escolas maranhenses.

Reconhecido como uma das mais ricas manifestações da cultura

---

[1] Professora de Língua e Literatura, mestra em Saúde e Ambiente.
[2] Professor de Língua Estrangeira/ Inglês.

popular, o bumba-meu-boi é resultante da influência européia, africana e indígena, sofrendo mudanças que variam de região para região. No Maranhão, conhecido pela tradição do bumba-meu-boi isto acontece muito cedo, aliando canto e dança à cultura local, fazendo parte da identidade dos que moram e vivenciam essa atividade.

A brincadeira existe em grande parte do país, mas possui significado especial no Maranhão, por ser o que mais agrega grupos de bumba-meu-boi, que principalmente durante os festejos juninos saem para cumprir promessa ou apenas para divertir os que dele participam.

A cada ano a brincadeira se renova e ao mesmo tempo se repete em uma antítese cultural que somente quem dela participa compreende: os couros são trocados, são encenados os autos (ou comédias), tocam-se pandeiros, maracás e zabumbas, que embalam as toadas, as quais narram os acontecimentos do cotidiano, além de análises do cenário político e cultural, presentes nas toadas, mesmo que em uma linguagem simples, mas em uma verdadeira teatralização do hibridismo que veio dar corpo à cultura brasileira.

O enredo da 'brincadeira', como é costumeiramente chamada por seus praticantes, gira em torno de um boi e uma mulher grávida (Catirina). Desejosa por comer a língua do boi mais bonito da fazenda, Catirina tudo faz até conseguir seu intento. Após ter seu desejo saciado, a mulher vê descoberto seu crime, pelo amo da fazendo que chama o pajé e sua tribo para que o boi volte à vida.

Após um ritual de pajelança o boi revive e por esta razão ocorre uma grande festa entre o grupo, onde todos celebram a vida. O bumba-meu-boi entremeia a dança, o teatro e a música, em uma fusão de linguagens artísticas que envolvem e embalam as pessoas durante praticamente todo o ano, mas principalmente durante os festejos juninos.

O Bumba-meu-boi, assim como a maioria dessas expressões culturais,tem suas origens em povoados rurais, como o município de Guimarães, situado na Baixada Ocidental do estado do Maranhão.

Tais manifestações passaram a ser reproduzidas também na capital São Luís, razão porque se faz necessário inseri-las no currículo escolar, a fim de que os educandos, ao terem com elas contato, conhecendo-as de forma mais aprofundada, através de um tratamento didático, construam, além de saberes formais, os conhecimentos profícuos à formação da própria identidade.

Faz-se então, cada vez mais necessário concatenar os saberes construídos popularmente com os saberes formais, haja vista observar-se a importância do conhecimento prévio dos indivíduos na construção do saber formalmente construído, especialmente se a cultura popular for considerada em sua diversidade cultural e artística.

Através do bumba-meu-boi, assim como de outras manifestações da cultura popular, o estudante vai se desenvolver em sua plenitude, haja vista todas as pessoas se constituírem elementos ativos no processo de ensino e de aprendizagem, pois, segundo Brandão (2005) cada indivíduo constitui-se "fonte de saber e sensibilidade".

O processo de educação, independente de ser esta formal ou informal é então, dinâmico e interativo, havendo trocas entre professores e alunos e entre todos estes e o mundo em que vivem.

Ressalta-se ainda, que algumas comunidades (mesmo sendo locais onde a cultura aflora com muita facilidade por serem tradicionais redutos de apresentações da cultura popular) sofrem com o preconceito de achar que o que fazem não pode servir com ensino dentro de uma realidade de sala de aula.

No contexto educacional, o bumba-meu-boi pode ser trabalhado de forma interdisciplinar e transversalmente, de acordo com o que preceituam os PCN (1998). Observada didaticamente, a brincadeira do boi proporciona um diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, envolvendo a oralidade, a musicalidade e a ludicidade entre outros, principalmente com o advento da Lei nº 10.639/2003 .

Considerando-se, pois, o que dispõe a Lei, ratifica-se que as escolas brasileiras e de modo especial as instituições de ensino do estado do Maranhão deveriam incluir em seus currículos o bumba-meu-boi, mas este e outros temas da cultura popular não fazem parte do currículo oficial das escolas maranhenses, mesmo que se observe no estado, professores (ainda que em número incipiente) trabalhando nas salas de aula conteúdos relacionados à África, abordados nos diferentes componentes curriculares, tais como: ensino religioso, história, geografia e literatura entre outros.

No estado conhecido pela sua diversidade cultural, pouco se observa em sala de aula a cultura maranhense explorada nas aulas ministradas pelos professores. Vivemos atrelados ao que teóricos como Demerval Saviani (1989) chama de significação conteudista, ou seja, há uma maior preocupação em se trabalhar os conteúdos quase sempre de forma desarticulada com a realidade cultural e social dos

sujeitos, realidade esta que se trabalhada adequadamente poderia impingir uma nova significação à prática educativa.

Ao deixar de significar sua prática, especialmente quando não trabalha de forma articulada à realidade cultural dos educandos, a escola desconsidera toda uma pluralidade de possibilidades que o aluno pode vislumbrar se for posto em contato com manifestações como o Bumba-meu-boi.

Mesmo no município de Guimarães/MA, onde o sotaque de zabumba, um dos mais originais e com raízes marcadamente africanas surgiu, o bumba-meu-boi não é trabalhado no âmbito do currículo escolar. Ressalta-se que o sotaque de zabumba é originário dessa região, razão porque também é reconhecido como sotaque de Guimarães.

Assim sendo, no município do mesmo nome, o Bumba-meu-boi de Guimarães, embora tenha um reconhecimento no âmbito de todo o estado do Maranhão e mesmo em outros estados brasileiros, como um dos mais importantes grupos de bumba-meu-boi do sotaque, o mesmo, que tem em seu currículo viagens internacionais não vem sendo trabalhado nas escolas, de modo a se aproveitar toda a gama de possibilidades que a manifestação.

Ressalta-se ainda, que considerando o que preconiza a Lei 10.639, a brincadeira que surgiu em um dos mais conhecidos quilombos do município, o Quilombo de Damásio, pode possibilitar a alunos e professores um mote tanto para efetivação da lei, quanto para dinamizar as aulas.

Entre outros aspectos significativos, presentes no Bumba-meu-boi de Guimarães e que podem ser explorados no âmbito das escolas destacam-se suas toadas (canções) que abordam aspectos da realidade local e do país, como um todo, possibilitando ao aluno a análise crítica da realidade, assim como a ampliação de sua visão de mundo, podendo servir de suporte no trabalho com os gêneros textuais e literários, além dos estilos de época, entre outros saberes a serem explorados nas diversas áreas de conhecimento.

Também nas aulas de Geografia e História o bumba-meu-boi pode ser o elemento motivador, onde os professores podem trabal-

---

[3] Parâmetros Curriculares Nacionais.

[4] A Lei 10.639 foi alterada em 2008 pela Lei nº 11.645 que dispõe sobre a obrigatoriedade da história e cultura afro- brasileira no currículo escolar

har principalmente os elementos do espaço geográfico característico da região, assim como os aspectos históricos locais, entre outros, pois, a história dos habitantes do município, assim como dos vários quilombos que o compõem, seus usos, costumes e principalmente a religiosidade local podem ser trabalhados e melhor compreendidos se contextualizadas a partir das atividades do Bumba-meu-boi de Guimarães.

Observa-se desse modo, que o intercâmbio de saberes presentes no Bumba-meu-boi propicia ao aluno a inserção em outra dimensão até então desconhecida. A manifestação cultural possibilita um trabalho interdisciplinar que permite o desenvolvimento de habilidades e competências que vão desde a oralidade, ancestralidade, circularidade, musicalidade, entre outros valores afrobrasileiros até conteúdos específicos no âmbito de cada componente curricular.

A escola exerce então, um papel fundamental para desconstrução de estereótipos. Seu trabalho, ainda que silencioso e muitas vezes solitário, constitui-se um fazer onde toda iniciativa de criação acaba por sofrer inibições pela ausência de estímulos.

Nessa perspectiva, insere-se o professor, que deve adotar uma postura inclusiva, a fim de transpor os muros da escola, expondo o aluno a uma realidade onde este possa alcançar o conhecimento global dos conteúdos, fugindo da fragmentação proposta pela maioria dos currículos escolares.

Torna-se necessário que os educandos façam leituras contextualizadas do mundo que os abriga, reconhecendo-se nos conteúdos trabalhados e reconhecendo a cultura popular enquanto importante aliada para um currículo significativo e inclusivo, que respeite a diversidade.

Referências

BOSI, Eclea. Cultura de massa e cultura popular. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 102.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. Cultura Popular e educação. Salto para o Futuro, Brasília, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 2004.

Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2003.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF, 1998.

DAYRELL, Juarez T. A Educação do aluno trabalhador:uma abordagem alternativa. Educação em Revista. B.H.(15):21-29. Jun 1992.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). Práticas Interdisciplinares na Escola. São Paulo: Cortez, 1993.

SAVIANI, D. A. Escola e Democracia: para além da teoria da vara. ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação, ano I, nº 3, São Paulo: Cortez, 1989.

REPENSANDO A ESCOLA EM JURUSSACA A PARTIR DA 'NORMA DOS PRONOMES PESSOAIS DA COMUNIDADE'

Márcia Santos Duarte de Oliveira – USP
Ednalvo Apóstolo Campos – UEPA/USP
Jonas Tadeu Viccari Fernandes – USP

Resumo

Neste trabalho apresentamos algumas considerações sobre a relação da escola/ensino de língua portuguesa com a 'norma do português afro-brasileiro' falado em Jurussaca/PA, a partir de uma descrição do sistema pronominal pessoal utilizado pelas pessoas dessa comunidade.

Palavras-Chave

Português afro-brasileiro; norma de Jurussaca; sistema de pronomes pessoais.

Abstrac

This work presents some considerations about the relationship between the school/teaching practice of Portuguese language and the 'norm of the Afrobrazilian Portuguese' spoken in Jurussaca/PA, based on a description of the personal pronominal system used by dwellers of this community.

Key Words

Afrobrazilian Portuguese; norm of Jurussaca; personal pronominal system

I. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 trouxe os quilombos para a agenda das políticas públicas ao instituir o direito de posse de terra aos "remanescentes de comunidades quilombolas". O termo "remanescente de quilombos", desde o início, foi motivo de grande

[1] Márcia Oliveira é Professora-Doutora da USP; Ednalvo Campos é Professor da UEPA e Doutorando na USP; Jonas Tadeu é Graduando em Ciências Sociais na USP.

debate; atualmente é consensual que:

• Comunidades afro-brasileiras com direito a posse de suas terras não são, necessariamente, comunidades:

(i) que se inserem em sítios arqueológicos comprovadamente ligados a quilombos da época da escravidão;

(ii) isoladas ou de população estritamente homogênea;

(iii) que têm, obrigatoriamente, de ter se constituído a partir de movimentos de insurreição.

