



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JEANES MARTINS LARCHERT

**RESISTÊNCIA E SEUS PROCESSOS EDUCATIVOS NA
COMUNIDADE NEGRA RURAL QUILOMBOLA DO FOJO - BA**

**SÃO CARLOS
2013**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JEANES MARTINS LARCHERT

**RESISTÊNCIA E SEUS PROCESSOS EDUCATIVOS NA
COMUNIDADE NEGRA RURAL QUILOMBOLA DO FOJO - BA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. Como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientação: Professora Dra. Maria
Waldenez de Oliveira

**SÃO CARLOS
2013**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

L319rp

Larchert, Jeanes Martins.

Resistência e seus processos educativos na comunidade
negra rural Quilombola do Fojo - BA / Jeanes Martins
Larchert. -- São Carlos : UFSCar, 2014.

217 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2013.

1. Práticas sociais e processos educativos. 2. Quilombos.
3. Epistemologia da resistência. 4. Currículo escolar. I.
Título.

CDD: 370 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Tese de doutorado de

Jeanes Martins Larchert
São Carlos 26/02/2013

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Waldenez de Oliveira

Prof^ª. Dr^ª. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Prof^ª. Dr^ª. Rachel de Oliveira

Prof^ª. Dr^ª. Ana Célia da Silva

Prof^ª. Dr^ª. Sônia Stella Araujo-Oliveira

Petronilha B. G. e Silva

Rachel de Oliveira

Ana Célia da Silva

Sônia Stella Araujo-Oliveira

A VIDA QUE ME É DADA,
EU E ÁGUA.

Aos quilombolas do
FOJO

A resistência afro-brasileira dentro da universidade brasileira.
Professora Petrônilha Gonçalves e Silva - UFSCar
Professor Ruy do Carmo Póvoas - UESC

A quem eu descendo, meus pais.
João Oliveira Larchert
Angelina Alves Martins

A minha descendência, meus filhos.
Pedro Vitorio
Hugo

AGRADECIMENTOS

Ao universo e as forças da natureza pela minha existência.

À professora Dra. Maria Waldenez de Oliveira pelas generosas orientações imbuídas de muito respeito.

Ao meu marido, Jairan Vitório de Oliveira, pela sua presença ao meu lado, presente que a vida me deu.

À professora Dra. Sonia Stella Araújo – Olivera, pelas muitas... muitas... aprendizagens.

À professora Dra. Rachel de Oliveira, pelo apoio desde o início.

A Betinha, professora Dra Maria Elizabete Souza Couto, colega - amiga - irmã.

Às colegas de São Carlos pelo afeto construído: Sandra, Rita, Priscila, Lourdinha, Simone, Cláudia, Rosa, Vivian e o colega Fábio.

Às (os) amigas (os) que acompanham minha vida pessoal e profissional, alegrando-me com suas energias vitais: Lúcia, Sayonara, Alvino, Fernanda, Jonildes, Nájara, Eliuma, Marisa, Marialda, Jorge, Alba, Raimunda, Leila, Mara, Maurílio, Mariza.

A Universidade Estadual de Santa Cruz / UESC, espaço de aprendizagem profissional.

A minha família, a quem homenageio neste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho debruça-se sobre a prática de resistência da organização quilombola da comunidade do Fojo em Itacaré - Bahia e os processos educativos nela vivenciados. Objetiva compreender como esses processos educativos contribuíram e contribuem para as vivências cotidianas dos elementos constitutivos da resistência quilombola: a ancestralidade, a memória e a identidade. Subsidiado teoricamente nos referenciais da educação popular, especialmente nas obras de Paulo Freire, Ernani Maria Fiori e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; e, cultura popular e epistemologia, como abordada por Enrique Dussel e Boaventura de Souza Santos, buscamos entender o quilombo na sua epistemologia da resistência. A metodologia da pesquisa do tipo etnográfica foi subsidiada pelos aportes do conhecimento colaborativo, a inserção na comunidade aconteceu no período de março a setembro de 2011 e abril e maio de 2012. Participaram da pesquisa 33 pessoas de oito núcleos familiares. Os dados coletados durante a inserção, registrados em diário de campo, foram extraídos das falas, dos gestos, dos cenários, da reunião da Associação, a sala da casa, da cozinha, do quintal, do terreiro - frente e lateral da casa, do ramal de acesso às residências, da sala de aula, da área em frente à escola, da beira do rio, também realizamos seis entrevistas. Três grupos de análise dos processos educativos oriundos do campo da ancestralidade quilombola são categorizados: o domicílio existencial; a epistemologia da natureza e o território comunitário, em seguida analisamos os processos educativos da memória e da identidade quilombola do Fojo. Além de apresentar e discutir tais processos, estabelecemos diálogos possíveis entre os processos educativos da comunidade e o da escola local, entendendo que homens e mulheres quilombolas tenham na escola um espaço de fortalecimento de seus territórios identitários.

Palavras-chave: Processos educativos. Quilombo. Epistemologia da resistência. Currículo escolar.

ABSTRACT

This paper focuses on the practice of resistance of the maroon organization in the community of Fojo in Itacaré – Bahia, and its educational processes. It aims at understanding how these educational processes have contributed to the daily experiences of the constituent elements of resistance in the black community, which are ancestry, memory and identity. This study is theoretically based on popular education authors, especially Paulo Freire, Ernani Maria Fiori and Petronilla Beatriz Gonçalves e Silva. It is also based on popular culture and epistemology as discussed by Enrique Dussel and Boaventura de Souza Santos, in order for us to understand the maroons in their epistemology of resistance. The ethnographic research method was supported by collaborative knowledge. The inclusion in the community took place on two different moments: from March to September 2011 and from April to May 2012. 33 people from eight families participated in the research. The data collected during the insertion period, recorded in a field diary, were taken from speeches, gestures, sceneries, Association meetings, the living-room, the kitchen, the backyard, the yard – front and side of the house, the way of access to the houses, the classroom, the area in front of the school, the riverside. We also interviewed six locals. The data indicate that the families' daily practices, the households organization, the relationship with nature, the meaning of women to the community and the extent of territory beyond the geographical borders reveal the existence of ancestral ethos and structure epistemological and historical strategies of resistance in the black community and their educational processes. The research points to three possible ways of analyzing the educational processes in relation to maroon resistance: the existential household, the epistemology of nature and the community territory. Besides presenting and discussing such processes, we also try to establish possible dialogues between the education processes of the community and those of the local school. We understand that men and women in the maroon community have the school as a place for the strengthening of their identity territories.

Keywords: Educational processes; maroon community; epistemology of resistance; school curriculum.

RESUMEN

Este documento se centra en la práctica de la organización de resistencia de la comunidad maroon de Fojo en Itacaré - Bahia y procesos educativos experimentaron. Su objetivo es comprender cómo contribuyeron estos procesos educativos y contribuir a las experiencias cotidianas de los elementos constitutivos de la resistencia de la comunidad: la ascendencia, la memoria y la identidad. Subvencionado teóricamente los marcos de la educación popular, sobre todo en la obra de Paulo Freire, Ernani Maria Fiori y Petronila Beatriz Gonçalves e Silva, y la cultura popular y epistemología como abordado por Enrique Dussel y Boaventura de Souza Santos, tratamos de entender el Quilombo en su epistemología de la resistencia. La metodología de la investigación etnográfica con el apoyo de las contribuciones de conocimiento colaborativo, la inclusión en la comunidad se produjo en el período de marzo a septiembre de 2011 y abril y mayo de 2012. Participaron 33 personas de ocho familia. Los datos recogidos durante la inserción, grabado en un diario de campo, se extrajeron de discurso, gestos, escenarios, la reunión de la Asociación, la sala de la casa, la cocina, el patio, el patio - frontal y lateral de la casa, la ampliación del acceso a las residencias, el aula, la zona en frente de la escuela, desde el río, que también llevó a cabo seis entrevistas. Tres grupos de análisis de los procesos educativos que surgen en el campo de la ascendencia marrón se clasifican: el hogar epistemología existencial de la naturaleza y de la Comunidad, a continuación, analizar los procesos educativos de la memoria y la identidad Quilombo do Fojo. Además de presentar y discutir estos procesos, establecer diálogos posibles entre los procesos de la comunidad educativa y la escuela local, entendiendo que los hombres y las mujeres cimarrones tienen un espacio en la escuela para fortalecer sus territorios de identidad. Palabras clave: procesos educativos. Quilombo. Epistemología de la resistencia. Currículo escolar.

Palavras-chave: Processos educativos. Quilombo. Epistemologia da resistência. Currículo escolar.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Território Quilombola de Itacaré.....	88
Figura 2 – <i>Locus</i> da pesquisa	113
Figura 3 – Nucleação Familiar da comunidade do Fojo.....	128
Figura 4 – Resistência quilombola de raiz africana e processos educativos.....	151

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quilombo Eu.....	105
Tabela 2 – Quilombo Comunidade Fojo.....	106
Tabela 3 – Descrição sucinta do que vejo	108
Tabela 4 – Conteúdos da inserção	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quilombo: produção acadêmica – Capes	25
Quadro 2 – Quilombo e Educação: Dissertação – Capes.....	27
Quadro 3 – Síntese da mobilização quilombola.....	44
Quadro 4 – Políticas e legislação quilombolas na década de noventa.....	46
Quadro 5 – Políticas e legislação nos anos 2000 a 2003	48
Quadro 6 – Quilombos: políticas e legislação atual	49
Quadro 7 – Quilombos: legislação na Bahia	53
Quadro 8 – Núcleos Familiares quilombolas do Fojo.....	94
Quadro 9 – Processos educativos de resistência quilombolas	149
Quadro 10 – Aquisição do conhecimento: atitude epistêmica	154

LISTA DE SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
APA	Área de Proteção Ambiental
CDN	Conselho de Defesa Nacional
CEB	Câmara de Educação Básica
CNA	Confederação Nacional da Agricultura
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferencia Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CRQ	Coordenação Regional das Comunidades Quilombolas da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMBIO	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MNU	Movimento Negro Unificado
MS	Ministério da Saúde
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PBQ	Programa Interministerial Brasil Quilombola
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RPPN	Reserva Particular do Patrimônio Natural
RTID	Relatório Técnico de Identificação e Delimitação
SEAP	Secretaria Especial de Agricultura e Pesca
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH	Secretaria Especial de Direitos Humanos
SNUC	Sistema Nacional de Unidades de Conservação
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção a Igualdade Racial
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
FCP	Fundação Cultural Palmares
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
SPU	Secretaria do Patrimônio da União
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	18
PARTE I – RESISTÊNCIA E MOVIMENTO PARA A (IN) VISIBILIDADE.....	33
CAPÍTULO I – MOVIMENTO QUILOMBOLA: LUTAS, POLÍTICAS	34
1 A FORMAÇÃO DOS TERRITÓRIOS NEGROS RURAIS.....	34
2 MOBILIZAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A VISIBILIDADE QUILOMBOLA	41
3 A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA QUILOMBOS.....	56
4 OS PROGRAMAS SOCIAIS IMPLANTADOS PELO ESTADO	60
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E (RE) EXISTÊNCIA QUILOMBOLA.....	64
1 EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA QUILOMBOLA	64
2 A (RE) EXISTÊNCIA QUILOMBOLA COMO EPISTEMOLOGIA DA EXTERIORIDADE	73
3 RESISTÊNCIA E ANCESTRALIDADE QUILOMBOLA.....	77
CAPÍTULO III – O CAMINHO DA PESQUISA.....	84
1 O LOCAL, A INSERÇÃO E OS COLABORADORES DA PESQUISA.....	86
2 A TRADIÇÃO ORAL E AS CONVERSAS: O FIO CONDUTOR DA METODOLOGIA.....	101
3 AS ENTREVISTAS.....	104
4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	106
5 O QUILOMBO DO FOJO: O OITIZEIRO DE GANGAS URI.....	112
PARTE II – RESISTÊNCIA, EXISTÊNCIA E VISIBILIDADE.....	120
CAPÍTULO IV - “GRAÇAS A DEUS TEMOS ESSA RAIZ”: PROCESSOS EDUCATIVOS DA RESISTÊNCIA QUILOMBOLA	121
1 AS PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA QUILOMBOLA.....	121
1.1 A ancestralidade no cotidiano quilombola.....	122
1.1.1 Nucleação familiar do domicílio existencial.....	127
1.1.2 A mata e o rio: a natureza como pertença	129
1.1.3 Lugares, entre – lugares territoriais quilombola	131
1.1.4 A mulher quilombola: a guardião ancestral.....	134
1.2 A memória não cala, liga os mundos.....	138
1.3 As identidades em processo e o processo identitário dos negros e negras do Fojo	142
2 PROCESSOS EDUCATIVOS DO AQUILOMBAMENTO DA COMUNIDADE DOFOJO	148
3 EPISTEMOLOGIA DA RESISTÊNCIA: CONHECIMENTOS E SABERES	152

CAPÍTULO V – “CALA BOCA MENINO!” O MENINO NÃO CALA, CANTA.....	160
1 A PRESENÇA EVANGÉLICA NO QUILOMBO.....	162
2 “AQUI TODOS GOSTAM DE ESTUDAR!” RETRATOS DA ESCOLA.....	167
2.1 A escola.....	169
2.2 A docência e os alunos da/na escola.....	170
2.3 A escola do campo e o livro didático.....	174
3 DIÁLOGO ENTRE OS PROCESSOS EDUCATIVOS DO FOJO E A ESCOLA.....	179
CAPÍTULO VI – PARA TERMINAR, VOLTO AO COMEÇO: POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	185
REFERÊNCIAS.....	200
APÊNDICE I – Roteiro de Observação.....	211
APÊNDICE II – Roteiro de Entrevista.....	212
Anexo I – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Seres Humanos.....	214
Anexo II – Grupos de pesquisa Capes.....	215

APRESENTAÇÃO

A proposta de desenvolver uma pesquisa sobre educação e quilombo nasceu por conta da experiência de coordenar o projeto de educação para a reforma agrária, ofertado pelo Departamento de Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-Bahia, no período de 2006 a 2007. O objetivo foi fortalecer a educação do campo, tendo como base teórica a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo e a alfabetização de jovens e adultos, para conhecimento da sociedade, da natureza e da vida.

Na oportunidade, conheci a comunidade quilombola Empata Viagem no município de Maraú, no sul da Bahia. Muitas foram às reflexões e discussões realizadas com a equipe formadora a fim de responder a uma alfabetização de jovens e adultos singular àquela comunidade. Fui provocada, por esse mundo de práticas, sentidos e significados complexos que se apresentava, ao mesmo tempo em que reconhecia nele elementos da própria história cultural da região do sul da Bahia.

Subsidiado pelo referencial de Paulo Freire, o processo de formação e a formação em processo dos professores alfabetizadores, foram realizados em momentos de capacitação e de oficinas. Durante as vivências das formações nos espaços de reforma agrária, flagravam-se, no interior dos movimentos sociais de luta pela terra, dificuldades de ordem política e técnica, obstáculos organizativos e estruturais, ao mesmo tempo em que avaliávamos as dificuldades pedagógicas e replanejavamos as ações subsequentes (LARCHERT, 2008).

Essa experiência aflorou uma tempestade de inquietações, pois não conhecia os caminhos a serem trilhados para entender tamanha singularidade, o que fora visto na organização do território e sentido na força familiar das pessoas negras na comunidade quilombola me desequilibrou, no sentido piagetiano do termo, e exigiu-me explicações.

Por mais que se tentasse entender aquele modo próprio de vida, não dava conta da complexidade das questões educacionais. O projeto foi concluído em julho de 2007, algumas indagações foram acomodadas, outras transformadas em problemática de pesquisa para o doutorado.

Em 2009 fui selecionada para cursar a Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, participando da Linha de Pesquisa “Práticas sociais e processos educativos”. À medida que tomava conhecimento da organização do grupo através da disciplina Práticas sociais e processos educativos, o encanto, a admiração e o respeito tomavam conta das minhas atividades como aluna e como orientanda da professora Maria Waldenez de Oliveira. A ementa da disciplina representa o compromisso do grupo em realizar estudos e pesquisas voltadas para o fortalecimento de culturas populares e o combate as injustiças sociais:

Pesquisas em Práticas Sociais próprias de movimentos sociais, de ações de combate ao racismo e a discriminações, de atividades de fruição de lazer, de atividades de e com pessoas em situações de privação de liberdade, de cuidados com a saúde, de grupos artístico-musicais, de comunidades não escolares e escolares. Identificação e compreensão de processos educativos próprios destas práticas, do educar e se educar constituindo os pesquisadores (as) e participantes das pesquisas em comunidade de trabalho. Abordagem de realidades sociais a partir das perspectivas dos “desqualificados” e “marginalizados” pela sociedade¹.

A minha formação acadêmica ganhou muito com a experiência de ter sete docentes ministrando uma disciplina durante toda a carga horária. A cada dia, sentia-me agraciada pela interdisciplinaridade em torno dos debates acadêmicos enriquecidos pelas presenças assíduas das professoras Maria Waldenez de Oliveira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Aida Victoria Garcia-Montrone, Ilza Zenker Joly, Elenice Maria C. Onofre, Sonia Stella Araújo-Olivera e do professor Luiz Gonçalves Junior.

Essa experiência na linha de pesquisa, comprometida com a formação de pesquisadores da e para a população excluída da América Latina foi completada com a participação, durante o ano de 2009, no Núcleo de Estudos Afro Brasileiros - NEAB, coordenado pela professora Petronilha Beatriz G e Silva e pela professora Sonia Stella Araújo-Olivera.

Um dos autores centrais proposto pela linha de pesquisa coaduna com o que sempre sustentou o meu saber fazer docente, Paulo Freire. Aos estudos Freirianos foram acrescentados outros autores, por exemplo Enrique Dussel, que ampliaram a

¹ <http://www.processoseducativos.ufscar.br/>

concepção de prática social e processos educativos e exigiram novas leituras, confeccionando o repertório conceitual e amparando-me na compreensão da realidade estudada e nos passos trilhados durante o processo metodológico.

Aos ensinamentos dos autores estudados, destaco de Valla (1996, p. 178) de que “nossa dificuldade de compreender o que os membros das classes subalternas estão nos dizendo está relacionada mais com nossa postura do que com questões técnicas, [...] parte da nossa compreensão do que está sendo dito decorre da nossa capacidade de entender quem está falando”. A fala do outro deve ser interpretada dentro do seu sistema de referências, será a sua experiência de vida que dará o significado e o sentido a sua fala. Por isso, entendo que a Linha de Pesquisa “Práticas sociais e processos educativos” tem o cuidado de compor um referencial que prepare o pesquisador para a escuta sensível, para entender a experiência das classes subalternas na sua diversidade, contradições, códigos, lutas e conflitos.

O meu desejo é que esta tese seja o reflexo do meu compromisso com a educação do povo negro quilombola, fortalecida durante os estudos realizados na Linha de Pesquisa “Práticas sociais e processos educativos” do PPGE da UFSCar.

INTRODUÇÃO

Se queres saber o final, preste atenção no começo.
(Provérbio africano)

O objeto de estudo dessa pesquisa são as práticas de resistência de uma comunidade negra rural quilombola e seus processos educativos. A resistência entendida como movimento dialético que sedimenta na ancestralidade, na memória e na identidade concretizadas em um quilombo, espaço dinamizador da cultura de matriz africana.

Pensar o quilombo impõe situar o povo negro rural no contexto histórico da colonização do território brasileiro. Destituídos de suas raízes civilizatórias e negociados como mercadoria pelos seus “donos”, os africanos escravizados foram submetidos a uma série de opressões que os obrigavam a uma nova organização de sociedade, moldando-os aos costumes, línguas e valores díspares dos seus. Essa violência física e simbólica obrigou o povo africano na diáspora brasileira a criar estratégias que garantissem a sobrevivência dos seus elementos culturais de referência, “Onde houve escravidão, houve resistência. E de vários tipos” (REIS; SILVA, 1989, p. 9). Para esses autores, dos fenômenos históricos de resistência escrava foi o quilombo o mais complexo, garantindo a sobrevivência dos elementos políticos, sociais, culturais e religiosos de matriz africana.

Para a compreensão da resistência como aporte da organização das comunidades negras rurais quilombolas, faz-se necessário analisarmos o conceito de quilombo sobre dois aspectos: a definição inicial no período colonial e a segunda definição ressemantizada e ampliada, nos anos noventa, pelo Movimento Negro Unificado (MNU).

Local isolado, no meio da mata, formado por escravos negros fugidos é a primeira ideia que vem à mente quando se pensa em quilombo. Consagrada pela História dominante no Brasil, essa visão ainda permanece arraigada no senso comum, remetendo-nos a um passado remoto de nossa história que data de dois de julho de mil setecentos e quarenta, nesta data, o Conselho Ultramarino, órgão responsável pelo controle central da colônia, definiu o quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que

não tenha ranchos levantados nem se achem pilões neles” (MOURA, 1988, p. 16). Ao estudarmos sobre os quilombos no Brasil, principalmente o quilombo dos Palmares, a história brasileira nas últimas décadas, não explicou os reais motivos da formação dos quilombos, impedindo, ainda hoje, as pessoas de fora das comunidades de compreenderem a existência desses grupos.

Explica-nos Ratts (2000) que o conceito de quilombo entendido como local de instalação de grupos de escravos fugitivos persistiu por todo século XVIII até a década de 1930, momento em que estudiosos buscaram compreender os quilombos, que desde 1595 se organizam como “um movimento emancipacionista, que antecede, em muito, o movimento liberal abolicionista” (MOURA, 2001, p. 22).

Para Munanga e Gomes (2006, p. 71) “a palavra *kilombo* é originária da língua banto *umbundu*, falada pelo povo *ovimbundo*”, designa “um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central”. Para esses autores existem muitas semelhanças entre os quilombos africanos e os brasileiros, formados no mesmo período, “os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana” (2006, p. 72) e carregam em si não o significado de refúgio de escravos fugitivos, mas de reunião fraterna e livre, com laços de solidariedade e de resgate de sua liberdade e dignidade no esforço de lutar contra o regime escravista.

Para compreender o campo semântico do termo quilombo, surgindo da ideia de refúgio de negros escravos fugitivos e vai até a prática de resistência da cultura afro-brasileira nos dias atuais, que se impõe contra toda forma de discriminação racial e de dominação cultural, é preciso traçar o seu percurso histórico conceitual. Para tanto, buscamos amparo em Carneiro (1988); Moura (1988, 2001); Munanga e Gomes (2006); Silva (2004); Ratts (2000, 2003, 2006, 2007).

Os estudos sobre os quilombos entram na produção intelectual nacional a partir da década de 1930 e a referência para compreendê-la é Palmares. Ratts (2006) aponta Edison Carneiro, Roger Bastide, Clóvis Moura e Décio Freitas como autores que tratam o tema como fenômeno do passado nas décadas de 1930 a 1960. Na década de 1970 e 1980, a temática é recolocada no centro da “abertura” política que o país passava. Esse é também um período de reconhecimento das comunidades negras rurais e de consolidação do Movimento Negro Unificado, o MNU. Ratts (2006) cita os intelectuais Abdias Nascimento, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez e Joel Rufino dos Santos, como responsáveis por apresentar à academia

o novo conceito de quilombo, cujo significado está voltado para a resistência política e cultural dos negros brasileiros.

O processo de resistência negra quilombola recebe nova significação com o surgimento de quilombismo, conjunto de proposições lançado por Abdias do Nascimento, o qual permeia o movimento negro a partir dos anos 1980. Tal conjunto de proposições é impulsionado pelas críticas intelectuais ao mito da democracia racial vigente no Brasil (NASCIMENTO, 2009).

Nas décadas de 1970 e 1980, momento de crescimento da produção acadêmica sobre a temática racial, os quilombos receberam, na literatura acadêmica, as denominações de “comunidade negra rural” e “território negro”. Segundo Ratts (2007, p. 55), essas denominações foram produzidas e ditas no mundo acadêmico sob forte debate teórico que “no mínimo incomoda a academia brasileira nas décadas de 1970 e 1980”.

Então, nesse momento, a utilização do termo quilombo passa ter uma conotação basicamente ideológica, basicamente doutrinária, no sentido de agregação, no sentido de comunidade, no sentido de luta, como se reconhecendo homem, como se reconhecendo pessoa que realmente deve lutar por melhores condições de vida, porque merece essas melhores condições de vida desde o momento em que faz parte dessa sociedade. (RATTS apud NASCIMENTO, 2007, p. 53).

Para Carneiro (1988, p. 14), o quilombo foi um movimento de massa “era a reafirmação da cultura e do estilo de vida africano”. Conclui dentro de uma concepção antropológica, sociológica e econômica que:

O quilombo foi, portanto, um acontecimento singular na vida nacional, seja qual for o ângulo por que o encaremos. Como forma de luta contra a escravidão, como estabelecimento humano, como organização social, como reafirmação dos valores das culturas africanas, sob todos estes aspectos o quilombo revela-se como um fato novo, único, peculiar, uma síntese dialética (CARNEIRO, 1988, p. 14).

Ratts apud Nascimento (2000, p. 132) escreve:

Os quilombos resultaram dessa exigência vital dos africanos escravizados, no esforço de resgatar sua liberdade e dignidade através da fuga do cativeiro e da organização de uma sociedade livre. A multiplicação dos quilombos fez deles em autêntico movimento amplo e permanente. Aparentemente um acidente esporádico no começo, rapidamente se transformou de uma improvisação de emergência em metódica e constante vivência das massas africanas que se recusavam à submissão, à exploração e à violência do sistema escravista.

O autor afirma que, a partir de 1990, a literatura e a legislação brasileira passam a chamar as denominadas comunidades negras de quilombos e reconhece sua população como remanescentes de quilombo. Esse debate político designa os aportes do conceito ampliado e contemporâneo de quilombo e passa a

considerar não apenas os aspectos referentes à identidade do negro do Brasil, mas vários atores envolvidos e os inúmeros interesses conflitantes sobre o patrimônio material e cultural brasileiro, ou seja, questões de fundo envolvendo identidade cultural e política das minorias de poder no Brasil. (LEITE, 2003, p. 342).

Esse reconhecimento foi marcado pela Constituição Federal de 1988, que traz no artigo 215 e 216 referências diretas ao quilombo. O decreto nº. 4.887, de 20 de novembro de 2003, regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos e que trata o Art. 68, do Ato das Disposições Nacionais Transitórias

Art. 215. 216. Inciso V. 5º _ Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. [...] Disposições Transitórias – Art. 68 – Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir os títulos respectivos.

O texto de Silva em *Vozes Quilombolas* (2004) deixa claro que os neologismos *aquilombar* e *aquilombamento*, utilizados no campo político, acadêmico e espiritual, têm o significado de rito de passagem, de uma idade para outra, de um momento para outro, de um saber para outro, de um poder atuar para outro poder atuar. O autor desenvolve uma reflexão crítica e poética à luz da experiência vivida sobre a resistência negra nos quilombos rurais, urbanos, intelectuais, literários, musicais, preservando, reconstruindo e transmitindo os saberes africanos e afrodescendentes, através da sua cultura própria sustentada nos saberes ancestrais e confirmando que o aquilombamento é um fenômeno complexo da identidade do negro no território da diáspora brasileira.

Como a sociedade brasileira continuou a assumir um papel excludente, seletivo e discriminador, propagando o racismo e o preconceito, através de práticas dominadoras sustentadas pela política do branqueamento, rejeitando os padrões culturais e étnicos dos não brancos, com o passar dos tempos um novo projeto de

resistência foi sendo construído pelo povo negro; por meio de diferentes estratégias de reivindicações, construíram novos quilombos que reivindicam no presente juntamente com outros movimentos sociais o lugar de protagonistas da cultura e da história na/da sociedade brasileira.

A política do branqueamento e o mito da democracia racial foram os instrumentos de dominação utilizados pela classe dominante em todas as instâncias e instituições civis e jurídicas para manter a sua cultura e o seu poder em relação aos negros afro-brasileiros.

[...] o mito da democracia racial baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (MUNANGA, 2006, p. 89).

Pesquisas realizadas por Fonseca (2002) e Meneses (1992) sobre a escolarização do negro, no início do século XX, mostra como o negro recém-liberto foi proibido pela legislação em frequentar as escolas. Somente na década de 1920 que a luta pela educação como direito de todos e dever do Estado vai se tornar mais forte. Porém, é esse momento político na educação que instaura a ideia da escola dual, uma escola para a elite brasileira e uma escola para os filhos dos pobres, “Os princípios teóricos que balizavam o pensamento intelectual e político do Brasil eram as teorias racistas, que se desenvolveram na Europa no século XIX” (CASTILHO 2008). A escola é uma das instituições de reprodução social que perpetuou o jogo da dominação ideológica nas suas práticas, garantindo no imaginário social dos brasileiros a inferioridade dos africanos e seus descendentes, afirmando o conceito de quilombo como escravos fugitivos, perigosos para a sociedade por séculos, dificultando a ascensão social, econômica, educacional e política dos negros.

Nesse contexto, a escola brasileira traz em seu currículo um conjunto de práticas e saberes hegemônicos que consolidam as desigualdades e sustentam a dimensão ideológica da educação única, autoritária e eurocêntrica que compreende os elementos da cultura africana como algo exótico e folclórico. É fato que a escola silencia as diferenças que lhes são constitutivas, porque o modelo instituído não considera as singularidades e as diferenças expressas na cultura em que está inserida.

Depois de um amplo debate nacional protagonizado pelo Movimento Negro, esse debate é apresentado no capítulo I, políticas públicas são formuladas para combater, em todo país, o mito da democracia racial. A Lei nº 10.639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e o Parecer 003/04² do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais marcam a história das políticas educacionais no Brasil e no campo curricular impõe uma nova concepção de conhecimento pautado na educação multicultural.

Para Giroux (1992, p. 32), “a vida social em geral, a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão”, onde o campo da pedagogia e do currículo não estão separados do campo da cultura. Como bem afirma Silva (2005) o currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um documento de identidade, um texto racial. Assim, neste trabalho, tomamos o currículo escolar da educação básica como campo de conhecimento que deve se relacionar com os elementos culturais quilombolas que dão sentido e significados as pessoas e ao seu cotidiano.

Estudar os processos educativos de uma comunidade quilombola na área da Educação situa-nos entre trabalhos sobre quilombos, cultura afro-brasileira e escola. Quando fizemos a revisão na literatura sobre esses termos encontramos nos estudos de Reis (1996) uma análise sobre as pesquisas acadêmicas cujo objeto são as comunidades negras rurais, segundo o autor elas estão sustentadas por duas correntes epistemológicas, a saber: a corrente marxista e a corrente culturalista. Segundo o autor, os trabalhos marxistas tomam os fenômenos da resistência e a sistemática econômica como elementos orientadores das suas análises, enquanto que a corrente culturalista centrou suas análises nos elementos socioculturais que caracterizavam as comunidades.

Continua a afirmar o autor que novos estudos são acrescentados a essas correntes nas décadas de 80 e 90, e junto a esses, os pressupostos teórico - metodológicos da antropologia social e da história, pensando as comunidades pela

² O Parecer 003/2004 teve a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves Silva como relatora e como membros Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino e Marília Ancona-Lopez.

ótica das relações com o mundo, abrindo o debate sobre os elementos sociais e políticos dessas populações.

Segundo Ratts (2006, p. 314), a partir do Centenário da Abolição algumas publicações e/ou pesquisas foram aparecendo no mundo acadêmico interessadas em suscitar a visibilidade da temática. Na Universidade de São Paulo um grupo de pesquisadores selecionou Comunidades Negras Rurais, cujas origens não eram de escravos fugitivos, para elaborarem estudos de “autoafirmação racial nucleada na ideia de quilombo”. Na UNICAMP, pesquisas publicaram seus resultados sobre a “localidade de Cafundó, situada no estado de São Paulo” (RATTS, 2006, p. 315).

Algumas pesquisas acadêmicas na década de oitenta comprovam a existência de antigas comunidades rurais negras espalhadas pelo país. O trabalho de Silva (2011) apresenta o estado da arte sobre a produção acadêmica referente a temática quilombola no Estado do Rio Grande do Sul, inicia a pesquisa traçando um panorama dessa produção pelo país, aponta a tese de doutorado da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, defendida em 1987 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como uma das produções precursoras no debate sobre a questão das comunidades negras rurais na área da Educação.

Com o intuito de traçar um panorama mais recente das publicações sobre a educação quilombola, escolhemos os anos de 2000 a 2011 para elaborar uma revisão da produção acadêmica. Com base nos resumos da base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), dos artigos do banco de dados do Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e dos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), nesses últimos dez anos. Para realizar o mapeamento, utilizamos os seguintes descritores: Quilombo; Cultura quilombola, Educação quilombola.

O resultado no banco de tese da CAPES³ foi de 68 teses e 383 dissertações, o mapeamento foi organizado por ano, encontramos a seguinte distribuição:

³<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>

Quadro 1 – Quilombo: produção acadêmica – Capes.

Capes Modalidade	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Tese	01	06	01	08	06	08	07	05	08	10	07	14	81
Dissertação	09	11	10	11	15	34	40	37	59	48	59	51	383

Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

Esses números evidenciam que os estudos sobre quilombos no Brasil tornaram-se pauta de problemáticas de pesquisa num ritmo crescente, exceto 2002 para doutorado. Na área da educação, a promulgação da Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana para toda a Educação Básica, cujo Parecer CNE/CP/003 regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, vem impulsionando grupos de pesquisas a investigarem a temática das relações étnico-raciais em escolas quilombolas e não quilombolas, principalmente no nível de mestrado.

A análise do conteúdo dos resumos das teses foi realizada com base em um formulário com as seguintes informações: título, autor, ano, instituição, área de conhecimento, resumo e palavras-chave. As áreas de conhecimento em que se realizam os estudos foram: Ciências Sociais (9); Antropologia (17); Ciências Biológicas (5); Ciências da Comunicação (3); História (8); Genética (9); Linguística (1); Educação (7); Saúde (1); Direito (2); Geografia (5).

Pela leitura dos resumos, percebemos diversidade nas temáticas. Encontramos nas teses de Antropologia, História e Ciências Sociais as temáticas sobre as políticas públicas, a mobilização quilombola, o patrimônio cultural e memória local; a questão fundiária é analisada na área de direito e antropologia; a relação entre quilombos e preservação ambiental encontramos nas teses de Ciências Biológicas e Geografia; a tese em Saúde analisa a prevalência da desnutrição em crianças e adolescentes em comunidades quilombolas no sudeste de São Paulo.

Na área da Genética, os trabalhos apresentam uma articulação da temática com questões referentes à obesidade, hipertensão e algumas síndromes, compondo uma análise entre genética e etnia de determinado grupo quilombola. A

tese em Linguística aborda a variedade popular do português falado nos quilombos do Maranhão. A área de antropologia se destaca em número e em temáticas, que vão desde as questões referentes aos processos formativos das comunidades até os estudos sobre as ações afirmativas para quilombolas. Conceitos como Identidade, Etnia e Território aparecem em todas as áreas, porém, na Antropologia, Ciências Sociais, História e Educação esses conceitos são mais recorrentes, aprofundam os referenciais e argumentos são aprofundados com mais intensidade. Os trabalhos da Antropologia retratam a luta política e cultural dos quilombolas durante o processo de resistência em seus territórios, dois desses trabalhos são resultados da elaboração do laudo antropológico, elaborado como condição para o reconhecimento de uma comunidade quilombola, como já mencionado, e que é da responsabilidade da Associação Brasileira de Antropologia (ABA).