• Comunidades afro-brasileiras com direito a posse de suas terras são comunidades:

(i) que se autoidentificam como um grupo étnico, distinto do restante da sociedade.

Nesse sentido, a autoidentificação étnica não se reduz, por exemplo, a cor de pele; há que se levar em conta que a miscigenação é uma característica importante na constituição étnica das inúmeras sociedades que formam o mosaico cultural brasileiro. Este é o caso da comunidade em que centramos nossas considerações.

1.1. A Comunidade de Jurussaca

A comunidade de Jurussaca é – de acordo com NAEA (Núcleo de Altos Estudos da Amazônia) um dos 253 povoados quilombolas distribuídos em oito áreas do Estado do Pará. As áreas quilombolas do Pará foram delimitadas pelo NAEA a partir de macro-regiões do Estado como se vê em:

http://www.para30graus.pa.gov.br/imagens/para_regioes.jpg

Jurussaca situa-se na região bragantina, Costa Atlântica/Nor-

deste, e encontra-se a aproximadamente 25 km da cidade de Bragança e a 10 km da cidade de Tracuateua. Segundo os moradores, a comunidade se iniciou a partir de quatro fundadores que, fugidos do Maranhão, se instalaram na região. Diz-se que um dos fundadores era oriundo de Minas Gerais.

No mapa a seguir, vê-se "imagem Google" de localização parcial da comunidade na área do Município de Tracuateua.

A população de Jurussaca se constitui de 500/600 pessoas que moram em 90 casas construídas por quase toda a extensão de uma área que soma um total de 200,9875 ha – a comunidade tem posse coletiva da terra. Para maiores detalhes sobre Jurussaca, ver (PETTER; OLIVEIRA, 2011a).

A seguir, passamos ao desenvolvimento do 'paper'. No capítulo dois introduzimos o conceito de 'norma do português afro-brasileiro' que assumimos neste trabalho; no capítulo três apresentamos uma descrição preliminar do sistema pronominal pessoal dos falantes de Jurussaca, visando a um cotejo com a norma escrita culta do português brasileiro. Ainda no capítulo três, inserimos nossas considerações sobre a norma de Jurussaca e a relação escola/ensino

[2] As informações desta subseção são retiradas de (PETTER; OLIVEIRA, 2011a).

do português. No capítulo quatro é feita a conclusão e seguem-se a ela as referências bibliográficas.

II. O PORTUGUÊS AFRO-BRASILEIRO

O 'português afro-brasileiro' vem sendo classificado como uma variedade distinta do português popular rural, como se vê em (LUCHESI, 2009, p. 32):

> *[...] designa aqui uma variedade constituída pelos padrões de comportamento linguístico de comunidades rurais compostas em sua maioria por descendentes diretos de escravos africanos que se fixaram em localidades remotas do interior do país, praticando até os dias de hoje a agricultura de subsistência. Muitas dessas comunidades têm a sua origem em antigos quilombos de escravos foragidos e ainda se conservam em um grau relativamente alto de isolamento. Dessa forma, o português afro-brasileiro guardaria uma especificidade no universo mais amplo do português popular rural brasileiro (ou, mais precisamente, norma popular rural do português brasileiro), não apenas pelas características sócio-históricas próprias às comunidades em que ele é falado, mas, sobretudo, pelas características lingüísticas que o distinguiriam das demais variedades do português popular do Brasil (ou melhor, da norma popular brasileira).*

Chamamos a atenção do leitor, na citação acima, para a noção de "norma do português afro-brasileiro", que nos interessa neste trabalho. Esse conceito é referendado em (LUCCHESI; 2002, 2006) em que o autor aponta para a importância de se distinguir, no Brasil, dois tipos de 'norma linguística' em oposição: uma culta e uma vernácula. Essas 'normas' distintas compõem o que se chama hoje "português brasileiro".

Logo, segundo (LUCHESI; 2002, 2006, 2009), no tocante ao português afro-brasileiro, o que se tem são comunidades de fala com seus próprios juízos e valores – sua norma. Em outras palavras, os falantes dessas comunidades não julgam suas falas como 'certas'/'erradas', comparando-as com os falares de comunidades urbanas, 'midiatizadas' do tipo padronizado, por exemplo, pelas rádios FM.

No próximo capítulo, apresentamos uma descrição preliminar da norma de Jurussaca por meio de seu sistema de pronomes pes-

soais, realizando um cotejo com o sistema pronominal culto.

III. COTEJANDO A 'NORMA DO SISTEMA PRONOMINAL PESSOAL DO PORTUGUÊS BRASILEIRO' COM A DE JURUSSACA

Nas subseções a seguir apresentamos uma descrição preliminar da 'norma do sistema pronominal pessoal' da fala dos habitantes de Jurussaca, visando a um cotejo com a 'norma do sistema pronominal pessoal' do português normatizado pela escola – a língua escrita 'culta'. Daqui em diante, chamaremos o português falado em Jurussaca de vernacular – PVB – e o português culto de PB.

3.1. Para Uma Descrição Preliminar do Sistema Pronominal Pessoal dos Falantes de Jurussaca

Levamos em conta, em nossa descrição, as formas de 1ª., 2ª. e 3ª. pessoas do pronome sujeito (caso nominativo), pronome objeto direto (caso objetivo) e pronome objeto indireto (caso oblíquo) como exemplificamos abaixo com dados de fala:

3.1.1. *A 1ª. Pessoa*

3.1.1.1. *Levantamento do Pronome Sujeito*

Atesta-se a ocorrência das formas: 1sg. – eu; 1pl. nós/a gente. Quanto a nós/a gente, não foi possível apontar a predominância de uma forma sobre outra.

(1) aí **eu** chego em reunião ...?

(2) ... porque o que **eu** fala

(3) porque **nós** fizemos

(4) ... aí sobre negócio de **a gente** conversando em reunião

Para (BENVENISTE, 1988, p. 258), **nós** não é um "eu" quantificado ou multiplicado, mas sim um "eu" dilatado além da pessoa estrita e acrescido de contornos vagos. Logo, segundo os contextos, é possível apontar algumas funções específicas de **nós/a gente** em Jurussaca:

(5) ela disse não ... **nóis** não pode dá ônibus; **nós** pode dá uma contribuição de quinhentos reias...

(i) NÓS (**nóis**) como forma exclusiva (eu + ele[s]) – **nós** exclusivo dilata o "eu" a uma terceira pessoa, excluindo assim a pessoa com quem se fala (a 2ª. pessoa).

(6) ela disse não ... **nóis** não pode dá ônibus; **nós** pode dá uma contribuição de quinhentos reias...

(ii) A GENTE como forma inclusiva (eu+tu/ele(s)) – **a gente** inclusivo dilata o "eu" a uma terceira pessoa e/ou segunda pessoa. A pessoa com quem se fala é incluída nesta "amplificação" do "eu".

(7) ... aqui na comunidade **a gente** tem né...

(8) ... principalmente **nós** que não pode tá: á: perdendo um recurso que **a gente** tem direito

3.1.1.2. *Levantamento dos Pronomes Objetos Direto e Indireto*

A língua portuguesa marca 'resquícios do caso morfológico' como se vê no paradigma de 1ª. pessoa abaixo:

(9)a. Eu fui ao Rio no mês passado – *caso nominativo (sujeito)*

b. Meu irmão <u>me</u> levou à Rodoviária – *caso objetivo(objeto direto)*

c. Helena entregou as encomendas para <u>mim</u> – caso oblíquo (objeto indireto)

No entanto, pesquisas sobre o PB e PVB apontam que uma única forma, dita 'nominativa', vem sendo empregada no lugar das formas objetiva/oblíqua:

(10)a. Ele viu **eu** (no lugar de "Ele **me** viu")

b. Não judia d'eu não (no lugar de "Não judia de mim não")

O corpus analisado em Jurussaca, até o momento, não atesta a ocorrência da forma nominativa **eu** como descrita em (10), mas sim as várias ocorrências de me objetivo e mim oblíquo:

Me Objetivo

(11) .... aí ela ***me*** chamo(u) e disse ... seu Valdecir..

Mim Oblíquo

(12) porque não mandaram mais ofícios pra **mim** não ...

(13) a menina que a filha do do: Chacrinha ... que era pra ***mim*** conversa(r)

No dado (13), a 1ª. pessoa oblíqua **mim** não segue a norma culta. A norma gramatical culta diria: "... pra **eu** conversar" em que o caso a ser marcado seria o nominativo **eu**, sujeito do verbo "conversar". Logo, **mim** em (13), comporta-se como outros dados semelhantes do PVB.

A gente Objetivo

---

[3] Os dados de 1ª. pessoa da comunidade de Jurussaca são de (FERNANDES, 2008), renumerados.

Atesta-se também, nos dados de Jurussaca, o emprego objetivo da forma **a gente**:

(14) ... a gente sempre conversamos em reunião isso, os pessoal dizem **pra gente**, olha, a gente num espera caí do céu (entrevista 43)

3.1.2. *A 2ª. Pessoa*

3.1.2.1. *Levantamento do Pronome Sujeito*[4]

Atesta-se a ocorrência das formas: 2sg. **– tu/você;** 2pl. **– vocês.**

(15) "**Tu** tem que... ser pessoa realista... no que... (...) no que **tu** é..."

(16) Se você colocar o gado pra passar uns três mês numa área de terra dessa **você** pode plantar mandioca...

(17) ... "Poxa mas '**ocês** tão sofrendo todo esse tempo com o direito de vocês na mão..."

Ocorrem ainda, como forma pronominal, o tratamento respeitoso o senhor/senhora e o tratamento coloquial **mano**.

(18) DOC: Tem gente que faz farinha aqui?

INF: Tem **senhora...** tem.

(19) Olha, vai filmar [a] minha cadeira, **mano**! {risos}

3.1.2.2. Levantamento dos Pronomes Objetos Direto e Indireto (Casos Objetivo e Oblíquo)

Em Jurussaca, atestam-se as formas: **te, você, ti e lhe.**

Te Objetivo

(20) ...não, agora quem vai ter que **te** envolver nisso é tu

Você oblíquo

(21) eu vô dize só aqui pra **você** ...

Ti Oblíquo

Na norma culta paraense, atesta-se o emprego de ti oblíquo:

(22) Eu dei o livro pra **ti**

No entanto, não verificamos essa ocorrência nos dados em Jurussaca. Há que se ressaltar, porém, que não estamos afirmando a não existência dessa forma. Pelo contrário; nessa parte do país é atestada a importância da alternância **tu/você** para os contextos [± Formal] – ver (CAMPOS, 2008). Logo, provavelmente, os falantes de Jurussaca, em uma conversa sendo gravada, não usariam a forma ti com um falante de fora da comunidade.

[4] Os dados desta seção e da próxima foram retirados de (PETTER; OLIVEIRA, 2011b).

Lhe Objetivo

Ocorre, ainda, o pronome de 3ª. pessoa lhe, recategorizado como 2ª. pessoa objetivo com o traço [+ Formal].

(23) ... Eu digo: "Não, roça uma roça que eu vou lhe ajuda prantá, carpiná, fazê farinha ..."

3.1.3. A 3ª. Pessoa

3.1.3.1. Levantamento do Pronome Sujeito

Atesta-se a ocorrência das formas: 3sg. – ele; 3pl. eles.

(24) Vô fazê trinta e sete, ele 'inda vai fazê ...

3.1.3.2. Levantamento dos Pronomes Objetos Direto e Indireto (Casos Objetivo e Oblíquo)

Na terceira pessoa não atestamos nenhuma ocorrência dos pronomes clíticos empregados com função objetiva e oblíqua, conforme o uso requerido pela norma culta – PB. A norma de Jurussaca – PVB – utiliza categoricamente os pronomes tônicos nessas funções.

(25) Dá uma rebocada, arrumá ela melhor...

(26) ...Finado meu avô... vô contá essa história pa eles ...

Embora se possa afirmar que no PVB o exemplo (26) é categórico, o mesmo não se dá no PB culto. Nesta norma (pelo menos na 'escrita'), ocorreria o clítico a em (25) e lhe em (26).

Ao dizermos acima que, na 3ª. pessoa, o PVB utiliza categoricamente os pronomes tônicos, fazemos uma ressalva aqui que se trata de um fato relacionado ao PB, de modo geral ou, dito de outro modo, é comum ao PB (no uso coloquial) e ao PVB de modo geral. A ressalva que fazemos, estende-se também ao si tônico de 3ª. pessoa do singular/plural que, apesar de estar presente nas gramáticas normativas do PB, não tem possibilidade de ser interpretado como um pronome pessoal pelos falantes brasileiros.

Observe o exemplo abaixo em português europeu – trata-se de uma sentença retirada de uma caixa de sabão em pó:

(27) Skype (com sua nova fórmula) está sempre a pensar em si.

Em que si se refere à dona de casa que vai utilizar o produto. Essa frase não é possível de ser lida em uma caixa de sabão em pó no Brasil .

3.1.4. A 1a Pessoa do Plural Oblíqua e Objetiva – Uma Pecual-

iridade da Norma de Jurussaca

Na norma de Jurussaca, uma ocorrência sintática peculiar nos chama a atenção, principalmente por não se tratar de um dado isolado, mas de construções bastante produtivas: trata-se do emprego da 1a pessoa do plural em funções objetiva e oblíqua.

Nós 1a Pessoa do Plural Oblíquo

(28) ...chegando aqui o (Castamba) nós deu... aquele pedacim pra mim com o Francisco e a Valmira.

(29) E... com o poder de Deus... e... o Lula nós deu essa uma, que nós tava precisando mesmo... .

Os falantes de Jurussaca, em construções com 1ª pessoa do plural oblíquo, como as atestadas acima, empregam a forma tônica nós na posição da forma clítica – a posição da norma PB, como se vê em:

(30) O Castamba nos deu.

(31) O Lula nos deu.

A outra questão que queremos ressaltar é que, na fala, parece que a expressão predileta dos brasileiros para construções como as em (28), (29) é a preposicionada, como se vê em (32) e

(33) com a preposição 'para':

(32) ... chegando aqui o Castambo deu aquilo para nós.

(33) O Lula deu isso para nós.

Porém, na norma de Jurussaca, quando os dados são de 1ª. pessoa do plural, a construção (em sua maioria) se dá como em (28) e (29). Já, com dados de 3ª. pessoa, ocorre a construção com a preposição:

(34) O Lula deu isso para ele.

Nós 1a Pessoa do Plural Objetivo

Como na forma da 1ª pessoa do plural oblíquo, a 1ª. pessoa do plural objetivo também é uma ocorrência sintática peculiar e produtiva na norma de Jurussaca. Trata-se do emprego de uma forma tônica no lugar de uma clítica:

(35) nós ia ajudá elas e elas nós ajudava

---

[5] Observe o Quadro 1 em (3.1.4.) em que si ocorre como forma livre – pronome pessoal oblíquo tônico. Essa forma se distingue do si 'pronome recíproco', como em: ele só pensa em si. Atente ainda para o fato de que o si tônico se difere do se reflexivo, como em: ele se machucou.

Em (35), a norma de Jurussaca emprega a forma nós em lugar da forma nos objetiva da norma do PB. Ressaltamos ainda, no tocante à norma de Jurussaca, a questão da 'ordem'. Em outras variedades ditas 'não cultas', sentenças como (35) seriam pronunciadas como:

(36) nós ia ajudá elas e elas ajudava nós

Logo, ressaltamos, na norma de Jurussaca, na 1ª. pessoa do plural oblíqua e objetiva, além da forma tônica, também a questão da ordem pré-verbal.

3.1.5. Sistematizando as Duas Normas Pronominais Pessoais – PB/PVB

A partir do corpus do sistema pronominal do PVB, descrito acima, pretendemos cotejá-lo com o sistema pronominal normatizado pela escola – a língua escrita 'culta' (PB). Logo, abaixo, apresentamos quadros das duas normas: PB/PVB. No que tange ao PB, fizemos a opção por apresentar o quadro de (BECHARA, 2009).

QUADRO 1 – Norma PB/BECHARA, 2009, p. 164)

Pessoa	Caso nominativo	Oblíquos átonos Sem preposição	Oblíquos tônicos Com preposição
1ª s.	eu	me	mim
2ª. s.	tu	te	ti
3ª. s.	ele/ela	lhe, o, a, se	ele, ela, si
1ª. pl	nós	nos	nós
2ª. pl	vós	vos	vós
3ª. pl	eles/elas	lhes, os, as, se	eles, elas, si

Em Jurussaca (PVB), as formas oblíquas átonas não são atestadas; não ocorre ainda a forma de 2ª. pessoa do plural 'vós', nem o tônico de 3ª. pessoa 'si' . O quadro abaixo resume essa norma pronominal pessoal:

QUADRO 2 – Norma PVB/Jurussaca

Pessoa	Nominativo	Objetivo	Oblíquo
1ª s.	eu	me	para mim
2ª. s.	tu, você	te, lhe	"para ti"/você
3ª. s.	ele, ela	ele, ela	para ele/ ela
1ª. pl	nós, a gente	nós, a gente	(para) nós/a gente
2ª. pl	vocês	vocês	para vocês
3ª. pl	eles, elas	eles, elas	para eles/elas

3.2. Considerações sobre a Norma de Jurussaca e a Relação Escola/Ensino de Língua Materna

Os dados apresentados nas subseções anteriores, sobre a expressão pronominal em Jurussaca, constituem uma análise preliminar, mas interessante quando pensados em uma relação uso vs. ensino de 'língua materna'.

Jurussaca conta apenas com as séries iniciais do Ensino Fundamental e a continuidade das últimas séries do Ensino Fundamental e Médio tem de ser na sede do município – Tracuateua . No entanto, são raros os alunos que concluem o Ensino Médio e mesmo o Fundamental. As razões para isso não se dão apenas pela distância, pois a comunidade conta com o transporte escolar, mas outros fatores que podemos 'pinçar' de conversas em Jurussaca:

(i) há relatos de situações de discriminação e de preconceito;

(ii) há necessidade de implementação do Ensino Fundamental no local;

(iii) defende-se que todos os professores devam ser oriundos de Jurussaca.

Além desses fatores mencionados acima, há, a nosso ver, outro

[6] A forma 'vós' não ocorre no português falado hodierno de Portugal; não consta no PB coloquial, nem no PB culto e não existe na norma do PVB. A forma 'si' tônica não é interpretada pela gramática dos brasileiros – nem na norma PB, nem na norma PVB – como um pronome pessoal (ver comentário abaixo do exemplo (27)).

[7] O Ensino Fundamental em Jurussaca é multiseriado e conta apenas com as três séries iniciais. Para cursar a quarta série as crianças precisam andar até a comunidade vizinha – Cebola, distante alguns quilômetros.

de grande relevância:

(iv) a distância entre a 'norma' da língua da escola – prescrita nos livros didáticos – e a 'norma' da língua da comunidade.

A descrição do sistema pronominal de Jurussaca apresentado em (3.2) – e sumarizado no Quadro 2 (3.1.4) – a nosso ver, aponta para um enorme distanciamento entre o PB e o PVB.

A norma de Jurussaca, no tocante a alguns aspectos é bem particular. Chamamos a atenção, por exemplo, para o caso da 1ª. pessoa do plural oblíqua/objetiva – ver (3.1.5.). Trata-se de um caso de diglossia muito particular ainda não atestada na literatura especializada.

A comunidade de Jurussaca acaba de ser inventariada pelo Instituto Nacional da Diversidade Linguística/INDL – ver "Projeto Piloto Comunidade Quilombolas IPHAN/USP" http://www.fflch.usp.br/indl/ –, logo, é já o momento de se pensar uma política educacional específica para esta comunidade; e, qualquer que seja ela, deve ser vista a partir da norma de Jurussaca. A língua escrita deve chegar a todos esses brasileiros, com o direito que lhes é devido, a partir da valorização primeira da sua 'fala de casa'. A partir dela, de sua fala – de sua norma – na escola de Jurussaca, se dará então a 'ponte' para a norma PB. Logo, muito mais do que a implementação do Ensino Fundamental em Jurussaca, com ampliação do espaço físico da escola, é necessário uma escola do tipo 'bilíngue bicultural jurussaquense' que fale a 'norma da comunidade' – que saiba fazer a ponte entre os 'dois mundos': entre a norma PVB e a PB. Sem que isso se dê, a comunidade de Jurussaca ficará fadada ao 'mundo do analfabetismo', atrelada ao conjunto dos cidadãos excluídos da escolaridade desse país. É contra essa situação que trabalhamos. Investigações como essas que propomos neste trabalho visam a apresentar a norma PVB de comunidades como as de Jurussaca à norma PB, tornando-as 'públicas'. Fazemos isso no 'espírito' da Lei 7.387 de 9 de dezembro de 2010 que regulamenta, no Brasil, o Instituto Nacional da Diversidade Linguística/INDL.

IV. CONCLUSÃO

Neste trabalho abordamos aspectos da relação escola/ensino

[8] Diglossia PB/PVB. No caso, estamos nos referindo a formas diferenciadas de uma mesma língua: o português brasileiro.

de língua portuguesa com a 'norma do português afro-brasileiro' falado em Jurussaca/PA, a partir de uma descrição do sistema pronominal pessoal utilizado pelas pessoas dessa comunidade.