Dos sete trabalhos identificados na área da Educação quatro realizaram estudos sobre educação não formal e três sobre educação escolar. Na educação não formal os trabalhos analisam os processos educativos de uma associação de moradores, dos grupos culturais de batuques e dos grupos musicais de tambor; um trabalho discute os saberes da terra a partir do lúdico em uma comunidade quilombola. Os trabalhos sobre educação escolar objetivam discutir a escola e seus elementos pedagógicos frente ao desafio da diversidade e da cultura local, abordam a formação do professor e as necessidades de uma escola emancipatória.

Um trabalho na grande área da Educação se insere no campo do currículo, o trabalho de Castilho (2008) intitulado “Culturas, famílias e educação na comunidade negra rural de Mata - Cavallo – MT” que versa sobre a relação família e escola em articulação com as condições globais de vida da família: étnica, histórica, social, educacional, econômica, cultural; bem como as condições globais de funcionamento da escola: espaço físico, material didático, currículo formal e práticas pedagógicas.

Apesar de os trabalhos apontarem a resistência quilombola como características dessas comunidades negras rurais, nenhum deles aponta a resistência como potencializadora de processos educativos. Também não encontramos trabalhos que ressaltassem a especificidade epistemológica das comunidades quilombolas e que articulassem os conhecimentos próprios dessa epistemologia com os conhecimentos da escola.

Quanto às dissertações, chamou-nos a atenção o aumento significativo da produção acadêmica a partir o ano de 2004, sendo que desse volume 41 trabalhos são da área da educação. Em razão desse grande número, 383, escolhemos somente os resumos das dissertações na área da Educação para realizarmos as leituras.

Quadro2 – Quilombo e Educação: Dissertação - Capes.

2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
---	01	----	01	02	03	01	07	10	08	02	06	41

Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

Durante a década de noventa, encontramos no *site* da CAPES somente três dissertações defendidas na área da educação, a saber: Educação Sindical: uma reflexão a partir da prática educativa da escola quilombo dos palmares (1995) de Francisca Clara Paula. A Construção dos Princípios Político-Pedagógicos na Trajetória da Escola Quilombo dos Palmares (1987-1994), (1996) de Daniel Alvares Rodrigues; Cultura e Currículo: um estudo da escola Kalunga (1997) de Rosolindo Neto de Souza Vila Real.

Os trabalhos entre os anos de 2000 a 2011 denunciam a precária situação educacional das comunidades quilombolas no país. As reflexões sobre os conceitos de memória, identidade e território foram recorrentes nas dissertações, bem como a discussão sobre o fortalecimento da identidade negra quilombola e a valorização da sua trajetória histórica e ancestral. A partir das análises foi possível levantarmos os seguintes temas:

1. A educação não formal do movimento social quilombola e a relação com a educação escolar, pontuando as questões que negam e marginalizam os negros quilombolas na sua especificidade cultural.
2. A questão de gênero e etnia na formação identitária dos quilombolas, dando destaque para as lideranças femininas.
3. As práticas educativas da capoeira, do *hip hop* e das festas nas comunidades.
4. O estudo das escolas situadas em comunidades quilombolas dando ênfase à Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Educação do Campo, Educação popular e Formação de Professor.

5. Os estudos sobre as organizações históricas e políticas na construção da identidade negra quilombola.

Destacamos dois trabalhos sobre a etnomatemática que trazem para a pesquisa a preocupação em saber como os professores matemáticos trabalham a herança cultural dos alunos quilombolas no cotidiano da escola e nas aulas de matemática. Esse destaque se dá pelo fato de encontrarmos pesquisa na área de conhecimento específico da educação e da educação matemática, estabelecendo relações com as dimensões culturais das comunidades quilombolas.

O levantamento da produção no banco de dados SciELO foi realizado com os mesmos descritores da pesquisa do banco da CAPES. O resultado apontou 26 artigos distribuídos em periódicos das seguintes áreas de conhecimento: História (4); Antropologia (4); Genética (4); Literatura (1); Música (1); Saúde (7); Ciências Sociais (3); Direito (1) e Educação (1). O único texto publicado na área de educação traça um quadro comparativo entre a experiência da relação escola - espaço quilombola da comunidade São Miguel dos Pretos em Restinga Seca no Rio Grande do Sul com a experiência da comunidade Kalunga de Engenho II em Goiás. Apresenta uma reflexão sobre a inserção do povo negro no sistema escolar, e analisa como o aluno quilombola deixa de ser mero receptor de conhecimento escolar e as possibilidades para transformar-se em produtor do processo de construção desse conhecimento.

Continuando esse levantamento sobre a produção acadêmica com a temática quilombo, pesquisamos nas reuniões da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped)⁴ trabalhos que foram apresentados na última década. Fazendo a leitura dos títulos, resumos e palavras chave encontramos onze textos apresentados no Gt 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais, entre 2002 e 2011, sendo que os anos de 2003, 2008 e 2009 não tiveram trabalhos apresentados sobre essa temática. Registramos no ano de 2002 um trabalho intitulado “Algumas comunidades negras rurais do Piauí e a escola: O que há para entender”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, apresentado no grupo de estudo GE 21_Relações raciais/étnicas e educação. Em 2004, ano da criação do GT 21, foi apresentado uma comunicação oral sobre a

⁴<http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em dezembro de 2011.

construção da identidade negra num quilombo. Em 2005, começam as apresentações dos trabalhos que trazem como objeto de pesquisa a educação escolar inserida em comunidades quilombolas (2005), estudos sobre a família e a educação escolar dos filhos (2007), comparações das semelhanças e diferenças entre escolas de periferia e escolas rurais quilombolas (2006), análise sobre a educação pelo jongo em duas comunidades quilombolas (2010) e um estudo sobre a educação escolar e o quilombo (2010), foram apresentados quatro trabalhos. Em 2011, quatro textos foram apresentados, três pesquisas discutem os desafios e obstáculos para implantação de uma educação diferenciada em território quilombola no âmbito das políticas de educação e uma apresenta as relações que permeiam o sentido educativo do jongo em um a comunidade quilombola.

Dessa diversidade de temáticas levantadas sobre as comunidades quilombolas não encontramos nenhum trabalho que se debruçasse sobre os processos educativos produzidos pela resistência histórica quilombola. A resistência aparece como categoria de análise nas pesquisas, no sentido de força que possibilita a perpetuação da cultura de matriz africana, este conceito não aparece como prática social produtora de processos educativos. Também, não encontramos estudos que indicasse serem os processos educativos quilombola constituintes de epistemologia, nem que indicasse seus conhecimentos e saberes.

São muitos os trabalhos que discutem a escola em discrepância com as práticas culturais do quilombo investigado, principalmente os trabalhos de mestrado, porém, o diálogo entre os processos educativos quilombolas com a escola não aparece.

Ao levantar os grupos de pesquisa do CNPq⁵ que trabalham as questões do povo quilombola, identificamos, a partir dos descritores quilombo e quilombolas, 56 grupos cadastrados na instituição, desses, 11 estão inscritos na área da educação e 16 estabelecem uma interface com a educação, vide no apêndice. Investigando no *site* o resumo do grupo, as linhas de pesquisa e as publicações, chegamos à conclusão de que os grupos inseridos na área da Educação problematizam as questões quilombolas inseridas nos processos de

⁵<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>. Acesso em: 10 de setembro de 2012.

formação, na pauta da diversidade cultural, nas relações étnico-raciais, no ensino das africanidades.

A Educação apresenta-se como uma interface nas linhas de pesquisa dos grupos que trabalham com Cultura Afro-brasileira, Etnicidade, Políticas Públicas, Territorialidade, Linguagem e Diversidade. Muitos desses grupos surgiram no ano de 2007, período das demandas das políticas públicas e da criação da Agenda Quilombola, nem sempre a temática quilombola é o foco do grupo, por vezes contribuem com uma linha de pesquisa ou um pesquisador que trabalha com comunidade quilombola. Porém, todos trazem uma preocupação voltada para as questões das populações social, econômica e politicamente excluídas; das comunidades tradicionais e das culturas minoritárias.

Nesta tese, a temática quilombola é estudada tendo como foco os processos educativos produzidos na prática da resistência de uma comunidade, tendo como suporte o fato de que as comunidades negras rurais quilombolas constituem uma pluralidade de povos espalhados no país e afirma uma diversidade étnico-cultural própria, que deve ser reconhecida no seu território, na sua forma específica de vida e na sua história ancestral, mantida e perpetuada pela resistência à opressão histórica sofrida pelo povo negro na diáspora brasileira. A partir desse pressuposto apresentamos a seguinte questão de pesquisa: que processos educativos são experienciados na resistência de uma comunidade negra rural quilombola?

Durante a pesquisa reunimos esforços para compreender como os processos educativos das práticas de resistência da comunidade quilombola do Fojo possibilitaram a vivência dos elementos constitutivos da cultura afro - brasileira: a ancestralidade, a memória e a identidade. Ao analisamos o modo de conhecer singular que aparece nos processos educativos do Fojo refletimos sobre as questões epistemológicas que estão presentes no conhecimento cotidiano dos moradores da comunidade, por fim, identificamos possibilidades de diálogo entre os processos educativos e o currículo escolar.

Esta tese está organizada em duas partes: a primeira, formada pelos capítulos I, II, e III, apresenta os estudos sobre a resistência e a (in)visibilidade quilombola no Brasil; a segunda, formada pelos capítulos IV, V e VI, composta pelos textos das análises dos dados da pesquisa, apresenta o reconhecimento e a visibilidade da comunidade negra rural quilombola do Fojo.

O capítulo I tem a finalidade de apresentar a problemática da pesquisa: a questão quilombola, da sua formação enquanto território negro às políticas e programas de reparação social, explicitando a notoriedade que ganhou depois da constituição de 1988 e a visibilidade na mídia depois que ativistas do Movimento Negro e estudiosos se envolveram na crescente mobilização dos remanescentes de quilombo por lutas políticas locais e nacionais. Esclarece os procedimentos jurídicos para o reconhecimento do quilombo e a titulação das terras, a política educacional em elaboração para a educação escolar quilombola.

No capítulo II, com o objetivo de discutir a prática social da resistência quilombola, elaboramos um quadro conceitual que envolve a relação entre os conceitos educação, colonialidade e epistemologia, estabelecendo um confronto entre a colonialidade e a (re) existência quilombola fortemente marcada pela cosmovisão africana.

Descrevemos o referencial teórico – metodológico da pesquisa no capítulo III: a abordagem do método, a inserção, os meios de coleta e sua organização são elementos que foram sendo construídos ao caminhar. A intenção do texto é mostrar a inserção da pesquisadora na vida cotidiana dos moradores da comunidade do Fojo, o exercício do registro dos dados e a sua análise.

A parte II da tese está organizada com o propósito de apresentar os dados extraídos do cotidiano da comunidade que configuram a sua existência real enquanto um quilombo contemporâneo, por isso, intitulamos: resistência, existência e visibilidade. A partir do capítulo IV apresentamos as reflexões sobre o cotidiano quilombola da comunidade e suas práticas de resistência, levantamos no cotidiano os elementos culturais de raiz africana e os processos educativos desencadeados da resistência, considerando a epistemologia própria dessa comunidade, os conhecimentos e os saberes construídos na vida diária.

O capítulo V apresenta o movimento dialético da resistência da comunidade do Fojo cujos dados demonstram as novas fronteiras identitárias, conflituosas e híbridas dessa resistência. Nele discutimos a presença da Igreja Evangélica no quilombo, os mecanismos de sutileza da memória individual e coletiva, do silenciamento da história em confronto com as novas ordens sociais, políticas e religiosas das práticas culturais afro-brasileiras. Descrevemos a estrutura da escola e seu currículo que inserida na comunidade não é quilombola: o planejamento pedagógico, material didático, a formação e as práticas docentes das

professoras e do professor. Dialogamos com o currículo na perspectiva de reconhecer e valorizar a epistemologia e os processos educativos da comunidade do Fojo, com vistas a sua descolonização.

No último texto, discorremos sobre a contribuição dos processos educativos quilombolas do Fojo para a sua visibilidade política, insistimos no debate com as políticas públicas para as comunidades quilombolas. Refletimos com o texto – referência para as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Quilombola eixos para a elaboração de propostas educacionais voltadas para o fortalecimento e valorização dos quilombos.

PARTE I

RESISTÊNCIA E MOVIMENTO PARA A (IN) VISIBILIDADE

Um provérbio é o cavalo que pode levar alguém
rapidamente à descoberta de ideias.
HAMPATÉ BÂ (2010).

CAPÍTULO I

MOVIMENTO QUILOMBOLA: LUTAS E POLÍTICAS

A chuva bate a pele de um leopardo,
mas não tira suas manchas.
(Provérbio africano)

Este capítulo objetiva situar o movimento de resistência negra como um movimento social e político das populações quilombolas que lutam pela liberdade e por seus direitos civis, do período escravista, pós-abolição, chegando ao período da Constituinte aos dias atuais. A luta pela garantia dos direitos fundamentais da população negra no Brasil traz no seu conteúdo histórico e político a experiência secular da resistência. A incessante batalha pelo território cultural, étnico e religioso dos africanos que vieram para o país escravizados resultou na estruturação política-organizacional dos territórios negros, onde homens e mulheres lutaram e lutam pela liberdade física, social e cultural em oposição à lógica escravocrata no Brasil.

A história do povo negro no Brasil e a história das comunidades negras rurais estão imbricadas pelos mesmos conteúdos desde o seu passado à existência presente, no que diz respeito às origens, lutas, fugas, insurgências, religiosidade e outras formas de resistências. No combate à dominação do opressor, as lutas duraram todo o período histórico escravista e continuam até os dias de hoje, apresentando novas configurações e novas estratégias de resistências adaptadas à sociedade capitalista contemporânea. Enfatizamos que não é possível escrever sobre a comunidade que foi pesquisada, seus processos educativos de resistência e os diálogos possíveis com a escola sem atribuir à luta mobilizatória do Movimento Negro no Brasil os ganhos políticos e sociais que, aos poucos, foram sendo conquistados.

1 A FORMAÇÃO DOS TERRITÓRIOS NEGROS RURAIS

No passado, uma rede de tráfico foi montada para sustentar o sistema colonial baseado no trabalho escravo africano. A riqueza gerada pelo tráfico negreiro fortaleceu a Coroa portuguesa e seus comerciantes metropolitanos. Durante o

período colonial e imperial, o país caracterizou-se como uma sociedade escravocrata e racista. Vale destacar que o Brasil foi o último país a promover a abolição da escravatura, fato que ocorreu através de muita pressão externa e quando a população brasileira já era constituída por metade de africanos e afro-brasileiros.

Segundo Arthur Ramos apud Almeida (2002, p. 92) o “Brasil recebeu cerca de 18 milhões de africanos entre 1531 a 1855”, esses números não são precisos, o pesquisador Herbert Klein⁶ apresenta cálculos de 4 milhões de africanos para este período, para a América as estimativas vão de 10 a 20 milhões. O tráfico de africanos começou no início do século XVI mantendo-se por ininterruptos três séculos.

O trabalho escravo foi sustentado pela produção econômica e social de grande violência e extremos maus tratos. Foram os africanos e uma parcela dos índios escravizados quem construíram a economia brasileira em todo o território nacional, dos grandes engenhos de cana-de-açúcar às lavouras de café, minas, gado, estradas, reservatórios de água, construção de casa etc.

A fuga dos índios para dentro das matas, fracassando a escravidão indígena, e a resistência física que os africanos comprovaram ter, da sobrevivência nos navios negreiros até as exaustivas horas de trabalho na lavoura, levaram os portugueses a preferirem o africano para o trabalho escravo na colônia. Com a proibição do tráfico transatlântico em 1850, o tráfico interno entre regiões, cidades e fazendas continuou a render grandes fortunas para todo Brasil.

Por mais de trezentos anos a maior parte da riqueza produzida, consumida no Brasil ou exportada foi fruto da exploração do trabalho escravo. As mãos escravas extraíram ouro e diamantes das minas, plantaram e colheram cana, café, cacau, algodão e outros produtos tropicais de exportação. Os escravos também trabalhavam na agricultura de subsistência, na criação de gado, na produção de charque, nos ofícios manuais e nos serviços domésticos (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 65).

Os negros/as e mestiços/as, escravos/as, libertos/as e livres resistiram criando diferentes maneiras de subverter as garras da dominação escravista como

⁶ Dados apresentados em artigo <www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rh/n120/a01n120.pdf>.

as fugas, revoltas, insurgências e alforrias. Ao longo da vida no cativeiro criaram famílias, cultuaram deuses e recriaram outros, organizaram-se em grupos e comunidades. As possibilidades de agregarem-se e compartilharem suas vidas vinham, sobretudo, do fato de dividirem o mesmo trabalho, moradia e alimentação espaços favoráveis às trocas de informações, contatos, notícias e conversas, mas, sobretudo, a identidade étnica foi fundamental para recriarem a cultura africana na diáspora brasileira.

Em geral, formadas em torno de línguas comuns ou assemelhadas, essas identidades foram em grande parte construídas no Brasil. E eram muitas: angola, congo, monjolo, cabinda, quiloa, mina, jeje, nagô, haussá etc. Cada grupo era uma “nação”. Havia um senso de lealdade entre escravos pertencentes a uma mesma etnia ou nação (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 96).

É certo que em meio a tanto conflito, opressão e destruição dos diferentes grupos muita rivalidade circulava entre eles, mas não foi suficiente para destruir a resistência coletiva. Esse movimento coletivo durante todo o período escravista esteve mobilizado para reivindicar seus direitos civis, resistindo contra a exploração de seus corpos e mentes, em uma luta diária pela liberdade individual e étnica.

As reações coletivas são as que mais se destacaram na repulsa à escravidão no Brasil. Durante toda a existência do regime escravista, os escravizados lutaram, organizando-se de diferentes modos, com os quilombos, as insurreições, as guerrilhas, as insurreições urbanas, entre outros. Podemos dizer que a escravidão sempre foi acompanhada de um forte movimento de resistência e várias revoltas tiveram a presença negra como personagem central, na luta pelo fim deste regime desumano cruel. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 98).

Longe de serem homens e mulheres pacíficos/as, o povo negro marcou a história da diáspora africana no Brasil pela rebeldia, com as fugas e as formações em quilombos negavam e enfrentavam os “donos” do sistema escravista colonial. Foram os quilombos e as revoltas que colocaram em perigo a ordem escravista, comprometendo a paz e a prosperidade dos senhores do poder e das autoridades. Em busca da liberdade, isentando-se do controle e da subordinação do senhor, muitos homens e mulheres decidiram sozinhos ou em grupo escapar da escravidão, organizando quilombos dentro da mata ou nos arredores das cidades.

Inúmeros foram os grupos negros que constituíram - se como territórios negros rurais a partir do século XVII até as últimas décadas do século XIX, final do período escravista. Esses agrupamentos fixaram moradia e construíram territórios, quer fossem de escravos fugidos ou de negros libertos à procura de terra para viver em paz com sua família. Os estudos de Ratts (2006) mostram que a origem desses agrupamentos é diversa, sua formação pode ser rural ou urbana, fixando um grupo com ou sem aliança com os índios. A forma de apropriação dessas terras, por vezes doadas, por vezes compradas, ou ainda escolhidas para refúgio, leva-nos a entender a noção de território negro, de grupos firmados no parentesco e na identidade cultural.

Porém, mesmo no período pós-abolição, a ordem social permaneceu excludente para a população negra liberta. Diante das inúmeras dificuldades encontradas para estabelecerem-se com dignidade enquanto cidadãos de direitos em relação à trabalho, moradia, educação e saúde, a opção foi buscar espaços rurais que possibilitassem sua sobrevivência física e cultural. Assim, os quilombos que no sistema escravista representavam a resistência do escravo tornaram-se territórios rurais de negros/as libertos/as fixando moradia, esses territórios espalhados pelo país formaram-se pela posse da terra em diferentes situações: doações de terras, ocupação de terras devolutas, ocupação de fazendas abandonadas, ocupação de terras de índios, compras de terras etc (ALMEIDA, 2002).

Esses grupos rurais, ao longo da história, receberam distintas denominações, Terra de Pretos⁷, Terras de Santo⁸, Mocambo⁹ ou Quilombo, seus habitantes quilombolas ou Calhambolas¹⁰ em decorrência das diferentes origens de formação ou das intenções de burlar o sistema escravista e se preservarem das perseguições e preconceitos.

Admitir que era quilombola equivalia ao risco de ser posto à margem. Daí as narrativas míticas: terras de herança, terras de santo, terras de índio, doações, concessões e aquisições de terras. Cada grupo tem sua estória e construiu sua identidade a partir dela. (ALMEIDA, 2002, p. 17).

⁷ Auto-definição comumente utilizada pelas comunidades negras rurais para seus territórios, principalmente no Maranhão e Pernambuco. (ALMEIDA, 2002, p.38).

⁸ Nome atribuído às terras doadas pela Igreja católica tendo como contrapartida a construção de uma Igreja (REIS E SILVA, 1989).

⁹ Denominação atribuída às comunidades negras ribeirinhas do baixo Amazonas (FUNES, 1996, p.147).

¹⁰ Nome jurídico dado aos habitantes dos quilombos no século XVII” (RAMOS, 1996, p. 165).

O acesso à terra foi tão diverso quanto suas denominações, essas terras ocupadas pelos africanos e afro-brasileiros retratam a diversidade de formações dos territórios negros.

As terras de preto são oriundas de: a) quilombos; b) serviços prestados por escravos em períodos de guerra; c) desagregação de fazendas de ordens religiosas; d) ocupação após desagregação de fazendas sem pagamento de foro. Esta última situação refere-se a ocorrência de antes e depois da abolição. Após a Lei Áurea (1888) surgem novos povoados de pretos decorrentes de: e) compra; f) doação; g) concessão das chamadas “terras de índios”, que também abrangem povoados em terras de preto; h) ocupação após a desagregação de fazendas, sem pagamento de foro e i) desapropriação realizadas por órgão oficiais (ALMEIDA, 2002, p. 76).

Muitas terras foram doadas por antigos senhores a escravos fiéis; outras resultam de terras doadas a santos, Terras de Santo, nas quais negros libertos se estabeleceram, muitos agrupamentos, comunidades, vilas, bairros, como hoje são chamados resultam da ocupação das áreas devolutas logo após a Abolição ou foram terras compradas por antigos escravos que aí constituíram famílias e organizaram um modo de vida camponês (GUSMÃO, 1996, p. 8).

Espalhados pelo país, os descendentes ou remanescentes desses domínios negros vivem hoje em busca do reconhecimento da posse de suas terras coletivas. Mesmo que a origem desses territórios não tenha sido de escravos fugidos ela está diretamente ligada ao passado escravista e seus desdobramentos políticos, econômicos e sociais que excluíram da nova ordem social o povo negro, empurrando-o para a ocupação de terras devolutas, compradas ou doadas. Essas ocupações garantiram a sobrevivência cultural e física do povo negro rural no Brasil, mesmo em condições de exclusão da cidadania.

É preciso compreender que a diversidade das origens, ocupação e formação das chamadas Terras de Preto, Terras de Santo, Mocambo e Quilombo leva-nos a entendê-las como o agrupamento do povo negro que fixa residência no campo e da terra tira seu sustento físico e cultural. Na terra realiza as atividades de plantio e colheita, desenvolve as tradições no chão de muitos anos de luta, construindo um território e seu patrimônio cultural, garantindo o direito de ser diferente enquanto comunidade negra, singular nos seus modos de vida.

Almeida (2002), Gusmão (1996), Reis e Silva (1989) e O'Dwyer (2002) concordam que a população hoje considerada remanescente de quilombo originou - se de uma diversidade de processos, que incluem as fugas para ocupações de terras livres e isoladas, as heranças, as doações, recebimento de pagamento e

compras de terras. Como exemplo O'Dwyer (2002) destaca o Quilombo Rio das Rãs na Bahia, cujas pesquisas históricas e antropológicas concluíram que desde o final do século XVIII, um grupo de libertos e seus descendentes dirigiram-se para a região à procura de terras para realizarem um projeto camponês de vida, as terras foram adquiridas de diversas formas tradicionais, inclusive a compra.

Para este estudo, usamos a denominação de Comunidade Negra Rural Quilombola por entendermos que este conceito representa o território identidade quilombola que se enraíza e se fundamenta na relação com a natureza, na coletividade e na vivência simbólica de elementos étnicos culturais afro-brasileiros. Esses territórios manifestam sua singularidade nos processos educativos resultantes das relações sociais e afetivas que tornam esses espaços um patrimônio ancestral pertencente a um grupo formado por negros rurais.

Existiram e existem diferentes quilombos em várias regiões brasileiras, o mais citado pela literatura é o Quilombo de Palmares, localizado na Capitania de Pernambuco, estado de Alagoas, na Serra da Barriga, exemplo de luta pela liberdade. Foi o exemplo de “Palmares que se tornou inspirador da luta negra no Brasil desde o período pós-abolição” (SILVA, 2004, p. 29).

Calcula-se que em meados do século XVII viviam em Palmares cerca de onze mil pessoas. A maior autoridade era o rei, Ganga Zumba, e depois Zumbi, que governava auxiliado por chefes distribuídos em diferentes mocambos. Os homens, que eram a maioria, se ocupavam da agricultura. Já a organização e supervisão dos trabalhos cabiam às mulheres. O excedente da produção era entregue pelas famílias aos chefes dos mocambos para que fosse armazenado para época de secas, pragas e ataques, ou negociado com os comerciantes das redondezas (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 124).

Palmares, o maior quilombo brasileiro, sobreviveu por quase cem anos, porém, passados mais de vinte dias de combate, em 20 de novembro de 1695, o grande líder Zumbi dos Palmares e seus guerreiros foram capturados e trucidados pelas tropas militares. Mesmo as autoridades coloniais usando a experiência da destruição do quilombo como exemplo para intimidar outras comunidades quilombolas em todo país, Palmares tornou - se símbolo de luta pela liberdade e exemplo a ser seguido pelos escravos.

Estudos sobre o processo de formação das comunidades negras rurais quilombolas na Bahia, realizados por Reis e Gomes (1996); Reis e Silva (1989); Schwartz (1988) e Passos (1996) apontam que na Bahia muitas comunidades se

formaram a partir de processos de rebelião e intensas revoltas escravas desde o final do século XVIII.

No início do século XIX, por volta do ano 1806, a capitania da Bahia tinha uma população de mais de 400 mil pessoas, destas cerca de 53% formada por negros/as, 22% por pardos, mestiços e crioulos e 25% formada por brancos, percentual justificado pelo intenso tráfico de escravos que se estabeleceu anualmente no porto da capital e interior baiano. A expansão dos engenhos de cana-de-açúcar na região do Recôncavo baiano tornou Salvador a capital com o maior número de população escrava da época, uma população cada vez mais africana, jovem e masculina (SCHWARTZ, 1988).

As origens do povo africano trazido para Bahia apontam para diferentes grupos étnicos ou “nações” de várias partes do continente. Essa grande concentração de diferentes grupos africanos tornou o Recôncavo baiano palco de inquietações escravas e de uma intensa construção e recriação da identidade étnica mergulhada na dinâmica da solidariedade e do conflito étnico, propiciadores da formação de muitos quilombos. Aqui, vamos citar aqueles que aparecem com a maior frequência na historiografia baiana sobre quilombos.

O Quilombo do Buraco do Tatu, situado nas redondezas de Salvador, quando foi destruído por uma expedição militar em 1760 já existia há mais de vinte anos. O relatório da tropa acompanhado por um mapa descreve com detalhes a organização social e econômica e retrata bem os quilombolas no seu trabalho cotidiano. Os Quilombos de Nossa Senhora dos Mares e Cabula, datam de 1807. Localizados próximos à cidade de Salvador, foram considerados pelas autoridades coloniais como de alta periculosidade. O Quilombo do Orubu, segundo Passos (1996), adivo de uma revolta religiosa dos adeptos do candomblé contra a escravidão, em 1826, na cidade de Salvador. O historiador aponta que talvez o Quilombo do Orubu tenha uma ligação muito forte com o atual Candomblé do Bate – Folha, muito conhecido em Salvador. O Quilombo do Oitizeiro, localizado na Vila de São José da Barra do Rio de Contas, Comarca de Ilhéus, atual município de Itacaré, data de 1806. Esse quilombo originou o território quilombola de Itacaré, onde uma de suas comunidades é *locus* de investigação desta pesquisa, a comunidade negra rural quilombola do Fojo.

As lutas do povo negro em defesa dos seus territórios marcam diferentes períodos históricos no Brasil. Abarcam um processo de conflitos e

negociações que traz em si as diferentes formas de resistência quilombola construídas nos diferentes períodos históricos do país. Desde o período da escravidão, a resistência quilombola impôs estratégias de organização social bem definidas, podemos afirmar que desde então o movimento quilombola impunha uma intensa mobilização. Os quilombos foram um movimento de protesto social, econômico e político contra a oligarquia latifundiária escravista. Esse movimento foi responsável por gerar uma crise no modelo de produção escravista, sinalizando a necessidade de um novo modelo social e econômico (MOURA, 2001).

Seguindo nessa direção, os autores Bandeira (1988) O'Dwyer (2002) Reis e Gomes (1996) analisam como o povo negro construiu seu mundo sob condições de cativo, recriando redes de solidariedade, em oposição às infinitas devassas e dominação senhorial. Essas redes organizadas por homens e mulheres livres e escravos criaram comunidades, cujas manifestações religiosas e culturais sobreviveram atravessando gerações durante a colônia e o império, indicando a participação ativa da população negra na formação histórica e cultural da sociedade brasileira e dando destaque às identidades construídas a partir das lutas travadas no âmbito da cultura, da religião e da economia rural.

De fundamental importância é o destaque que esses autores dão às experiências e estratégias planejadas e executadas pelos escravos e escravas para a compreensão da história social do trabalho no Brasil. Estes estudos apontam para a valorização das experiências políticas, culturais, históricas e sociais acumuladas no período da escravidão do ponto de vista da população quilombola e de seus movimentos reivindicatórios.

Esses movimentos continuarão até nossos dias, exigindo do estado e da sociedade civil maior visibilidade para as populações quilombolas. Com objetivo de situar a questão quilombola nas políticas públicas apresentaremos um estudo sobre o movimento quilombola, a legislação brasileira e os programas sociais com o intuito de melhor entendermos a problemática desta tese.

2 MOBILIZAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A VISIBILIDADE QUILOMBOLA

As atuais políticas e programas sociais para as comunidades negras rurais quilombolas são resultado de movimentos sociais de luta pela terra e das ações do Movimento Negro Unificado (MNU). O movimento social, político e histórico

que luta para garantir os direitos territoriais das comunidades negras rurais carrega no seu processo histórico uma dimensão secular de resistência. Podemos afirmar que esse movimento nasce junto aos primeiros quilombolas refugiados que se protegeram contra a lógica escravocrata, as insurgências, revoltas e rebeliões em todo país. Momento que se estende até os dias de hoje, em que homens e mulheres buscam possibilidades de fortalecer sua integridade física, social, econômica e cultural negada há mais de 300 anos. No interior do movimento encontramos atualmente as associações das comunidades quilombolas, os sindicatos e a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades dos Quilombolas (Conaq), constituída por representantes municipais e estaduais.

O debate em torno da garantia de direitos civis das comunidades quilombolas ganhou impulso nas últimas décadas do século XX graças a mobilização do Movimento Negro Unificado (MNU) organizado, desde o final da década de 1970, com a finalidade de combater manifestações discriminatórias e preconceituosas praticadas contra a população afro-brasileira. Debruçando-se em pesquisas, estudos e orientações políticas, culturais e sociais para a afirmação dos direitos sobre a terra e o patrimônio cultural afro-brasileiro, o movimento mobiliza-se para, entre outras ações, promover a visibilidade política das populações remanescentes de quilombos. Podemos considerar a mobilização do MNU uma continuação do movimento de quilombagem que “deve ser visto como um processo permanente e radical entre aquelas forças que impulsionaram o dinamismo social na direção da negação do trabalho escravo” (MOURA, 2001, p. 109).

Para Santos (2005a), são, os movimentos sociais, os responsáveis por identificar novas formas de opressão e os fatores de regulação-emancipação presentes na relação subjetividade-cidadania “na defesa de um novo paradigma social, mais baseado na cultura e na qualidade de vida do que na riqueza e no bem-estar material” (p. 177). Assim, devemos entender o movimento social quilombola pela sua organização interna e sua capacidade de agregar interesses coletivos e extra coletivos, articulando enquanto organização as demandas políticas e sociais de seus integrantes, num diálogo constante com outros movimentos e com o Estado, instâncias determinantes da ação coletiva reivindicatória do movimento cujas aspirações são compartilhadas por uma origem histórica, étnica e cultural.

A ação coletiva reivindicatória dos quilombolas é um conjunto de interesses que levam indivíduos a unirem-se em torno de causas comuns e de bens

coletivos, esses interesses estão diretamente ligados à exclusão social, econômica e política do povo negro na sociedade brasileira e em especial o negro rural. Uma vez que o Estado não garantiu os direitos constitucionais da cidadania, os movimentos tornam-se organizações reivindicadoras para obtenção dos benefícios negados a um determinado grupo social, essa perspectiva mobilizatória é própria dos chamados novos movimentos sociais (MOURIAUX; BEROUD, 2005).

A organização política de uma categoria ou segmento de uma população implica na compreensão dos instrumentos políticos utilizados para a regulação e emancipação de um povo, e a formalização de um saber representado politicamente (SANTOS, 2005a), isto significa que os movimentos sociais são importantes como parte do controle social das políticas públicas e a mobilização é parte integrante desse universo.

O atual movimento político dos remanescentes de quilombo faz parte de uma mobilização maior no cenário nacional que culminou com parte do processo de democratização do país e a possibilidade de trazer para o primeiro plano os debates políticos e os conflitos essenciais da dinâmica social brasileira (MOURA, 2001). Início da abertura política no país, a década de 1980 é um marco no debate sobre a questão quilombola no cenário político nacional e culminar com o ano de 1988 onde os quilombos tornam-se objeto de matéria constitucional.

Esse momento é marcado pelas lutas dos movimentos sociais que reivindicam o acesso da população negra rural quilombola aos bens sociopolíticos e econômicos do país, e pelas políticas públicas de reparação social e territorial dessa população. As comunidades negras rurais quilombolas vivem um momento político em que se inicia o reconhecimento de seus direitos sociais e de participação cidadã, valorização e afirmação de suas identidades culturais.

Fenômeno já existente no nível da informalidade nas associações comunitárias, associações de trabalhadores rurais, clubes de mães, associações de mulheres negras rurais, grupos culturais e religiosos afro-brasileiros. Essas entidades reuniram - se em 1995 e organizaram, em âmbito nacional, a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), agregando as organizações comunitárias, municipais, estaduais e nacionais.