A seguir descrevemos a 'norma do sistema pronominal pessoal de Jurussaca' apreendida nos estudos até então:

(i) ausência de clíticos de terceira pessoa (o, a, lhe) e de primeira pessoa do plural (nos);

(ii) ausência do tônico de 3a pessoa si. Observamos ser esse um fato contrastivo entre a gramática do português brasileiro e a do europeu como exemplificado em (27);

(iii) os clíticos estão restritos aos pronomes de 1ª. e 2ª. pessoas (me, te);

(iv) o clítico lhe ocorre, mas recategorizado como um pronome de 2ª. pessoa [+ Formal] – fato comum ao PB de modo geral;

(v) a forma 'nominativa' atua como default, ou seja, há uma única forma para os pronomes em função de sujeito, objetos direto e indireto;

(vi) na terceira pessoa não atestamos nenhuma ocorrência dos pronomes clíticos empregados com função objetiva e oblíqua, conforme o uso requerido pela norma PB. Na norma de Jurussaca é categórico o uso dos pronomes tônicos em todas as funções sintáticas.

(vii) ressaltamos o que chamamos de 'idiossincrasia da norma de Jurussaca' no tocante à forma da 1ª. pessoa do plural oblíqua e objetiva com o emprego da forma tônica nós e da ordem pré-verbal.

Chamamos a atenção para o distanciamento entre a norma da comunidade de Jurussaca e da do município de Tracuateua, por exemplo, onde os alunos de Jurussaca precisam, atualmente, dar continuidade a sua escolarização. Logo, como dito em (3.2.), a reivindicação da Associação de Moradores de que a Escola de Jurussaca tenha seu Ensino Fundamental (e Médio) ampliado para dentro da própria comunidade, a nosso ver, deve ser pensada em conjunto com uma política educacional específica para Jurussaca do tipo 'bilíngue bicultural'.

Ao término de nossas considerações ressaltamos ainda o fato de que o recém criado INDL pelo Governo Federal visa a ratificar que o Brasil é um país multilíngue (como a maior parte dos países do mundo). Nosso país possui mais de 200 línguas indígenas e atesta: línguas de imigração, variedades de línguas de sinais brasileiras e variedades de português afro-brasileiro. O INDL procederá, por

exemplo, nos próximos anos, no tocante ao português afro-brasileiro, o inventário da fala de comunidades como as de Jurussaca, como situações constitutivas da diversidade linguística do país.

Nós brasileiros precisamos, nos próximos anos, entender que não falamos uma 'única e homogênea língua'. Essa 'mensagem' foi uma 'invenção primeira' do colonizador europeu, ratificada no Brasil após o século XV e legislada pelo 'Estado Novo' (1937/1945) contra as línguas de imigrantes no sul do Brasil. A criação do INDL é um avanço aos direitos humanos no nosso país, pois pela primeira vez institui os nossos direitos linguísticos. Nos próximos anos, com essa Lei, as nossas línguas inventariadas farão jus a ações de valorização e promoção por parte do poder público. E, ações educacionais específicas, como as que propomos neste trabalho para a comunidade de Jurussaca, são esperadas.

V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. 37ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, 2009.

BENVENISTE, Émile. Problemas de Lingüística Geral I. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional/ EDUSP, 1976.

CAMPOS, Ednalvo Apóstolo. O uso dos pronomes nós e a gente no gênero entrevista da mídia televisiva uma análise do português culto falado em Belém. In: I SIMELP, São Paulo: Anais do I SIMELP – disponível em endereço eletrônico. <http://www.fflch.usp.br/eventos/simelp/new/pdf/slp36/04.pdf>. Acesso em 16 de março de 2011.

FERNANDES, J. T. V. Corpus de pesquisa "Aspectos da enunciação da comunidade de Jurussaca – uma abordagem da dêixis pronominal. Manuscrito. Novembro de 2008. Manuscrito. pdf. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/indl/arquivos/> .

LUCCHESI, D. Norma lingüística e realidade social. In: Marcos Bagno. (Org.). Lingüística da Norma. 1ª. ed. São Paulo: Loyola, v. 1, 2002, p. 63-92.

_____. Parâmetros sociolingüísticos do português brasileiro. Revista da ABRALIN, v. 5, n. 1 e 2, 2006, p. 83-112.

_____. Introdução. In, Lucchesi, D.; Baxter, A.; Ribeiro, I. (orgs.). O português afro-brasileiro. Salvador, Bahia: EDUFBA, 2009, p. 27-41.

NAEA. Quilombos do Pará, cd-rom. Belém: NAEA-UFPA & Programa Raízes, 2005.

PETTER, M. M. T.; OLIVEIRA, M. S. D. de. Projeto-Piloto no. 20173 – Leia Mais. VI. Comunidade de Jurussaca – Município de Tracuateua – Pará. Março de 2011. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/indl/Extra/Projeto_Iphan_USP.htm. Acesso em 16 de março de 2011a.

_____.Transcrições. Março de 2011. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/indl/ >. Acesso em 16 de março de 2011b.

SUBMIDIALOGIA NOS QUILOMBOS

Thiago Novaes

Resumo

O presente artigo pretende descrever um conjunto de experiências de ensino-aprendizagem não-formal envolvendo práticas de letramento digital junto a comunidades quilombolas e escolas públicas na região da baixada maranhense, durante os meses de junho e julho de 2010. Compartilhando a metodologia de vivências, oficinas, exposição de vídeos, palestras e registro audiovisual, a ações foram resultado do encontro de dois projetos aprovados pela Petrobras: "Submidialogia" e "O Boi Contou...". Aproximando conhecimento tradicional de dispositivos tecnológicos de comunicação, esse artigo é uma tentativa de situar diferentes modos de existência de objetos técnicos em relação às práticas de letramento digital realizadas. O conceito de guerra ontológica auxiliará na reconstituição da rede de ligações que compõe eventos como "encantamento de meninas" em sala de aula e a cura por meio de plantas medicinais cultivadas no entorno da moradia de quilombolas. Por fim, pretende contribuir com uma reflexão sobre as políticas públicas de cultura digital no Brasil.

Introdução

A produção de conhecimento vem sofrendo, nos últimos anos, a forte influência da chegada de ferramentas digitais de comunicação e acesso à informação que impõem a reformulação das metodologias de ensino-aprendizagem de tradição emancipadora. Se não são determinantes na formação da identidade contemporânea, essas ferramentas contribuem para a ampliação dos repertórios culturais e são responsáveis pela maior ou menor inserção das pessoas na chamada sociedade em rede. Visando refletir criticamente as práticas envolvendo tecnologia e cultura, um grupo de ativistas deu início ao festival Submidialogia, um encontro entre pessoas e saberes preocupados com novas formas de transmitir e conceber conhecimentos, focados em valores como o compartilhamento e a

generosidade intelectual.

Muitas atividades foram realizadas no decorrer dos últimos anos em cada festival, não cabendo aqui nenhum resumo das mesmas. Durante o festival no quilombo Frechal, pouco do "digital" foi visto, mas os valores compartilhados em rede estiveram sempre presentes: da cartografia dos afetos à filmagem coletiva, os participantes puderam experimentar a troca de conhecimentos de maneira horizontal, prevalecendo as rodas em detrimento das palestras, a informalidade sem perda de conteúdo.

Após a realização da primeira fase aprovada pelo patrocinador, Submidialogia seguiu para as escolas de Guimarães, onde o fenômeno de "encantamento das meninas" pode ser vivenciado e será aqui refletido à luz da teoria antropológica. Considerando a sensibilidade marcada entre piratas e videntes (Borges e Novaes 2010), o uso de tecnologia seguiu o rito não impositivo, notadamente dialógico (Meireles 2010), e se integrou às questões cotidianas da comunidade em que foi usada.

Finalmente, a descrição dos filmes projetados para crianças pretende elencar os elementos constitutivos do debate em torno da religião das comunidades quilombolas, apresentando o conteúdo escolhido como um disparador de reflexão e não mero transmissor de informação.

Submidialogia

Submidialogia é um festival nascido em 2005, quando um conjunto de ativistas, acadêmicos, artistas e cidadãos comuns se reuniram na Universidade Estadual de Campinas para debater ações emergentes em torno do uso social de tecnologia. À época, tratava-se de pensar a digitalização dos meios de comunicação, como a tv digital, somando-se aos projetos da chamada "inclusão digital", que se valiam tanto de software proprietário como davam cada vez mais visibilidade ao software livre. Focado nas relações entre arte, cultura e políticas públicas, o festival contou com uma lista de discussão na Internet para sua organização, estrutura de comunicação mantida até hoje, e a principal responsável pela continuidade dos debates presenciais em ambiente virtual.

De 2005 até hoje foram realizados pelo menos sete encontros sob a influência da máxima: "submidialogia é a arte subversão do logos do conhecimento através da imersão no subconhecimento".

Em cada festival, podemos destacar descontinuidades, seja no público, nos temas, nos formatos dos debates, o que é inclusive tema de divergência interna aos seus organizadores: se, por um lado, a existência do festival está intimamente ligada a grupos autônomos preocupados em estabelecer espaços de reflexão e prática política distantes dos modelos já consolidados e cooptados, de outro, a viabilidade de alguns dos últimos festivais esteve associada a editais públicos, e mesmo ao patrocínio da Petrobras, algo bastante controverso entre os ativistas.

Com vistas a situar a questão da autonomia, em oposição ao uso de logomarcas obrigatórias de patrocinadores, gostaria de contextualizar a edição realizada no quilombo Frechal como uma ação deliberadamente tática e consciente de parte de seus organizadores (entre os quais me incluo), sem esquecer de pontuar as importantes críticas advindas daqueles que condenam este tipo de relação de comprometimento coletivo. Como escrevi com Fabiane Borges: "Trata-se de redes engajadas na "transformação do mundo", que utilizam a arte, a comunicação e a tecnologia como ferramentas de ação, resistência e invenção da vida." (Borges & Novaes 2010:159). Se consideramos a invenção do cotidiano algo possível e desejável de realizarmos, a mera oposição entre práticas livres e práticas cooptadas não passa simplismo e retrocesso estratégico: afinal, quais os limites reais para a ação tática em rede?

A execução do projeto aprovado pela Petrobras não ocorreu sem problemas. Pressionados a cumprir cláusulas como manter um banner com o símbolo do patrocinador em todas as atividades, realizar apenas oficinas previamente aprovadas, apresentar provas de público presente, etc., essas exigências se configuraram como um verdadeiro ataque à metodologia compartilhada desenvolvida desde 2003.

Ao término do último festival, houve mesmo quem afirmasse o fim da submidialogia, desejando sua morte, uma vez que os valores primeiros que cimentavam essa rede organizada estariam perdidos nas campanhas de marketing de grandes empresas. Tendo por base a experiência prática, pretendo defender um ponto de vista que considera a força dos interesses das empresas e do sistema hegemônico capitalista de financiamento da cultura, mas que se volta para a descrição dos resultados presentificados no Submidialogia nos Quilombos como uma possibilidade real de uso deste tipo de

recursos para fomento da autonomia local e a subversão da ordem.

Dando início à reflexão, é oportuno lembrar a própria relação que os quilombolas estabelecem com os poderes locais (prefeitura, movimento negro, ONGs...), não sendo bem-vinda qualquer pessoa que queira colaborar na definição das políticas quilombolas. A cisão interna do movimento negro, por exemplo, é evidente: enquanto uns vislumbram a necessidade de constante luta para conquista de direitos no quilombo Frechal, outros julgam ser este um quilombo já estabelecido, e portanto, indigno de atenção em detrimento de tantos outros... Como exemplo a considerar, tomemos ainda o caso da educação no quilombo Frechal: durante anos a prefeitura prometeu a construção de uma escola no interior do quilombo, mas foi apenas quando da doação de dinheiro de um italiano que a escola virou realidade... Pode-se pensar que a prefeitura nunca disponibilizou os recursos para tal obra, ao mesmo tempo em que ficou para nós evidente a preferência dos locais pela intervenção externa, de longe, o que lhes assegurou uma relativa autonomia de ensino e gestão do colégio nos dias de hoje.

Submidialogia é, então, uma rede de pessoas engajadas no compartilhamento de conhecimento e na mudança social, valendo-se principalmente de ferramentas tecnológicas e práticas de ensino-aprendizagem não-formal. Em cada edição se destaca um conjunto de temas que não necessariamente se repete nos demais encontros, ao mesmo tempo em que sempre há espaço para que surja, na última hora, um novo debate, uma nova oficina, uma ação imprevista. Essa adaptabilidade é parte fundamental do método que valoriza a escuta, e não torna o conhecimento sobre o uso de tecnologia algo impositivo ou preponderante: uma vez estabelecido o diálogo, o interesse está em desenvolver não apenas os aspectos utilitários dos conhecimentos aportados, mas em especialmente compreender que sentidos estão mobilizados na adoção de certas práticas, e no que esses sentidos influenciam na intuição e imaginários vividos por seus participantes. Submidialogia prevê táticas de acesso e construção compartilhada de novos mundos.

O Letramento Digital no Programa Cultura Viva

> "[O] objetivo não era formar ninguém, mas sim despertar interesse e dar início a um processo de auto-aprendizagem, já que com uma conexão à Internet, muito

pode ser pesquisado e praticado". (Meireles 2010:119)

Embora não se confunda com política pública, algumas das práticas previstas nos festivais Submidialogia foram exaustivamente experimentadas nas dezenas de Encontros de Conhecimentos Livres promovidos pelo Ministério da Cultura. Ademais, parte dos organizadores do festival teve importante participação no planejamento e execução desses encontros, tornando o ensino-aprendizado um atrativo a mais na convivência durante o evento.

Como afirma uma das coordenadoras do projeto vinculado ao poder público:

> "O Programa Cultura Viva promoveu a convergência entre a cultura digital emergente do uso de computadores pela sociedade civil brasileira e a cultura popular presente no folclore e na tradição oral. Não se pode afirmar que as pessoas dos Pontos de Cultura apropriaram-se dos conceitos trabalhados pela Ação Cultura Digital, pois o que ocorre de fato é uma relação dialógica, em que uns influenciam outros. É dizer, ainda que a cultura digital trouxesse elementos conceituais aparentemente novos, o que ocorre é um reconhecimento, uma comunhão com princípios presentes também nas culturas populares brasileiras." (Meireles 2010:115)

É importante ressaltar que, para a êxito dessa metodologia não-formal, o contato permanente e a possibilidade de aprendizado autônomo dependem do acesso à Internet, algo que jamais foi conseguido para o quilombo Frechal. Sem Internet, a visão de compartilhamento de bens não rivais, base para o discurso da generosidade intelectual, o suporte tecnológico à distância bem como a visibilidade dos projetos aprovados pelo ministério tiveram de ser substituídos por atividades presenciais e ênfase em tecnologia analógica. Tamanho desafio foi enfrentado por todos, e, coltivamente, produziram-se expressivos resultados.

Se, de acordo com Adriana Veloso, "[a] metodologia base da Ação Cultura Digital é resultado de uma construção coletiva de experiências de mediação pedagógica em mídia tática e em software livre desde 2003" (Meireles 2010:118), as atividades realizadas durante o festival em nada deixaram de refletir esse aprendizado e,

mesmo sem poder levar à frente as oficinas características do "digital", permitiram a reflexão de valores e o exercício da liberdade de expressão (e comunicação) consolidados na política pública. Mais uma vez, a marca do encontro era uma tentativa de desconstrução de hierarquias e expectativas de aprendizado que separavam oficineiros e público, sábios e ignorantes, ativos e passivos, o que foi contornado com muita conversa e rodas e mais rodas de troca de conhecimentos.

"Percebeu-se que as bases conceituais que orientaram esta prática são uma evolução, uma adaptação do método Paulo Freire de alfabetização, aplicado como política pública no início dos anos 1960 até a repressão da ditadura militar" (Meireles 2010:120).

A retomada breve do histórico de atuação de boa parte dos organizadores dos festivais patrocinados pela Petrobras se faz relevante na medida em que foi com base na metodologia de oficinas de ensino-aprendizagem, focadas em letramento digital e midiático, que o projeto Submidialogias foi aprovado. Diferentemente das edições onde a programação era firmada coletivamente apenas no primeiro dia do encontro, o conjunto de atividades previstas aliado à forma de comprovação das mesmas se constituiu num enorme risco de engessamento do festival. Entretanto, podemos dizer que o principal problema não se deu na execução do evento junto aos quilombolas, uma vez que boa parte do rito desburocratizante foi mantido: oficinas previstas simplesmente não aconteceram e deram lugar a inúmeras outras ações construídas durante a convivência entre visitantes e comunidade local. O custo de tal decisão não tardaria a chegar, e logo todo o processo passou a ser questionado pelo patrocinador que se deteve a cobrar itens de contrato, jamais se interessando pelos reais ganhos para a comunidade que julgavam estar "atendendo". E o resultado dessa incompatibilidade ainda permanece sem resolução, aguardando posicionamento jurídico de ambas as partes.

Piratas, Videntes e Quilombolas

Na passagem de 2005 para 2006, período em que eu ainda respondia como Coordenador Nacional de Implementação de Cultura Digital junto ao Ministério da Cultura, estive visitando vários Pontos de Cultura selecionados no primeiro edital do Programa Cultura Viva, que contemplou 264 entidades com um kit multimí-

dia de produção cultural no país. No Maranhão, o intuito da visita era estabelecer um primeiro contato visando a organização de oficinas conjuntas entre os Pontos de Cultura da região, levantar as principais demandas locais e preparar a chegada da equipe que se dedicaria a ensinar o manuseio de câmeras de vídeo, a gravação de áudio, a produção gráfica, o licenciamento flexível de propriedade intelectual, etc., sem perder a oportunidade de aprender com a comunidade local os saberes cultivados no decorrer de tantos anos de vida quilombola.

Essas oficinas nunca aconteceram. Logo após negociar toda a pré-produção do evento, novas diretrizes da Secretaria responsável pelos Cultura Viva adiariam os planos de imersão nos quilombos por anos, mas a atitude pirata contaminaria como que por osmose a organização futura do encontro, próxima que estava também do contexto de luta quilombola. Assim a descrevemos:

> "A extrema identificação que se produz entre os piratas e os que se apropriam dos produtos culturais da nossa época, não é à toa. É sempre de um ponto de vista do poder que a história nos é contada, e essa postura convoca todo sentimento de temor e ilegitimidade que gira em torno dos piratas. Muitos ativistas das nossas redes são considerados piratas, e procurados juridicamente, alguns inclusive pagam sentença, por passarem informações indevidas, liberarem senhas, partilharem fórmulas farmacêuticas, disponibilizarem livros, filmes, conhecimentos que contêm selo de propriedade intelectual. Da mesma forma assistimos camelôs sendo perseguidos diariamente, seus produtos apreendidos, vasta campanha contra seus circuitos. "Pirataria é crime" está em praticamente todos filmes que vemos, inclusive os piratas. Uma onda de contenção à possibilidade de acesso." (Borges e Novaes 2010:163).

A produção do festival junto aos quilombolas teve também seus momentos de vidência, uma vez que o nome Petrobras esteve claramente associado ao imaginário de acesso a vultuosos recursos. Mesmo desejando remunerar a comunidade local como participante da organização, não raro se intuiu a tentativa de aproveitamento, quando uns e outros apresentavam custos desproporcionais e contas sem fundamento para pedido de dinheiro. O ideal distributivo se deparaca com o ressentimento e o oportunismo, e toda a política

de compartilhamento esteve por vezes ameaçada, separando os "visitantes" da comunidade local. Como reagir ao sentimento dos piratas dos piratas?

Sem sabermos a priori como resolver estas e outras questões, restou-nos o improviso e a dúvida sobre o melhor modo de reconhecer e valorizar a dignidade quilombola. Entretanto, algo de muito novo estava por ser demonstrado: boa parte da igualdade desejada por nós, visitantes, estava intimamente ligada à disposição de permanecer em território quilombola e viver de acordo com os costumes quilombolas. Não que a imersão no logos do subconhecimento nada tenha com o trabalho de campo típico da pesquisa antropológica. Mas antes, queria-se assegurar que o modo de vida quilombola estava sendo respeitado e, para tanto, nada mais natural que sentar-se à mesa e comer junto, banhar-se no rio ou participar da festa de aniversário de um morador. Essa ligação com o cotidiano, com a terra onde pisávamos, o território em disputa com o poder da história (dos vencedores) foi sem dúvida o grande diferencial para o sucesso do festival.

A junção de piratas, videntes e quilombolas resumiria, a um só tempo, a identidade dos participantes que construíam a programação sem prestarem atenção aos ditames do contrato com o patrocinador, algo que jamais surgiu explicitamente, mas que tampouco inibiu ou delineou qualquer das iniciativas de contato e convivência: os quilombos são por excelência espaços de reexistência, e não só resistência, aproximando a todos da noção de tática e invenção do cotidiano tão caras à Submidialogia.

A Panema e o Encantamento das Meninas

O festival Submidialogia nos quilombos, tal como aprovado pela Petrobras, previa além das oficinas e vivências no quilombo Frechal, a visita a escolas de Guimarães, várias delas situadas em distintos territórios quilombolas. Entre uma fase e outra, tive a sorte de conhecer Ana Stela Cunha, coordenadora técnica do projeto "O Boi Contou...", com quem já me comunicara por email, mas sem saber dos objetivos comuns que nos levariam a colaborar. O festival ganhava nova dimensão, e outras questões surgiriam do contato com essa nova rede por ela proposta, destacando o debate sobre o ensino da religião afro-descendente e o acesso do público infantil a conteúdo audiovisual em formato de animação digital.