Nesse contexto mobilizatório, o movimento social quilombola juntamente com o Movimento Negro Unificado constituem-se como agentes de

pressão social e política para que o Estado produza, forneça e garanta políticas que respondam às questões sociais, fundiárias, habitacionais, agrícolas e educativas do povo quilombola. Apresentamos um quadro histórico das mobilizações que levaram a organização do movimento quilombola e suas pautas de luta. Escolhemos para compor esse quadro ações que marcaram o movimento social quilombola, devemos esclarecer que tantas outras ações foram realizadas e de igual importância para o movimento. A elaboração desse quadro foi subsidiada pelos autores Almeida (2002); Anjos (2006); Bindi de Oliveira (2009) e Verdum (2012).

Quadro 3 – Síntese da mobilização quilombola.

(continua)

Ano	Mobilização	Local	AÇÕES
1978	Criação do Movimento Negro Unificado	São Paulo	Movimento teórico-ideológico Luta política pela ampliação dos direitos da população negra no Brasil
1981	Missa dos Quilombos	Serra da Barriga Parque Histórico Zumbi dos Palmares - Alagoas	Direito dos grupos minoritários e marginalizados.
1982	I Simpósio Nacional Quilombo dos Palmares	Alagoas	Políticas afirmativas e compensatórias. Criminalização do racismo e reconhecimento legal das diferenças
1985	I Encontro raízes negras	Pará	Reivindicação para os direitos quilombolas e para visibilidade política social
1986	I Encontro de comunidades negras do Maranhão	Maranhão	Defesa dos direitos quilombolas. Projeto Vida de Negro financiado pela Fundação Ford
1992	II Seminário Nacional sobre Sítios Históricos e Monumentos Negros	Brasília Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN	Debate sobre a preservação do patrimônio histórico, artístico e cultural dos quilombos
1994	I Seminário de Comunidades Remanescentes de Quilombo - FCP	Brasília	Análise das comunidades do Brasil e processo de titulação.

Quadro 3 – Síntese da mobilização quilombola.

(conclusão)

Ano	Mobilização	Local	AÇÕES
1995 (abril)	I Encontro Nacional de Quilombos	Maranhão	Criação da Articulação Nacional Provisória das Comunidades Remanescentes de Quilombo (ANCRQ)
1995 (novembro)	Marcha Zumbi dos Palmares Contra o racismo, pela Cidadania e a vida	Brasília	Celebração à memória dos 300 anos da morte de Zumbi 20 de novembro dia nacional da Consciência Negra
	I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas	Brasília	Intensificação do debate sobre os remanescentes de quilombo
1996	Criação da Coordenação Nacional da Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq)	Comunidade Rio das Rãs Bom Jesus da Lapa – Bahia	Fortalecimento e crescimento da representativa do movimento quilombola no Brasil.

Fonte:Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

A partir da criação da Coordenação Nacional da Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – Conaq em 1996, o movimento vem desenvolvendo ações em diversos estados do país. As reivindicações se intensificam e como resultado da mobilização social, as políticas públicas começaram a aparecer no cenário político nacional. Desde o ano de 1988, com a promulgação da Constituição, até nossos dias, um amplo debate envolvendo o Legislativo, o Executivo Federal e os movimentos sociais tem desenhado um cenário que por vezes avança para resolver as questões quilombolas por vezes retrocede, principalmente, no que se refere aos processos de titulação das terras.

A década de noventa é marcada pela crescente mobilização quilombola em todo território nacional. Algumas reivindicações apresentadas durante a mobilização do movimento tornaram-se políticas públicas. O início da legislação quilombola começa com a promulgação da Constituição Federal de 1988, cujo texto a Comissão de Índios, Negros e Minorias da Assembleia Nacional Constituinte

conseguiu aprovar o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, citado na introdução desta tese.

À medida que a legislação para as comunidades quilombolas foram sendo propostas cresciam sua representatividade no Legislativo, legislação e mobilização conseguem alguns avanços legais. Com base nos documentos legais elaboramos uma síntese sobre a legislação específica para as comunidades quilombolas, agrupamos por quadros que organizam a legislação em um determinado momento político. Assim, temos a década de 1990 com as primeiras determinações legais sobre o reconhecimento e titulação das terras quilombolas.

Quadro 4 – Políticas quilombolas na década de noventa

Ano	Legislação	Objeto	Finalidade
1988	Constituição Art. 68	Reconhecimento constitucional dos quilombos	Reconhecer a propriedade definitiva dos territórios, devendo o Estado emitir os títulos respectivos
1988	Decreto Lei 7.668	Cria A Fundação Cultural Palmares	Promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na sociedade brasileira
1995	Lei nº 987	Consciência Negra	Oficializar o 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.
1995	Projeto de Lei nº 627	Normatizar o Artigo 68	Transformar as terras de quilombo em patrimônio cultural brasileiro Tramitou durante quatro anos no Congresso e foi matéria de muitas divergências relativas a questão fundiária das terras quilombolas. Arquivado em 1999
1995	Projeto de Lei nº 129	Normatizar o artigo 68	Regulamentar o direito de propriedade das terras quilombolas e a sua titulação
1997	Portaria interna do INCRA nº 307	Torna o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra responsável pelo processo de titulação	Novos procedimentos para a titulação de territórios quilombolas. O Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, através do Incra são os responsáveis pela titulação das terras quilombolas Projeto Especial Quilombola
1997	Projeto de Lei nº 3.0207	Nova redação ao Projeto de Lei nº129	Acrescenta o critério de autodefinição e de desapropriação de terras particulares para fins de titulação

Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

Moura (2010, p. 356) comenta que o artigo nº 68 da Constituição Federal foi aprovado sem causar polêmica porque ocupou um lugar no texto constitucional de pouca visibilidade, discorre justificando que o artigo foi aprovado por que “foi aparentemente atirado num lugar menor da topologia constitucional”. É fato, que a Constituição de 1988 assegurou os direitos territoriais quilombolas e deu origem à categoria jurídica dos “remanescentes dos quilombos”. O artigo provocou entre as comunidades negras e o Movimento Negro uma força propulsora para seguirem em frente com a mobilização em torno da luta pelos direitos do povo quilombola que até então se encontrava sem o devido reconhecimento da sociedade civil, política e jurídica.

Pelo Decreto Lei nº 7.768/88 foi criada a Fundação Cultural Palmares, subordinada ao Ministério da Cultura, cuja finalidade é promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra no processo constitutivo da sociedade brasileira. A Fundação Palmares através da Portaria Ministerial nº. 25 de 1995 estabeleceu as normas “que regerão os trabalhos de identificação, delimitação, titulação e demarcação das terras ocupadas por remanescentes de quilombos”.

À medida que as primeiras comunidades foram reivindicando os títulos prometidos pela Constituição expandiu-se o debate nacional acerca das questões quilombolas. O primeiro título ortogado a uma comunidade rural quilombola foi em 1995, sete anos após a promulgação da Constituição. A comunidade de Boa Vista no município de Oriximiná no Pará, através da Associação da Comunidade Remanescente de Quilombo Boa Vista, recebeu 1125 hectares de terra. A titulação foi regulamentada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), em conjunto com o Instituto de Terras do Estado do Pará (O'DWYER, 2002). Cabe destacar a organização em associação da primeira comunidade titulada, segundo O'Dwyer (2002) já formalizada em cartório e frequentada por pesquisadores e ativistas desde a década de 1980.

As primeiras comunidades tituladas abrem precedentes para alargar os debates e as políticas a favor das comunidades quilombolas, o período de 2000 a 2003 marca a transição do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso para o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O quadro nº 5 organiza os textos legais desse período.

Quadro 5 – Políticas nos anos 2000 a 2003

Ano	Legislação	Objeto	Finalidade
1999	Medida Provisória nº 1.911	Derruba a Portaria Interna do Incra 307/95 e dá competência ao Ministério da Cultura	Desqualifica o Incra para exercer a função de demarcar, reconhecer e titular as terras quilombolas
2000	Medida Provisória nº 7.688	Outorga A Fundação Cultural Palmares a competência inalienável de tratar os assuntos relacionados aos remanescentes de quilombos	Fica estabelecido que as titulações somente possam ocorrer em terras públicas Terras que incidissem sobre territórios da União deveriam ser apreciadas pelo Judiciário
2001	Decreto Presidencial nº 3.912	Destitue o MDA da responsabilidade de analisar a terras quilombolas	Torna ilegítima e inconstitucional a função do MDA de desapropriar as terras quilombolas
2003	Medida Provisória nº 111	Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Seppir	Coordenar e articular a formulação, coordenação e avaliação das políticas afirmativas de promoção da igualdade racial e de combate à discriminação racial e étnica

Fonte: Jeanes Martins Larchert, 2012.

No período de 1999 a 2002 o governo não tinha intenção de reconhecer as diversas comunidades negras rurais do país como oriundas do sistema escravocrata independente dos diversos tipos de formação que originaram essas comunidades. Assim, a Presidência foi contrária ao princípio de auto-definição, estipulando obrigatoriamente para reconhecimento de uma comunidade quilombola comprovação dos seus vínculos históricos, territoriais e culturais com comunidades que viveram no mesmo espaço de 1888 até 1988. Deixou para os antropólogos e para os historiadores a difícil tarefa de encontrarem e comprovar objetivamente esses vínculos.

Dificultou, bastante, com a MP nº 1.911/99 e a MP nº 7.688/00 a imensa tarefa de reconhecer e titular as terras quilombolas em todo país. Contrária a luta dos grupos políticos, acadêmicos e dos movimentos sociais no que se refere à causa quilombola, o período de 2000 a 2003 conseguiu engessar os processos jurídicos em curso encaminhados pelo Incra e pelos institutos de terra estaduais para titulação das comunidades quilombolas. Esse período é marcado pelo

movimento antiquilombola formado pelos setores conservadores do Congresso Nacional que representavam os proprietários de terras e a burocracia estatal (BINDI DE OLIVEIRA, 2009).

Em 2001 o Decreto-lei n. 3.912\01 outorga a Fundação Cultural Palmares o poder de aplicar o artigo 68 e continuar o processo de reconhecimento das comunidades quilombolas. A partir do ano de 2003 com a Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da igualdade Racial – Seppir, normas e programas foram elaborados representando um esforço político de reparação pela dívida histórica do país com as comunidades negras. No período 2003 a 2005 a legislação a favor das comunidades é definida, essa definição provoca uma reação contrária crescendo o movimento antiquilombola.

O decreto nº. 4.887, de 20 de novembro de 2003, regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas de que trata o Art. 68 do Ato das Disposições Nacionais Transitórias. Determina ser o Incra o órgão federal competente para emitir títulos de propriedade e incorpora as questões fundiárias quilombolas ao Plano Nacional da Reforma Agrária. O Decreto redimensionou o conceito jurídico, político e antropológico de quilombo, trazendo para o debate as questões culturais, já estabelecidas no Decreto Presidencial nº 3.912, étnicas, históricas e agrário-fundiárias.

Quadro 6 – Quilombos: políticas e legislação atual

(continua)

Ano	Legislação	Objeto	Finalidade
2003	Decreto nº 4.887	Nova regulamentação das disposições previstas no artigo 68	Dá incumbência ao MDA, por intermédio do Incra, de desapropriar terras particulares com finalidade de titular comunidades quilombolas
2005	Lei nº 6.264	Estatuto da igualdade racial	Define parâmetros para o combate à discriminação racial de afro-brasileiros
2005	Instrução Normativa nº20 Incra	Procedimentos administrativos adequados às incumbências do Incra	Cria a Coordenação – Geral de Regularização de Territórios Quilombolas responsável pelos processos de identificação, reconhecimento e titulação das terras quilombolas

Quadro 6 – Quilombos: políticas e legislação atual

(conclusão)

Ano	Legislação	Objeto	Finalidade
2007	Portaria Fundação Cultural Palmares nº 98	Regulamenta as condições para certificação e titulação das Comunidades Remanescentes dos quilombos	Torna obrigatória a emissão da Certidão de Autodefinição para inscrição no Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades dos Quilombos
2008	Instrução Normativa nº 49 Inkra	Define critérios para a obtenção de títulos de terras pelas comunidades remanescentes de quilombo	Impõe a obrigatoriedade ao laudo antropológico da comprovação da descendência quilombola nas terras
2009	Instrução Normativa nº 57 Inkra	Esclarece as instâncias públicas responsáveis pelos procedimentos	Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desintrusão, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos

Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

A partir de 2004, o movimento antiquilombola, integrado pela bancada ruralista, cresce e encaminha ao Supremo Tribunal Federal a Ação Direta de Inconstitucionalidade, argumentando: a Constituição Federal é soberana não necessita ser regulamentada por decreto presidencial; o critério de autodefinição é injusto, favorecendo grupos que não ocupavam as terras no momento da promulgação da constituição de 1988 e; desapropriar terras particulares para fins de assentamento quilombola fere a Constituição Federal. Na composição do movimento antiquilombola encontramos as seguintes entidades: Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil, Confederação Nacional da Indústria, Associação Brasileira de Celulose e Papel, a Sociedade Rural Brasileira (BINDI DE OLIVEIRA, 2009).

A força que os grupos que representam a elite agrária no Brasil exercem sobre as instâncias políticas pode ser comprovada ao se realizar uma busca na biblioteca digital do Senado e no *site* da Câmara dos Deputados¹¹. Ao buscarmos na biblioteca do Senado pelos termos Coordenação Nacional de

¹¹Biblioteca do Senado - <http://www2.senado.gov.br/bdsf/>

Bibliotecas do Congresso Nacional - <http://biblioteca2.senado.gov.br:8991/F/>

Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), entidade representativa do movimento quilombola no Brasil e a Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária no Brasil (CNA), chegamos ao seguinte resultados: o termo CNA aparece 932 vezes e o termo Conaq aparece somente 363 vezes. Ao buscarmos na biblioteca do Congresso os termos agronegócio e quilombola nos Projetos de Lei e outras proposições, temos o seguinte resultado: agronegócio aparece 4.230 vezes e quilombolas aparece 85 vezes. Esses números indicam, no mínimo, pontos bastante desiguais em termos da questão fundiária.

As duas últimas Instruções Normativas do Incra nº 49/08 e nº 57/09 são resultado da pressão de forças antiquilombolas. As Instruções aumentam o grau de exigência documental e de pesquisa histórica e antropológica para o processo de titulação das terras de antigos quilombos. Essas normas provocaram e ainda provocam no movimento social quilombola a necessidade de realizar protestos em todo país.

Em setembro de 2007, foi organizada pelo Ministério Público Federal uma Audiência Pública com a presença de aproximadamente 700 quilombolas de todo país, esse evento ficou conhecido como Ato em Defesa dos Direitos Quilombolas. Durante essa audiência, o movimento social manifestou-se expressando seu entendimento sobre a lógica excludente empreendida pelos setores públicos e privados da sociedade nacional. Na fala de Josilene Brandão, líder quilombola, durante a audiência do Ministério Público em dezenove de setembro de 2007, aparecem as dimensões de identidade e resistência, territorialidade e cultura, organização e determinação política empreendida pela mobilização quilombola.

Para nós do movimento quilombola, em nome da coordenação nacional, que é apenas uma fala institucional, mas que é o resultado do que é o movimento quilombola no Brasil, queríamos começar dizendo quem são os quilombolas. Porque nós estamos com quilombos com mais de trezentos anos neste país e até hoje nós temos gastado energia para dizer para este Estado brasileiro quem são os quilombos. E isso para nós é motivo de constrangimento porque isso significa dizer que este Estado não reconhece os seus e não sabe quem constitui essa sociedade. E para dizer quem são os quilombolas eu queria dizer que não somos descendentes de escravos, nós somos descendentes de africanos. A escravidão foi uma condição social que vocês, o Estado, nos impuseram. Portanto, os quilombos não nascem apenas de uma herança escrava. Ele nasce de uma determinação do povo negro deque nós não queríamos ser escravos. Nós nos rebelamos contra a escravidão por que nós nascemos livres e queríamos ser livres, e uma das maiores constituições de liberdade desse país foi o quilombo.

Portanto, nós somos construtores da sociedade brasileira, somos parte fundamental do processo de construção desse país, que a duras penas se constituiu e hoje nega seu passado, nega sua origem. Na condição de herdeiros de africanos, nós trouxemos para cá como parte de nossa memória o processo cultural que contribuiu para a constituição do Brasil. E é exatamente porque nós estamos aqui que nós dizemos que estamos cansados de sermos tratados como estrangeiros, nós não somos estrangeiros, somos brasileiros e fazemos parte do patrimônio cultural desse país. Portanto, os quilombos que se constituíram nesse país não podem mais passar despercebidos das políticas públicas e ficarem explicando em todas as esquinas quem somos nós¹².

Em dezembro de 2007, a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), reuniu 150 lideranças quilombolas na II Conferência de Desenvolvimento Rural Sustentável da Agricultura Familiar. Em abril de 2008, em Luziânia, Goiás, houve o Encontro para Consulta Nacional à nova Instrução Normativa do Incra com a presença estimada de 300 lideranças quilombolas.¹³

As exigências que foram criadas pelas novas Instruções Normativas 49 e 57 tornaram o processo mais lento e custoso, portanto, difícil de ser concluído. Em razão desse cerceamento do direito outorgado aos quilombolas pela Constituição Federal, em novembro de 2009, o Ministério Público Federal instaurou inquérito civil público para apurar a situação geral das políticas públicas destinadas ao direito à terra das comunidades quilombolas no Brasil.¹⁴

A mobilização quilombola conseguiu, também, respostas em algumas Constituições Estaduais. Estados como Maranhão, Bahia, Goiás, Pará e Mato Grosso incluíram nas suas respectivas constituições artigos que garantiram o direito à terra às comunidades quilombolas. O Estado da Bahia regulamentou o Artigo 68 da Constituição, aprovando na Constituição Estadual, em 1989, o Artigo 51 das Disposições Transitórias, garantindo a identificação, certificação e titulação das terras quilombolas. Somente em 2009, a Bahia instituiu-se na Bahia a Política Estadual para Comunidades Remanescentes de Quilombos

Considerando que cabe ao Estado garantir a melhoria das condições de vida dessas comunidades, através do diálogo baseado no respeito aos seus processos organizativos e às suas práticas comunitárias, ou seja, às suas identidades e diversidades e considerando que as ações a serem

¹²Relatório da audiência, <www.kuilombosdepernambuco.com.br>

¹³Comissão Pró Índio - http://www.cpis.org.br/terras/html/comosetitula_caminho.aspx

¹⁴Comissão Pró Índio - http://www.cpis.org.br/terras/html/comosetitula_caminho.aspx

viabilizadas devam se pautar pela interação entre os conhecimentos técnico-científicos e os conhecimentos tradicionais e comunitários, de modo a garantir o empoderamento e a sustentabilidade das comunidades de forma coletiva e solidária (BAHIA, 2009).

Vejamos como em um espaço de tempo de mais de vinte anos o Estado da Bahia pouco regulamentou as reivindicações das populações quilombolas.

Quadro 7 – Quilombos: legislação na Bahia

Ano	Legislação	Objeto	Finalidade
1989	Constituição Estadual da Bahia Art. 51	Regulamenta no Estado o Art. 68 da Constituição Brasileira	O Estado executará, no prazo de um ano após a promulgação desta Constituição, a identificação, discriminação e titulação das suas terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos
2009	Decreto nº 11.850	Institui a Política Estadual para Comunidades Remanescentes de Quilombos e dispõe sobre a identificação, delimitação e titulação das terras devolutas do Estado da Bahia	Reconhecer, promover e proteger os direitos das comunidades, respeitando suas identidades, formas de organização e instituições
2010	Decreto nº 12.433	Cria a Comissão Estadual para a Sustentabilidade dos Povos e Comunidades Tradicionais – CESPCT	Iniciar a política para a população quilombola do Estado. Composição do Grupo Intersetorial, com a finalidade de desenvolver e executar os Planos de que trata a Política Estadual para Comunidades Remanescentes de Quilombos

Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

Visualizamos, hoje, que o Estado da Bahia nada efetivou de concreto além de regulamentar sua Constituição no que se refere à titulação das terras. Das 438 comunidades certificadas somente seis títulos foram efetivados, sendo que cinco títulos foram realizados pelo Incra e um realizado pelo Instituto de Terra da Bahia. As comunidades tituladas são: Mangal (1999), Rio das Rãs (2000), Parateca e Pau D'Arco (2006), Barra e Bananal (2007) e Riacho das Pedras (2007).

Para defender seu território das disputas e conflitos com os grandes proprietários de terras, as comunidades baianas organizaram-se em coordenações regionais e criaram, em 1996, a Coordenação Regional das Comunidades

Quilombolas da Bahia (CRQ). Cabe destacar que a comunidade Rio das Rãs é referência para o movimento social quilombola nacional devido ao seu processo mobilizatório. Alvo de uma intensa violência fundiária desde a década de 1970, entidades como o Movimento Negro, o Ministério Público e a Pastoral da Terra deram apoio às lutas de resistência e às conquistas dessa comunidade, que teve seu território reconhecido e titulado pela Fundação Cultural Palmares em 2000.

Informa a Fundação Cultural Palmares que entre 2004 a 2012 foram certificadas 1.826 comunidades como quilombolas, e mais de 3.524 comunidades rurais e urbanas foram mapeadas em todo país. Além da Fundação Cultural Palmares (FCP), participam da composição desses dados a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - Seppir, o Ministério de Desenvolvimento Agrário - MDA, os levantamentos realizados pela pesquisa de Rafael Sanzio dos Anjos da Universidade de Brasília (2006), e da Coordenação Nacional de Articulação de Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq).

A terra quilombola uma vez titulada nenhuma parte dela poderá ser vendida, ficando reservado no usufruto da comunidade quilombola. Esse fato além de desagradar aos proprietários vizinhos que não podem expandir seus domínios, desagradar também o mercado imobiliário porque muitas dessas terras foram preservadas, hoje estão em áreas nobres e detêm reservas de recursos naturais.

As titulações esbarram nos obstáculos jurídicos; muitos processos depois de encerrado o relatório e conclusão favorável ao território quilombola continuam na forma de recurso, porque as partes envolvidas não quilombola podem recorrer, até a etapa final que é a indenização dos terceiros que são os “proprietários” da área, os processos podem demorar anos. O baixo número de titulações de territórios quilombolas é resultado da complexidade do processo de desapropriação de uma determinada área efetivamente reconhecida.

Segundo o relatório anual do Incra (BRASIL, 2012), existem 121 títulos emitidos, regularizando 988.356,6694 hectares em benefício de 109 territórios, 190 comunidades e 11.946 famílias quilombolas, assim distribuídos nos Estados: Pará, 56; Maranhão, 23; Rio Grande do Sul, 8; São Paulo, 7; Piauí, 5; Bahia, 6; Mato Grosso do Sul, 4; Mato Grosso, 1; Rio de Janeiro, 2; Amapá, 3; Pernambuco, 2; Goiás, 1; Sergipe, 2; Minas Gerais, 1; Rondônia, 1.

Um dado a destacar nesses números é que estados como Bahia e Minas Gerais, que possuem maior contingente de comunidades quilombolas no

Brasil, apresentam um número ínfimo de titulações de território, a Bahia com 6 títulos e Minas Gerais com apenas 1. Considerando que a Bahia garantiu na Constituição Estadual, em 1989, que no prazo de um ano exerceria o reconhecimento e titulação das terras quilombolas, e passados vinte e três anos apenas, seis comunidades são tituladas, concluímos que o processo fundiário para titulação deve passar por forte pressão econômica e política de todas as ordens. Ainda que, no Relatório do Incra (BRASIL, 2012, p. 14 - 15) os dados do IBGE apontam que os territórios quilombolas hoje titulados abrangem 0,12% do território nacional. Estima-se que a titulação de todos os quilombolas do Brasil não chegará a 1%, sendo que os demais estabelecimentos agropecuários representam cerca de 40%.

O movimento quilombola e o movimento negro entendem que esses números representam 6% do que estimaram efetivar, três mil comunidades tituladas é a meta para reparar em parte os danos sociais, econômicos, políticos causados à população negra rural. Esses números indicam que as ações governamentais estão lentas e aquém do que se precisa para alcançarem o direito à terra previsto na constituição e na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

A posse da terra tem sido o principal obstáculo à implantação de políticas públicas destinadas às comunidades remanescentes de quilombos e motivo de perpetuação dos históricos conflitos pela posse e uso da terra. A situação fundiária no Brasil sempre foi marcada por privilégio de poucos e exclusão de muitos. A primeira divisão depois da invasão portuguesa foi através do sistema de sesmarias, concessões de terras para quem quisesse explorá-las, normalmente aceitava quem tivesse condições para enfrentar e cultivar as terras com seus próprios recursos. Em 1822, o sistema de sesmaria chegou ao fim e os posseiros foram reconhecidos como proprietários definitivos da terra. Até 1850 somente através do título de posse era possível tornar-se proprietário das terras públicas. Em 1850, a Lei de Terras, tornou a forma de posse legal pela compra (VERDUM, 2012).

A partir da criação dessa lei, a terra só poderia ser adquirida através da compra, ou seja, só poderia ser adquirida por aqueles que tivessem condições de pagar por ela. Não sendo permitidas novas concessões de sesmaria, tampouco a ocupação por posse. Seria permitida a venda de todas as terras devolutas.

A Lei de Terra de 1850 é significativa quando se pretende compreender à divisão de terras no Brasil, pois a partir dela a terra deixou de ser somente um privilégio e começou a ser vista como uma mercadoria capaz de gerar lucros. A lei foi pensada por grupos políticos que davam sustentação ao Império, dessa forma nunca teve o objetivo de mexer nos interesses dessa

elite política e econômica, formada em maior parte por fazendeiros, mantendo e estimulando o latifúndio no Brasil (VERDUM, 2012, p. 7).

O sistema escravista ainda se manteve por mais quarenta anos depois da Lei de Terras e os negros/as libertos/as enfrentaram muitas barreiras econômicas e ideológicas para adquirirem e legalizarem as terras doadas pelos seus senhores. A Lei é uma das responsáveis pela consolidação de um modelo agrário fundiário que prima pelo latifúndio no Brasil, decorrendo daí o fechamento da fronteira agrícola e a exclusão do acesso à terra dos negros, mulatos (VERDUM, 2012, p. 7).

Mesmo a Lei de Terras e seus processos de legitimação controlando e limitando a aquisição de terras, as comunidades negras rurais não foram impedidas por completo de terem o acesso legal da propriedade fundiária. Esse emaranhado de interpretações sobre a posse da terra que primava por um registro para garantir sua posse levou pequenos proprietários a cultivar terras distantes das cobiçadas pela elite agrária. Terras de difícil acesso, avaliadas como não boas para a lavoura e ainda dentro de mata fechada eram compradas a baixo custo ou ocupadas por negros libertos. Assim, além dos quilombos clássicos, muitos grupos negros constituíram-se enquanto comunidade negra rural formando territórios étnicos quilombolas e se tornaram legítimos proprietários dessas terras.

Hoje, muitas dessas terras tornaram-se valiosas pelos seus recursos naturais e localização privilegiada, esse fato levou muitas comunidades rurais negras a ser objeto de constantes invasões de terras por fazendeiros locais, isto acontece, também, porque muitos (as) deles (as) não possuem o documento que comprova a posse da propriedade. Agrava a situação fundiária o fato da população rural quilombola não ter condições para cultivar a terra, tornando-se mão de obra barata, vivendo sob condições miseráveis e sofrendo toda forma de violência no campo.

3 A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA QUILOMBOS

Nesse cenário de luta para garantir os direitos civis do povo quilombola desencadeou-se também as reivindicações pela educação escolar quilombola enquanto política educacional. Problemática denunciada constantemente pelo movimento negro, pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq) e setores da sociedade que exigem a educação

pública e de qualidade para todos. Conforme o relatório Unicef (2003, p. 15) sobre a situação da infância e adolescência brasileira,

31,5% das crianças quilombolas de sete anos nunca frequentaram bancos escolares; as unidades educacionais estão longe das residências e as condições de estrutura são precárias, geralmente as construções são de palha ou de pau a pique; poucas possuem água potável e as instalações sanitárias são inadequadas. O acesso à escola para estas crianças é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados e o currículo escolar está longe da realidade destes meninos e meninas. Raramente os alunos quilombolas veem sua história, sua cultura e as particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos. Os professores não são capacitados adequadamente, o seu número é insuficiente para atender a demanda e, em muitos casos, em um único espaço há apenas uma professora ministrando aulas para diferentes turmas.

Essa realidade, por muito tempo, ficou desconhecida e/ou desprezada pelo Estado, com a agenda das lutas dos movimentos e as conquistas das políticas públicas e dos programas federais, mesmo que de maneira lenta e complexa, foi-se tornando um pouco mais visível a necessidade de uma educação escolar específica para a população quilombola.

No âmbito das políticas educacionais, o que temos de concreto é o artigo 26-A da LDBEN, alterado pela Lei nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do estudo da História da África e da Cultura afro-brasileira e africana e do ensino das relações étnico-raciais, instituindo o estudo das comunidades remanescentes de quilombos e das experiências negras constituintes da cultura brasileira. Pelo Parecer CNE/CP 03/2004 todo sistema de ensino precisará providenciar “Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como os remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais” (BRASIL, 2003, p. 9). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012.

Em 2001, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em Brasília, debateu, em âmbito geral, a diversidade no campo da política educacional. Como resultado desse debate houve a inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica no Parecer CNE/CE 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010 que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. A CONAE (2010) definiu que a educação quilombola é da responsabilidade do governo federal, estadual e municipal e estes devem:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (BRASIL, 2011, p. 9).

Isso significa que a regulamentação da Educação Escolar Quilombola nos sistemas de ensino deverá ser consolidada em nível nacional e seguir orientações curriculares gerais da Educação Básica e, ao mesmo tempo, garantir a especificidade das vivências, realidades e histórias das comunidades quilombolas do país (BRASIL, 2011). Outro desafio que está posto é a inserção da realidade histórica e cultural quilombola nas questões curriculares das escolas da Educação Básica pública e privada de todo país, considerando que as comunidades quilombolas fazem parte da história da sociedade brasileira.

Tendo como relatora a professora Nilma Lino Gomes, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), começou, em 2011, o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Estas diretrizes têm a finalidade de “orientar os sistemas de ensino para que eles possam colocar em prática a Educação Escolar Quilombola mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e do movimento quilombola” (BRASIL, 2011, p. 05).

Para efetivar o processo democrático de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foram realizados seminários nacionais e regionais e audiências públicas no Maranhão, na Bahia e em Brasília durante o segundo semestre de 2011, com o objetivo de construir juntamente com as comunidades quilombolas os alicerces necessários para

elaboração das Diretrizes, principalmente na área da gestão pública no que se refere às necessidades da Educação Quilombola, como os processos de avaliação escolar, a alimentação, o transporte, a edificação do prédio escolar, condições de trabalho do professor, formas de ensinar e aprender, o processo didático-pedagógico e o financiamento (BRASIL, 2011). É importante considerar que as exigências para a educação quilombola recaem sobre as escolas existentes nas comunidades para que estas construam um projeto pedagógico específico, tendo em vista a singularidade cultural de cada comunidade.

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2011, p. 21).

Em março de 2012, a Comissão de Educação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq) definiu os princípios da educação quilombola partindo das reflexões sobre a escola que querem nas comunidades. Como explicitado na carta de princípios, nos seguintes termos

A educação escolar que queremos:

1. Uma educação escolar que fortaleça e participe da luta pela regularização dos nossos territórios tradicionais;
2. Que seja presente e participativa na vida da comunidade, reconhecendo e respeitando todos os espaços onde nossas crianças e jovens aprendem e se educam, como na roça, na pescaria, nas festas tradicionais, nas reuniões comunitárias, nos terreiros das casas das pessoas mais velhas;
3. Que reafirme nossa história de resistência, nossa identidade étnica, nossos saberes e nosso jeito próprio de ensinar e aprender;
4. Que os professores e as professoras sejam quilombolas da própria comunidade, engajados na luta e pesquisadores da sua história;
5. Que seja garantida formação específica e diferenciada para os professores e as professoras quilombolas;
6. Que o currículo seja elaborado pela própria comunidade garantindo os conteúdos específicos de cada quilombo e a interculturalidade.
7. Que eduque para o cuidado com o meio ambiente e com o patrimônio cultural presente em nossos territórios;
8. Que esteja voltada para o desenvolvimento sustentável de nossas comunidades, para que nossa juventude permaneça em seu território tradicional garantindo a continuidade da nossa existência e das nossas lutas;
9. Que o modelo de gestão e funcionamento seja de acordo com o jeito de ser e de organizar de cada quilombo;
10. Que a merenda seja de acordo com a cultura alimentar de cada quilombo;
11. Que tenha

material didático escrito e ilustrado pelo povo quilombola. 12. Estrutura física adequada ao jeito de ser e a geografia de cada quilombo, observando o cuidado com o meio ambiente; 13. Que seja garantida uma legislação específica para educação escolar quilombola, que nos assegure esse direito e principalmente que seja elaborada com a participação do movimento quilombola; 14. Que seja garantida a participação dos quilombolas através de suas representações próprias em todos os espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública e de demais temas que nos interessa diretamente, conforme reza a legislação em vigor Convenção 169 da OIT; 15. Que qualquer organização seja governamental ou não governamental respeite a nossa autonomia e nos consulte sobre qualquer projeto, ação, evento que afete diretamente a nossa vida.¹⁵

Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) no Ministério da Educação, esta passa a assumir, no âmbito do Estado, o debate sobre a educação escolar quilombola. Esta Secretaria empreitou recursos diferenciados para a educação quilombola. Numa iniciativa que visa melhorar as condições de ensino, a secretaria criou cursos de formação para professores, produziu material didático e disponibilizou para os municípios verbas para o transporte escolar dos alunos, além de recursos diferenciados para a alimentação escolar. Segundo dados da Secretaria, no ano de 2011 e 2012, foi realizada formação continuada para atender a 1.064 professores da rede pública de Ensino Fundamental.

Com relação ao material didático, houve a distribuição no ano de 2012 de 5.053 kits “A Cor da Cultura” e aproximadamente 300 mil livros didáticos e paradidáticos com conteúdos relacionados à educação das relações étnico-raciais e história e cultura africana e afro-brasileira para as escolas em comunidades quilombolas. No capítulo VI, apresentamos dados sobre a chegada e o uso de alguns livros na escola da comunidade investigada e discutimos os diálogos possíveis entre os processos educativos quilombolas e o currículo escolar.

4 OS PROGRAMAS SOCIAIS IMPANTADOS PELO ESTADO

A partir de 2001, o movimento social quilombola cobrou do Estado uma maior agilidade na efetivação das políticas para o povo quilombola, reivindica educação diferenciada, acesso à terra para a agricultura, saúde e infraestrutura para

¹⁵Carta de princípios da educação escolar quilombola. Disponível em: www.kuilombosdepernambuco.br. Acessado em: 06/06/2011.

as comunidades. Em 2003, foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial da Presidência da República (Seppir), responsável, entre outras coisas, pela elaboração dos programas para que as diversas políticas públicas para quilombolas se efetivem, objetiva articular as várias políticas públicas, dispersas por diferentes ministérios, fundações e secretarias.