As atividades organizadas por Ana Stela contavam com o apoio dos professores especialistas em religião afro-descendente no Maranhão, o simpatissíssimo casal Ferreti (Professores Sérgioe Mundicarmo Ferretti). A partir de exposição oral e mostra de vídeos, ambos os antropólogos vinculados à Universidade Federal do Maranhão promoveram atividades de formação para professores da rede pública de Guimarães e me introduziram ao que chamaria de "cosmologia da região". Várias estórias exemplificavam a relação entre antepassados, pais de santo, entidades, locais sagrados e prestação de serviço, desenhando redes sociais que ganhariam em breve contornos mais bem definidos, afirmando o que gostaria de apresentar neste texto como verdadeiras guerras ontológicas.

A expressão "guerra ontológica" visa estabelecer uma espécie de crítica à projeção do mundo branco, euro-ocidental, sobre aquele pré-existente para os nativos das terras hoje do Brasil. Trata-se de postular um ponto de vista que difere do relativismo radical, o qual inviabilizaria a intersubjetividade humana, e estaria pouco afeito ao entendimento compartilhado de uma situação objetiva. Visando separar as guerras ontológicas da prática religiosa qualquer que seja, buscarei no fenômeno da panema o comparativo ideal para pensarmos a reemergência do "encantamento de meninas", tal como narrado por professores das escolas do ensino fundamental de Guimarães.

A Panema, como nos explica o antropológo Mauro Almeida, "é um conceito altamente abstrato, como a gravidade. É um estado, que é sentido no corpo, assim como sentimos um peso; age à distância, mas está presente em contatos diretos; permeia nossa percepção dos movimentos de animais na floresta" (Almeida 2007:8). Está em geral associada a algum delito moral, como o desrespeito ao animal caçado, demonstrado no desleixo de seu transporte, quando é comido, entre outros, e tem implicações sobre o corpo e a saúde do caçador. Mas a panema não atinge somente aquele que nela crê ou teme:

> "Panema é um componente generalizado da ontologia de caçadores da planície amazônica; e é confirmado--corroborado por encontros pragmáticos cotidianos. Para meu pai, que na infância viveu na mata com meu avô seringueiro, e depois tornou-se bancário de carreira, assim como para o líder político e sindical Osmari-

> no Amâncio, panema nada tinha a ver com superstição, ou com religião, que ambos rejeitavam por razões diversas. Panema era um fato do mundo, que a experiência confirmava." (Almeida 2007:9).
>
> "Panema é um efeito experimental. Esses experimentos são feitos diariamente pelo caçador. O que o experimento permite detectar é a existência da rede como realidade invisível. Isso pode ocorrer durante atos de caça, durante atos de consumo, no encontro de cães e de cadelas, na visita de um estranho a uma trilha na floresta, ou em contato com uma lata de oaca preparada para pesca no igarapé." (Almeida 2007:13-14).

Assim, o encontro pragmático surge tanto como solução para o entendimento ontológico quanto para postular o problema de seu fundamento: a existência das coisas está diretamente relacionada às redes de causalidade que as realizam, atualizam e lhe dão sentido. Mas o que é uma ontologia?

"Isso são coisas, seres, entes, que por hipótese existem. Mas também a relações e a processos; finalmente, a texturas e a escalas ("dentro de um ovo há outro ovo e dentro deste ovo há ainda um outro..."). Duas coisas a observar: por um lado a lista do que existe pode ser infindável, e por outro lado toda ontologia comporta entes que não vemos diretamente." (Almeida 2007:5)

Conforme nos disseram os professores das escolas de Guimarães, o principal problema enfrentado com as manifestações junto às meninas era o despreparo geral pra lidar com a situação. Ademais, a influência da família dos estudantes, e as reações dos mesmos, discriminando e produzindo galhofa sobre as "escolhidas" impunham um urgente debate em torno não apenas da tolerância religiosa, mas apontavam para a necessidade de compreensão mais profunda dos ritos envolvidos no "apaziguamento" do fenômeno.

Mesmo sendo uma região com abundantes terreiros e pais de santo em franca atividade religiosa, o comportamento das meninas era por vezes interpretado como "possessão demoníaca", expressão advinda do culto religioso evangélico concorrente na cidade com as práticas afro-descendentes originadas nos quilombos. É precisamente no encontro entre a visão e prática religiosa protestante emergente (e, ainda, catequisadora) com o candomblé que interpre-

to a existência de uma guerra, não meramente religiosa, mas que atinge mesmo o modo de ser e se propagar das coisas no mundo. As diferentes formas de abordar o fenômeno "encantamento" ou "possessão" estão ambas fortemente balizadas no encontro pragmático, na funcionalidade e alcance de suas redes de relação, impondo aos mediadores desse conflito (pais, professores, poder público) a tomada de posição sobre a melhor maneira de educar suas crianças. Ou seja, tomo como base para o argumento em curso o pressuposto de que "chutar uma imagem de santo" ou "vestir-se de cavaleiro" são ações que só fazem sentido se referenciadas em suas redes de relações sociais, as quais lhes permitem entendimento, donde a crença em símbolos não é senão apenas uma das ligações que traduzem o encontro pragmático, mas não lhe esgotam a existência e alcance no mundo.

Com o objetivo de contribuir na formação de professores e fomentar o debate sadio em torno do tema diretamente com as crianças (de 7 a 14 anos, principalmente) apresentei como proposta à Ana Stela a projeção de curta-metragens de animação, desenho infantil, combinando o uso de tecnologia com a reflexão de valores que orientariam a disputa ontológica em questão. Ao todo, foram 6 escolas visitadas, atingindo um público de mais de 200 crianças e 20 professores.

Leonel Pé de Vento e a Matita Pêre

Entre os vídeos de que dispunha[4], escolhi dois para projeção, considerando o tempo de duração de ambos somados, adequado para uma atividade de 2 horas, e, principalmente, por conta da temática neles contida.

O primeiro vídeo se chama "Leonel Pé de Vento", que narra a estória de um menino diferente dos demais porque simplesmente não conseguia ficar a menos de 5 metros de distância do chão. Produzido no Rio Grande do Sul, o curta-metragem conta com vozes de crianças com evidente sotaque gaúcho, e retrata a vida escolar e cotidiana de um pequeno grupo de alunos que se interessa em descobrir mais sobre os estranhos hábitos de Leonel, que descansa no alto de árvores e corre sobre nuvens como se fossem o chão macio. Em meio a implicantes colegas, que lhe lançam pedras e lhe ferem a cabeça, surge uma menina que por ele se apaixona e não tarda a se interessar por conhecer mais sobre os porquês de tal situação.

Buscando explicações com seu avô, a menina descobre que os tais "pés de vento" são chamados cientificamente de acrófilos, um tipo raro de pessoas que, por razões desconhecidas, estão fadados a viverem longe do chão.

A tentativa de dar fundamento racional para um fenômeno tão estranho tem nos livros sua principal fonte de informação, algo que considerei importante na escolha do vídeo. No livro, explica o avô, consta que a única maneira de trazer um "pé de vento" ao chão é se ele se apaixona por alguém "normal", fazendo do amor o passaporte para a vida terrena. Nem é preciso dizer que esse é o fim da estória, quando, munida de pernas de pau (sob a inspiração do desfile de artistas circenses) a menina consegue atingir a altura de Leonel e, com um beijo, desce com ele à terra e consolida a transformação do menino.

O segundo vídeo trata da lenda da Matita Perê[5], um pássaro com canto único que, uma vez ouvido, deve-se fazer oferendas, sob risco de se ter a casa atormentada por ele durante a noite. A estória projetada (e adaptada) mostra o pássaro pegando suas oferendas, mas que acaba levando consigo uma criança, escondida por acaso dentro de um saco com sua boneca. A trama se passa como se o pássaro, que é na verdade um velho, pudesse ser um malfeitor, o que é transmitido através das percepções do gato da criança que, ao ver o saco sendo levado para o alto de uma montanha, segue incansavelmente o pássaro a fim de resgatar seu dono.

Entre as lições do filme, destaquei o uso do tecido, um pano dado de presente pelo velho à criança que, ao cair acidentalmente com a capa atada às costas, se transforma, ela também, em um pássaro. O paralelo direto que busquei foi registrar o uso das vestimentas durante o ritual nos terreiros: a presença de panos coloridos é marcante, e denota muitas vezes o papel assumido por cada um. O aspecto sonoro também mereceu atenção: se o dispositivo de chamada de atenção em um caso é o canto, no outro estão os tambores e cantos proferidos pelos presentes ao ritual.

Considero que os vídeos tiveram enorme sucesso como ferramenta pedagógica para discutir a noção de "diferença", a partir do quê tentou-se apresentar as "meninas encantadas" como diferentes, ao mesmo tempo em que não se essencializava tal capacidade: buscando explicitar a rede de relações que compunham uma realidade vivida, tentamos enumerar os fatores que permitiam a existência

de fenômenos desconhecidos, apontando a sensibilidade, o preconceito e a coragem como sentimentos que, aliados às roupas e outros aparatos, funcionavam como operadores de transformações entre mundo, capazes de realizar transduções[6], e não apenas traduzir crenças e desejos.

Cabe ainda registrar que foi durante uma das exibições que uma das meninas em questão se sentiu "mal" e seguiu para a sala dos professores. Amparada por duas professoras, a menina mantinha o olhar atônito, falava baixinho e permanecia sentada como que em um transe leve. Assustadas, as professoras abanavam a menina, lhe traziam água, enquanto curiosos abriam e fechavam a porta como que para se certificarem que, mais uma vez, a tal menina estava manifestando algo extraordinário. Tive a iniciativa de segurar a mão da menina, como que para lhe transmitir alguma segurança, ao mesmo tempo em que queria ver se estava quente ou fria, tentando coletar mais elementos sobre o que observava. As mulheres não tocavam nela, o que logo me fez retornar à minha posição de observador "menos ativo", e regressar à sala de aula, onde iria discutir dentro em pouco a importância dos vídeos naquele contexto.

A experiência vivenciada naquele colégio foi única em minha vida. Conversando com professores e, dias depois, também com pais de santo, não me ficou claro o porquê de estarem sendo preferencialmente as meninas o foco do "encantamento". Porém, conforme disseram várias fontes, o "encantamento" é algo recorrente na região, somente interrompido ou amenizado quando devidamente atendido o pedido de oferenda de uma entidade, o que pode ser descoberto com a mediação de um pai de santo. Assim, em Guimarães, a reemergência do encantamento está, na cosmologia local, intimamente ligada à necessidade de novas oferendas e prestações de serviço, havendo apenas divergências sobre o quê, e em que quantidade, se deveria oferecer. Falou-se em matar um boi, dois, mais. Ao mesmo tempo, entre os religiosos, tratava-se também de renovar o legado da tradição, donde se estariam escolhendo as futuras mães de santo da região. O conflito com os evangélicos de forma alguma fora, entretanto, resolvido, havendo entre as crianças muita agitação e deboche, enquanto algumas se mantinham quietas e reflexivas, diferenças que são de se esperar entre seres humanos sob várias influências que somos.

Conclusão

O festival Submidialogia nos quilombos pode ser compreendido como uma continuidade das práticas de letramento digital desenvolvidas durante a execução das oficinas oferecidas pela política pública Pontos de Cultura. Submetido a contrato firmado com a Petrobras, o festival esteve ameaçado em sua metodologia, a partir do que se optou por manter na relação com a comunidade os valores que orientavam as ações coletivas. Sem perder o foco na obtenção de resultados, a abertura metodológica permitiu a colaboração com outro projeto, coordenado por Ana Stela Cunha, e aprofundou a reflexão a partir da imersão no subconhecimento local, donde se inferiu a existência de uma guerra ontológica em torno do encantamento de meninas nas escolas de Guimarães. Tomando como base teórica o relativismo cultural, o breve texto pretende ter apontado a importância da construção antropológica na abordagem de conflitos sociais, destacando o uso de ferramentas multimídia na promoção de discussões que visem à construção autônoma de conhecimento e identidade.

Bibliografia

Almeida, Mauro W. B. [2007]. "Caipora, Mandioca e Outros Conflitos Ontológicos". Disponível em: http://mwba.files.wordpress.com/2010/06/2008-almeida-caipora-e-outros-conflitos-ontologicos-_sao-carlos-rev-_2010-02.pdf

Borges, Fabiane & Thiago Novaes [2010]. "Mendigos Piratas Videntes". In Ideias Perigozas, Org. Borges, Fabiane. Tibau do Sul: Des).(centro. Disponível em:http://finetanks.com/upload/ideias_perigozas_1aed.pdf pp. 159-172.

De Certau, Michel [2004]. A invenção do cotidiano. Petrópolis: Ed. Vozes.

Meireles, Adriana Veloso [2010]. "Letramento midiático e digital: prática educativa como base na cultura e comunicação". In Ideias Perigozas, Org. Borges, Fabiane. Tibau do Sul: Des).(centro. Disponível em: http://finetanks.com/upload/ideias_perigozas_1aed.pdf pp. 113-126.

Tarde, Gabriel [1896]. "La Vie Esthétique". In Fragments d'histoire future. Disponível em: http://classiques.uqac.ca/classiques/tarde_gabriel/fragment_histoire_future/fragment.html Acesso 30/04/2011.

Viveiros de Castro, Eduardo [2004]. A Inconstância da Alma Selvagem. São Paulo: Cosac Naif.

POR UMA PRÁTICA VOLTADA PARA A QUESTÃO RACIAL

Joana Costa do Nascimento
Professora/Educadora no município de Guimarães, Maranhão

Minha prática como professora teve inicio há exatos vinte e oito anos na "Unidade Integrada Osório Anchieta", em Jandiritua, povoado que se encontra na zona rural do município de Guimarães, Maranhão.

A comunidade sempre foi reconhecida como "terra de preto" (está bastante próxima de Damásio) e foi nela que passei grande parte de minha vida profissional.

Uma das coisas que mais me chamava a atenção já naquela época era o fato de que mesmo a grande maioria dos adultos da comunidade sendo não alfabetizada, faziam questão de que seus filhos dominassem a leitura e a escrita e, nessas atividades observei que as crianças gostavam muito de falar das estórias contadas por seus pais.

O município de Guimarães, como um todo, é um lugar povoado de "casos" e "histórias", além de possuir uma grande diversidade cultural e religiosa. Entre essas atividades, destacam-se entre outras festividades, o bumba-meu-boi, sendo o nosso orgulho o Bumba –meu-boi de Guimarães. Sempre gostei de participar de todas as atividades, como diversão, e não via relação entre estas atividades e meu trabalho como professora, mesmo já tendo certa inquietação em relação ao que se trabalhava na escola.

Fazíamos as festas na escola, durante as datas comemorativas. Os alunos gostavam muito, principalmente porque essas atividades eram uma forma de alegrar e integrar a comunidade, sem, contudo vermos nelas uma forma de se trabalhar os conteúdos, mesmo porque quando comecei a trabalhar como professora a questão racial não era enfocada em sala de aula, da forma como é hoje, mesmo sendo nós uma comunidade negra.

O que víamos era uma escola voltada muito mais para os brancos. Até hoje muita coisa ainda é assim. Em um auto de natal, por exemplo, os personagens principais são brancos. Numa apresen-

tação os brancos estão na frente, como se o negro fosse minoria, quando na verdade são maioria.

O currículo principalmente em História realça os heróis brancos, mostrando o negro de forma marginalizada e mesmo nos livros didáticos observamos que estes refletem um mundo para brancos. O negro não aparece neles como personagens importantes. Mesmo os livros infantis realçam muito este padrão branco, fazendo com que nossos alunos não se sintam reconhecidos.

Depois de mais de quinze anos trabalhando nessa comunidade voltei a trabalhar somente na sede do município e atualmente trabalho na Unidade Escolar Antonio Carvalho Ribeiro, com as séries iniciais do ensino fundamental e vejo que agora as coisas estão melhorando em relação à questão racial, principalmente porque muita coisa mudou com a Lei 10.639/03.

Minha prática na U.E. Antonio Carvalho agrega elementos da cultura negra e também trabalhamos o bumba-meu-boi. A escola tem até seu próprio boi, que sai todo ano, durante o período junino e onde sou uma das cantoras. O boi da escola ajuda a trabalhar conteúdos de Artes (pintura, dança), de Língua Portuguesa (produção textual), entre outros, mas passamos a ver isto melhor a partir de um curso de formação sobre a Lei 10.639, por meio do Projeto "O boi contou".

Hoje avalio que o curso fez com que aumentasse em mim, a vontade da busca por um ensino mais integrado com o que temos no município, com a nossa diversidade e me fez ter vontade de estudar mais sobre esse tema

Os estudos e as leituras sobre o tema fizeram também, com que eu e minhas colegas de trabalho passássemos a buscar outras formas de trabalhar os conteúdos do dia a dia da escola, fazendo-nos ver que temos uma riqueza muito grande a ser explorada na sala de aula, pois, muitos alunos fazem parte ou possuem alguém em sua família que participa das atividades culturais no município.

Na nossa prática algo me incomoda é o preconceito. Percebo que a maioria dos educadores ainda não reconhece a diversidade e as diferenças e foi justamente a convivência e a reflexão sobre a diversidade que me fez despertar para um novo elemento de vida, que pode e deve estar na escola: a alegria, a descontração que fazem parte da vida da comunidade escolar, despertando-me para a ideia de que a escola é um instrumento fundamental para ajudar as crianças negras a se defenderem em um mundo preconceituoso e desigual e a terem respeito e orgulho de suas raízes.

DESVELANDO OS CAMINHOS DA DIVERSIDADE POR MEIO DA LEI 10.639

Por: Maria Izabel Costa Louzeiro

Todas as pessoas possuem uma vocação e a minha sempre foi ensinar. Lembro que desde criança, mesmo antes de aprender a ler e escrever eu já brincava de ensinar. Era professora de meus coleguinhas de infância, ali onde nasci, em Carapirá um dos povoados do município de Guimarães, no Maranhão.

Depois, já adulta, cursei o magistério e comecei meu ofício de professora no ano de 1974, em Carapirá, começando ali o desafio das classes multisseriadas. Fiquei ali por dezenove anos, aperfeiçoando minha função de professora e também aprendendo que para ensinar, tinha que estudar e muito mais a aprender. Vi também as muitas limitações que tem quem mora no interior, especialmente em locais muitas vezes esquecidos pelo poder público e onde a educação encontra muitas barreiras para se fazer acontecer.

Em 1993, segui para Coroatá, uma outra comunidade negra de Guimarães e onde fiquei ate o ano de 1999, retornando em 2000, para Genipaúba, onde até hoje trabalho e pretendo me aposentar.

A paixão pela profissão continua e creio que vá me seguir por toda a vida, assim como as inquietações. Falta muita coisa para que nossas escolas sejam de fato, locais de aprendizado integral, como por exemplo, material didático adequado, boas condições de trabalho. O que não falta é vontade de trabalhar e de aprender também.

Por isso, fiquei bastante satisfeita no ano de 2005 quando participei do curso "Falando em Quilombo", sendo que uma das professoras foi a Drª Ana Stela. O curso aconteceu no Quilombo de Damásio, ocorrendo no âmbito do projeto do mesmo nome, que foi desenvolvido através da Petrobras. Foi a primeira vez que ouvi falar da Lei 10.639, que fala da necessidade de inserirmos nos conteúdos que trabalhamos a história e cultura africana.

Através desse curso pudemos ver a amplitude de conhecimen-

---

[1] Professora de classes multisseriadas, possui 53 anos de idade, a maioria deles dedicados à educação quilombola.

tos da comunidade que poderiam se fazer presentes no dia a dia da escola, o que nos foi bastante útil na melhoria de nosso fazer como professora. Outro ponto positivo foi nossa vinda a São Luís, onde ocorreu o encerramento do curso.

Mas, a despeito de sua utilidade, o curso não supriu as carências materiais e mesmo de conhecimento que nós professores até hoje ainda temos, servindo para aguçar ainda mais nosso desejo de aprender, nos descortinando horizontes. Passei, pois, a mais buscar no seio das comunidades onde atuo os significados para meu trabalho como professora, o que tem sido muito bom para todos.

Atualmente, estamos nos organizando, colhendo depoimentos das pessoas do povoado, a fim de fazermos um documentário sobre a comunidade. Este trabalho está sendo desenvolvido em parceria do Sindicato Rural de Guimarães e espero que ajude a despertar mais o interesse de nossos alunos sobre aspectos da nossa realidade.

CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO EM QUILOMBOS: UMA TRAJETÓRIA DE VIDA.

Denildes Cunha
Secretária de Educação do município de Guimarães, Maranhão

Refletir sobre a educação em quilombos significa para mim, um retorno a minhas raízes voltando no tempo em que a menina pobre, nascida em Cumã foi estudar no colégio dirigido por um grupo de religiosos canadenses. Minha mãe, D. Candinha pagava as taxas da escola como e quando podia, vendendo ovos das galinhas que criávamos no quintal de casa. Também a farda assim como o material necessário.