Em 2004, foi criado o Programa Interministerial Brasil Quilombola (PBQ), os principais eixos do programa são a regularização fundiária, a infraestrutura e serviços, o desenvolvimento econômico, social (BRASIL, 2012). Tal programa veio atender as áreas básicas como saúde, educação e os programas sociais com ênfase na participação da sociedade civil, com o objetivo de

Promover a melhoria da qualidade de vida das comunidades quilombolas e efetivar a regularização fundiária dessas comunidades; oportunizar seu acesso a infraestrutura e serviços; promover seu desenvolvimento sustentável, oportunizando a geração de trabalho e renda e respeitando suas especificidades; estimular seu fortalecimento institucional e sua participação no exercício do controle social e também atuar como indutor nas gestões estaduais e municipais, visando cada vez mais a criação de mecanismos e organismos que se pautem na efetivação de políticas de promoção de igualdade racial em nosso país. (BRASIL, 2004, p. 6).

Dos programas sociais e de garantia de renda, o Programa Bolsa Família é o que abrange um maior número de famílias quilombolas, ficando sobre a responsabilidade do município; no Programa de Saúde da Família, 50% das equipes implantadas atuam diretamente com as comunidades quilombolas; o programa de construção de cisternas para armazenamento de água na Região do Semiárido Nordeste resolveu o problema de água potável para algumas famílias; o programa Luz para Todos do Ministério de Minas e Energia e a instalação de pontos de telefone público em áreas isoladas do Ministério das Comunicações contribuem para a infraestrutura das comunidades (BRASIL, 2012).

Tendo como base essas ações o governo criou a Agenda Quilombola, lançada em novembro de 2007 e coordenada pela Seppir. A Agenda reúne um conjunto de medidas ministeriais e prevê o atendimento das demandas apresentadas em um tempo menor.

Somado ao escopo do PBQ, há o Programa Territórios da Cidadania (TC), que tem como “objetivos promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável”. A base fundamental do TC é a participação social e a integração de ações entre Governo Federal, estados

e municípios, de modo a atender prioritariamente as comunidades tradicionais situadas nas regiões social e economicamente mais vulneráveis do Brasil (Brasil, 2012, p. 4).

Os dados sobre os índices de mortalidade infantil e de desnutrição retratados na pesquisa intitulada Chamada Nutricional Quilombola são no mínimo alarmantes e conclamam por respostas urgentes. A pesquisa, de natureza antropométrica e sociométrica, estruturada em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Saúde, Seppir, Unicef e Conaq, foi realizada a partir de uma amostra aleatória por sistema de sorteio de 60 comunidades, abrangendo um total de 2.941 crianças menores de cinco anos em todo território nacional.

A pesquisa, iniciada em 2006, divulgou resultados em 2008, os quais apontam para a insegurança alimentar de diversas comunidades. O percentual de desnutrição dessas crianças quilombolas é de 76,1% e o déficit de peso entre meninos e meninas é de 8,1%. Esses percentuais são maiores do que os da população brasileira. Os resultados indicam que a baixa escolaridade dos pais reflete diretamente na desnutrição das crianças, “dentre mães e pais com baixa escolaridade, encontra-se 10,3% de crianças desnutridas”¹⁶.

Esses dados nos fazem concluir o que o movimento negro e o movimento quilombola denunciam há três décadas: as péssimas condições de vida, com moradia precária sem acesso a serviço de água potável e esgoto, e insegurança alimentar. As ações desses programas devem ser aceleradas e cobrir a totalidade das comunidades. E para que isso seja possível, é preciso que as políticas sejam implantadas, respeitando-se as características dessas comunidades.

Este ano de 2012, a Presidência da República lançou o programa de incentivos ao campo, o Pronacampo. As ações vão desde a melhoria da infraestrutura nas escolas à formação dos professores. Trinta mil escolas vão receber recursos para manutenção e reformas e outras três mil serão construídas até 2014. A Presidência destaca que os governos estaduais e municipais precisam dar maior atenção às comunidades quilombolas, os últimos dados apontam uma estimativa de 5 mil comunidades em todo território nacional. A maior parte dessas

¹⁶<http://www.mds.gov.br/gestaodainformacao/diseminacao/sumarios-executivos-de-pesquisas/2007>

comunidades faz parte das estatísticas do PNUD, porque estão na faixa da população mais pobre do país.

Além desses programas, as comunidades quilombolas recebem atenção de ações do Governo Federal e de políticas dos governos estaduais. Essas ações estão distribuídas pelos seguintes Ministérios: Trabalho e Emprego; Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Meio Ambiente; das Cidades; e das Secretarias Especiais de Direitos Humanos e de Aquicultura e Pesca.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO E (RE) EXISTÊNCIA QUILOMBOLA

Não se semeia nem em campo
plantado nem em terra alqueivada.
(Provérbio Moçambicano)

A intenção deste capítulo é de esclarecer os significados e os vínculos tecidos entre os conceitos educação, cultura, resistência e quilombo que alicerçaram os estudos teóricos-metodológicos da pesquisa gerando este trabalho. Com vistas a melhor organização das ideias, estruturamos o capítulo em tópicos interligados entre si, esses tópicos tecem os fios do referencial com outros conceitos essenciais para compor a concepção de conhecimento e ciência aqui empreitada, assim, colonialidade, existência, epistemologia e ancestralidade se articulam no esforço de apresentarem a postura política acadêmica da pesquisadora.

1 EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA QUILOMBOLA

Ao processo pelo qual o ser humano assimila, constrói e reconstrói sua identidade “no seio de uma cultura, percurso de significação do mundo que opera na experiência” (SILVA, 1987, p. 66) chamamos de educação, cujo papel na vida das pessoas é o de possibilitar os sentidos atribuídos á realidade. Através da consciência da sua existência e da “trama de signos com que a cultura se organiza, as pessoas significam os objetos” (SILVA, 1987, p. 67), os acontecimentos, as situações e as outras pessoas. Juntamente com quem (con) vive “constrói seu modo próprio de ser” e é na (con) vivência “que permite desenvolver consciência do mundo e das relações que nela se estabelece” (SILVA, 1987, p. 68).

A educação conscientizadora é “esse esforço do povo por retomar seu destino histórico, sua cultura, em suas próprias mãos” (FIORI, 1986, p. 10), possibilitando a cada pessoa saber de si, de sua comunidade, de sua classe, do seu grupo social, construindo-nos na experiência cotidiana da alteridade. No processo de construir a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens são “seres de inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo” (FREIRE, 1992, p. 91). Nas experiências de inserção na vida estão presentes os atos de ensinar e aprender, que

constituem os processos educativos, nelas o ser humano “participa ativamente do processo totalizante da cultura” de um povo (FIORI, 1986, p. 5), através das suas aspirações, trabalhos, reflexões, elabora o seu saber sobre o mundo.

Segundo Freire (1992), a educação deve ter como objetivo maior desvelar as relações opressivas vividas pelas pessoas, transformando-as para que elas transformem o mundo. Educar é contribuir com uma profunda consciência social que acarretará o desvelar das contradições da sociedade em que vivemos. A consciência social possibilita-nos entender e interpretar a cultura, por que conheceremos a sua diversidade, seus códigos, suas lutas e seus conflitos internos.

Nesse processo dialético de ser-no-mundo, existência biológica transformando-se em existência cultural como ser no mundo, (MERLEAU – PONTY, 1988), o povo afrodescendente oprimido pela “cultura tecida na trama da dominação” (FIORI, 1986, p. 5) tem, nos saberes tradicionais e populares, a força para lutar pela libertação. Para retomar o processo de educar-se, homens e mulheres devem voltar-se para a cultura própria; segundo Dussel (1977, p. 225), a “cultura popular é o centro mais incontaminado e irradiativo da resistência do oprimido (como nação neocolonial e como classes sociais marginais) contra o opressor”, é na cultura popular onde as brechas para a educação conscientizadora são palco de vivências emancipatórias.

Refletir sobre a educação imbricada na cultura quilombola traz para o debate as questões sobre a diferença, a singularidade e a diversidade, pautas que propiciam desenhos do mapa das culturas e seus conflitos. Dussel (1997) nos orienta a pensar a educação a partir da nossa formação histórica marcada pela eliminação física e ideológica do outro excuído, por sua escravização, negação da sua humanidade.

Essa perspectiva deverá promover uma educação para o reconhecimento do outro que é quilombola, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais que compõem a identidade quilombola. Essa questão precisa ser aprofundada para não cair na armadilha da superficialidade do debate e, assim, poder enfrentar a tensão das discussões a respeito das relações de poder que perpassam as relações interculturais e conceber a prática educativa como um processo de negociação cultural. Tal postura implica na revisão da concepção de conhecimento operada na escola e a concebê-la como um centro cultural em que

diferentes linguagens e expressões culturais populares estão presentes e são produzidas (SANTOS, 2010b).

A cultura, aqui tematizada, não se constitui em algo apenas subjetivado, mas abrange a objetividade da vida, por onde passam e se articulam o econômico, o simbólico, o relacional, o político, o religioso, o corporal, o imaginário, o emocional, o gestual. Nesse sentido, é necessário compreendê-la pela linguagem, pela memória, pelas manifestações artísticas, pelas imagens construídas/escolhidas, pelo saber/fazer do grupo social. Esses elementos, expressos nas crenças e atitudes, nos conflitos e valores, nas tradições, nas interações, nas interdições, nas contradições, nos múltiplos significados, constroem e constituem-se em potencial capazes de interpretar o universo pessoal de cada um.

Assim, tomamos a cultura no seu sentido antropológico, tal como elaborado por Geertz (1989), como aquele conjunto estruturado e organizado das formas mais diversas possíveis de valores, normas, leis que dão sentido à existência humana. Para Geertz (1989, p. 15), a cultura é um conceito

[...] essencialmente semiótico, o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, daí afirmar que assume a cultura como sendo teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental, em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Para o estudo, aqui proposto sobre a cultura de matriz africana, é necessário considerar que se trata de uma investigação sobre fazeres e saberes específicos em sua própria natureza, em que elementos próprios da afro-brasilidade constituem-se as suas singularidades. Para Cabral *apud* Lopes

A cultura revela-se como o fundamento do movimento de libertação, e só podem mobilizar-se, organizar-se e lutar contra a dominação estrangeira as sociedades e grupos humanos que preservam a sua cultura. Esta, qualquer que sejam as características ideológicas e idealistas da sua expressão, é um elemento essencial do processo histórico. É nela que residem a capacidade (ou a responsabilidade) de elaborar e fecundar os elementos que asseguram a continuidade da História, assim como determinar as possibilidades de progresso ou regressão da sociedade. Assim – porque uma sociedade que se liberta verdadeiramente do jugo estrangeiro retoma a rota ascendente da sua própria cultura, que se nutre na realidade vivente do meio e nega tanto influências nocivas como todas as formas de sujeição a culturas estrangeiras - a luta de libertação é antes de tudo mais um acto de cultura (Cabral *apud* Lopes, 2012, p. 111).

A história de vida do povo quilombola, a organização espaço - temporal da sua cultura dar-se-á a partir da resistência e esta deve compor o repertório que constitui a experiência quilombola. Em uma comunidade quilombola, as relações de descendência, vizinhança e os vínculos de parentesco são alicerces para a constituição da experiência quilombola, esses elementos são experienciados no território simbólico a partir das heranças culturais, e no território físico a partir das experiências com e no espaço geográfico. São essas interações com o espaço cultural e geográfico que brota o conhecimento e os saberes específicos do grupo.

O conhecimento é um conjunto de idéias e representações que possibilita ao ser humano explicar a realidade em que vive. Começa a ser construído a partir das informações recebidas para poder se orientar nos espaços e tempos da realidade e pode ser elaborado a ponto de transformar uma dada realidade. Porém, o conhecimento somente tem sentido para um grupo social no processo de realização do ser humano, ao problematizar seu contexto de vida as pessoas produzem conhecimento e operam sobre sua realidade.

As representações do conhecimento imbuídas de emoção, desejo e prazer que nos orientam no dia a dia constitui os saberes. Quando os conhecimento e saberes são compartilhado de alguma forma por um grupo social no seu coletivo estabelece-se os sentidos e significados das relações construídas para a sobrevivência do grupo, cria-se a cultura. O conhecimento é uma construção dinâmica e integradora, não é com passividade que o conhecimento é construído, como alerta Freire (2006, p. 27).

[...] ao contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

Nesse sentido, a valorização das experiências vividas pelos quilombolas leva a pensar a experiência como lugar-tempo de produção de conhecimento na formação humana, remetendo à experiência da população africana e afrodescendente como alerta Valla (1996, p. 179-181):

[...] Os saberes da população são elaborados sobre a experiência concreta, a partir das suas vivências. [...] é a necessidade de entender melhor as

“falas e as alternativas de condição de vida”, que tem como seu ponto de partida a leitura e representação de uma história, referenciada em sua experiência de vida e que oriente sua forma de estar-no-mundo.

Para compreender o quilombo, como prática de resistência, é preciso conhecer a sua experiência histórica de luta pela libertação da dominação escravista, e será a memória a organizadora dos acontecimentos da experiência. Segundo Larrosa-Bondía (2002, p. 24)

A experiência é a passagem da existência (...). (...) sua capacidade de formação e transformação (...). A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. (...). O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.

A partir da experiência (LARROSABONDÍA, 2002) e dos saberes da população (VALLA, 1996) conheceremos a história de vida do povo quilombola, a organização espaço-temporal da sua cultura, a experiência da resistência à dominação política e cultural, analisando como esta compõe o repertório que constitui o fundamento da formação identitária.

A experiência humana é um campo fecundo para o debate dos aspectos problematizadores das situações educativas, possibilitando a homens e mulheres o confronto entre as práticas cotidianas de vida e suas situações educativas. Esse confronto produz o movimento dialético das vivências culturais entre os conhecimentos e as experiências e amplia os “reajustes necessários à integração de um novo saber-fazer ou saber pensar” (JOSSO, 2004, p. 81).

Propomos-nos a analisar a existência quilombola a partir da experiência dotada de sentidos, considerando que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA BONDIA, 2002, p. 21), enfatizando a resistência, a memória e a ancestralidade como fontes concretas da experiência quilombola. Entendemos que “o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA BONDIA, 2002, p. 23), na perspectiva de se conhecer a história coletiva no tempo-espaço de uma comunidade quilombola, prevendo também um diálogo entre memória(s) e experiência(s) anteriores aos sujeitos presentes.

[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns

vestígios, alguns efeitos. (...) o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar (LARROSA BONDIA, 2002, p. 24)

A experiência de ser quilombola traz em sua constituição a memória de um povo que foi cruelmente oprimido por um sistema de produção escravista, entretanto, incontestavelmente, soube resistir estruturando “um movimento de rebeldia permanente e organizado em todo território nacional” (MOURA, 2001, p. 23). Foram nas demais “manifestações de quilombagem que essa população marginalizada se recompôs socialmente” (MOURA, 2001, p. 25) e construiu seu território de passagem.

A dominação do branco europeu busca uniformizar as culturas segundo seu projeto de universalização colonial e “naturalização das experiências dos indivíduos neste padrão de poder” (SANTOSA, 2010, p. 86). Para Quijano (2010) as relações sociais de dominação e exploração se articulam em função da disputa pelo controle dos meios de existência social, que são:

1) o trabalho e seus produtos; 2) dependente do anterior, a ‘natureza’ e os seus recursos de produção; 3) o sexo, e os seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjetividade, e os seus produtos, materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças (QUIJANO, 2010, p. 88)

Essa dominação chamada por Quijano (2005, p. 18) de “colonialidade de poder” precisa ser pensada a partir de quatro elementos que persistem até hoje na relação racial, originária da ideia de que os dominados não são vistos “como vítimas de um conflito de poder, mas sim enquanto inferiores em sua natureza material e, por isso, em sua capacidade de produção histórico-cultural”. (QUIJANO, 2010, p. 18). Primeiro a relação de “superioridade” – “inferioridade”, entre os “brancos”, “negros”, “índios”, “mestiços” funda o sistema colonial de dominação social; o segundo elemento diz respeito à relação entre o europeu ocidental e o não europeu, demarcando na ideia de raça inferiorizada

[...] o lugar e a condição das experiências histórico culturais originais do mundo pré-colonial [...] assim como as correspondentes às populações seqüestradas na África, escravizadas e racializadas como “negros” na América (QUIJANO, 2010 p,19). Grifo do autor.

O terceiro elemento apontado por Quijano é a resistência das vítimas da colonialidade do poder (QUIJANO, 2010, p. 19), que sempre esteve presente durante os cinco séculos de dominação. O autor aponta a “mutante história das relações entre as diversas versões do europeu nesses países” (QUIJANO, 2010, p. 19), como uma nova proposta de identidade europeia frente ao conflito político da Europa ibérica com os anglo-saxônicos que “remetia a um parentesco cultural muito mais amplo: a latinidade” (QUIJANO, 2010, p. 19). Conclui o autor que a produção da identidade latino-americana “implica, desde o início, uma trajetória de inevitável destruição da colonialidade do poder, uma maneira muito específica de descolonização e de liberação: a des/colonialidade do poder” (QUIJANO, 2010, p. 20).

O debate acerca da colonialidade, dominação do poder leva a reflexões sobre a colonialidade do saber, a respeito Porto-Gonçalves (2005, p. 2) considera que:

Para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo que vivemos e das epistemes que lhes são próprias.

Na luta pelo reconhecimento e (re) apropriação do legado epistemológico e cultural, os grupos oprimidos resistem ao “sistema-mundo moderno-colonial” (QUIJANO, 2005, p. 19), por meio da cultura popular “resistem ao sistema sem relação direta a ele” (DUSSEL, 1997, p. 29). Como exemplo, temos o quilombo brasileiro, práticas sociais e culturais de matriz africana que se organizaram para dar visibilidade às suas formas de conhecer e interpretar o mundo, uma visibilidade a “diversidade epistêmica, que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens”. (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 2)

O que Santos (2005b) denomina como sendo a produção do “epistemicídio”, entende-se como sendo o extermínio das identidades de matriz africana que, para Quijano (2005 p. 24) é a “colonialidade do poder” do europeu sobre a América Latina, discussão que o autor leva à reflexão sobre a

[...] invisibilidade sociológica dos não-europeus, ‘índios’, ‘negros’ e seus ‘mestiços’, ou seja, da esmagadora maioria da população da América e

sobretudo da América Latina, com relação à produção de subjetividade, de memória histórica, de imaginário, de conhecimento 'racional', logo, de identidade.

A ocultação das práticas sociais, como a capoeira, as rezas e os banhos de folhas etc, e a invisibilidade epistemológica constituem um “desperdício da experiência social” (SANTOS, 2005b, p. 37). As práticas sociais

[...] se estendem em espaço/tempo construído por aqueles que delas participam seja compulsoriamente, seja por escolha política ou de outra natureza. Sua duração – permanência, desaparecimento, transformação – depende dos atores que as constroem, desenvolvem, mantêm, ou suprimem; bem como dos objetivos que com elas se quer atingir e do momento histórico (OLIVEIRA et al, 2009, p. 6).

Assim, as práticas sociais “nos encaminham para a formação de nossas identidades”, para Oliveira et al (2009, p. 7) “as pessoas se formam em todas as experiências de que participam em diferentes contextos ao longo da vida”, constituindo os seus processos educativos. Portanto as práticas sociais produzem e reproduzem conhecimentos e na dinâmica desse processo criam seus modos de conhecer, sua epistemologia. Para Santos (2010a, p. 15) “epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É, por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível”. Então, se as relações com o conhecimento se dão no interior das práticas sociais e estas são tão diversas e diferentes quanto são as culturas, as comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas, cigana etc devem ser reconhecidas na pluralidade de conhecimentos e na diversidade epistemológica.

A partir da *Ecologia de saberes* de Santos (2010a, p. 154), entendida como um “conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para credibilizá-las e fortalecê-las”, intencionamos compreender a cultura quilombola como fonte de conhecimentos e práticas sociais, configurando-se como espaço de resgate e ressignificação da matriz da cultura africana, uma visão de mundo que gera uma ética, uma política e uma epistemologia.

Para Santos (2005b) não há epistemologias neutras e toda e qualquer reflexão epistemológica deve acontecer não nos conhecimentos abstratos, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais, “a ecologia de

saberes é entendida como ecologia de prática de saberes” (Santos, 2005b, p. 154). Cabe destacar que para Santos (2010b, p. 20) “Ao contrário das epistemologias do Norte, as epistemologias do Sul procuram incluir o máximo das experiências de conhecimentos do mundo”.

Nessa perspectiva, o conhecimento científico ocidental, e o seu modo de conhecer e explicar o universo do “cogito” ocidental, desenvolveu a epistemologia da dominação e opressão (SANTOS, 2010a; QUIJANO, 2005), não oferece categorias de análises adequadas para a compreensão da realidade e do conhecimento dos mundos africanos. Para compreender esses modos de vida é preciso ter o domínio do campo da cultura, linguagem, história, religião, política, valores, conjunto de dimensões da vida que formam as identidades.

Para compreender o quilombo como prática de resistência cultural, epistemológica e política, é preciso identificar, nos espaços contraditórios de regulação e emancipação, a formação de um conjunto de saberes, oriundos da história da tradição africana, expressa em inúmeras dimensões e inter-relações da vida e entender que o ponto de equilíbrio entre regulação e emancipação é um processo desestabilizante e contraditório.

Em Santos (2005b, p. 29) a regulação e emancipação constituem formas de conhecimento: o “conhecimento-regulação” e o “conhecimento-emancipação” se inscrevem no projeto da modernidade, mas por conta da hegemonia do conhecimento europeu e da ciência moderna o “conhecimento - emancipação” foi totalmente dominado pelo “conhecimento-regulação”. Para o autor não é necessário um novo conhecimento, mas de um “novo modo de produção de conhecimento”.

O avanço de uma epistemologia de conhecimento – emancipação depende do avanço das lutas sociais contra a opressão, a discriminação e a exclusão social, ainda que esteja sujeito a outras determinações relativamente autônomas que têm a ver com o campo intelectual, a cultura científica dominante, os sistemas de educação (SANTOS, 2005b, p. 133).

Nos embates cotidianos das organizações de resistência vão sendo construídas formas de relacionamento por meio de um modo específico de conhecer e por meio da regulação e da emancipação do sujeito político cultural quilombola. Isso se constitui no campo das tensões entre mudança e permanência, entre

mobilidade e imobilidade, entre diferença e identidade, entre passado e futuro, entre memória e esquecimento e entre poder e resistência.

2 A (RE) EXISTÊNCIA QUILOMBOLA COMO EPISTEMOLOGIA DA EXTERIORIDADE

Na contra história do Brasil colonial e em contraponto a seu aparato repressivo, a resistência negra impõe-se com força e qualidade. Nos diversos períodos da história do País, africanos e afro-brasileiros resistiram e lutaram contra a opressão escravista utilizando uma diversidade de modos e maneiras de resistência que vai das históricas fugas das fazendas escravocratas, formando quilombos, às negociações com os senhores de escravos. A existência dos quilombos é um tributo à força da resistência africana e afro-brasileira que não se rendeu à servidão colonial, “é até por isso que estes conceitos, quilombo e resistência, fundamentais para a compreensão da história do povo negro no Brasil, parecem fundir-se em um só” (SILVA, 2004, p. 30). A resistência foi e é o espaço social, político, cultural e educativo no qual os afro-brasileiros ressignificaram a cultura africana e criaram novos modos de ser e de viver. A experiência de resistir configurou, para os quilombolas, o estar sendo no mundo.

Para entendermos o quilombo como símbolo de resistência de todo esse sistema ideológico de repressão e inferiorização, durante os séculos XVI a XIX no Brasil, temos que abordar esse período como tempos de incansáveis negociações e grandes conflitos (REIS; SILVA, 1989), em busca de uma liberdade que se encontrava sempre por um fio (REIS; GOMES, 1996).

Os estudos sobre a resistência negra quilombola traz o pressuposto de que a cultura afro-brasileira é atravessada violentamente pela modernidade burguesa capitalista, legitimando nas esferas do cotidiano das instituições econômicas, políticas e educacionais da sociedade normas, valores e práticas culturais próprias. “O estudo dos movimentos de resistência não é uma exaltação fútil das glórias do passado, mas algo que pode contribuir para a elaboração de uma teoria da opressão e da libertação” (RANGER, 2010, p. 72).

Ao debater a resistência do povo quilombola inserido nesse sistema-mundo legitimado pelo tripé capitalismo, colonialismo e modernidade, trazemos para o centro dos argumentos as categorias Dusselianas da vida cotidiana, a Totalidade e

a Exterioridade. Entendendo que a Totalidade abarca a mundialidade da vida capitalista, concreta e abstrata, a “totalidade do ser” e a universalidade dos sentidos e das práticas da vida fundada nos alicerces da modernidade europeia, cujo eixo central é o “eu absoluto”. Enquanto que a Exterioridade é “o espaço humano do Outro” é a subjetividade da alteridade presente em cada pessoa que se constrói na coletividade. É a metafísica da alteridade que rompe com “a negação do outro”, a exterioridade foi historicamente oprimida, relegada e marginalizada como a cultura indígena e africana no Brasil. Porém, mesmo oprimida pelo colonizador branco a exterioridade do povo quilombola salvaguarda na sua cultura popular seu *ethos* ancestral (DUSSEL, 1997)

Os pressupostos epistemológicos das categorias Dusselianas sustentam a compreensão de que a resistência é um movimento dialético de construção e recriação de novos sistemas, Dussel (1997) nos diz que “O homem é uma totalidade e é essa totalidade que devemos abranger para poder compreendê-lo”, é na dialética do sistema mundo que o movimento de resistência enquanto Totalidade e enquanto Exterioridade recria a cultura afro-brasileira, significando-a e libertando-a da dominação europeia, nesse sentido, a história de liberdade é “cheia de ciladas e surpresas, de avanços e recuos, de conflito e compromisso, sem um sentido histórico linear” (REIS; GOMES, 1996, p. 9), o movimento da resistência é complexo e multifacetado, sua existência ocorre através de uma combinação contraditória entre autonomia e dominação, desobediência e submissão de um povo negro oprimido.

Contudo, é esse movimento dialético de resistir que desafiou o pensamento europeu colonial escravista e instaurou um modo de reexistir individual e coletivo quilombola, expresso nas formas de vida cotidiana, nas práticas culturais e nas necessidades reais de sobrevivência, contrariando o poder da modernidade e transgredindo a Totalidade do sistema mundo. Assim, esse movimento dialético de resistir soube

[...] partir exatamente desse nível para poder realizar um processo criativo de libertação, e não meramente imitativo ou expansivo-dialético “do mesmo” que cresce como “o mesmo”, que seria simplesmente a conquista. Para criar algo novo, há que se ter uma palavra nova, a qual irrompe a partir da exterioridade. Essa exterioridade é o próprio povo que, embora pareça estar todo no sistema, é na verdade estranho a ele (DUSSEL, 1997, p. 147).

Sabemos o quanto a situação de opressão colonial violentou, destruiu e oprimiu a libertação do povo negro, no entanto, suas amarras não foram suficientes para extinguir as comunidades negras e suas culturas, cujos espaços de resistência possibilitam a “afirmação do oprimido como outro, como pessoa e como fim” (DUSSEL, 2005, p. 18); nos espaços de resistência, a cultura popular e a história dos territórios do povo quilombola contradiz o modelo social, político e econômico da sociedade colonial e se revela Exterioridade, “a cultura popular, nascida da exterioridade do sistema, é real, é nossa, mas ela é ignorada, negada e considerada analfabeta: sua simbologia não é compreendida” (Dussel, 1997, p. 145).

Essa exterioridade nascida nas estratégias de resistência está presente na linguagem, no corpo, no modo de vestir, de se expressar, na forma de organização social, política e religiosa dos quilombos. Muitas dessas estratégias repetidas durante séculos tornaram-se modos de vida dos afro-brasileiros quilombolas, redimensionaram práticas culturais tornando-as práticas cotidianas, fortalecendo suas identidades individuais e coletivas na dimensão étnica - racial quilombola.

A resistência, enquanto conjunto de estratégias criadas e vividas pelos negros e negras para libertarem seus corpos e mentes do processo de colonização, dar-se-através da perpetuação de seus valores, das memórias, história e cultura. Esse processo histórico de resistência “preparado na escuridão, por um povo que tende sempre a um novo projeto histórico de um novo sistema [...] dá lugar a um novo projeto histórico” (DUSSEL, 1997, p. 150).

Reis e Gomes (1996, p. 9) afirmam que “onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos.” Isto porque nem só de fugas e revoltas foi a resistência escrava, os escravizados inventavam pequenas estratégias para burlar o domínio sobre suas vidas, sabotavam a produção do senhor, fingiam adoecer para descansar o corpo da dura jornada de trabalho, envenenavam pessoas e animais para desenvolverem novas preocupações na casa grande e deixá-los um tempo em paz, desobedeciam, fingiam loucura e “até negociavam sua venda para um senhor que lhe agradassem” (REIS; SILVA, 1989, p. 32).

Para Reis e Silva (1989), a resistência dos africanos a esse sistema opressor não está relacionada unicamente às reações violentas por parte destes, como as fugas em massa para os quilombos, suicídios, assassinatos de feitores e senhores etc, essas reações não foram as únicas nem as mais comuns como meios

de resistência adotados pelos africanos. Os autores apontam que análises mais recentes indicam ter sido a negociação um dos recursos mais eficazes e, por isso mesmo, um dos mais utilizados pelos cativos. Através da negociação direta com seus senhores eram engendradas formas que pudessem amenizar as condições adversas do cativo por meio de um simples sistema de ganhos e de concessões de favores. Negociar, naquele contexto, era resistir.

Diante da complexa rede de resistência negra no Brasil podemos afirmar que as fugas, lutas, rebeliões, negociações e sincretismos foram as diversas faces e modalidades das organizações de resistência que conseguiram formar e firmar grupos religiosos, políticos, culturais, instalando a diferença e criando novos lugares de poder na sociedade brasileira. Essas organizações são identificadas por Silva, (2004) como organizações religiosas, quilombolas, político-associativas e recreativas, nas palavras do autor:

As Organizações de Resistências Negras descritas são as seguintes: Os Terreiros de Candomblés de Orixás, Voduns, Cablocos, e de Babá-Eguns; A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos; O Quilombo dos Palmares; A Sociedade Protetora dos Desvalidos; A Frente Negra Brasileira; A Frente Negra na Bahia; O Afoxê Filhos de Gandhi; O Bloco Apaches do Tororó; e o Bloco Afro Ilê Aiyê (SILVA, 2004, p. 73)

Essas organizações nos remetem aos tipos de resistência identificados por Cabral em seu livro intitulado “Análise de alguns tipos de resistência” que enfatiza a existência de quatro tipos de resistências: política, econômica, cultural e armada, essas resistências são respostas à opressão colonial, sendo que cada uma serve como resposta a um tipo de opressão; assim, a opressão política terá como resposta a resistência política; a opressão econômica, a resistência econômica; a opressão cultural a resistência cultural; a opressão armada, a resistência armada, (CABRAL Apud LOPES, 2012).

O processo de resistência dos afro-brasileiros esteve o tempo todo imbricado com as outras dimensões da resistência. Ocorreu de maneira difusa, sem obedecer às propostas explicitadas de resistência, foi na negociação e no conflito que as organizações foram tomando forma e conteúdo cultural.

A resistência empreendida pelos grupos para manterem-se como donos de suas histórias ao longo de suas existências configuram os aspectos identitários diferenciados do viver negro no Brasil. A resistência é essa luta

constante das comunidades pela sua existência, pelo direito ao território, às identidades e às tradições, constituindo-se em um devir existencial.

3 RESISTÊNCIA E ANCESTRALIDADE QUILOMBOLA

Da terra germina, como uma planta que irrompe a crosta e invade o espaço na direção do céu ao mesmo tempo que deita suas raízes nas profundezas do mistério da terra. Movimento de ancestralidade por excelência.

Eduardo David de Oliveira (2009)

Considerando que a ancestralidade é o princípio que significa a cultura de matriz africana, este estudo pretende analisar a confluência de elementos que compõe o *ethos* ancestral, buscando entender suas contribuições para a formação do povo quilombola. Neste debate pretende-se levantar um conjunto de ideias que possibilite a compreensão da ancestralidade nos modos da resistência e do ser afro-brasileiro, bem como seus elementos constitutivos nos processo educativos da comunidade.

O paradigma eurocentrado uniformiza as culturas segundo seu projeto de “universalização colonial e naturalização das experiências dos indivíduos neste padrão de poder” (SANTOS, 2010b, p. 86). Esse paradigma descaracteriza as culturas que se defrontam em uma mesma sociedade, menosprezando e folclorizando os saberes ancestrais (SILVA, 2003, p. 193). Como nos afirma Silva (2003) a cultura negra, em África ou fora dela, deve muito de sua estrutura, de seus fundamentos, ao culto dos ancestrais.

Na cultura afrodescendente no Brasil existem intercâmbios entre a herança africana e os elementos da atualidade que permeiam os conhecimentos produzidos nos espaços sociais. Os intercâmbios são formas de conhecimento que se entrecruzam na teia social de cada grupo, comunidade ou pessoa e que proporcionam um diálogo constante e processual do homem com sua existência.

A ancestralidade quilombola deve ser pensada a partir dos ancestrais familiares, dos ancestrais da terra onde se vive e dos ancestrais iniciáticos. O culto aos ancestrais é um dos elementos mais constantes na cultura africana. Pode-se mesmo dizer que é um fenômeno universal em praticamente toda a África Negra. Essa constante na cultura africana e na cultura negra em geral é a pedra

fundamental da cosmovisão africana, pois o culto aos ancestrais sintetiza todos os elementos que a estruturam.

Aliás, aqui o movimento é o inverso: a cosmovisão africana¹⁷ retira do culto aos ancestrais praticamente todos os seus elementos. Os elementos que a compõem são: força vital, tempo, palavra, pessoa, socialização, família, produção, poder, ancestralidade, religiões africanas, morte. Segundo Oliveira, E. (2009), a cosmovisão africana é estruturante das concepções de vida dos africanos e de seus descendentes na diáspora negra, no Brasil e no mundo. Para esta tese nos interessa os estudos sobre a ancestralidade

Para pensar a ancestralidade africana como proposta para compreender os modos de vida desenvolvidos no interior da cultura de matriz africana, utiliza-se o conceito de ancestralidade orientada por Oliveira, E. (2009) para quem a ancestralidade

[...] é empregada como uma categoria analítica e, por isso mesmo, converte-se em conceito-chave para compreender uma epistemologia que interpreta seu próprio regime de significados a partir do território que produz seus signos de cultura. Minha referência territorial é o continente africano, por um lado, e o território brasileiro africanizado, por outro. Por isso, meu regime de signos é a cultura de matriz africana ressemantizada no Brasil. Cultura, doravante, será o movimento da ancestralidade (plano de imanência articulado ao plano de transcendência) comum a esses territórios de referência (OLIVEIRA, E, 2009, p. 3).