O crescimento profissional, assim como a profissão de professora foi realizada a partir do trabalho de religiosos como a Irmã Maria Paula que profetizou que eu seria uma excelente professora ou pelo padre Victor Asselim, que me levou para a Comunidade de Damásio e conseguiu minha primeira nomeação como professora, fazendo com que eu mergulhasse no universo da comunidade. Foi uma experiência onde mais aprendi do que ensinei. Foram os meus alunos de Damásio que me ensinaram que as palavras do mestre Paulo Freire (1975) estavam impregnadas de sabedoria ao dizer que "mestre não é quem ensina, mas quem de repente aprende".

Assim, foi entre a vivência da realidade daquela comunidade quilombola, como vivia posteriormente a ser conhecida, observando e refletindo sobre os problemas que a assolavam, entre eles um índice de analfabetismo de quase 100% que fui me reconstruindo como cidadã e profissional, respeitando e sendo respeitada pelos moradores de Damásio.

Para tanto tive como parceria principal a Irmã Cecília, freira canadense, que me auxiliava na elaboração das lições a serem ensinadas.

Essas lições refletiam o dia a dia do grupo, com seus costumes e crenças. Falavam da cultura dos fazeres e até mesmo do sincretismo religioso, ainda que dessem ênfase à religiosidade cristã, o que não

poderia ser diferente, em se tratando de freiras e padres.

Até hoje consigo visualizar as mãos de alguns de meus alunos. Eram mãos que em outras atividades eram hábeis e graciosas, mas no trato com o lápis e o papel se mostravam rígidas, fazendo um esforço que parecia quase sobre humano para "desenhar" o próprio nome.

A determinação e vontade de dominar a leitura e escrita (isso eu podia ver no olhar e no suor que escorriam de suas testas) eram frutos de certeza de que ali estava a chave para desvelar novos caminhos e perspectivas para os moradores de Damásio, como depois viríamos a constatar.

Damásio e seus moradores cresceram e crescem até hoje, mas após deixar a comunidade, na década de 1970, eu traria em meu alforje de professora lições e bagagens que me acompanhariam por toda a vida.

Atuei como professora contratada na época dos anos 60(1969) pela Associação Comunitária COMDAP- Comunidade Damasiense Progressiva cujo presidente era o Sr. Marcelino Azevedo, e que tinha como objetivo elevar o ensino do povoado, que naquele então contava com apenas um professor e este ensinava apenas as crianças. Com esse trabalho comunitário as famílias se envolviam em todas as questões, pois temos aqui uma forma coletiva de viver e trabalhar.

Discutimos então a necessidade de ampliar o ensino, abrangendo os níveis infantil, fundamental e alfabetização dos adultos, os atores principais desta questão de cidadania. Ressalto alguns alunos de famílias/pais fundadores da associação comunitária que formaram a primeira classe de adultos e escolheram disponibilizando uma casa da comunidade onde passava a semana: Sr. Marcelino Azevedo, Sr. Fernando Martins, Sr. Paulo, José Barbosa Mundé, Orivaldo, Benedito Farias, Antonio Silvestre, Sr. Pulido e Sr. Jorge. Entre as crianças e adolescentes, destacam: Dalvina, Cafuninga, Gracinha, Inete Azevedo, Paulina Martins, Maria dos Anjos e Bernadino

Em 1983 tornei-me Secretária de Educação do município de Guimarães, durante o pleito do então prefeito, o professor Antonio Reginaldo Lopes, exercendo o cargo por oito anos. Há seis anos continuo na gestão da SEMED, na atual administração que tem como prefeito o Pe. William Guimarães da Silva.

É um trabalho que proporciona crescimento diário e que traz as

alegrias e as dores que costumeiramente acometem os educadores. Posso dizer, porém que a vivência e aprendizado não somente em Damásio, mas em outros quilombos do município de Guimarães norteiam meu trabalho. Um exemplo disso está na capacitação e formação dos professores do município a exemplo de parceria que pudemos ter com o projeto "O Boi Contou", financiado pelo Programa Petrobras Cultural, através da proposta da Associação Cultural e Folclórica Vimarense.

Com esta parceria, pudemos trabalhar de forma mais direcionada alguns aspectos relativos à Lei nº 10.639 (atual 11.645) (história e cultura afro-brasileira), aliando assim os conhecimentos tradicionais à formação mais científica, num diálogo pioneiro entre o poder público e a sociedade civil, em nosso município.

Tenho certeza de que uma educação em quilombos deve ser plantada nas raízes culturais e históricas de seu povo.

Em 1983 assumi a Secretaria Municipal de Educação como gestora e pude dar continuidade à minha missão no que hoje chamam de "quilombos", mas que nós sempre chamamos de "terras de preto", "povoados". Nesta mesma ápoca foi criada uma escola para atender alunos de 5ª a 8ª série. Era um projeto de escola cenessista - escola da comunidade -outra experiência comunitária voltada aos moradores locais e trabalhando de forma a incentivar a diversidade cultural e especialmente a realidade local.

Foi neste aprofundamento que fizemos um estudo sobre o nome da Escola Manoel Martins, antigo senhor do engenho onde hoje estão as terras de Damásio, doando-as a três escravas suas, as quais dariam origem a todo um povoado.

Hoje a comunidade de Damásio já tem seus próprios professores, diretor de escola, fazendo educação e cultura em terras de povos afro-descendentes que tem a cultura construindo a história.

.

NOTAS SOBRE OS AUTORES

Ana Stela de Almeida Cunha (org) é Pós Doutorada em Antropologia Social pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, atualmente no CRIA (Lisboa). Mestre e Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo, Leitora do Brasil (CNPq/ Ministério das Relações Exteriores) na Universidad de La Habana (Cuba),. Foi elaboradora e coordenadora técnica de 2 projetos financiados pelo Programa Petrobras Cultural, Dirigiu e escreveu o documentário "João da Mata falado" (ETNODOC 2009), tem atuado também na área de Antropologia Visual.

Ana Lúcia Valente é Doutora em Antropologia Social (USP); com pós doutorado pela Université Catholique de Louvain (Bélgica). Professora Associada III (UnB), Bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPq). Autora de Ser negro no Brasil hoje e Educação e diversidade cultural – um desafio da atualidade, publicados pela Editora Moderna.

Antônio Carlos Santana Souza é Professor Assistente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Doutorando em Letras pela UFGRS). Atualmente é pesquisador do GELA-USP. Coordenador do Núcleo de Estudos Canadenses - NEC-UEMS. Coordenador do Curso de Especialização em Ciências da Linguagem do Curso de Letras da UEMS-CG.Editor Responsável pela Web- Revista SOCIO-DIALETO da UEMS.

Denildes Cunha é Secretária de Educação do município de Guimarães, Maranhão. Atuou como docente da zona rural do mesmo município durante mais de 25 anos.

Ediléia Carvalho é Graduanda de Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Bolsista de iniciação científica do Laboratório de Antropologia dos Processos de Formação (Lapf, Puc-Rio).

Ednalvo Apóstolo Campos é Mestre em Filologia e Língua Portuguesa na USP (2010) e atualmente cursa doutorado em Filologia e Língua Portuguesa também na USP. Integrou a equipe do Projeto-Piloto do INDL IPHAN/USP na comunidade quilombola de Jurussaca (PA).

Heridan Guterres Pavão é Mestre em Saúde e Meio Ambiente

pela UFMA, tem realizado trabalhos com as populações vulneráveis. Trabalha com a formação de professores, sobre as Leis 10.639/2003 e a 11.645/08. Roteirista do documentário "João da Mata falado" (Etnodoc 2009),.é também brincante do Bumba Boi da "Fé em Deus" (São Luís).

Igor Scaramuzzi possui Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP (2001) e mestrado em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (2008). Atualmente é doutorando em Antropologia Social na Universidade Estadual de Campinas/Unicamp e consultor de projetos que envolvem as áreas de educação escolar indígena e patrimônio/cultura imaterial. Ministrou oficinas no projeto "O Boi Contou...".

Ivonete Mendes de Souza é Mestre em Ciências pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ. Professora de Língua Portuguesa do IFMA/CODÓ. Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA

Joana Nascimento é professora com mais de 25 anos de experiência na rede pública de Guimarães, tanto da zona rural quanto da cidade. É de damásio, quilombo de Guimarães, e foi uma das pioneiras a tratar da questão do negro na sala de aula.

Jonas Tadeu Viccari Fernandes estuda Ciências Sociais na USP, participa do Projeto INDL/IPHAN/USP.

José Maurício Arruti é historiador pela UFF, antropólogo pelo Museu Naciona (UFRJ) e professor do departamento de Educação da PUC-Rio. Coordena o Laboratório de Antropologia dos Processos de formação (http://lapf-puc-rio.blogspot.com/) e editor do Observatório Quilombola (www.koinonia.org.br/oq). jmarruti@gmail.com

Kalyla Maroun é Doutoranda do Progrma de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Integrante do Laboratório de Antropologia dos Processs de Formação (Lapf, Puc-Rio)

Lilian Abram dos Santos é Mestre em Linguística pela USP e doutora em Línguística Aplicada pela UNICAMP. Trabalhou durante dez anos na formação de professores Wajãpi. Também atuou no Magistério Guarani e em formações isoladas para populações quilombolas do Vale do Ribeira. Atualmente está trabalhando com educação a distância na formação continuada de professores de Lín-

gua Portuguesa como língua materna. Ministrou oficinas no projeto "O Boi Contou...".

Marcelo dos Reis S. Filho é especialista, graduado em Letras pela UFMA, profesor de Inglês/Língua estrangeira e vem realizando pesquisas sobre o bumba-meu-boi do Maranhão.

Márcia Santos Duarte de Oliveira é Professora Adjunta do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da USP e Pós Doutorada pela Universidade de Coimbra. Coordenou um dos Projetos-Pilotos sobre comunidades afrobrasileiras (na área do Pará) que integra o Inventário Nacional da Diversidade linguística (INDL) sob direcionamento do Governo Federal: IPHAN/MEC.

Maria Célia Barros Virgolino Pinto é mestre em Educação pela PUC de São Paulo (2006). Atualmente cursa doutorado em Ciências Sociais na mesma Universidade. É professora da UFPA e UEPA.. Integrou a equipe do Projeto-Piloto do INDL IPHAN/USP na comunidade quilombola de Jurussaca (PA).

Maria Izabel Costa Louzeiro é professora de classes multisseriadas em Guimarães (MA), possui 53 anos de idade, a maioria deles dedicados à educação quilombola. Além da doc~encia, dedica-se á pesca.

Paulo Jeferson Pilar de Araújo é Doutorando em Linguística Africana pela Universidade de São Paulo-USP/Bayreuth, bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Maranhão-FAPEMA. Licenciado em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA.

Thiago Novaes é Mestre em Antropologia pela UNICAMP. Foi Coordenador Nacional de Implementação de Cultura Digital junto ao Ministério da Cultura, é membro da ONG DESCENTRO, que teve o projeto Submidialogia aprovado pelo Programa Petrobras Cultural e atuou entre outros locais, no quilombo de Frechal. Ministrou oficinas no projeto O BOI CONTOU...