A compreensão sobre a ancestralidade africana deve compor a base de todo e qualquer estudo referente à história e à cultura afro-brasileira. Pois como afirma Oliveira, E. (2009, p. 7) “A ancestralidade é como um tecido produzido no tear africano: na trama do tear está o horizonte do espaço; na urdidura do tecido está o tempo. Entrelaçando os fios do tempo e do espaço cria-se o tecido do mundo que articula a trama e a urdidura da existência”.

A ancestralidade encontra-se no paradigma da unidade do ser humano africano, a unidade é composta de matéria e espírito, onde o corpo não é somente matéria, é também ancestralidade, mantendo um elo entre o corpo vivo e seus

¹⁷Essa cosmovisão de mundo se reflete na concepção de universo, de tempo, na noção africana de pessoa, na fundamental importância da palavra e na oralidade como modo de transmissão de conhecimento, na categoria primordial da Força Vital, na concepção de poder e de produção, na estruturação da família, nos ritos de iniciação e socialização dos africanos e, é claro, tudo isso assentado na principal categoria da cosmovisão africana que é a ancestralidade. (OLIVEIRA, E. 2009, p. 5).

antepassados. Mas a ancestralidade não se encontra somente no corpo humano, sua relação com a natureza colabora para o equilíbrio do universo (OLIVEIRA, 2004).

É refletindo e aprendendo sobre as relações estabelecidas entre os elementos que configuram a rede conceitual da cosmovisão africana que se reconhece a cultura de matriz africana e o *ethos* ancestral. Os elementos se reproduzem, se readaptam, se transformam e se regeneram. Configuram velhas e novas estruturas na diversidade de manifestações, que estabelecem entre si relações descontínuas e heterogêneas no tempo e no espaço, destinadas a (re) configurar a matriz africana em múltiplas existências no mundo, no Brasil, na Bahia, em Itacaré.

Entende-se que a ancestralidade em si, com seu conteúdo cultural, é uma fonte de conhecimento estruturante de práticas sociais quilombolas, carregadas de memória, resistência, territorialidade e identidade, é o resgate e a ressignificação da matriz da cultura africana, uma visão de mundo que gera uma ética, uma política e uma epistemologia.

O culto ancestral africano é enraizado, profundamente, no mundo tradicional africano. Dinamismo e vitalismo, compreendidos de uma maneira existencial, concreta, afetiva e de aproximação. A realidade é vista e julgada, especialmente, em seus aspectos dinâmicos relacionados próximos à vida, o mais real e valioso concedido para cada ser. Destacando a ênfase à fecundidade, à vida e à identificação entre o ser e o poder ou força vital (OLIVEIRA, 2004).

A ligação do ser, no presente, com os ancestrais engloba as experiências históricas e as mudanças vividas através das gerações. Isso é o que dá à ancestralidade a sua significância. A ancestralidade não é uma tentativa de reestabelecer ou voltar para uma África do passado, mas uma tentativa de pensar, desenvolver, e transmitir a cultura, experiência e memória ancestral para orientar no presente (OLIVEIRA, E, 2009).

A memória é portadora de sabedoria ancestral. As atividades cotidianas e a organização do convívio em uma comunidade quilombola reproduzem a memória e a dinâmica social, reforçando e integrando os elementos básicos da ancestralidade que configura os modos de estar sendo no mundo (MERLEAU-PONTY, 1988) da comunidade. Os conteúdos fundamentais, que constituem as

comunidades africanas, estão na memória das civilizações ancestrais, pois os povos de cultura oral (ágrafos) trazem a marca da memória na histórica das gerações.

A história da ancestralidade, encontra nos mais velhos, enquanto guardiões da cultura e dos segredos, a memória histórica de cada comunidade, onde revela seu processo de resistência. Bosi (1994) lembra que os velhos têm uma memória social atual mais contextualizada e definida, são expectadores de um quadro já finalizado e bem delineado no tempo.

É o tempo da memória viva, da memória social e da resistência que garantirão a permanência da comunidade e sua construção identitária. Para Gonçalves Filho (1988, p. 96-99),

[...] a memória expõe, no contraponto, a amabilidade e a brandura ante aos sabores, as cores, as sonoridades, as formas essenciais de uma cultura: significantes de uma maneira de ser que a subjetividade e a intersubjetividade compuseram de modo mais ou menos inconsciente. [...] esta memória que desempenham os velhos, tarefas para a qual estão maduros: tranquilizar-se as águas revoltas do presente pelo alargamento de suas margens. A memória, aqui, é olhar e trabalho. [...] o velho recolhe imagens de outrora, mas reclamadas nas nervuras de uma vida em ato. À margem das histórias autorizadas e apologéticas, a memória dos dominados resiste, entretanto, na tradição oral de grupos algo coeso, algo comunitários, onde pode ocorrer que os impasses do presente, tendo frisadas sua solidez e sua gravidade, sejam percorridos por uma espécie de teimosia.

Lembrar, então, seria reviver os momentos na interioridade do ser, lembrar é recontar para si mesmo, reafirmar os acontecidos, com as cores que aparecem na hora de reestruturar o fato. Bosi (1994) discute sobre isso quando reflete sobre os tipos de memória e sua forma de externalização da escrita, mas atentando, principalmente, à oralidade, porque apesar de ser unilateral, o narrador conta sua versão do fato, suas ideologizações podem ser percebidas e articuladas a outros discursos, permitindo compreender vicissitudes sensíveis a essa forma de representação humana.

Qual a função da memória? Não reconstrói o tempo, não o anula tampouco. Ao fazer cair a barreira que separa o presente do passado, lança uma ponte entre o mundo dos vivos e o do além, ao qual retorna tudo o que deixou à luz do sol. Realiza uma evocação: o apelo dos vivos, a vinda à luz do dia, por um momento, de um defunto. É também a viagem que o oráculo pode fazer, descendo, ser vivo, ao país dos mortos para aprender a ver o que quer saber (BOSI, 1994, p. 89).

Bosi (1994) defende que a memória é maleável, ela é transformada, reavivada, repassada, modificada, diferenciando-se da história, que se caracteriza por ser a memória cristalizada, cujos interesses valorativos, que serão postergados, dignos, selecionados para serem lembrados, retificados. Muitos dos elementos componentes das narrativas são facilitadores da irrupção de uma memória individual e coletiva, historicamente subjugada pela sociedade ocidental moderna.

Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Nossos deslocamentos alteram esse ponto de vista: pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual. O que nos parece unidade é múltiplo. Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado (BOSI, 1994, p. 413).

Assim como a memória do passado opera no presente, a lembrança constituída no presente também pode operar no devir, e para isso não necessita possuir um sentido utilitário, prático, no instante de sua realização, ou quando ainda não é memória. “Há um modo de viver os fatos da história, um modo de sofrê-los na carne que os torna indelévels e os mistura com o cotidiano, a tal ponto que já não seria fácil distinguir a memória histórica da memória familiar e pessoal” (BOSI, 1994, p. 464).

A memória dos processos anteriores como constituintes de uma experiência individual e coletiva, bem como a apresentação de “outras memórias e experiências”, levam a entender que o trabalho com a memória é a possibilidade de se colocar enquanto sujeitos da experiência. Uma experiência, que segundo Larrosa – Bondía (2002), produz afetos, inscreve marcas, deixa vestígios e, principalmente, promove transformações.

Pela memória, muitos sentidos ligados à existência, tanto do indivíduo quanto de comunidades são elaborados, o que reforça no saber da experiência, segundo Larrosa-Bondía (2002, p. 27) “sua qualidade existencial com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto”. Assim,

Será a memória individual mais fiel que a social? Sim, enquanto a percepção original obrigar o sujeito a conter as distorções em certos limites porque ele viu o fenômeno. Mas o quando, o como, entram na órbita de outras motivações. Se a memória grupal pode sofrer os preconceitos e tendências do grupo, sempre é possível um confronto e uma correção dos

relatos individuais e a história salva-se de espelhar apenas os interesses e distorções de cada um (BOSI, 1994, p. 420).

A memória envolve os processos históricos e experiências que, através do tempo, formaram a posição e situação que o indivíduo habita no presente. A memória não é estática, ela é dinâmica, sobrevivendo na articulação de valores, significados, e ações dentro de novos contextos e experiências.

A ancestralidade dá sentido à realidade vivida, é vivida na experiência cotidiana que é passada de geração em geração. A ancestralidade diz o que é a tradição africana, seus elementos, matrizes e raízes. Portanto, ela é a força central, propulsora e unificadora da identidade.

Segundo Munanga (2006), a identidade é para os indivíduos a fonte de sentidos e de experiência, portanto toda identidade exige reconhecimento, caso contrário ela poderá sofrer prejuízos, se for vista de modo limitado ou depreciativo. Assim, a *identidade* de resistência forma comunidades, desenvolve formas de resistência coletiva a alguma opressão e atinge seu significado pela experiência. Acredita-se que as identidades, em relação à maneira como são construídas, devem ser vistas como dependentes do contexto social e religioso.

Pensar em identidade é pensar em dinamicidade. E pensar em dinamicidade no contexto cultural é perceber que este contexto pode ser um elemento construído e estruturado num grupo social com representações diversas que criam ideias sobre as pessoas e sobre os grupos sociais. Para Castells (2000), identidade é a fonte de significado e experiência de um povo, com base em atributos culturais relacionados que prevalecem sobre suas fontes. O autor apresenta três formas de identidade nas sociedades globalizadas e as origens da construção de cada uma delas.

A primeira identidade apontada por Castells (2000) é a legitimadora que foi introduzida pelos dominantes para expandir e racionalizar a dominação em relação aos atores sociais. Já a segunda é identificada pelo autor como identidade de resistência, tendo sido criada por atores contrários à dominação atual, originando resistências com princípios diferentes ou opostos à sociedade. A terceira é a identidade do projeto, sendo que os atores, por meio da comunicação, constroem uma nova identidade para redefinir sua situação da sociedade.

Assim, cada identidade leva a resultados distintos: a identidade legitimadora dá origem a uma sociedade civil, como organizações e instituições para

fazer cumprir as normas sociais dominantes; a de resistência forma comunidades, desenvolve formas de resistência coletiva a alguma opressão; e as de projeto produzem sujeitos que atingem seu significado pela sua experiência.

A ancestralidade como prática política constrói identidades no presente e possibilidades para uma igualdade e cidadania no futuro. Como prática política, a ancestralidade se baseia no passado ancestral, mas é algo vivo e emergente, algo dinâmico para ser trabalhado, desenvolvido, e compartilhado dentro das lutas contra a desigualdade racial (OLIVEIRA, E. 2009).

CAPÍTULO III

O CAMINHO DA PESQUISA

A luz com que vês os outros é a luz
com que os outros te veem a ti.
(Provérbio africano)

Neste capítulo, apresentamos os fundamentos que alicerçam a pesquisa e seus procedimentos metodológicos. Cabe esclarecer que o objeto de estudo foi se delineando, através da dinâmica da investigação, e se reestruturando à medida em que novos dados da pesquisa de campo foram coletados e apreendidos. Isto porque, a realidade se encontra constituída, mas ao tentar interpretá-la há uma reestruturação da compreensão dos seus fenômenos; o caminho trilhado na metodologia deu forma e conteúdo à investigação dos processos educativos das práticas de resistência no âmbito da territorialidade, identidade e da memória dos moradores da comunidade de uma comunidade quilombola.

Antes da entrada em campo, na elaboração do projeto de pesquisa, já sabíamos que as experiências e vivências cotidianas dos moradores da comunidade seriam enfatizadas na construção da pesquisa, através de seus comportamentos, falas, registros e/ou outras ações que evidenciassem os processos educativos resultantes da resistência histórica do grupo enquanto comunidade negra rural quilombola. Para trilhar esse caminho, encontramos nos estudos de Merleau-Ponty (1988), Freire (1992) Gamboa (2007) e Oliveira (2009) elementos metodológicos para a compreensão do engajamento corporal, a experiência sensível, a produção de sentido e a formação crítica, conceitos fundamentais para a pesquisadora entender como os aspectos constitutivos da cultura afro-brasileira possibilitarão um diálogo entre os processos educativos da comunidade quilombola e o currículo da escola.

Com o entendimento de que o contato direto e aproximado com as pessoas e as situações da vida cotidiana da comunidade, durante um determinado tempo, seria necessário, elaboramos uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, incidindo sobre técnicas de coleta de dados como a observação participante e a entrevista. A escolha dessa metodologia deu-se por entendermos que “a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” a partir das

observações retiradas durante a inserção no seu cotidiano (Lüdke; André, 1993, p. 14) evidenciam os modos de vida e seus significantes.

Em Bogdan e Biklen (1994, p. 49) “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo.” Por isso, tomam-se os pequenos fatos da vida diária social e escolar como elementos que permitem compreender questões maiores da dinâmica social e pedagógica. Dessa maneira, faz-se necessário analisar a vida cotidiana da comunidade e os conteúdos que dela emergem, e que são capazes de refletir questões mais amplas da organização social, entendendo o que os participantes dizem em seus significados de vida.

Diante dessas considerações, conclui-se que a pesquisa qualitativa possibilita: participar, estar entre, conviver; olhar e ouvir o outro; articular dados com os conceitos e ter categorias de análise; reconhecer que os colaboradores da pesquisa são produtores de conhecimentos e de práticas; e que os resultados da pesquisa são frutos do trabalho entre pesquisador e pesquisados. Para este pressuposto, entendemos que o conhecimento produzido é compartilhado.

A construção de conhecimento implica uma interação comunicacional, em que os sujeitos com saberes diferentes, porém não hierarquizados, se relacionam a partir de interesses comuns. Nessa perspectiva todos somos educadores e fazemos circular saberes diversos e de diferentes ordens, construídas no enfrentamento coletivo ou individual de problemas concretos (STOTZ ET ALL 2001, p. 102).

Para o alcance dos propósitos delineados acima foi necessário um envolvimento com os moradores da comunidade, eles permitiram ser observados pela pesquisadora e autorizaram a inserção nas situações da vida cotidiana, favorecendo a interlocução nas conversas, a compreensão da estrutura comunitária, das famílias e da escola, seus valores, crenças e significados.

A inserção na comunidade aconteceu em momentos gerais como as reuniões de mulheres e as reuniões da associação da comunidade quilombola e em momentos particulares como as vivências na cozinha de uma determinada família, as situações particulares de trocas de informações e as conversas. As observações na comunidade foram realizadas considerando o todo e suas partes.

Para Geertz (1989, p. 15) o que define a etnografia “é o esforço intelectual que ela representa: um risco elaborado para uma descrição densa”. É a procura do entender o que um grupo particular e os significados imediatos das perspectivas do que ele faz. Ao fazer uma descrição densa o pesquisador é capaz de diferenciar comportamentos singulares. Na descrição densa o que importa não são as universalidades, o que é constante ou permanente. Importa a singularidade que poderá ser confrontada com a universalidade, a descrição densa é o registro do que é singular circunscrito no universal (GEERTZ, 1989).

A etnografia contribuiu com o entendimento de que a cultura é um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana, nesse sentido, a pesquisadora concentrou esforços para apreender e interpretar, “como um conjunto de textos” (GEERTZ, 1989, p. 321) a teia de significados apresentada pelos moradores da comunidade negra rural quilombola do Fojo. Ao revelar o cotidiano das famílias pesquisadas, a inserção etnográfica propiciou a revelação de alguns dos processos educativos oriundos da resistência histórica construída pelos/as negros e negras da comunidade.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, por possibilitar condições de aprofundamento de uma temática, a resistência em territórios negros rurais quilombolas, tomamos como caso para estudo a comunidade negra rural do do Fojo no município de Itacaré, na Bahia. Segundo Macedo (2006, p. 90), “o estudo de caso tem como preocupação principal compreender uma instância singular, especial. O objeto estudado é tratado como único, idiográfico, (...) numa totalidade complexa”, possibilitando a pesquisa inferir singularidades em temas universais e inferir generalizações em temas singulares.

1 O LOCAL, A INSERÇÃO E OS COLABORADORES DA PESQUISA

Durante a fase da elaboração do projeto de pesquisa, no ano de 2008, a comunidade escolhida foi a Empata Viagem, no município de Maraú, onde a pesquisadora realizava o projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos para a população da reforma agrária. Neste período, as idas à comunidade foram possíveis porque o transporte era de responsabilidade da Universidade Estadual de Santa Cruz, que agendava o carro de tração, tipo de veículo que poderia chegar ao local.

Para a pesquisa da tese, ouvimos os conselhos dos colegas do Kàwé – Núcleo de Estudos Afro-Baianos Regionais, da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, que alertaram sobre o acesso às comunidades. Tendo em vista as dificuldades de locomoção e acesso, seria prudente escolher uma comunidade no município de Itacaré, que possui estrada asfaltada até sua sede.

Definido o município de Itacaré, resolvemos buscar as primeiras informações sobre a espacialidade geográfica e a educação escolar das comunidades quilombolas com as pessoas que trabalham na Secretaria de Educação do Município. Foram realizadas duas visitas à Secretaria, antes da primeira visita falamos por telefone com o assessor da secretária de educação. Pelo telefone, agendamos o dia do primeiro encontro com os diretores escolares responsáveis pelas escolas das comunidades com o objetivo de traçar um panorama sobre os espaços quilombolas, suas comunidades e o perfil das escolas.

A recepção aconteceu com muita cordialidade pelo assessor da secretaria que nos apresentou a um diretor e uma diretora responsáveis pela educação das escolas do campo do município, logo, diretores também, das escolas das comunidades negras rurais quilombolas. Essa primeira conversa foi importante para os próximos passos, informaram sobre a distribuição espacial das comunidades, indicação de nomes de lideranças do município que conhecem a história local e a origem da formação dos quilombos, quais comunidades têm escola e as que não têm. Sobre as escolas, coletamos informações sobre os níveis de ensino, quantidade de sala, de alunos e de professores.

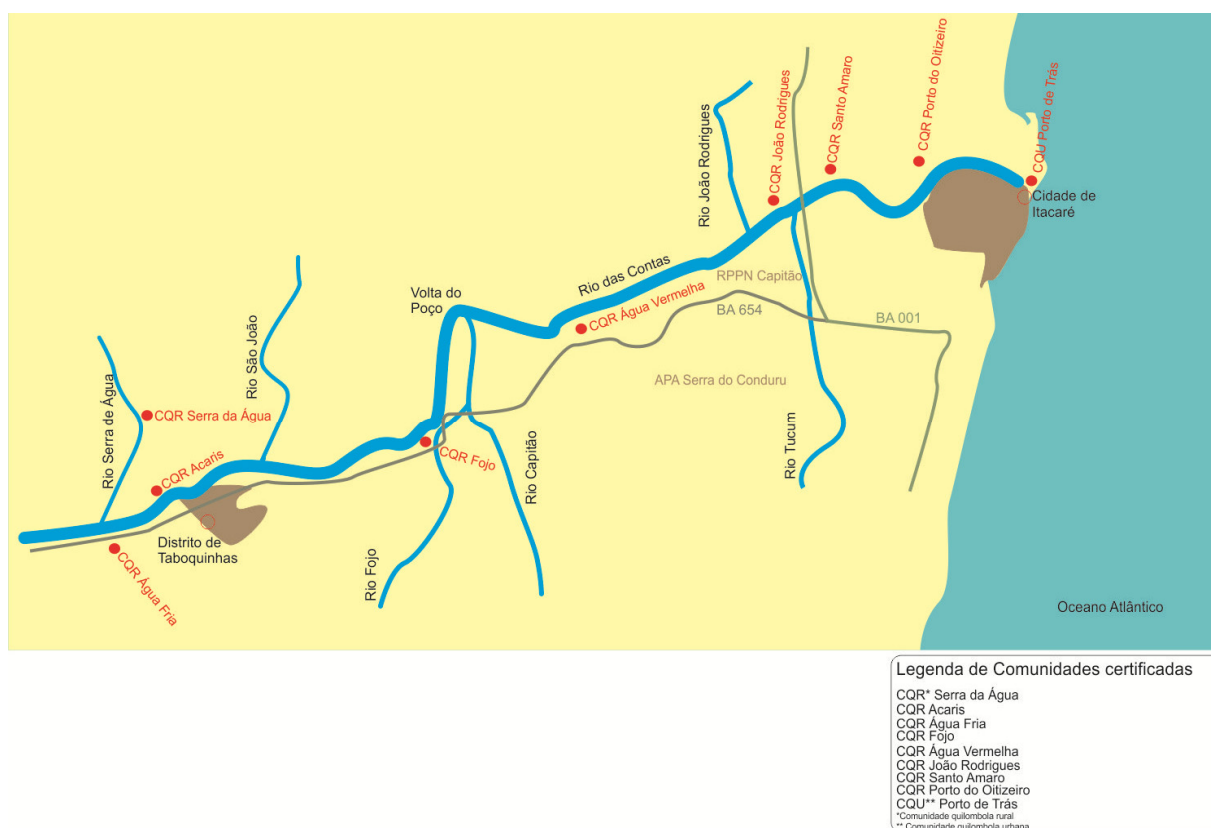
O Município de Itacaré possui sete comunidades quilombolas certificadas. Das sete, uma é o quilombo urbano Porto de Trás, certificado em 27 de dezembro de 2010, as outras seis são comunidades rurais, duas delas têm acesso terrestre: a comunidade João Rodrigues e a comunidade do Fojo; nas outras cinco, o acesso ocorre por meio de transporte fluvial. Mesmo o município disponibilizando a balsa, que poderia ser agendada para realizar o trabalho de pesquisa, foi preferível escolher entre as comunidades de acesso terrestre. Segundo as informações, em época de chuva, a balsa não sai do ancoradouro.

Esclarecem os diretores, que muitos alunos residentes nas comunidades quilombolas de João Rodrigues, Santo Amaro e Serra de Água estudam em escolas da sede do município, principalmente os alunos do Fundamental II, porque as escolas das comunidades atendem somente o

Fundamental I. O transporte desses alunos é feito de balsa, somente os alunos da comunidade do Fojo vão para a escola de transporte terrestre, ônibus. Destaca o diretor que durante o período de chuva, o prejuízo é muito grande para os alunos, pois a frequência às aulas é reduzida.

De posse dessas informações, marcamos o segundo encontro para acontecer sete dias depois. Encontramos-nos na frente do prédio da secretaria no dia 13 de fevereiro de 2011 e fomos conhecer as duas comunidades que têm acesso terrestre, a João Rodrigues e o Fojo, essas visitas foram decisivas para a escolha final.

Figura 1 – Território Quilombola de Itacaré



Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

A estrada que dá acesso à comunidade de João Rodrigues tinha sido recentemente aberta por máquinas da prefeitura, uma parte da estrada fica dentro de propriedades particulares, cuja travessia precisa da abertura e fechamento de cancelas, como se necessitasse de permissão para atravessar. Segundo informações dos moradores da comunidade, a estrada somente foi aberta por máquinas da prefeitura, para que fosse possível a implantação do Programa Federal

“Luz para Todos”, por este motivo, os fazendeiros permitiram a abertura da estrada nas suas terras, garantindo energia nas suas propriedades. Terreno íngreme cheio de barranco e buraco, em alguns lugares o carro passou com dificuldade, parece uma trilha de *rally*, chegamos à conclusão de que para trafegar precisa ser carro com tração.

A comunidade fica localizada na beira do Rio de Contas do lado esquerdo do seu curso, fomos recebidos por um casal líderes da comunidade, entramos em sua casa, bebemos água e conversamos sobre a estrada. Explicamos que estávamos conhecendo algumas comunidades, suas histórias e sua gente, o diretor da escola aproveitou para saber das aulas do Fundamental I, da professora e dos alunos, enquanto falávamos sobre a escola, nos dirigimos a um barracão que fica do lado esquerdo da casa, a escola. O Sr. Formiga traçou críticas ao descaso do poder público com a escola e os seus alunos, contou-nos do perigo que as crianças e os adolescentes do Fundamental II passam todo dia ao saírem de suas casas, às quatro horas da manhã, ao atravessarem uma parte da roça e esperarem a balsa, no escuro e no frio, para descerem rio abaixo e chegarem às sete horas no porto em Itacaré e seguirem para a escola na cidade.

Fomos até o lugar em que a balsa ancora para receber os alunos, atravessamos uma pequena roça de cacau com imensas árvores entre os cacauais, paramos em frente a uma gameleira macho e foi preciso quatro pessoas de braços abertos para alcançar sua esfera. A pesquisadora, entre o encantamento de pisar dentro da mata atlântica, a admiração àquela vida respeitosa com a natureza e o espanto e indignação ao saber do sacrifício de alunos/as descendo rio abaixo durante a madrugada para assistir as aulas e retornarem rio acima, chegando em casa por vezes no período da tarde, passando da hora de se alimentarem. Retornamos para o carro, agradecemos ao casal quilombola e voltamos para a cidade, almoçamos e seguimos para a comunidade do Fojo.

A estrada de chão para a comunidade do Fojo, BA - 654, é antiga e dá acesso ao distrito Itaboquinhas e a BR - 101, suas condições são precárias, porém, bem melhores que a estrada da comunidade João Rodrigues. Quando não chove o trânsito de carros para as fazendas locais e de ônibus para os municípios próximos é intenso, mas, quando chove, a estrada torna-se intransitável. Fomos recebidos pela professora que nos apresentou à turma e à merendeira, como estava com a diretora da escola tudo pareceu ser íntimo. A escola fica em frente à estrada onde

não tem casas, ficamos curiosos e pedimos para caminhar mais para dentro da comunidade, a professora se prontificou e nos levou até sua casa, a uma distância de mais ou menos quinhentos metros; coberta por arbusto na frente, torna-se visível somente quando nos aproximamos, fomos recebidos/as por sua mãe e seu filho de nove anos. Sentamos, bebemos água de coco, doce e fresca, deliciosa! Conversamos sobre nossa visita, os objetivos do trabalho que ora realizaríamos e sobre a associação dos moradores, fomos informados da reunião da associação, o nome do presidente e o telefone de contato.

A comunidade do Fojo apresentou-se como o campo promissor da pesquisa, obviamente além do acesso ser o que ofereceu condições para chegar e sair com segurança, a receptividade da professora e sua família com largos sorrisos contribuiu para que a comunidade fosse escolhida. Por telefone, conversamos com Sr. João, o presidente da associação da comunidade quilombola, sobre as intenções de realizar a pesquisa na comunidade, ele já sabia da nossa visita e convidou-nos para participar da próxima reunião da associação.

No dia 13 de março de 2011, chegamos a Itacaré com muita expectativa, afinal, iríamos solicitar autorização à assembleia da comunidade para realização da pesquisa, seria o início de tudo. Ficamos aguardando o diretor da escola que também iria participar da reunião, mas ele não apareceu. Criamos coragem, a imensidão do azul do mar de Itacaré nos deu força a seguir, saímos da estrada de asfalto e entramos na estrada de chão; dessa vez em silêncio, pudemos ouvir os barulhos da estrada, além do barulho do motor do carro vários cantos de pássaros, uma brisa fresca entrava no carro, árvores, sítios de flores e frutos. A estrada é uma subida, percebemos que foi construída cortando a serra; do lado esquerdo, algumas placas indicam espaços de Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN), contamos umas três. O lado direito, algumas fazendas, quando abriu um clarão notamos que é um declive muito grande, em uma determinada fresta, lá em baixo, vimos o Rio de Contas. Não pudemos apreciar a paisagem por completo, tínhamos horário marcado para a reunião, sentimos e vimos o tamanho da beleza natural deste lugar. Chegamos!

No terreno em frente à escola, os moradores espalhavam-se entre cadeiras, árvores e o passeio da casa. Sr. João chegou, cumprimentou a todos, conversou conosco, e começou a reunião. Explicou os itens da pauta e apresentou –

nos à assembleia; de posse da palavra, apresentamos a pesquisa e solicitamos permissão para a pesquisadora se fazer presente no transcorrer do ano.

Expliquei que precisava da autorização da Associação, por que iria andar pelo território que é deles, e também iria conversar com alguns para saber de suas histórias, vidas, dia a dia, escolas, comemorações.

Disse: __ Não posso conhecer vocês e escrever sobre vocês sem a devida autorização. Disse, também, que o trabalho me deixava muito feliz, pois iria aprender muito com todos e, por fim, se eles permitiam a realização da pesquisa.

A palavra retorna para Sr. João, ele destaca a minha presença entre eles e pergunta para a assembleia se concordam com a autorização da pesquisa e minha presença para estar entre eles (as). Todos levantam a mão concordando. Sr. João disse que agradecia a nossa presença e que esses trabalhos são importantes para o crescimento da comunidade (LARCHERT, Inédito, p. 4).

Segundo dados da Associação dos Moradores, a comunidade tem em torno de cinquenta e três casas que abrigam noventa famílias. Não encontramos dados sobre a população da comunidade em órgãos especializados, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Prefeitura Municipal de Itacaré para podermos completar as informações obtidas com a comunidade.

Nos períodos de março a setembro de 2011 e abril e maio de 2012, inserimos-nos no cotidiano da comunidade numa frequência de duas a três vezes na semana. Os dias não eram marcados, dependiam das observações e dos acontecimentos cotidianos como uma reunião, uma ida ao rio, uma carona etc. Passávamos o dia na comunidade e retornávamos no final da tarde, a ida e o retorno foram sempre cheios de expectativas. Se o dia era chuvoso, a lama que atolava até carro de tração não permitia a entrada na BA 654, se era de sol, a poeira formava camadas de pó, dificultando a visibilidade da direção, mas as dificuldades com a estrada não apagavam a alegria de adentrar territórios de preservação de Mata Atlântica e quilombola.

A aproximação com a comunidade deu-se gradativamente; nas primeiras inserções, participamos das atividades na escola, horário do recreio, merenda e conversas à sombra do jambeiro sempre com a merendeira, o administrador, professoras e as crianças, no turno matutino e vespertino. Durante o horário do almoço, tínhamos uma fruta ou o lanche da escola para comer e a companhia das crianças da tarde que chegavam cedo. Nesse período inicial, demonstrávamos curiosidade para conhecer os espaços, lugares, famílias e pessoas

que apareciam nas conversas. A convite das professoras, realizamos as primeiras incursões pela comunidade, primeiro a casa delas, depois o Rio de Contas, os ribeirinhos, a plantação de flores tropicais, a Igreja etc. As distâncias entre esses espaços e a escola são longas, algumas famílias chegam a morar a mais de três quilômetros de distância umas das outras.

Aos poucos, fomos nos aproximando das famílias e participando das situações do cotidiano, foi-se dando a inserção na comunidade. É de Oliveira, et all (2009, p. 11) o conceito de inserção que respalda o nosso trabalho,

Essa inserção deve se dar na tentativa de assumir o lugar de um integrante, procurando olhar, identificar e compreender os processos educativos que se encontram naquela prática social. Isto só é possível, quando somos acolhidos, nos dispomos a ser acolhidos e a acolher. Participar com a intenção de compreender, não para julgar. Esta inserção é insuficiente, se ficar apenas no olhar e não houver participação ou se ficar apenas na procura de resultados, sem se perguntar sobre o processo.

[...] dando-se a conhecer... Conviver não é apenas um desejo ou uma opção pessoal do pesquisador, que corre paralelamente à pesquisa, mas, sim, o cerne do “fazer” da pesquisa, explicitado na metodologia, experimentado, avaliado.

A inserção busca na sua natureza a pesquisa com e não a pesquisa sobre (OLIVEIRA, ET ALL, p. 14)

Comprometemo-nos pela realização de estudos e pesquisas com (e não sobre!) pessoas, grupos e comunidades ‘marginalizados’, ‘desqualificados’ e ‘excluídos’ pela sociedade, não compartilhamos da ideia de turvar a realidade ao gosto do pesquisador, mas sim de originar os estudos e pesquisas do encontro de subjetividades, de pessoas, grupos e comunidades - pois só estes podem falar sobre as experiências encarnadas de ‘marginalização’, ‘desqualificação’ e ‘exclusão’, bem como de suas resistências, lutas e reivindicações por uma sociedade mais justa (Grifo dos autores).

A inserção passou da fase do estranhamento a fase de participação como integrante no grupo. Sempre respaldada nas palavras de Oliveira, et all (2009, p. 12) para quem “a experiência vivida nos permite entender de dentro de uma prática social a experiência de outros; e essa inserção é permitida se houver estranhamento respeitoso à cultura do outro e a seus pontos de vista”.

Inserir-me na comunidade não é bem como eu pensei. As casas e seus moradores ficam distantes uma das outras, é preciso ter um mínimo de conhecimento do espaço para saber onde estão. Fiquei parada, sentada na

porta da escola, não tinha aula, as aulas do município ainda não tinham começado. A casa de D'ajuda, que fica ao lado da escola também estava fechada. Sem esperança de que aparecesse alguém fui embora às 11h40min (LARCHERT, Inédito, p. 9).

(...) as pessoas caminharam para seus destinos e eu de novo a pensar na espacialidade geográfica da comunidade e a me conformar que ainda não tenho 'intimidade' para adentrar em seus territórios. Êita povo cismado! Ninguém convida para entrar, sentar, conversar, ficar, caminhar (LARCHERT, Inédito, p. 9).

Hoje me sinto integrada na comunidade, passo pelas pessoas e nos cumprimentamos cordialmente como conhecidas. VIVA! VIVA! Deixei de ser estranha! (LARCHERT, Inédito, p. 34)

A inserção começou quando não precisávamos mais marcar para estar com as pessoas nas suas casas, em especial na casa da família do Sr. João, da família de Amélia e da família de D'ajuda. Por conta das aproximações com o líder da comunidade, Sr. João, e das professoras, a vivência com suas famílias foi mais intensa, a (con) vivência com eles e elas permitiu que se estabelecessem amizades e confiança mútua. Foi com estes sentimentos, este envolvimento que adquirimos experiências, experienciando com quilombolas da comunidade do Fojo da cidade Itacaré, desejos, trabalho, ensino, conversas, ideias, histórias, causos e contos, memórias e esquecimentos. O tempo da inserção foi suficiente para estabelecer o convívio, "conviver é mais do que visitar e, não sendo algo que possa ser delegado, requer um envolvimento pessoal de observação, questionamento e diálogo" (OLIVEIRA, et all, 2009, p. 9).

O período da inserção, março a setembro de 2011, teria transcorrido sem interrupções, se não fosse a intensa e contínua chuva que derramou suas águas sobre o sul da Bahia, durante os meses de abril a julho. Assim registrei:

Faz duas semanas que chove no sul da Bahia, fico em contato com Sr. João por telefone e ele vai me informando as condições da estrada que dá acesso à comunidade do Fojo. Essa espera da fala do seu João: __ Ok, professora! A chuva cessou e a estrada tá enxuta, tem me custado dias de ansiedade (LARCHERT, Inédito, p. 22).

Passei dois dias em Itacaré na esperança da chuva cessar e eu poder entrar na comunidade, fiquei na pousada Raízes e mantinha contato com Sr João por telefone(LARCHERT, Inédito, p. 39).

Telefone para me desculpar por não ter ido para a reunião da Associação, pois chovia muito. Seu João conversou comigo e disse: professora a estrada tá um mingau (LARCHERT, Inédito, p. 65).

A inserção foi realizada diretamente com seis núcleos familiares, cada núcleo abriga de duas a sete famílias, não significa que houve interação e conversas com todos os membros da família, assim como, outros moradores entraram na rede

de colaboração de modo individual e a pesquisadora não conheceu toda a família. A fim de manter o anonimato das falas em detrimento do respeito ético, os nomes dos/as colaboradores/as que usamos para a escrita do texto são fictícios, foram escolhidos pela pesquisadora, evitando qualquer problema ou inconveniente que possa advir. As pessoas que diretamente colaboraram com a pesquisa pertencem aos seguintes núcleos familiares:

Quadro 8 – Núcleos Familiares participantes da pesquisa

Núcleo Familiar	Membros	Idade	Parentesco
1. D. Angelina – 88 anos	João	56	Filho
	Jack	45	Filha
	Diedna	42	Nora, esposa de João
	Luiza	25	Neta, filha de João
	Fia	21	Neta, filha de João
2. D. Judite – 80 anos	Mariana	26	Filha
	Israel	11	Neto, filho de Mariana
3. D. Floripes - 60 anos	Anderson	63	Esposo
	Amélia	27	Filha
	D'ajuda	36	Filha
	Pedro	45	Genro, esposo de Diedna
	Felipe	9	Neto, filho de Amélia
	Patricia	4	Neta, filhade Amélia
	Henrique	13	Neto, filho de Diedna
4. D. Maria – 57 anos	Zózimo	61	Esposa
	Igor	21	Filho
	Davi	1	Neto, filho de Igor
5. Isaura – 73 anos	Manuel	80	Esposo
	Júnior	33	Filho, esposo de D'ajuda
	Diegnis	27	Nora
	Caique	3	Neto, filho de Edvan
6. Jai– 36 anos	Lara	8	Filha
	Irla	6	Filha
7. Hugo – 31 anos	Filho do Fojo, morador do Quilombo Urbano Porto de trás em Itacaré.		
8. July – 45 anos	Caio	46	Esposo

Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

Essas trinta e três pessoas são as colaboradoras diretas da pesquisa; com elas, tivemos longas conversas, conhecemos suas casas e participamos de momentos do seu cotidiano. Outros/as colaboradores/as que não aparecem nesses núcleos familiares foram as crianças, alunos/as da escola em um total de vinte e três, com eles tivemos contato durante as aulas e o tempo de intervalos. Existem

tantas outras pessoas que não participaram diretamente, mas que, de alguma forma, colaboraram com a pesquisa, como é o caso dos moradores que só tivemos contato nas reuniões da associação; nelas, pudemos conhecer um número maior de moradores da comunidade.

Durante o tempo de inserção, interagimos em diversas situações do cotidiano da comunidade, principalmente com os colaboradores acima mencionados. Observamos, conversamos e interagimos muitas vezes com os colaboradores e, sendo assim, fica difícil estabelecer quantos encontros tivemos e o percentual de atenção dado a cada um/a, os contatos foram constantes nos vários momentos da inserção.

Podemos dizer que as aproximações foram acontecendo à medida que a pesquisadora conhecia cada família e se fazia presente no terreiro das casas. O primeiro núcleo familiar que tivemos contato foi o de D. Angelina. Conhecemos D. Angelina quando ela estava chegando de uma consulta médica na cidade, saltou do ônibus, acompanhada pela filha Jack, foi cumprimentar a nós, pesquisadora e professoras, estávamos em frente à escola. Após a apresentação, logo no início da nossa conversa, ela já narrava fatos de sua vida, da infância da adolescência pobre “eu sei que minha vida foi de casa em casa, até me fixar aqui, casar, ter filhos e ir cuidar deles”. Esse testemunho foi acompanhado pelas professoras e algumas crianças, foi o primeiro testemunho que ouvimos, ou caso como é chamado na comunidade, e impressionou-nos a performance de D. Angelina como contadora de história, essa foi a primeira experiência que nos despertou para a presença da tradição oral na comunidade e levou-nos a entender como a tradição oral expõe os conteúdos necessários para educar.

D. Angelina é a mais velha quilombola morando no Fojo, estivemos em sua casa diversas vezes, suas histórias e experiências foram fundamentais para esta pesquisa. Do seu núcleo familiar participaram: o Sr. João, presidente da associação até novembro de 2011, sua colaboração deu-se através dos vários encontros que tivemos, desde o primeiro contato por telefone, as reuniões da associação, as reuniões do Conselho Quilombola de Itacaré, quando ele se tornou presidente, em Agosto de 2011, as conversas em sua casa e os telefonemas para informar sobre a chuva na região e as possibilidades do carro trafegar na estrada; as mulheres Jack, Diedna, Luiza e Mirela sempre juntas nos espaços como a cozinha da casa de Diedna ou lavando roupa no ribeirão em frente à casa de Jack.

Estivemos com Luiza e Mirela em dois momentos separados, um quando chegamos e elas estavam sentadas em frente à casa fazendo tricô de ráfia sintética. Sentamos e fizemos questão de mostrar nossas habilidades no tricô, demonstramos vontade de aprender os pontos que elas faziam e não conhecíamos, brincamos com as cores fortes do tapete que Mirela confeccionava, dizendo que estava bem jamaicano, expressão usada por nós na Bahia para designar as cores verde, amarelo, vermelho e preto, quando juntas. Repetimos a experiência quinze dias depois, quando chegamos munidas de agulhas e carretéis de ráfia de várias cores para a encomenda que fizemos de um tapete.

D. Judite é a segunda moradora mais velha, tem setenta e seis anos, mora com a filha Mariana e o neto Luan, é a responsável pelo título do capítulo V dessa tese. Liderança na área do meio ambiente na região, é dela a frase que marca uma identidade indígena e africana “sou metade mata e metade África”. Difícil é encontrar D. Judite, sempre a viajar para atender aos compromissos do cargo que ocupa como representante do Território Litoral Sul da Bahia junto ao Conselho de Desenvolvimento Agrário e Ambiental do Estado. Estivemos com ela por três vezes, duas na reunião da associação e uma para realizar uma das entrevistas da pesquisa. Mariana, sua filha, é estudante do curso de gastronomia ofertado pela Secretaria de Turismo do Município e Luan, seu neto, aluno da escola, estiveram algumas vezes conversando com a pesquisadora em frente à escola ou quando Luan levava-nos para sua casa para ver a horta que ele plantou e cultivava sozinho, ou ver as experiências que fazia com enxertos de diversas mudas de plantas, segundo ele, seguindo os ensinamentos da avó.

No Núcleo familiar de D. Floripes e Sr. Neilton suas filhas Amélia e D'ajuda foram colaboradoras constantes, quase todos os dias que estivemos na comunidade foram elas quem nos receberam. D. Floripes e seu Neilton me receberam muito bem em sua casa, mas não são de muita conversa. D'ajuda, por morar logo na chegada da comunidade, era sempre a primeira que me cumprimentava, em frente a sua casa, o carro ficava estacionado; Amélia mora a uns 300 metros da escola, muito prestativa, estava sempre pronta para nos acompanhar. Sr. Pedro, esposo de D'ajuda, homem pacato de pouca conversa, via algumas vezes no final da tarde quando os homens chegavam das roças; poucas vezes teve oportunidade de participar das conversas à sombra do jambeiro, em frente à escola, que fica ao lado da sua casa, mas quando teve a oportunidade, foi o

revelador do processo de mudança religiosa da comunidade, do tronco genealógico das famílias Gomes e Santos, da organização das famílias nos aspectos econômicos, religiosos, sociais e de lazer em um passado recente. Na conversa em que o Sr. Pedro participou, sua fala foi altamente esclarecedora para a organização dos dados dessa pesquisa.

Da família de D. Maria tive contato somente com ela e o filho Igor, apesar do Sr. Zózimo ser muito lembrado por Igor como um guardador de histórias do Fojo, não conseguimos combinar um horário para conversarmos, estava a trabalhar na roça ou na criação de galinhas, sempre calado, sisudo, não insistimos. Encontramos com D. Maria somente no dia em que a conhecemos, passamos pela sua casa com o Sr. João, com o intuito de chamar Igor para uma reunião que ele teria com a pesquisadora, as professoras e o professor, cuja pauta foi a representatividade desses quilombolas no conselho de segurança alimentar de Itacaré. Na época, Igor estava se candidatando para assumir a presidência da associação e esse foi o único assunto que D. Maria comentou com o Sr. João, expondo seus receios do filho com apenas 21 anos assumir um cargo dessa responsabilidade. Como estávamos com horário marcado, não foi possível estendermos essa conversa para outros assuntos. Igor é um jovem sorridente, mostrou-se solícito desde a primeira reunião da associação, quando apresentamos a pesquisa, responsabilizando-se por fotografar o momento. Amigo de Amélia e de Diegins, era comum encontrá-los conversando na casa de D. Floripes ou na escola.

O núcleo familiar de D. Isaura rendeu à pesquisa horas de gravação, porque o Sr. Manuel, seu esposo, é um grande contador de histórias do Fojo. Homem alto de 80 anos, quando começava a contar os causos emendava com outros sem parar, ficava por conta do ouvinte a organização das histórias, nunca sabíamos se eram verdadeiras, ou eram frutos da sua imaginação, todos aqueles cenários e personagens narrados. Quando D. Isaura, sua esposa, estava presente, ela conseguia conduzir os enredos e chegar a um fim, mas quando não estava, nem sempre conseguíamos, e o resultado foram horas de gravação. Júnior, filho do Sr. Manuel e esposo de Diegins, passava o dia na roça, encontrei-o pouco quando se aproximava para organizar as histórias contadas pelo Sr. Manuel. Diegins colaborou durante o tempo que estivemos na comunidade.

Jai, administrador da Igreja e tesoureiro da associação, sempre receptivo, foi quem mais buscou as conversas à sombra do jambeiro enquanto as

aulas aconteciam, convidando um ou outro morador que passava pela estrada para estar conosco no bate papo, chegou a agendar conversas para a pesquisa com alguns colaboradores. Suas duas filhas, Lara e Irla, são alunas da escola.

O casal July e Caio são os que moram mais afastados da escola, há uns três quilômetros. No espaço em que residem existem mais três casas de outro núcleo familiar da comunidade. Têm três filhos que moram em Itacaré e seis netos. Não são originários do Fojo, são do quilombo João Rodrigues que por desavenças familiares saíram, moram há dez anos no Fojo. É de July a frase “tudo que vem de lá pra cá é quilombo, então tô dentro!” Dita para justificar que não é quilombola direto do Fojo, mas que é quilombola do território de Itacaré. Foi July quem nos levou para a farinha coletiva e lá passamos a tarde descascando e ralando a mandioca para preparar a farinha.

Hugo é um jovem filho do Fojo, morador e presidente do Quilombo Urbano Porto de Trás em Itacaré, seus pais moram em outro bairro de Itacaré e seus irmãos e irmãs, segundo ele, estão espalhados pelo mundo. Conhecemos Hugo em uma reunião do Conselho Quilombola do Município. Ele é capoeirista, adepto de cabelos rastafári. Encontramos-nos três vezes no Centro de Cultura Afro-Brasileira de Itacaré, sede do Conselho que fica localizado as margens da foz do Rio de Contas. Tendo como paisagem o encontro do Rio de Contas com o mar, tivemos longas conversas sobre os quilombos de Itacaré, as políticas municipal, estadual e federal para as comunidades quilombolas. O nosso segundo encontro foi marcado pelo dia de falecimento de Abdias Nascimento, intelectual negro que ele fez questão de demonstrar que conhecia a trajetória.

Os moradores do Fojo são pequenos produtores rurais manuais, a pequena agricultura se caracteriza como de subsistência, criam pequenos animais e cultivam horta para seu sustento e para serem vendidos no comércio local, como a feira livre. Os produtos animais mais comercializados são ovos, galinha, porco e manteiga, os produtos agrícolas são a farinha, hortaliças, coco e banana. O cultivo da mandioca e a produção da farinha é muito importante para a sobrevivência de muitas famílias, como a de July e Caio.

A maioria dos homens trabalha para si nas pequenas roças de cacau, mandioca, feijão, banana ou na criação de animais. O ofício de pescador é comum entre eles, mas as mulheres também exercem essa função, principalmente da pesca do marisco. Os que trabalham no comércio da cidade, particularmente os mais

jovens, são eletricitas, pedreiros, agente de segurança, atendentes em loja, estes fazem o trajeto dos dez quilômetros entre Itacaré – Fojo de ônibus, moto ou cavalo. As mulheres trabalham na horta, na produção da farinha, em todo trabalho doméstico e na criação dos animais. Algumas desenvolvem jornada tripla, acordam às quatro da manhã e vão para a cidade vender os produtos da roça, chegam em casa às dez horas, preparam o almoço, quando tem criança encaminham para a escola, às treze horas vão para a farinheira, no final da tarde pegam as crianças na escola e voltam ao trabalho doméstico.

As casas dos moradores são de tábua, na maioria o piso é de chão batido, mas existem casas de chão de cerâmica, o teto é de telha de amianto, possuem de um a três cômodos. Na sala, os móveis são a mesa e as cadeiras de madeira, às vezes um sofá, todos têm televisão e alguns antena parabólica. Na cozinha, armários de tábuas para guardar utensílios, fogão a lenha e/ou fogão a gás, como é caro manter o abastecimento de gás, é comum terem os dois fogões, poucas cozinhas têm geladeira e o lugar dela é na sala. Nos quartos, caixotes para guardar as roupas ou pequenas cômodas de madeira e uma cama de casal ou solteiro. A porta dos quartos e da sala para a cozinha é fechada por uma cortina de tecido.

De todas as casas por onde andamos, a mais precária é a casa de July e Caio, com apenas dois cômodos, as paredes de tábua podre, caídas e fazendo grandes buracos, permitem que o sol ou a chuva penetre em boa parte dela. No momento da visita não foram poucos os pedidos de desculpas, pelo chão molhado pela chuva, pela falta de cadeira para a pesquisadora sentar, conversamos sentadas na cama do casal, por não ter um “cafezinho” para oferecer para beber. Enfim, a carência econômica e social é mais gritante do que em outras moradias.

As condições sanitárias são um dos agravantes à qualidade de vida da comunidade, as casa não têm banheiro com vaso sanitário e chuveiro, todas usam fossa no terreno do fundo e separadamente uma cabine de madeira para o banho. A água é o ponto forte que não compromete as condições de saúde, a comunidade tem o privilégio de ter poços artesanais com água potável, além de ter ribeirinhos com água boa para consumo. Em maio de 2012, todas as casas já estavam desfrutando de energia elétrica, uma ação conjunta do programa “Luz no Campo” do governo federal com a prefeitura municipal e a associação dos moradores.

Não existe posto de saúde na comunidade, quem necessita de cuidados médicos deve ir de ônibus para a cidade, se for uma urgência deve procurar a associação para providenciar um carro. Durante o período da inserção percebemos o quanto a população é saudável, constatamos em um encontro com a Secretaria de Assistência Social que as crianças têm peso e altura ideais para as idades, não apresentam nenhuma doença causada por baixa de nutrientes na alimentação, os idosos apresentam as doenças próprias da faixa etária, ou do resultado do trabalho repetitivo e pesado, como artrite e bico de papagaio na coluna. O único problema de saúde que nos chamou a atenção foi a lacrimação nos olhos das mulheres donas de casa em detrimento da fumaça do fogão a lenha; no caso de D. Angelina; os olhos chegaram a inflamar por conta da fumaça.

Quanto à escolarização, as observações extraídas no momento da entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e as informações levantadas com as professoras que são alfabetizadoras no programa de alfabetização de jovens e adultos do estado no turno oposto ao da escola municipal, deram-nos suporte para afirmarmos que dos idosos da comunidade, somente D. Judite não é analfabeta; 40% da população na faixa etária entre 35 a 45 anos é analfabeta, 35% é analfabeta funcional e 25% sabem ler e escrever; dos jovens e adultos entre 25 a 35 anos 20% são analfabetos, 50% é analfabeto funcional e 30% sabem ler e escrever; dos jovens de 15 a 25 anos 30% é analfabeto funcional e 70% sabem ler e escrever; das crianças e dos adolescentes de 4 a 14 anos todos frequentam a escola na idade – série regular. Como resultado, verificamos que a comunidade quilombola do Fojo tem uma população com alto índice de analfabetos e analfabetos funcionais entre os velhos, adultos e jovens.

Três pessoas chegaram a frequentar o ensino superior, as professoras e o professor, porém, em outubro de 2011, tinham desistido com a justificativa de que o curso estava oneroso, a instituição de educação à distância é particular, também reclamaram que não estavam aprendendo devido à fragilidade e fragmentação do curso. Os três estavam pleiteando outros cursos acadêmicos, solicitaram à pesquisadora informações sobre o vestibular na Universidade Estadual de Santa Cruz e esclarecimentos sobre o sistema de cotas, tivemos um encontro para análise e leitura das resoluções referentes ao vestibular e às cotas na Universidade, a reunião aconteceu na casa de D'ajuda regada de muita água de coco. Após todos os esclarecimentos, quatro dias depois, fomos juntos acessar o

site da universidade, em uma *lan-house* na cidade e fazermos as inscrições com dispensa de taxa, pleiteando cada um (o) a vaga reservada para quilombolas. Infelizmente o resultado não foi positivo.

Um dado bastante promissor na comunidade é o quadro de zero violência; durante um ano, nada foi registrado de agressão ou qualquer outro comportamento por parte dos moradores que levasse a indício de violência. Segundo o Sr. João, quando ficam sabendo de algum ato ilícito, como a possibilidade de venda de drogas alucinógenas, a associação juntamente com a Igreja procura com sutileza dissolver o fato.

2 A TRADIÇÃO ORAL E AS CONVERSAS: O FIO CONDUTOR DA METODOLOGIA

Durante a inserção as conversas possibilitaram à pesquisadora o entendimento de que o instrumento propício para alcançar os conteúdos das resistências familiares da comunidade do Fojo, com o objetivo de identificar as práticas de resistência e seus processos educativos, era a oralidade. Fomos compreendendo que a transmissão oral tem para este povo um significado especial, à medida que ela assegura a reprodução e materialização de suas histórias que fazem parte de seu patrimônio ancestral. A oralidade, apresentada nas narrativas, principalmente dos mais velhos, e as conversas com todos foram se delineando como fio condutor da metodologia da pesquisa e possibilitaram à pesquisadora um novo olhar sobre a inserção, foi a tradição oral que nos encaminhou no percurso da coleta de dados.

Hampaté Bâ (2010) afirma que nas sociedades de tradição oral, há uma força que vincula o ser humano com a palavra, que este permanece ligado àquela que profere porque ela possui um caráter sagrado e nela se vinculam os aspectos fundantes de uma realidade. Na tradição oral, o conteúdo da fala é de escolha do falante, o ouvinte, parte significativa da tradição oral, pode interferir e contribuir, sendo, portanto, tão importante quanto quem fala, mas não é o protagonista das categorias discursivas, no caso, o ouvinte é a pesquisadora, e o falante as pessoas que em seu cotidiano relatavam, contavam o que lhes conviessem para o momento.

Em tradição oral e sua metodologia Vansina (2010, p. 150) define a oralidade “como um testemunho transmitido de uma geração a outra” e a tradição como um “conjunto de estruturas mentais” que constituem as representações coletivas inconscientes de uma civilização, e influenciam todas as suas “formas de expressão ao mesmo tempo que constituem sua concepção do mundo”, diferentes de uma sociedade para outra (VANSINA, 2010, p. 153).

Essas estruturam, organizam as falas e a escuta, sugerindo troca, ensino e aprendizagem de conteúdos expressos ao relatarem o que viveram e conheceram do mundo. Por essa razão, a tradição oral, tomada no seu todo, não se resume à transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos. Ela é “geradora e formadora de um tipo particular de homem” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 204).

Nos testemunhos, os dados foram ficando mais próximos do fazer cotidiano e são apresentados com mais densidade, riqueza histórica e cultural, respondendo com mais precisão ao problema dessa pesquisa, funcionaram para aprender na experiência o que já sabíamos teoricamente: a tradição oral nas comunidades tradicionais de matriz africana constitui-se como elemento da epistemologia do grupo.

Wondji (1996, p. 10) ao abordar como as sociedades africanas rurais transmitem conteúdos importantes, dos mais velhos para os mais novos, observa que a postura dos mais novos é sempre de escuta,

Durante longos anos, apenas escuta. Mediante essa paciente escuta, seu espírito se eleva e pouco a pouco se aproxima da verdade encarnada pelo mestre. Só após ter julgado ter compreendido um pouco, começará a fazer perguntas; mais sem nenhuma pressa.

Percebemos que a oralidade é insistentemente provocada pelos mais velhos mais que nem sempre os mais novos estão dispostos a escutar. Em momentos que escutávamos os testemunhos de D. Angelina e comentávamos a importância da sua fala para o conhecimento da história coletiva do Fojo, ela repetia a frase: “esse povo jovem não quer saber dessas coisas, não.” A tradição oral mantém a sua força nas “narrativas didáticas antigas” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 213) nesse sentido encontramos uma problemática na comunidade quilombola do Fojo que é a “ruptura da transmissão”, porque os mais jovens inseridos no mundo

ocidental, globalizado e evangélico estão sendo formados em outro paradigma, por mais respeito que tenham pelos mais velhos, pouco exercitam a aprendizagem da escuta como preparação para a tradição oral.

A escuta, que é um apelo da tradição oral, foi encontrada enquanto atitude na postura da pesquisadora, a qual sempre esteve disposta a ouvir e escutar, porque nascida e criada na região cuja identidade é afro-brasileira-baiana, e teve na sua formação familiar a prática da escuta das histórias dos mais velhos, não teve dificuldade de formular representações mentais através das histórias relatadas. Mas, infelizmente, a pesquisadora sendo de fora não completa o círculo epistemológico dos processos educativos resultantes da tradição oral, como seria para os jovens da comunidade. Saber escutar possibilitou à pesquisa dados valiosos sobre os homens e mulheres do Fojo e seus modos de vida.

Nas conversas, ouvimos relatos de acontecimentos cotidianos, descrições sobre pessoas e lugares que conheciam. Os moradores da comunidade, em seu convívio, revelam suas percepções, atitudes, valores e visões de mundo, bem como, expressam o sentimento de realmente terem estado presentes nos eventos descritos, emergindo sempre a memória viva.

Os participantes, espontaneamente, produziam sentidos sobre os acontecimentos cotidianos e posicionavam-se nas relações e trocas sociais. Na “conversa jogada fora” fomos coletando informações preciosas sobre os processos educativos de resistência quilombola. Exemplos como as conversas com D Angelina, o bate-papo com D’ajuda, com as professoras e o professor.

Essas conversas estiveram regadas de sentimentos, emoções e acontecimentos que separavam e juntavam no conhecimento, ali dito ou nas experiências, ali relatadas pedaços da história da comunidade. Aos poucos, fomos construindo os vínculos da convivência, possibilitando a criação e recriação de diálogos e da participação de um na vida do outro. Nessa relação, percebemos o quanto a convivência provoca o situar ético diante das histórias de vida de cada um.

Os encontros nem sempre tinham um objetivo delimitado, como algumas conversas não tinham um assunto definido, podíamos conversar sobre as emergências do momento, às vezes, apenas ouvíamos. Em alguns momentos, percebemos que a presença da pesquisadora rompia a rotina do fazer doméstico ou do retorno do trabalho na roça ou na escola, e essa “novidade” era sempre agradecida ao final quando nos despedíamos para ir embora. Criamos vínculos de

amizade que permitiram conversar livremente sobre suas vidas, seus problemas familiares, conjugais, profissionais, sobre a relação com a roça, a cidade, a comunidade e a associação, intrigas, conflitos entre os moradores e outros assuntos de fórum particular que acabavam revelando a quem é de fora.

Ao vivenciar as relações cotidianas e as histórias do povo do Fojo procurávamos ficar vigilantes para não descrevermos a nossa interpretação dos fatos e distorcemos seus conteúdos. Para chegar a um texto mais próximo da realidade vivida, passamos o período inicial da inserção entre reflexão e leituras até encontrarmos a melhor forma de organização e registro dos dados.

3 AS ENTREVISTAS

Durante a inserção, buscamos compor os elementos centrais a serem abordados nas entrevista. Compreendemos a entrevista como o instrumento capaz de recolher “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN 1994, p. 134). As entrevistas foram semi-estruturadas e flexíveis, realizadas quando já estávamos há mais de seis meses de inserção e a pesquisadora já conhecia as casas e as pessoas.

Depois que a tradição oral nos ensinou que os testemunhos retratavam as próprias pessoas, que na transmissão da história as memórias individual e coletiva têm valor de verdade de um povo, adotamos como primeiro critério para a realização das entrevistas que os/as colaboradores/as fossem os mais velhos, conhecedores da história da comunidade, assim, D. Angelina, D. Judite e o Sr. João foram entrevistados no mês de setembro de 2011. Em um segundo momento, compomos o quadro das entrevistas com as professoras e o professor da escola, escolhidos por termos observado o respeito e as expectativas depositadas neles pela comunidade, pela influência das suas opiniões nas assembleias, por serem representantes escolhidos pela associação para representar a comunidade junto às instituições públicas e nas reuniões para discussão das políticas públicas para quilombolas, as entrevistas com elas e ele aconteceram no mês de abril de 2012.

As entrevistas com os mais velhos aconteceram em suas casas, com horário marcado, os entrevistados estavam sempre a esperar a pesquisadora para mais “uma conversa”. O tempo de duração foi de uma hora com o Sr. João e de

duas horas com D. Angelina e D. Judite. Com as professoras e o professor, as entrevistas aconteceram na sala de aula e tiveram a duração aproximada de cinquenta minutos. Com as professoras, realizamos as entrevistas após as aulas do turno que trabalham; com o professor, a entrevista foi realizada no final do horário matutino porque ele trabalha a noite.

Seguimos um roteiro (Apêndice II) previamente elaborado que foi sempre explicado antes de iniciarmos a entrevista. As entrevistas foram divididas em duas partes: na primeira, intitulada por “Quilombo Eu” versava sobre as origens e formação da família do entrevistado, a infância, a vida adulta, casamento e filhos. Na segunda parte, que chamamos “Quilombo comunidade do Fojo” coletamos dados sobre as práticas culturais, o cotidiano e a resistência da comunidade, com o intuito de entender como os saberes cotidianos representam os processos educativos da comunidade quilombola. Durante as entrevistas, a pesquisadora foi complementando dados que tinha conseguido na inserção do cotidiano, e estabelecendo vínculos entre as diversas informações obtidas sobre a história da família que originou a comunidade e essas com o território quilombola de Itacaré. Os momentos das entrevistas foram marcados por descontração, respeito e confiança, trocas de informações e partilha de conhecimento.

Após a transcrição das entrevistas e correção do texto, passamos para a análise dos dados. Os dados foram organizados segundo as partes da entrevista e tiveram o mesmo tratamento que as observações, os testemunhos e as conversas registradas no diário de campo. Para cada entrevista, a organização dos dados deu-se a partir do seguinte quadro:

Tabela 1 – Quilombo Eu

O que	Onde	Conteúdo
Narrativas sobre a família	Espaços e tempos narrados	Histórias sobre si e dos membros familiares
Constituição da própria família	Locais de casamento, marido e filhos	Permanência no território: hábitos. Costumes, motivos

Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

Os dados dessa primeira parte das entrevistas destacam referências marcantes sobre a família, a infância pobre e a luta pela sobrevivência na comunidade e a constituição da própria família, esposo/a, filhos/as e netos/as.

Tabela 2 – Quilombo Comunidade Fojo

O que	Onde	Conteúdo
Práticas culturais	Espaços e tempos narrados	Cultura afro-brasileira
Cotidiano e resistência	Núcleo familiar	Permanência no território: hábitos, costumes, motivos.
Ser quilombola do Fojo	Comunidade Quilombola do Fojo	Certificação e Reconhecimento como remanescente.

Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

Nessa segunda parte das entrevistas aparecem os enredos sobre a antiga fazenda e a grande família que foi se juntando e formando o Fojo. Contados em narrativas na forma de “causos”, os conteúdos misturam memória, esquecimento, imaginação e realidade. Sobre a certificação da comunidade como quilombola do Fojo, os mais velhos relatam as lutas e os procedimentos junto às outras comunidades do território quilombola de Itacaré para conseguirem a visita dos técnicos da Fundação Palmares, as ameaças dos fazendeiros locais e a alegria pelo reconhecimento, apresentam em suas falas esperanças de dias melhores para a comunidade. As professoras e o professor que são mais novos estão construindo as suas narrativas agora que foram provocados pela certificação e pela dinâmica da memória individual e coletiva.

4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O enfoque da pesquisa está voltado para os processos educativos que foram produzidos pela praticada resistência quilombola, vivenciados na trajetória histórica cultural do grupo. As observações, as conversas e as entrevistas foram utilizadas como instrumentos de identificação dos elementos constitutivos da cultura afrodescendente. Cabe lembrar, que na condição de quem é “de fora”, a pesquisadora teve dificuldades iniciais de compreender o campo linguístico e cultural

do grupo, pois é sempre do “nosso” lugar que percebemos os outros lugares do mundo.

Mas, alertada por Ricouer (1975) de que todo esforço de compreender é um esforço situado, que não se pode analisar uma tradição cultural sem introduzir no mais profundo de nosso sentimento de fidelidade a consciência crítica de sua relatividade em relação às outras tradições, levando em consideração a dialética da proximidade e do distanciamento.

Durante a inserção, prestamos atenção nos pequenos eventos do cotidiano que estavam associados ou não ao tema da pesquisa. Na mochila, estavam o caderno e a caneta, preparados para o registro de algo emergencial que deveria ser escrito antes que seus principais detalhes fossem esquecidos, podendo ser palavras ou gestos. Nunca fizemos uso do caderno para registro do diário durante o tempo em que estávamos na comunidade, a discrição e o cuidado ético não permitiram qualquer registro frente a fatos ou acontecimentos, mesmo quando estávamos sozinhas.

Os dados coletados foram extraídos das falas, dos gestos, comportamentos, cenários, reunião da Associação, aulas e momentos de estudos em locais como a sala da casa, a cozinha, o quintal, o terreiro - frente e lateral da casa, o ramal de acesso às casas, a sala de aula, a área em frente à escola, a beira do rio.

Para não esquecer as falas, expressões, gestos ou comportamentos que julgávamos importantes e poderíamos esquecer seus ricos detalhes, às vezes parávamos na estrada e tirávamos o caderno da mochila ou ligávamos o gravador e seguíamos, dirigindo, relatando o fenômeno observado, repetindo a fala de alguém para não esquecermos seus ricos detalhes. A escrita do diário foi um exercício que possibilitou o afastamento, em parte, do envolvimento provocado pela inserção nos acontecimentos cotidianos, construindo o movimento de reflexão entre o observado e o pensado.

Apenas acrescentaria que o diário escrito horas depois do observado ou do ‘experenciado’, se já é portador de uma leitura secundária (pois não imediata, mas mediatizada pelo distanciamento de horas e, sobretudo, pelo tempo maior de reflexão), o que se poderia dizer então de re-leituras feitas anos depois — ou, como diria Geertz — no conforto dos gabinetes universitários? Esse distanciamento — ou mesmo qualquer distanciamento é o que me parece mais fecundo para a interpretação hermenêutica. Distanciamento de tempo e de lugar — da cena original vivida pelo

antropólogo graças à observação participante (SAMAIN; MENDONÇA, 2000, p. 51, grifo do autor).

O diário foi escrito tentando captar a forma mais fiel do dado, inclusive quando da interpretação que a pesquisadora teve sobre este. O texto do diário apresenta descrições de cenários, relatos de falas, de histórias de vida, “causos”, memórias, lembranças e esquecimentos. À medida que se escreveu, descreveu, transcreveu e interpretou os dados, o diário foi dando à pesquisa forma e conteúdo.

Este exercício de registro dos dados também foi a forma de organizá-los e de iniciar sua análise. Para a confecção de cada texto, as etapas/passos foram as seguintes:

- 1º escrita das observações;
- 2º transcrições das conversas e falas;
- 3º leitura do texto transcrito para correções e complementos;
- 4º construção do item ‘Descrição sucinta do que se vê’;
- 5º escrita da síntese ‘O que penso sobre o que se vê’.

A escrita de cada inserção foi iniciada com a data e um título indicando seu conteúdo, assim, no dia 4 de abril, quarta-feira, o título é *Andança pela comunidade e conversa com D. Angelina*. Para melhor entender as práticas que presenciávamos e participávamos, pois o envolvimento pessoal e profissional aumentava a cada inserção e para não se perder nos dados, foi organizado, no final do texto, uma tabela cuja intenção foi sistematizar as ideias apresentadas pelo entrevistados e observados. Assim organizou-se a tabela:

Tabela 3 – Descrição sucinta do que vejo

O quê	Quem	Onde	Conteúdo
-------	------	------	----------

Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

Essa organização inicia a análise dos dados. No espaço ‘O que’, pretendeu-se representar a ideia sobre o que via, assim, durante a inserção foi registrado nesta coluna: um homem quilombola, uma mulher quilombola, a família, o território, a igreja evangélica, o campo linguístico, a história de vida, a sala de aula, o rio, a mata, o quilombo urbano, a Associação, a infância, muita chuva, o atolamento, o fogão a lenha etc.

Na coluna “Quem” identificamos a(s) pessoa(s) envolvida(s) e ou relacionadas ao “O quê”. Procuramos nomear, e ao lado dos nomes intitulamos com um codinome que as identificasse no conjunto maior dos dados. Assim exemplificamos com alguns que são considerados significativos para esta pesquisa: D. Angelina, matriarca I; D. Floripes, matriarca II; Sr. João, líder quilombola I; Hugo, líder quilombola II, Amélia, professora I; Diegins, professora II; Hugo, professor I; etc.

A terceira coluna identifica o local, enquanto espaço físico “Onde” se desenvolveu o evento relatado na inserção. Foram muitos locais de aprendizagens: o terreiro, a escola, a sala da casa, o córrego, a estrada, a cozinha, a sombra do jambeiro, debaixo do pé de coco etc. Depois de organizar e preencher essas três primeiras colunas, refletíamos sobre o que se aprendeu e quais conteúdos poderíamos representá-las.

Assim, escolhíamos uma frase ou uma palavra para que traduzisse o pensamento sobre aquela ideia, aquelas pessoas, o lugar. Através deste exercício, foi possível identificar a nucleação familiar; a política quilombola; a memória; o esquecimento; o conflito religioso; a organização; a história local; a ruptura epistemológica; a negação da cultura; a sabedoria matriarcal etc.

A tabela a seguir exemplifica esse exercício de organização dos dados, como exemplo, apresentamos o dia 04 de abril, quarta-feira, cujo título é *Andança pela comunidade e conversa com D. Angelina*.

Tabela 4 – Conteúdos da inserção

O que	Quem	Onde	Conteúdo
A mulher Quilombola	Dona	Terreiro da casa de Diedna	Resistência social e Corporal
História de vida I	Delice	Infância Juventude	Exploração do povonegro e pobre. Opressão
História de vida II	Matriarca I	Juventude Vida adulta	Força Feminina Corpo Ancestralidade Família
Linguagem – Campo Linguístico			Prática discursiva rural quilombola e de resistência
Experiências com religião de matriz africana		Infância. A família: pai e mãe	Conflito religioso

Fonte: LARCHERT, Inédito, p. 9.

Exercitando aprendizagens adquiridas durante a disciplina “Práticas Sociais e Processos Educativos” do PPGE da UFSCar, criamos o item abaixo da tabela: *o que penso sobre o que vejo*. Então, após a organização da tabela, buscamos pensar os dados no exercício da reflexão à luz do referencial teórico-metodológico, ainda que de forma sucinta e preliminar prosseguíamos na análise dos dados. Para o item *o que penso sobre o que vejo* da tabela acima, temos a seguinte reflexão:

1. A força da mulher quilombola, que teve uma vida de exploração. Na sua fala, denuncia a história de sofrimento do povo negro pobre, cuja trajetória de vida é a serviço do branco dominador.
2. A conversa com D. Angelina é a representação real da Pedagogia do Oprimido de Freire, da Erótica e Pedagógica de Dussel, de Colonização do saber de Quijano e do Epistemícido de Boaventura.
3. O papel da linguagem na interação social constitui a prática discursiva e concretiza o saber viver próprio dessas pessoas.

A inserção do dia dez de agosto de 2012 ilustra bem como em um único dia pode-se registrar diferentes acontecimentos que leva-nos a diferentes conteúdos e, juntos, montam a teia das relações cotidianas da comunidade do Fojo.

Descrição sucinta do que vejo:

O quê	Quem	Onde	Conteúdo
A negação da cultura e da história	A Professora 1	Na sala de aula com as crianças	A doutrina evangélica que nega a religião de matriz africana e condena-a como demoníaca.
Crianças quilombolas	As (os) alunas da professora 1	Sala de aula	Alfabetização. Leitura e Escrita. Ideia do que é quilombo.
A inscrição no vestibular	A família de professora 2, da professora 1 e do professor	Casa de professora 2	Todos voltados para a prosperidade.

O que penso sobre o que vejo:

1. A negação da história familiar quilombola “coisas de antigamente”.
2. Menino cantarola um ritmo axé music. A professora repreende: cala boca menino!
3. A estima das crianças no espaço de sala de aula e a alegria ao realizarem a atividade de desenho.
4. Intervalo das aulas é no terreiro, espaço lúdico da roça.
5. O empenho de todos na inscrição do vestibular.

Os registros provocavam-nos o tempo todo a refletir sobre as práticas de resistência observadas no cotidiano das famílias e quais processos educativos oriundos dessa resistência apareciam, se manifestavam, nas situações vividas durante o dia de inserção. Em seguida, exigia-nos que continuássemos a refletir se os processos educativos que por ventura tivessem sido identificados tinham de alguma forma, uma relação com as práticas escolares.

A experiência de escrever o diário possibilitou o entendimento de que na pesquisa os dados não são entanques e acabados, mas uma construção que se faz e se refaz constantemente, levando o (a) pesquisador (a) a uma busca constante de novas respostas e novas indagações. E, é no registro que a pesquisa passa a existir, é ao escrevê-la que o corpo e a forma, o método e o conteúdo confeccionam a sua existência.

A partir da organização dos dados registrados no diário de campo e das entrevistas, realizamos uma reorganização agrupando-os a partir dos conteúdos singulares da comunidade que mais apareceram nas situações vividas na inserção e nas entrevistas para termos uma ideia do todo e nos aproximarmos com precisão dos conteúdos que nos revelassem os processos educativos da resistência quilombola do Fojo. Assim, foram incidentes os conteúdos sobre a vida em comunidade, a relação com a natureza, o convívio familiar e o território. No capítulo IV apresentamos os processos educativos revelados na organização dos dados e analisamos à luz da epistemologia da comunidade.

Nesse caminhar metodológico, compreendemos que as situações vividas com a comunidade foram marcadas por muitas aprendizagens, os dados mostraram na complexidade do cotidiano que existem muitas formas de apreendê-lo, e que esta pesquisa é apenas uma delas.

5 O QUILOMBO DO FOJO: O OITIZEIRO DE GANGAS URI

O sul da Bahia é um território de identidade litorânea, as especificidades foram sempre evidenciadas, como Região Cacaueira ou como Litoral Sul, marcada por exploração no cultivo do cacau durante as décadas de 1920 a 1960. Apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos mais baixos do país, caracterizando a opressão em que vivem os trabalhadores rurais em contraste com a situação dos grandes fazendeiros da região, enriquecidos pelo cultivo do cacau.

Itacaré tem suas origens mais remotas em aldeias indígenas gueréns e tupiniquins. Nesta região, a colonização portuguesa teve início por volta de 1530, com a implantação das capitanias hereditárias. No ano de 1720, o Jesuíta Luis da Grã ergueu uma capela sob a invocação de São Miguel, batizando a população com o nome de São Miguel da Barra do Rio de Contas. Ainda assim, o povoado só se tornaria um município em 1732, por obra e graça da Condessa do Resende – Dona Maria Athaíde e Castro. A Condessa era a donatária da capitania de Ilhéus e, em 26 de janeiro, elevou Itacaré à categoria de município¹⁸.

Itacaré é uma cidade de 24.318 habitantes, das quais 7.150 pessoas se declararam negras e 13.720 informaram que são pardas, segundo os Indicadores Sociais Municipais do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE /2011). Itacaré está entre os municípios brasileiros com maior número de negros e pardos, proporcionalmente.

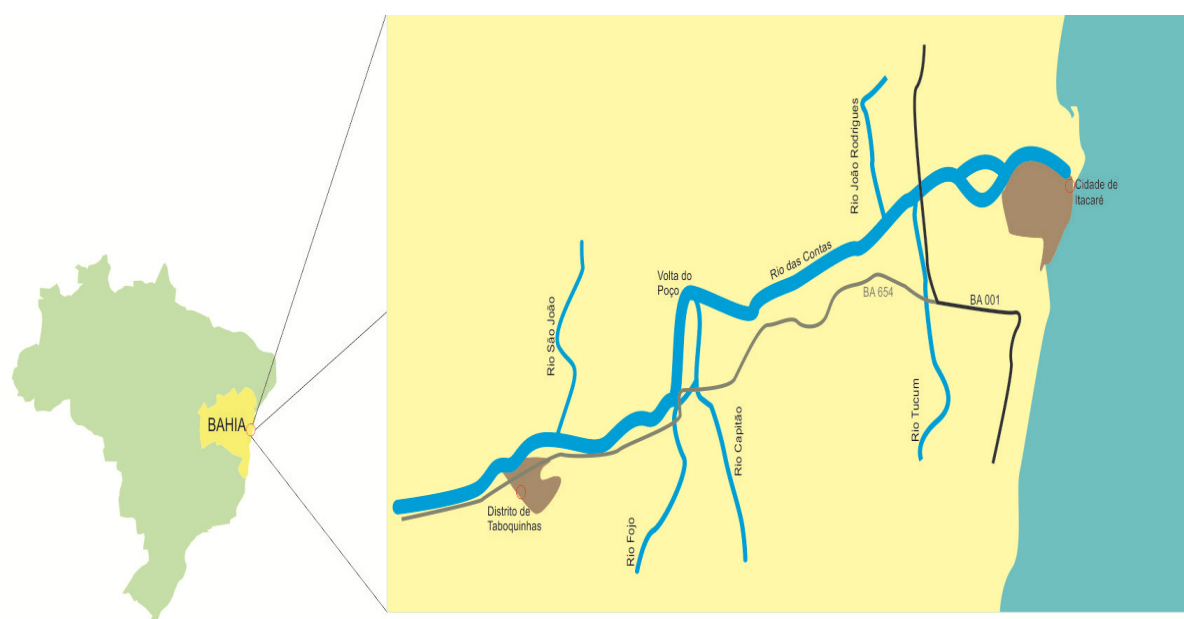
A comunidade quilombola do Fojo¹⁹ está situada na região sul da Bahia, na sua faixa litorânea, a 9 km da sede do município de Itacaré e a 458 km da capital do Estado, Salvador. Inserida em área de Mata Atlântica, é banhada ao sul pelo Rio das Contas, espaços cujos arredores existem muitas fazendas de cacau. Próxima às terras do Fojo fica a Área de Proteção Ambiental (APA) Itacaré - Serra Grande, criada pelo Governo do Estado da Bahia, através do Decreto nº. 2.186, de 07/06/93, inicialmente com 15.000 ha e, em 2003, ampliada para, aproximadamente, 60.000 ha.

¹⁸Site oficial do Município de Itacaré.

¹⁹Certificação Portaria nº 8 (10/05/2006). Registro no Livro de Cadastro Geral nº. 06 – Registro 517 – Fl. 26, em 27/03/2006 – Publicado no Diário Oficial da União em 12/05/2006, Seção 1, nº. 90 – Folha 10.

A APA é uma categoria de Unidade de Conservação (UC) do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), que tem como principal objetivo preservar o meio ambiente, pois uma APA segue normas quanto ao manejo adequado do seu território (SEIA, 2009). Esta proximidade com a APA permite às terras do Fojo, mesmo com as derrubadas de árvores dos fazendeiros vizinhos para roça e pasto, a presença de elementos da biodiversidade da Mata Atlântica.

Figura 2 – *Locus* da pesquisa



Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

No esforço de entender a constituição histórica da comunidade do Fojo que dá sentido e certifica sua autodenominação de comunidade remanescente de quilombo e ao mesmo tempo significa suas práticas culturais, buscamos em Passos (1996), Albuquerque e Fraga Filho (2006), Reis e Silva (1989) e Reis (1996) o estudo histórico dos quilombos da Bahia. Nesses escritos conhecemos as origens e descrições históricas do território quilombola de Itacaré, nos deparamos com dados históricos do quilombo do Oitizeiro²⁰ no sul da Bahia, atual município de Itacaré, cujos registros datam de 1780 a 1806.

²⁰ Oitizeiro (*Licania tomentosa*), árvore da família Chrysobalanaceae, que pode atingir altura entre 8 a 15 metros. Espécime típico da vegetação brasileira, essa árvore encontra-se em abundância no nordeste brasileiro, em especial nas áreas ocupadas pela Floresta Atlântica. Ocorre do Piauí até a Bahia, característica da floresta de restinga do nordeste e amplamente cultivada nas demais regiões. Popularmente chamada de Oiti. (Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa)

No povoado vila de São José da Barra do Rio de Contas, fundado em 1732, situado na foz do Rio de Contas, pertencente à comarca de Ilhéus, que fazia limites ao sul e ao norte com o município de Maraú, residia, no ano de 1780, 1741 habitantes (REIS, 1996, p. 332).

O desembargador Baltazar da Silva Lisboa citado por Reis (1996, p. 334), ouvidor da comarca de Ilhéus, em 1802, descreve em “Memórias sobre a comarca de Ilhéus” a paisagem natural onde se localiza a vila, “situada no lado sul do rio de Contas que ensoberbecido, quando enche, parece querer vencer todas as barreiras que a Natureza lhe pôs”. O desembargador poeticamente escreve sobre a paisagem: “O terreno é agradável pela vista do mar e planície dos seus campos, cercado de morros pela parte de trás”(REIS, 1996, p. 334). Quem conhece hoje esse território cercado por manguezal, percebe que este paraíso ecológico constituiu proteção natural para escravos fugidos que ali se instalasse.

Conta Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 131) que,

A existência de quilombolas livres, embora pareça estranha, não foi incomum. No sul da Bahia, em Barra do Rio de Contas, foi descoberto, no começo do século XIX, o quilombo do Oitizeiro, onde conviviam escravos e gente livre. Tratava-se de um quilombo agrícola, protegido por grande manguezal, cuja principal atividade era a produção de farinha de mandioca. Tendo como esconderijo os sítios de uma pequena vila de lavradores, os quilombolas trabalhavam nas roças de mandioca lado a lado com pessoas livres e libertas, seus coiteiros. Coiteiro era como se denominava quem induzia escravos a fuga, os abrigava e fazia negócios com eles ou os tinha em seu serviço.

No Oitizeiro, um grande número de moradores tinha quilombolas como meeiros ou empregados em suas plantações. Provavelmente, havia um acordo para os escravos fugidos que trabalhavam e eram recompensados com proteção, comida, alguma remuneração ou o acesso a um pedaço de terra, na qual podiam plantar a sua própria roça. Desse modo, aquilombar-se no sítio de um homem livre podia ser a oportunidade para ganhar algum dinheiro com a venda da farinha de mandioca (Reis, 2008).

Os registros destacam uma economia pautada no plantio da mandioca, gênero principal das suas lavouras, segundo Vilhena *apud* Reis (1996, p. 334) a mandioca era o “gênero principal, de suas aplicações”. Os pequenos lavradores, em 1799, chamaram a atenção do governo em Salvador por ter embarcado para a capital 30 mil alqueires de farinha, 150 de arroz e 16 alqueires de goma. Segundo os

autores, os documentos da época mostram que Camamu, com uma população três vezes maior, embarcou apenas um terço, 40 mil alqueires de farinha.

Essa produção chamou atenção das autoridades e sociedade da época, levando a concluir que a população de Barra do Rio de Contas, além dos homens livres, acoitava mão de obra escrava, caso contrário não seria possível tal produção. Espalhou-se a notícia de que lavradores assumiam o papel de protetores e empregadores de escravos fugidos. Essa organização política de lavradores que aceitavam fugitivos convivendo e trabalhando junto com homens livres e escravos, instaurou uma característica diferente na formação do quilombo que data do ano de 1806. Os escravizados, mesmo na resistência, não estavam isolados, mas participavam de redes de interesses com setores livres da sociedade.

Tínhamos então no Oitizeiro um quilombo peculiar, integrado à economia regional e mesmo atlântica, onde convivia uma variedade de tipos de atores sociais, além de escravos em fuga do jugo de seus senhores. Alguns desses empreendiam uma fuga temporária com o objetivo de procurar novos senhores que os comprassem dos atuais, estes, sem dúvida, por eles considerados despóticos além do suportável (REIS, 2008).

Ao organizar os estudos sobre o quilombo do Oitizeiro vemos revelado um território quilombola que não se encaixa no modelo convencional de agrupamento de negros fugidos ou modelo palmarino de quilombo. Para Reize Silva (1989) o quilombo do Oitizeiro era um espaço social de negociação constante entre pequenos lavradores com seus escravos e os negros fugidos, refutando, assim, o conceito de quilombo contemporâneo do século XVIII e XIX. Os moradores permanentes do Oitizeiro recrutavam quilombolas e agiam como coiteiros e empregadores de negros fugidos que trabalhavam em regime de meação nos mandiocais e na produção da farinha, que era vendida para o mercado local, como também para Salvador e seu Recôncavo.

O historiador Walter de Oliveira Passos (1996) relata que o território do Oitizeiro era cobiçado por escravos em fuga de toda região, apresentava terras férteis e rede fluvial para escoamento de pedras preciosas para o Atlântico. A comunidade se tornou um local desejado por escravizados da região, que fugiam com o objetivo de viverem no dito "paraíso" e possuírem um pedaço de terra onde pudessem trabalhar livremente.

Passos (1996) afirma que em 1806 houve a devassa ao Oitizeiro pelas tropas do Conde da Ponte, então governador da Bahia. Entre os serviços prestados à coroa portuguesa, o Conde da Ponte destruiu diversos quilombos em Salvador e no interior do estado. Para atacar os quilombolas do Oitizeiro, o Conde da Ponte investiu com dinheiro e homens numa campanha nunca usada anteriormente na história da Bahia. Foram convocados 300 índios da Pedra Branca e tropas regulares, sendo os gastos da campanha estimados em 911\$360 Réis (PASSOS, 1996, p. 12).

Segundo o autor, mesmo com a prisão decretada de várias pessoas, essas prisões não foram realizadas, era impossível chegar à região sem ser notado, razão pela qual os quilombolas do Oitizeiro e seus acoitadores fugiram pela Mata Atlântica. Observando hoje o território, percebe-se como as comunidades distribuíram moradias em diferentes pontos da região, formando quilombos à margem da área fluvial de Itacaré.

O historiador Reis (2008, p. 15) discorda dessa conclusão e apresenta outra versão para a devassa do Oitizeiro:

No início de maio de 1806, o governador deu início a seu plano para assaltar o Oitizeiro. Nesse sentido, convocou a uma reunião secreta em Salvador o capitão de entradas e assaltos da Tropa da Vila de Pedra Branca, força formada por índios cariris, e lhe deu ordem e armas para organizar uma expedição punitiva. A operação foi fulminante e bem-sucedida. Além de assaltar, prender e dispersar os moradores do Oitizeiro, os soldados palmearam a região atrás de negros fugidos entre fins de junho de 1806 e início de março de 1807. Inaugurava-se em grande estilo uma campanha de combate à resistência escrava que se prolongaria por todo o tempo em que o conde governou a Bahia.

A dispersão foi um fato que provocou o deslocamento de quilombolas para os morros e mangues da região, possivelmente retornando para suas atividades na lavoura e na pesca tempos depois. Escreve os historiadores que relatos de viajantes treze anos depois apontavam as mesmas práticas no território do Oitizeiro. Como a região era pouco habitada, longe da capital e com a natureza favorecendo a formação de quilombos, é compreensível que um tempo depois da devassa, novos quilombos se formassem sob novas configurações.

Esses dados históricos asseguram as condições de permanência e continuação dos elementos simbólicos importantes à consolidação da história coletiva do quilombo, os grupos chegam, por vezes, a projetar nesta história sua

existência. É fato que hoje, 206 anos após a devassa do Oitizeiro, o município de Itacaré tem sua população constituída pelo povo negro e sete das suas comunidades negras foram certificadas pela Fundação Cultural Palmares como quilombolas.

A origem dos negros de Itacaré é contada também por D. Judite, quilombola e colaboradora desta pesquisa. Em entrevista, D. Judite apresenta os registros orais e escritos que faz há décadas, e que revelam que os quilombos de Itacaré teriam parte de sua origem a partir da dispersão de negros sobreviventes do naufrágio de um navio na foz do Rio de Contas no século XVII. Essa dispersão teria originado o Quilombo do Oitizeiro, que por sua vez seria a origem comum das outras comunidades ao longo do rio.

Segundo Nogueira (2009, p. 41),

No começo de 1600
Com o naufrágio de um navio
Carregados de escravos
Que em combate se acabou
Com isso foi criado o Oitizeiro
Que vai ser dito por outro autor.

Esta versão é recriada e contada pelos moradores do Fojo, apresentando elementos do imaginário popular, Hugo diz:

–Nosso quilombo Oitizeiro foi dizimado, apareceram outros quilombos com o mesmo nome só que o maior, um dos maiores do Brasil foi o quilombo do Oitizeiro, que ficava aqui atrás do Ponta Grossa (LARCHERT, Inédito, f. 85)
–[...] Oitizeiro, que deu origem a todos os quilombos, ele é do outro lado do rio. O Oitizeiro que nós construímos é desse lado do rio, tem o quilombo pro lado de Ilhéus, também tem origem nesse, o de Maraú, quando ele foi atacado ele espalhou, então fez vários quilombos que veio dessa mesma origem, quilombo do Oitizeiro. Foi um barco que afundou aqui e o pessoal saiu do barco subiram o rio e criaram o quilombo do Oitizeiro, nele produzia muita farinha. (LARCHERT, Inédito, f. 85)

Hugo afirma:

–Há um ano eu fui pra Chapada Diamantina e fui visitar um quilombo, pra poder fazer um passeio, fui passar pelo quilombo e aí o pessoal foi contar a história do quilombo, eu sentado ouvindo a história do quilombo deles, e ele começando a contar a história, aí, falei: __ não, a gente veio lá de Itacaré de outro quilombo, do quilombo do Oitizeiro. Depois eu pensei: “vou ficar quieto se não vou arrumar um parente aqui”. Eles contaram a história do quilombo do Oitizeiro também a mesma história daqui, e eu já conhecia a história, que os negros subiram o Rio de Contas, aí criou outro quilombo, lá na Chapada,

os que não queriam ficar aqui e seguiam o Rio de Contas e foram embora pra lá. Você sabe, o rio nasce lá na chapada, e seguiram o rio e criaram outros quilombos lá, que saiu também do quilombo do Oitizeiro (LARCHERT, Inédito, f. 85).

Em entrevista, D. Judite amplia a história de Itacaré e de suas comunidades quilombolas, afirmando que o Rio de Contas era rota do diamante da Chapada Diamantina por ser mais fácil descerem de jangada e canoa, “chegava aí no pé da pancada em Itaboquinha e despejavam a mercadoria contrabandeada nos grandes navios”.

__ Eu descobrir que em mil seiscentos e quinze, vinha saindo um navio Francês com diamante, no Rio de Contas e já havia a proibição do palácio de luz, proibindo qualquer nação a não ser portuguesa de vim pegar qualquer mineral aqui, mineral, madeira qualquer coisa dizia eles que era roubo. Outro vinha saindo, vinha um navio negreiro dos mares aí de Itacaré, o comandante olhou e viu o navio saindo entendeu de brigar com o outro navio, para tomar o mineral e pegar média com o palácio, com o delegado da capital de Ilhéus e o palácio. Jogou o navio para terra, você vinha aqui em Itararé tinha aqueles espigão de pedra; quando chegou perto do espigão de pedra, levantou aqui outro navio, aí ele disse: solta os negros para nós ajudar a brigar, soltaram os negros do porão, os negros subiram tudo doido na carreira, quando chegaram em cima, o navio assim virado, aí quem nadava menos pegou quem nadava mais, foi um chumchum na água e se picou. O outro navio botou o navio no fundo, se aquilombaram alí em cima, aí escolheram o líder, botaram na beira do rio que até hoje o rio tem o nome do negro, Gangas Uris (Fragmento de entrevista, 26/09/2011).

Continua a contar a versão pela tradição oral e explica que Gangas Uris é o nome de uma pessoa em africano: “Era um bom líder o Gangas Uris, ele que tomava conta das terras, ficava em cima do topo do morro, qualquer coisa que ele via preparava todo mundo para defender” (Fragmento de entrevista, 26/09/2011). A representação simbólica do herói, criada no imaginário mítico da comunidade, recria na cultura popular os fatos que originaram o território quilombola de Itacaré e assegura aos descendentes o fortalecimento das suas origens.

Ao ouvir as estórias que D. Judite conta sobre as histórias locais, percebemos como a imaginação se confunde com a história contada pelos historiadores. A imaginação, enquanto função simbólica, revela-se como um fator importante de equilíbrio psicossocial, consiste em equilibrar biológica, psíquica e sociologicamente quer os indivíduos, quer as sociedades (MAFESSOLI, 2001, p. 12) e fazem da existência, uma sequência de fatos eternos e verdadeiros

___ [...] começaram a plantar mandioca, se juntaram com os índios que já tavam aqui, fizeram logo uma vila aqui e foram povoando devagar, começaram a vender farinha para a África toda farinha que vinha eles mandavam para a África [...] pegava e saia, pegava e fazia troca com a África, quando o governo soube mandou proibir e só aceitaram mandar a farinha para Salvador (Fragmento de entrevista, 26/09/2011).

O imaginário e o real se aproximam e a realidade alimenta-se do imaginário para perpetuar seus espaços de sobrevivência seja do meio físico: clima, fauna, vegetação etc, ou da cultura: práticas alimentares, organização familiar ou social, agricultura etc, então o imaginário é essa força social criada a partir da história real do povo quilombola de Itacaré e que apresenta os elementos potencializadores para a identidade étnica dos moradores do Fojo.

Após apresentarmos o percurso metodológico, os próximos capítulos apresentam os dados coletados sobre a prática de resistência quilombola, e empreende esforço para analisar os processos educativos, identificando como estes possibilitam o movimento cotidiano de resistência. Para concluir esse texto sobre o percurso metodológico, descrevemos um trecho de Hampaté Bâ (2010, p. 211), que nos encaminha para a reflexão da pesquisa com os saberes africanos.

Para que o trabalho de coleta seja bem-sucedido, o pesquisador deverá se armar de muita paciência, lembrando que deve ter 'o coração de uma pomba, a pele de um crocodilo e o estômago de uma avestruz'. "O coração de uma pomba" para nunca se zangar nem se inflamar, mesmo se lhe disserem coisas desagradáveis. Se alguém se recusa a responder sua pergunta, inútil insistir; vale mais instalar-se em outro ramo. Uma disputa aqui terá repercussões em outra parte, enquanto uma saída discreta fará com que seja lembrado e, muitas vezes, chamado de volta. 'A pele de um crocodilo', para conseguir se deitar em qualquer lugar, sobre qualquer coisa, sem fazer cerimônias. Por último, 'o estômago de uma avestruz', para conseguir comer de tudo sem adoecer ou enjoar-se.

PARTE II

RESISTÊNCIA, EXISTÊNCIA E VISIBILIDADE

O conhecimento não distingue raça nem 'porta
paterna' (o clã). Ele enobrece o homem.
(Provérbio africano)

CAPÍTULO IV

“GRAÇAS A DEUS TEMOS ESSA RAIZ”: PROCESSOS EDUCATIVOS DA RESISTÊNCIA QUILOMBOLA

Trate bem a Terra. Ela não foi
doadada a você por seus pais. Ela foi
emprestada a você por seus filhos.
(Provérbio africano)

Este capítulo apresenta a análise dos dados coletados durante a inserção no território quilombola do Fojo, observados na organização física e cultural da comunidade, manifestados nas situações do cotidiano e nas falas dos moradores, em seguida, discutimos como esses conteúdos estão integrados a um conjunto de saberes e práticas que representam os processos educativos da prática de resistência da comunidade. Compreendemos, como já explicitado no referencial teórico, que os processos educativos que buscamos neste trabalho indicaram uma diversidade de conhecimentos e modos de vida constitutivos da epistemologia da resistência quilombola.

Durante a análise dos dados, explicamos o que foi visto e sentido acerca da ancestralidade, da memória e da identidade individual e coletiva. Os dados extraídos do cotidiano, como falas e comportamentos, foram analisados a partir do referencial teórico de partida e de outros referenciais que os dados exigiam buscar, direcionando conhecimentos e sentimentos vivenciados durante os momentos da inserção.

1 AS PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA QUILOMBOLA

Ao pesquisar a prática de resistência dos moradores do Fojo, a primeira observação que destacamos é que nas entrelinhas do cotidiano, percebemos que os conhecimentos, saberes e práticas estão inter-relacionado. Existe na diversidade dos fazeres e dos saberes das pessoas um elo que integra as famílias, a associação, a escola, o terreiro das casas, o fogão à lenha, a farinha coletiva, a roça etc. Mesmo que uma família esteja cuidando dos seus animais e da

sua horta no seu terreiro individualmente e separada, haverá outras famílias realizando o mesmo trabalho em condições que se assemelham, em um determinado tempo e em outro terreiro.

As trocas de informações e comentários sobre os acontecimentos dos dias são corriqueiros, a chegada para a reunião da associação, que acontece no primeiro domingo do mês, ficou reservada para isto. Ali, o diálogo acontece e as famílias expõem o andamento das suas atividades cotidianas, diálogo regado de muita discussão, entendimento e desentendimento. Outro espaço de trocas são as conversas no final da tarde embaixo do jambeiro, às vezes são tumultuadas, mas não deixam de acontecer, trocam-se segredos, fofocas, conselhos, ensinamentos, informações sobre as novidades da cidade entre outros assuntos. Essas várias dinâmicas de consenso e conflitos, próprio da vida em coletividade explicitam e reconhecem o grupo como uma comunidade.

O fato de todos serem parentes, as singularidades dos traços físicos, a cor da pele, os gestos e comportamentos integram os corpos à comunidade, “O corpo surge, então, nesse contexto, como suporte da identidade negra” (GOMES 2002, p. 41) dando sustentação às pessoas enquanto grupo étnico. Esse grupo familiar criou formas de resistência para manterem-se nessa terra por mais de duzentos anos, seus corpos construíram relações históricas com o espaço e vínculos identitários com o território, afirmando-se como comunidade negra rural quilombola.

1.1 A ancestralidade no cotidiano quilombola

Ao participarmos das vivências cotidianas da comunidade do Fojo, pudemos constatar a força da herança ancestral vivificada de vários modos. O que antes era um pressuposto tornou-se uma constatação: a presença da ancestralidade marca a resistência da comunidade como grupo negro rural quilombola. E, no sentido de entender como a ancestralidade determina o espaço e o tempo do território, como organiza política e socialmente as famílias, recorro a Balandier (1975), para quem a noção de nexo territorial contribui para ampliar a compreensão das dinâmicas territoriais para além do parentesco familiar. Neste sentido, o autor afirma que “é a unidade territorial, em vez do grupo de parentesco, que se torna significativa enquanto princípio de organização política” (BALANDIER, 1975, p. 137).

A unidade territorial compõe-se de elementos como a linguagem, a moradia etc que estão presentes no grupo de parentesco, na natureza, nas práticas culturais, nas estratégias cotidianas, na história e na família. Entender essa unidade, na complexidade da vida em comunidade, leva-nos a concluir que se a ancestralidade faz parte do cotidiano ela é a organizadora do território. Alguns depoimentos esclarecem a tríade família – território-identidade,

D'ajuda:– A história de vó eu não lembro nada não, porque quando eu me tornei, me entendi por gente, o povo já morava por aqui, já via todo mundo, só sei que era um movimento, aqui todo mundo era unido (LARCHERT, trabalho inédito, f. 74).

Jai:– Entenda bem, no início, vem de um lado, vem do outro e acabavam se juntando e casando, só que hoje foi nascendo, foi criando, foi casando gente daqui mesmo, com a semente da mesma terra e formou uns só, se você perguntar: Você é parente do Fojo? Sou. Você passa por outro lado, você tem parentela do Fojo? Sim, eu sou do Fojo. É um Fojo que faz parte da gente. Por que ajuntou tudo assim? O que formou tudo assim? Em São Paulo dizem que tem um bairro do Fojo, botaram o nome Fojo, porque o povo foi daqui para lá, então formou uma família muito grande, como a gente não tem o início da raiz a gente não sabe contar a história primeira, porque que juntou realmente.

Jai:– E para quem chega de fora é difícil de discernir, tentamos explicar e o povo não entende porque virou tudo parente. Às vezes, você não é parente da mulher que você casou, agora, seus filhos, seus netos é tudo parente, juntou tudo da família Gomes com tudo da família Santos (LARCHERT, trabalho inédito, f. 88)

Essas falas são reveladoras de ancestralidade, impregnada nelas está a noção de passado recente, “era um movimento”, “aqui todo mundo era unido” e denota uma dinâmica social e relações de afetividade fincadas na raiz familiar “o povo já morava por aqui”, que significa mais que um simples início histórico, mais uma força de continuidade do grupo. A ancestralidade está no passado, no presente e no futuro, “não tem o início da raiz a gente não sabe contar a história primeira”, a ancestralidade estabelece uma continuidade, é tanto o início como o fim. As falas estruturam a relação entre ancestralidade e descendentes “então formou uma família muito grande” e transmitem a ideia de continuidade sempre reiterada na afirmação “juntou tudo da família Gomes com tudo da família Santos”.

Nas conversas aparecem os registros da memória histórica e da coletiva da comunidade, diz Amélia: “toda essa história que contam sobre os Santos e os Gomes, referido - se ao laudo antropológico e histórico da comunidade, eu já

conhecia de ouvir lá em casa” (LARCHERT, trabalho inédito, f.51). A memória familiar dá a cada um o sentido de pertencimento ao grupo. “Para o africano, a invocação do nome de família é de grande poder. Ademais, é pela repetição do nome da linhagem que se saúda e se louva um africano” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 196).

A história local, fortalece a identidade quilombola em processo. O território Fojo é constituído pelo local geográfico, as casas e seus terreiros, pedaços de uma consciência sobre um lugar familiar, existencial e sagrado, fronteiramente demarcado com outras comunidades quilombolas.

Júnior: – E graças a Deus que temos essa raiz que deixam a gente mais forte, mais muitos não percebem essa força que têm (LARCHERT, trabalho inédito, f. 43).

Jai: – Na verdade meus avôs participaram dos engenhos, eram deles, era do pai do meu avô[...] (LARCHERT, trabalho inédito, f.88).

D. Angelina: – Eu vou falar a verdade, que ele [o velho Alfredo] me dava muito apoio, gostava muito de mim, todo mundo aqui se ninguém gostasse de mim e eu não gostasse do pessoal, eu não tava aqui até a data, oitenta e tantos aqui, é que Delsuc já tá com cinquenta e oito. Eu tô aqui graças a Deus e não tem um aqui, daqui de dentro que eu não abraço (Fragmento de entrevista, 26/09/2011).

A ancestralidade confirma o sentimento de pertencimento regado pelo valor da identidade “temos essa raiz que deixam a gente mais forte”, a raiz denuncia uma linhagem que preserva a transmissão e continuidade dos elementos históricos coletivos. Permanência de uma vida concebida no território quilombola, é a ideia de passado e presente constituindo pelo movimento do tempo e do lugar, esses posicionamentos apontam para a dimensão da territorialidade e a indissociabilidade entre lugar e cultura.

Essas falas elucidam espaços e tempos localizados em acontecimentos singulares de manifestações afro-brasileiras da comunidade do Fojo, território recriado na dinâmica da memória enquanto entidade viva, são esses acontecimentos que projetam o futuro num movimento de resgate do passado, atualizando e ritualizando a memória ancestral. Nas histórias que emergem da memória, os fatos do cotidiano marcam o espaço de visibilidade da cultura afrodescendente. Uma realidade cheia de significados, de práticas e de resistência, nesse movimento de dinâmicas de exclusão e inclusão da vida em comunidade o *ethos* ancestral corporifica o cotidiano e define o que é o Fojo.

O cotidiano e as rotinas das famílias são partilhados entre animais, uma pequena flora de plantas ornamentais no terreiro, uma pequena horta nos fundos das casas, a organização doméstica, a farinha coletiva e a roça. As pessoas e seus contextos de vida estão ligados entre si pelo convívio nos domicílios existenciais, espaços de moradia impregnados de conteúdos de resistência e ancestralidade, participam da mesma rede de histórias familiares, de histórias de lutas pela organização da comunidade, demonstrando múltiplas relações com a natureza, com usos de tecnologias digitais, de presença do fogão a lenha e de práticas discursivas evangélicas.

Essas tarefas são divididas entre os homens e as mulheres, cabendo aos homens a farinha juntamente com as mulheres, a roça e a criação dos pequenos animais para corte. As mulheres trabalham em todos os afazeres domésticos, os cuidados vão da criança à horta de casa, são protagonistas a organização social e política da comunidade participando das reuniões para deliberarem sobre as políticas públicas na comunidade. A mulher exerce vários papéis, de dona de casa, de líder comunitário, de produtora de farinha, de professora, etc num esforço cotidiano para atender a pesada jornada

O cotidiano quilombola do Fojo é o “lugar privilegiado de percepção social, constituído de microatitudes de criações minúsculas, de situações pontuais”. (MAFFESOLI, 1985, p. 146), é uma operação histórica que confere-lhe um estatuto epistemológico (CERTEAU, 1994). Entendemos como o cotidiano organiza o modo de vida quilombola do Fojo, constituída por elementos individuais e (in)significantes, que estão estritamente ligados entre si, justapostos de tal forma que dão sentido integrador para o todo.

Ao observar que as casas possuem rotinas semelhantes, hábitos do comer ao banhar-se parecidos, a divisão das tarefas entre homens e mulheres se repete em toda comunidade, entendemos com os quilombolas do Fojo que o cotidiano é uma operação histórica, construído no percurso da formação da comunidade e que suas experiências (LARROSA-BONDIA, 2002) encaminham-os para a compreensão de que as formas do fazer cotidiano explicam os modos de vida da comunidade.

A simples e rotineira tarefa de lavar roupa demanda, por parte das mulheres, uma classificação própria das peças, o horário de ir para o rio lavar, o tempo gasto na atividade, a forma de colocar a roupa para secar e de recolhê-la da

grama ou da cerca etc. Esses fatos demonstram que a vida comunitária se dá nos pequenos espaços e tempos do cotidiano, revelando um modo de vida singular e seus processos educativos.

Cheguei às 13h45min e caminhava na trilha para as casas da família de Sr. João, ouvi vozes de crianças brincando, ao chegar na pinguela (pequena ponte de duas tábuas paralelas de madeira), vi Luiza lavando roupa e duas meninas, Mirella e Michelle, brincando no córrego. Aproximo e brinco com as tagarelas, observo a ordem que Luiza lava a roupa, [...] (LARCHERT, trabalho inédito, f.28).

Fui até a casa de July marcar a entrevista, era mais ou menos 13h00min e July estava no rio, lavando roupa, dei uma olhada rápida sobre essa tarefa e vejo que a ordem de arrumar a roupa é semelhante com a de Luiza que vi a dias atrás [...] (LARCHERT, trabalho inédito, f. 85).

Essas duas mulheres moram em pontos distantes entre si, em torno de três quilômetros. São mulheres de gerações diferentes e modos de vida distintos. Luiza, filha do Sr. João, neta de D. Angelina, tem 27 anos, é evangélica, mora ao redor da casa do pai e da avô, trabalha na farinheira e cuida dos afazeres domésticos da sua microfamília; July, nascida no quilombo vizinho, João Rodrigues, tem 53 anos, é casada com Caio, tem quatro filhos adultos que moram em Itacaré, não é evangélica, denomina-se de prática religiosa católica, ajuda o marido na roça, faz farinha e cuida dos afazeres domésticos. Ao observá-las em dias diferentes percebe-se que os afazeres domésticos seguem a mesma rotina, padrão e ordenamento. Essa observação reforça o dado de que o cotidiano das famílias realiza afazeres que se assemelham na sua organização epistêmica.

Ao observar o dia a dia das famílias, identificamos que essas práticas demarcam uma forma de elaborar o cotidiano atual e remetem-nos a um cotidiano ancestral, não são práticas individuais nem foram criadas no presente, elas vêm de um passado que alguém transmitiu para as pessoas que as usam no presente. Os dados sobre a organização das residências, a relação com a natureza, o significado da mulher para a comunidade e a extensão do território para além das fronteiras geográficas sugerem como a estrutura do cotidiano representa estratégias epistemológicas e históricas de resistência quilombola.

1.1.1 Nucleação familiar do domicílio existencial

As famílias nas suas microdiversidades, nas diferenças e nas complementaridades entre seus membros, produzem os elementos da vida em comum. É neste território que o valor da família e da vida comunitária constitui e mantém o *ethos* ancestral. Nos encontros e desencontros do estar juntos, há mais de duzentos anos, as experiências do viver dá a todos do Fojo o sentimento de pertença territorial.

No Fojo a família é anunciada a toda hora, dizem com frequência “eu sou do Santos”, outros “eu sou Gomes” ou quando repetem “somos parentes.” A família negro africana típica, conhecida pela denominação de família extensa, é constituída por um grande número de pessoas ligadas pelo parentesco”, nem sempre pelo parentesco de sangue” (LEITE, 1984, p. 45). As famílias se organizam ou por linhagem matrilinear, ou por linhagem patrilinear. O modelo organizativo dos grupos matrilinear está baseado nos laços sanguíneos e conferem grande autoridade às mulheres. A mãe é o pivô da organização familiar, e é através de sua linhagem que os postos de poder e responsabilidade são transmitidos (LEITE, 1984)

O conjunto dessas relações familiares forma a família-aldeia, unidade produtiva que se ocupa da sobrevivência da comunidade. Essa família-aldeia é a unidade familiar que garante a existência do grupo. Ela está organizada sob o modelo da matrilinearidade e tem sua estrutura baseada nas mulheres-ancestrais que lhes conferem origem e sentido (OLIVEIRA, 2003).

Para representar em imagem a organização do espaço ocupado pelas residências, capturamos no Google Earth, coordenadas 14° 20' 29.04, -39° 6' 22.79 as imagens do território da comunidade do Fojo e a distribuição das casas, do Rio de Contas, ribeirinhos e matinha e elaboramos o seguinte desenho.

Figura 3 – Nucleação Familiar da comunidade do Fojo

Residências Ancestrais



Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

Nesse espaço residencial, apresentado na figura acima, as casas são organizadas num terreno circular. Observa-se que a casa dos pais ou avós, como a da D. Angelina é circundada pelas casas dos parentes diretos. A casa do Sr. João, filho, casado com Diedna, é a primeira atrás da casa de D. Angelina, em seguida tem a casa da filha Jack, depois da neta Luiza, filha do Sr. João. Assim, os filhos quando se casam moram no entorno da casa dos pais ou dos avós. Esse espaço circular é o terreiro, constituindo-se em um condomínio familiar. Em frente à porta da cozinha tem o fogão à lenha, que é partilhado por todos; em um canto fica uma mesa alta e grande para lavar os pratos, atrás das casas fica um banheiro, uma casinha de madeira com uma fossa no chão.

Essa organização foi observada na família de D. Angelina, nas casas da família de D. Floripes e na família de D. Isaura. Essas famílias provavelmente mantêm a organização espacial ancestral das residências, embora não tenham, ainda, estudos definitivos que expliquem essa organização. Essas famílias são

organizações coletivas, pertencem a uma história comum e se relacionam umas com as outras, confeccionando uma rede de fios afetivos, históricos e ancestrais, dando-lhes a configuração identitária de moradoras/es, negras/os rurais do Fojo.

O que também nos chamou atenção nas moradias são as casas populares que estão sendo construídas. A construção das casas de tijolos, programa do governo federal, ocorre a partir do projeto de engenharia da Caixa Econômica Federal, que desconsidera a organização do espaço cultural das famílias e suas moradias. Quando os moradores/as aceitam a construção das casas de tijolo parecem atender ao apelo imediato das casas de tijolos seguras e confortáveis, desejo de terem moradias mais seguras. Infelizmente a forma como essas construções chegam à comunidade contrariam uma organização secular das residências.

1.1.2 A mata e o rio: a natureza como pertença

Como está descrito na metodologia, o *locus* desta pesquisa situa-se em um território de florestas tropicais, rodeado pela biodiversidade da mata atlântica. Durante a trajetória de formação dessas comunidades em terras de Itacaré muitas populações tradicionais, entre as quais quilombolas, desenvolveram modos de vida integrados aos ecossistemas naturais. A Pesquisa de Silva (2008) mostra que a conservação da natureza não é um mero acaso, mas o resultado de um processo histórico que marginalizou populações negras e fez muitas dessas construir seus territórios rurais distante dos grandes centros. Os povos indígenas e africanos são os grandes responsáveis pela existência e manutenção da mata atlântica restante no país (SILVA, 2008).

Na trajetória de permanência, a comunidade do Fojo construiu práticas de interação com a mata e os rios garantindo uma relação dinâmica e equilibrada entre o ser humano que estratifica e a natureza que doa. Esse equilíbrio nasce da relação de respeito de quem também faz parte desse espaço natural e reconhece-o como parte integrante do seu território físico e espiritual. Dois lugares desse espaço natural aparecem como destaques na memória histórica e coletiva da comunidade: o Rio das Contas e as cachoeiras da mata atlântica, chamadas por todos de pancadas.

Os modos de vida e a trajetória dos mais velhos indicam uma imbricação de suas vidas com o meio ambiente. A mata atlântica e o Rio das Contas sempre fizeram parte do cotidiano do Fojo e compõem a dinâmica das experiências sociais da comunidade e da sobrevivência das famílias no passado e no presente. Desta forma, homens – mulheres – natureza são indissociáveis e fazem parte de um ecossistema cultural.

O Rio das Contas representa com suas margens largas e caudalosas a natureza que sustentou e protegeu no passado seus filhos da dominação dos poderosos coronéis da região dando-lhes sustento e força vital para sobreviverem. Hoje, ensina para o mundo a importância da resistência cultural, da identidade e da memória no(s) território(s) quilombola (s) da nascente na Chapada Diamantina a sua foz em Itacaré. As falas mostram a relação dos moradores com o rio.

Sr. João: – A história de minha mãe é que ela que vivia na beira do rio pescando botando roça, pra dar sustento. (Fragmento de entrevista, 05/04/2012)

Sr. Pedro: – É ver a zuada dela quando o rio tá cheio, mas muita gente que nasceu aqui não conhece a pancada serena, só eu e as meninas, a pancada serena é falada (LARCHERT, trabalho inédito, f. 103).

Sobre a mata, diz seu Pedro, “É que o povo nessa mata plantava mandioca e comia mais caça, ninguém fazia feira na cidade não” (LARCHERT, trabalho inédito, f. 104), essa vivência harmoniosa com a mata extraindo dela o seu sustento sem a depredação tem passado por mudanças com a vinda do capital estrangeiro para a região e dos grandes fazendeiros de cacau, derrubando a mata para fazer pasto.

De ecossistema cultural a propriedade privada de estrangeiros que cerceiam as relações da mulher, do homem e das crianças com os elementos da natureza, Sr. Pedro continua a sua fala, desta vez com indignação “É tudo reserva, só que o gringo comprou dentro da reserva só que ele comprou essa área, então ele não deixa ninguém entrar lá não” (LARCHERT, trabalho inédito, f. 104).

Essa integração com a natureza dá aos moradores do Fojo, mesmo os mais novos ou aqueles que não lidam diretamente com a mata, a roça ou o rio, trabalham e moram na cidade, conhecimentos sobre ela. Fazem a leitura do tempo durante o dia, olhando o céu e a posição das nuvens. Algumas passagens vividas durante a inserção apontam esse conhecimento:

Retornando da reunião, pergunto ao Sr. João: – posso marcar com o senhor para andar pela comunidade, isso se a chuva contribuir?

Ele respondeu: – A chuva vai dá uma trégua. Esse mês sempre tem esse sol, veja só: nesse mês o pessoal coloca fogo na roça, porque esse é o veranico que começa em maio, tem o verão de janeiro e o veranico de maio. Os dez primeiros dias de maio não choveram, porém, os outros vinte dias choveram sem parar (LARCHERT, trabalho inédito, f. 44).

Sentados em baixo do jambeiro, a pesquisadora, D'ajuda, Nivaldo e Jai (...) eu estava inquieta, pois no céu tinha nuvens pretas parecendo que ia chover. Em determinado momento, falei da minha preocupação em chover, por conta do meu retorno dirigindo.

Jai disse: – Essa chuva não é para aqui, e explica: quando as nuvens estão desse lado pode ter certeza que não vai chover, porque os ventos que vêm do mar as tiram e levam para outro lugar. Quando retornava pude verificar que as nuvens carregadas tinham ido para outro lado e realmente não choveu (LARCHERT, trabalho inédito, f. 52).

Fui até a casa de July marcar a entrevista era mais ou menos 13h00minh. July estava no rio lavando roupa. Conversamos e marcamos a entrevista para quarta-feira. Do lugar em que estava, esfregando uma roupa na mão, July olha para o céu e disse: – As nuvens prometem chuva.

Caio que a tudo ouvia, disse: – Mas a entrevista ainda é pra quarta feira, hoje é segunda, essas nuvens até lá já passaram.

Final da história: não entrei no Fojo na quarta-feira porque choveu muito (LARCHERT, trabalho inédito, f. p. 85).

Essas falas retratam conhecimentos ditos por Siqueira (2006, p. 9) como os múltiplos saberes africanos, aos quais ela destaca:

O saber respeitar as pessoas mais velhas; a história da família dos seus antepassados; o culto à natureza; os saberes em relação à chuva e à posição do sol; os efeitos da lua; o tempo de plantar e de colher; o perigo dos raios, a leitura da força dos trovões; a importância da água em todos os momentos da vida.

Os trechos referem-se à chuva, esse fenômeno da natureza foi marcante este ano no sul da Bahia, porque não é costume chover períodos tão longos na região com grande quantidade pluviométrica como ocorreu durante o período de abril a novembro, esse foi o período de coleta de dados da pesquisa e constantemente a pesquisadora necessitava saber do tempo para entrar e sair do Fojo durante a inserção.

1.1.3 Lugares, entre – lugares territoriais quilombolas

A relação de parentesco e a unidade territorial marcada pela forte presença ancestral constituem essa identidade que aparece nos depoimentos e é denominada de Família Fojo. O território está intimamente ligado ao modo como as

peças integram e interagem com o espaço em que vivem, como organizam e dão significados a cada canto dos lugares que compõe o território. Para Milton Santos (2000, p. 96) o território é o “chão da população, isto é, sua identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi”.

Buscamos em Ratts (2000, p. 25), essa ideia de território que abrange um repertório de lugares de importância simbólica,

Envolvendo agrupamentos negros existentes onde residiram antepassados, porções de terras perdidas, localidades para onde migraram vários parentes e que se deseja conhecer: lugares que são acessados através de viagens, notícias, lembranças, saudades.

Com esse sentimento de pertencimento ao território em que se vive são formadas teias de lembranças, que espelham práticas potencializadoras de enraizamento (BOSI, 1994). Em conversa com D’ajuda, ela pontua essa territorialidade do Fojo,

D’ajuda: – Era mais cheio, tinha mais famílias.
 Pesquisadora: – Onde essas famílias estão agora?
 D’ajuda: – A maioria tudo em São Paulo.
 Pesquisadora: – Não foram para Itacaré não?
 D’ajuda: – Tem um tanto em Itacaré, mas a maioria é São Paulo, em São Paulo tem um lugar que já chamam de Fojo.
 Pesquisadora: – As pessoas chamam de Fojo ou o lugar já tem o nome mesmo.
 D’ajuda: – Não, eles chamam Fojo porque a maioria tudo é daqui, o bairro todo.
 [...]
 D’ajuda: – Aí, quando você chega numa casa é parente, quando você chega em outra também é parente. Muitos saíram por necessidade, precisão de trabalhar, porque aqui não tem uma fonte deles sobreviver nesse lugar, mas muitos tem vontade de voltar pra aqui, só não voltam, por causa do emprego, eu tenho mesmo um irmão meu que às vezes ele chora, só que quando ele pensa o que ele já passou aqui, trabalhar para os outros, desde criança trabalhando, aí hoje ele pensa de não querer vim para aqui, mais aí só vem a passeio e volta novamente ele disse que vai voltar para aqui quando ele tiver bem equilibrado (LARCHERT, trabalho inédito, f. 76).

Entende-se a partir das falas regadas de saudade e de sentimento de pertença que o Fojo sofreu os efeitos do êxodo rural, na década de oitenta, movimento das famílias em busca de trabalho. Esse pertencimento não é de exclusividade da base comum de parentesco, outras pessoas que ali passaram construíram esse sentimento de pertença pelo Fojo, como é o caso da professora 1,

27 anos, casada a sete anos com um quilombola , segundo ela não consegue mais se vê longe do Fojo, tudo que tem ali faz parte da sua vida “Desde que casei que vim morar aqui, mas não parece, parece que nasci aqui. Quando vou visitar minha mãe em Ibirapitanga nos feriados longos, mal chego lá e já quero voltar”(LARCHERT, trabalho inédito, f. 45). A professora 1denomina-se quilombola, desenvolveu o sentimento de pertença e é reconhecida pela comunidade como membro dela.

Em Ratts (2000), o parentesco qualifica o espaço fazendo dele lugar e território. Essa relação entre parentesco e território possibilita a todos o pertencimento denominado de Família Fojo, uma identidade em processo onde a territorialidade e a desterritorialidade (SANTOS, 2000) acontece em um movimento contínuo, localizada a partir da pertença do grupo familiar residindo/habitando lugares diferentes dentro do território político, social e simbólico que é o Fojo.

Jai: – Aqui meus avôs tal meus tios tudo morava aqui, na questão de finanças não dava para viver, que não tinha recursos foram saindo, aí venderam e foram saindo, a senhora passou lá para João, aquela frente era lotada de casas [...]

[...] então a gente que tem conhecimento sabe que saiu muita gente quem tá chegando agora acha que não tinha ninguém, não tem ninguém, para o que tinha antes hoje não tem ninguém.

[...] Era tudo desse povo, mas foram vendendo, foram saindo, aí os ricos foram tomando conta, aí apertou, o povo do Fojo ficou bem pouco hoje tem bem pouquinho aqui, mas se o povo Fojo vier para aqui só o governo mesmo medindo muita terra para o povo, porque de Ubaitaba, Itacaré, São Paulo, Rio de Janeiro é tudo. O Fojo tá esparramado, então se chegar para aqui haja terra pra caber (LARCHERT, trabalho inédito, f. 98).

Mesmo com o espaço e o tempo demarcados historicamente, o quilombo estende suas fronteiras, alcançando outros espaços e outros tempos por onde transitam seus filhos (PÓVOAS, 2010). A extensão da família para lugares distantes como São Paulo e Rio de Janeiro alarga o território do Fojo para outras fronteiras, a resistência ultrapassa as fronteiras do espaço geográfico e se alastra para outros espaços imprimindo marcas e significados a esses lugares, “Tem um tanto em Itacaré, mas a maioria tá em São Paulo, em São Paulo tem um lugar que já chamam de Fojo” (LARCHERT, trabalho inédito, f. 98).

Quando Jai denomina o “povo Fojo”, ele cria a categoria de nação para a comunidade, mais uma vez recorro a Ratts (2000) para quem a parentela ligada e disseminada sobre um vasto território representa a família espalhada, “a

nação é grande”, esse território vasto formado por diversos lugares e entre lugares “é o mundo”. Continua o autor (Ratts, 2000, p. 115) “o parentesco qualifica o espaço, fazendo dele lugar e território. Temporalidades diferenciadas são construídas, vividas e experimentadas nesses lugares”

O fluxo das famílias dentro do território quilombola de Itacaré resulta na formação das comunidades hoje existentes, além das comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares existem as reconhecidas pelo INCRA e participantes da Reforma Agrária. Esse movimento de reterritorialização possibilitou a demarcação das famílias negras e seus modos de vida em todo território. O cenário sócio - cultural deste território estabelece uma rede de trocas históricas ultrapassando largamente os limites dos municípios de Itacaré, Maraú e Camamu. O povo negro habita essa região formando uma única rede social e econômica inserida entre o mar e a mata atlântica.

1.1.4 A mulher quilombola: a guardiã ancestral

De acordo Leite (1984), as mulheres e os homens ocupam determinadas funções, que lhes conferem poder frente à sociedade. Quanto às mulheres, elas “constituem fonte de legitimação na medida em que apenas elas fazem configurar as descendências e as posições dos indivíduos na estrutura da família para fins de sucessão e conseqüente acesso ao poder” (LEITE, 1984, p. 51). Observa-se em algumas situações do cotidiano das famílias do Fojo a presença da mulher como a representante da força vital quilombola, nas respeitadas opiniões sobre a comunidade, na organização da família, no aconselhamento dos filhos. A fala do Sr. João no primeiro encontro que tivemos, marca essa constatação sobre o papel da mulher na e para a comunidade.

Quando terminou a reunião Sr. João me cumprimentou e disse:

– Professora, vou marcar uma reunião de mulheres lá em casa, elas vão contar muitas histórias sobre a comunidade para a senhora (LARCHERT, trabalho inédito, f. 06).

O dono dessa fala é um homem de 56 anos, casado por duas vezes, tem três filhos, duas filhas e duas netas. O enunciado nos indica ser a mulher a guardiã de memórias, parece-nos uma declaração sobre quem verdadeiramente

conhece a todos. Também percebemos a confiança depositada nas mulheres, indicadas para a tarefa de “contar as histórias”, elas são as reveladoras da organização territorial do Fojo. Depois que conhecemos D. Angelina, D. Judite, D. Floripes, Amélia, D’ajuda e July, entendemos o quão verdadeiro é a força feminina dessas mulheres nesse território e o quanto contribuem para a permanência e imanência do *ethos* ancestral.

A organização por gênero é uma possibilidade muito antiga em solos africanos. A mulher na cultura de matriz africana está relacionada com os grandes mistérios da vida e da morte; com a fertilidade, com a fecundidade, com as divindades. Com efeito, elas participam mais intimamente dos mistérios da criação, porque elas mesmas são gestadoras. No continente africano, as mulheres mereceram o devido reconhecimento social e cultural, o que se reflete na cosmovisão africana (OLIVEIRA, 2003).

Durante a inserção da pesquisa observamos como as mulheres permeiam e influenciam os aspectos políticos e econômicos da comunidade.

Quando cheguei estava tendo uma reunião de mulheres na casa de D. Floripes para discutirem sobre a nova casa de farinha que a Associação planeja construir. (LARCHERT, trabalho inédito, f. 73)
Antes de chegar a casa de D. Angelina, passei pela entrada da casa de Diegins esposa do Sr. João. Tinha mais ou menos 7 mulheres, estavam esperando a reunião para tratarem da construção das casas com o representante da Caixa Econômica Federal. Notei que a irmã de Luiza faz tricô com tiras de plástico colorido, confeccionando tapetes. As quatro crianças que brincam são todas meninas [...]. Ao chegar à casa de D. Angelina, vejo-a na janela e penso: Eis a Grande Mãe! (LARCHERT, trabalho inédito, f. 86).

Quando se utiliza a expressão a Grande Mãe, pensamos em D. Angelina, representante da força feminina na comunidade, respeitada por todos, como ela mesmo disse: “Eu tô aqui graças a Deus e não tem um aqui, daqui de dentro que eu não abraço” a partir das palavras de Póvoas (2010, p. 98) quando escreve sobre A memória do feminismo no candomblé, ele diz: “Todos creem que a presença das Mães revigora os laços de ancestralidade”, mais adiante continua “reafirma-se a memória de filiação com as Forças Criadoras da Natureza”.

Com a curiosidade de pesquisadora, buscamos saber o papel da mulher nas decisões políticas e econômicas da comunidade e qual a participação dos homens. Pois bem, são elas quem representam as famílias junto à associação, e atendem às solicitações externas requeridas pelas entidades e órgãos sociais e

políticos que demandam decisões da comunidade para receberem benefícios das políticas públicas advindas dos programas governamentais, como é o caso do financiamento para construção da farinha. Quando perguntamos pela presença dos homens nas reuniões, respondem com naturalidade, “eles não podem, passam o dia na roça” (LARCHERT, trabalho inédito, f.158).

A figura do homem na família e na comunidade é ligada a uma importância prática, respeitado como a segurança da família, mantém a ideia simbólica da autoridade e do provedor da família, é obrigação do homem ir trabalhar na roça, de onde tira o sustento da casa. Mesmo quando a mulher trabalha para manter economicamente a família, o homem mantém seu status de autoridade. Essa imagem masculina convive muito bem com a imagem da mulher que é a autoridade sobre a educação dos filhos, a organização da casa e os cuidados com o terreiro onde fica situado o núcleo familiar, local onde moram os/as filhos/as casados/as.

A mulher tem a liberdade de tomar decisões dentro e fora de casa, pode sair e chegar quando quiser, contanto que a família esteja bem cuidada, inclusive o marido. Quem recebe a visita em casa é a mulher, seja visita masculina ou feminina, durante algumas visitas que fomos visitantes e que o homem estava presente, observamos que ele ficava de soslaio ouvindo a conversa, sentado mais para o canto do cômodo ou do terreiro. Às vezes participava do diálogo ou fazia alguns gestos balançando a cabeça concordando ou não. Os homens que participaram das conversas mais detidamente foram o Sr. João e o Sr. Manuel que “não botam mais roça”, o Sr. João preside a associação e depois o Conselho Quilombola do município de Itacaré; o Sr. Manuel tem oitenta anos e disse que agora gosta mesmo é de contar “causos”.

Nas observações sobre o trabalho doméstico das mulheres, pontuamos como lidam com o fazer cotidiano sem lamúrias e reclamações, entendendo ser esta a sua função. Diferentemente, elas apresentam opiniões e críticas a respeito das condições precárias de moradia e trabalho. Assim, em D. Angelina, D. Floripes e D. Judite observamos a consciência do ser mulher e do seu papel ancestral, bem como, empregando falas de sabedoria reivindicam a vida cidadã respeitosa para toda a comunidade.

É nítido o reconhecimento por parte da comunidade da sabedoria da Grande Mãe, em conversa com Jai, D’ajuda e o Sr. Pedro, eles exaltam a importância das experiências de D. Angelina para a comunidade.

Jai: – Aí, eu sempre falo porque o povo não senta com D. Angelina, porque D. Angelina já é de uma boa idade nunca sabe o dia de amanhã para tomar algumas experiências.

Sr. Pedro: – D. Angelina já pegou um bocado também num foi? Referindo-se à prática de parteira.

Jai: – Pegou, mas ela sabe de muito remédio.

D'ajuda: – D. Angelina já pegou foi muito.

Sr. Pedro: – D. Angelina faz qualquer remédio, aí perguntar a ela se sabe fazer e de qualquer coisa ela diz e a pessoa faz e da certo.

Jai: – D. Angelina ela tem capacidade eu não sei como ela faz um doce de qualquer fruta e da certo, não tem um doce de jaca que ninguém nunca tinha visto falar e deu certo, aí no caso porque que essas mulheres não sentam com Angelina para tomar essa experiência.

Sr. Pedro: – Aquela mulher é sabida que é danada!

(LARCHERT, trabalho inédito, f. 99).

A mulher quilombola do Fojo, cuja representante maior é D. Angelina, sabe a dor e a delícia de ser o que é, pois são raça, família, linhagem, natureza, coragem e fé. Ao longo da inserção, fomos conhecendo sua vida através dos fragmentos contados durante as conversas.

D. Angelina: – Num quer dizer que o sofrimento passou e outra que minha situação de idade de seis anos era pelas casas quando saía de uma daqui a pouco chegava o recado, ia pra outra também lá que eu sofria, não pela véia era as filhas, mais era assim, deixei de ir para as cozinhas dos outros quando eu arranjei um marido, o pai desse daí quis ir morar e fui. Vivo alegre com meu Deus porque eu trabalho, eu roço de biscô, eu roço de facão, capim, enxada, faço tudo na minha vida (LARCHERT, trabalho inédito, f. 40).

D'ajuda: – Eu trabalhei pouco tempo em Ilhéus, uns dois anos, em Itacaré, na casa de uma mulher, e fui para uma casa em Ilhéus, levei uns três meses só que eu vim me embora porque ela gostava de me escravizar, aí eu peguei e vim embora. Aí ela não queria deixar eu vim, eu digo vô, e eu falei: quem é que vai ficar aqui? Caminho do freio pra quem veio. Tô aqui até agora (LARCHERT, trabalho inédito, f. 76).

Olhamos para as mulheres do Fojo, amparadas nas suas experiências que as tornam o “centro dinâmico da comunidade” (OLIVEIRA, 2004, p. 21), integradas na história coletiva e garantindo a continuidade da vida, enfrentam até hoje, com muita força e coragem, a precariedade das condições de sobrevivência, lutaram e lutam pelo sustento da família e resistem com sabedoria à opressão sofrida durante a vida.

A categoria trabalho é uma constante nas falas das moradoras como atividade inerente de todas. D. Angelina gosta de repetir a frase “eu roço de biscô, eu roço de facão, capim, enxada, faço tudo na minha vida”. O trabalho da mulher não é somente a limpeza, organização, manutenção da casa e da família, para elas

junta-se ao trabalho da casa o trabalho afetivo, emocional, moral e ancestral da comunidade. Portanto é trabalho a função de zelar pela sua família e por extensão a comunidade.

1.2 A memória não cala, liga os mundos

Durante a inserção no cotidiano da comunidade, os comportamentos e falas foram apresentando famílias cujas gerações organizam-se em torno de uma memória, por vezes silenciada, por vezes negada, por vezes guardada. Como a literatura nos mostra; os mais velhos são os guardadores de memória; na pesquisa, D. Angelina, o Sr. Manuel e D. Judite representam esses guardadores; o Sr. João, D. Floripes e o Sr. Pedro fazem parte de uma geração intermediária que às vezes negam a memória e a história e às vezes silenciam, os mais jovens, filhos da geração intermediária, as vezes desconhecem, as vezes silenciam a memória coletiva e a história local.

Por isso, no jogo das exclusões, uma das mais perversas é a “exclusão ou a interdição da memória, a separação cultural” de um povo da sua ancestralidade. O “impedimento de um imaginário” reduz o futuro, quando dificulta a recriação do passado no presente, privando o povo da sua humanidade (SILVA, 2004, p. 14).

Mesmo com a negação por parte de uns e o silenciamento de outros, a memória e a história coletiva familiar não foram apagadas, nem poderiam ser, porque são a dimensão simbólica e imaginativa dos conhecimentos históricos e ancestrais da Família Fojo. Primeiro, pela presença do *ethos* ancestral, recriado e ressignificado no cotidiano das famílias, segundo, pela força do imaginário e da memória das gerações mais velhas que liga os mundos e demarca o momento da história da comunidade em que acontece a tentativa de romper com as práticas sociais, culturais e religiosas de matriz africana.

Sr. Pedro: – Tinha um negócio de um boi eu sei lá.

Jai: – Bumba meu boi.

Sr. – Pedro: Tinha outro negócio de reis era outra coisa que eles faziam.

Pesquisadora. – Vocês já presenciaram isso?

Jai: – Eu não presenciei não foi no meu tempo.

Sr. Pedro: – Outra hora era o candomblé tinha essas outras coisas não tinha negócio, ninguém conhecia negócio de crença não tinha isso era outra coisa sambando, era, mas era muita gente.

Pesquisadora: – Você pegou essas festas, Sr. Pedro?

Sr. Pedro: – Eu tenho quarenta e oito anos, eu alcancei muito essas festas aí, eu ia direto rapaz era garoto.

Pesquisadora. É devia ser garoto mesmo.

Sr. Pedro: – É, eu ia direto nessas festas que tinha ai.

Jai: – Às rezas eu ainda peguei.

Sr. Pedro: – São João esse mês de São João era o mês todo até quando nada onze horas da noite, meia noite eles ia, aí nos final de semana ou nos dias certos de festa mesmo era amanhecer o dia, não sei quantas noite era festa de São João (LARCHERT, trabalho inédito, f. 93).

O depoimento do Sr. Pedro elucida o esforço da memória para não esquecer a sua história. A memória exercita-se na prática de resistência. Ancoro-nos em Póvoas (2010, p. 48) quando afirma que “É por isso que as minorias têm que cobrar, organizadamente, o reconhecimento da legitimidade de suas memórias como parte integrante da memória nacional.”

Sr. Pedro: – Antigamente só usava o negócio de mato mesmo, se era um corte usava o mato, um ensinava ao outro. Até de sempre eu comento com Jai: – Rapaz, eu acho que todo mundo era quase médico, porque quando um dizia que esse mato serve para alguma coisa às vezes que eu não sei para que esse mato serve, mas outro já sabia. Hoje, o povo vai mais atrás do médico, mas antigamente não tinha médico se adoecesse tinha de se curar dos matos mesmo, um ensinava, outro ensinava. Cobra mesmo já me mordeu as costas três ou quatro vezes, eu quase que morro, aí um ensinava um remédio, outro ensinava outro remédio, aí minha mãe ia fazendo.

Sr. Pedro: – Minha mãe sabia muito de remédio de mato, era muito demais porque ela era parteira, pegou, muito menino na vida até velhinha pegava menino, então ela sabia de remédio, minha mãe foi muita experiência nisso só não sabia experiência de leitura que ela não sabia de leitura, não sabia ler nada.

(LARCHERT, trabalho inédito, f. 93).

Aparece, em uma memória recente, o ancestral mais próximo, aquele que está guardado nas lembranças como o grande Pai de toda família Santos e Gomes, o Sr. Alfredo, o Avô que aparece em alguns depoimentos. “Há uma memória também constituída por pessoas importantes: homens e mulheres que se dedicaram ao coletivo de seus tempos” (PÓVOAS, 2010, p. 51).

Jai: – Porque o senhor conheceu véio Alfredo, né? é por isso que o senhor pegou essas festas.

Sr. Pedro: – Conheci. O avô dos meninos, eu ainda conheci.

Pesquisadora. Quem era o véio Alfredo?

Jai: – O véio Alfredo era o dono das terras toda.

Sr. Pedro: – O véio Alfredo que era o avô de João, Floripes, D. Maria.

Pesquisadora. O dono do Fojo?

Jai: – Era.

Sr. Pedro: – O véio Alfredo eu conheci bem velhinho, mas já tava bem, aí eu menino ele logo morreu.

Jai: – Era o pai de todo mundo aqui, era o Abraão do Fojo.

Sr. Pedro: – Só eu que conheci, que meu pai era dono daquela fazenda ali do capitão, era vizinha com essa do Fojo e agente só vivia aí, foi criado tudo aqui junto, eu conheci, eu era menino mas conheci o véio.

Pesquisadora: – E você conversava com ele?

Jai: – Demais, todo mundo falava, que na verdade todo mundo chamava ele de pai né?

Sr. Pedro: – Tava bem véio, eu não sei que idade aquele véio morreu não. Cem anos não sei se tinha, mais se tinha menos era pouco.

Jai: – Tirando Pedro, o resto aqui era tudo neto.

Sr. Pedro: – É esses netos não conheceu não.

Jai: – Os bisnetos que não conheceu porque os netos era João.

Pesquisadora: – D. Floripes, Sr. João era neto? D. Maria e o pai de Igor.

Jai:–Isso. Pai era neto.

Sr. Pedro: – Os netos conheceu, mas os bisnetos não. Aqui, na verdade, é tudo é bisneto dele.

Jai. Essa festa toda acontecia bumba meu boi e tal, quando véio Alfredo era vivo porque ele bancava o povo, então quando ele morreu separou.

(LARCHERT, trabalho inédito, f. 93).

No testemunho do Sr. Pedro aparece a cronologia do antes e do depois, de certo que ele sujeita os fatos históricos a seus significados, encurtando por vezes fatos considerados por ele menos importantes e prolongando a duração dos acontecimentos passados relevantes de seu ponto de vista. Há também uma tendência a regularizar as genealogias, as sucessões e a sequência de grupos de idade, para conformá-las às normas ideais da sociedade no momento (VISINA, 2010, p. 191). Na busca de fazer emergir a memória histórica, o Sr. Pedro expressa e elabora em uma força narrativa a consciência coletiva do grupo e individualmente a sua crítica, tendo em vista a nova situação religiosa em que se encontra a comunidade do Fojo.

A importância de reconhecer os mais velhos para a comunidade “o véio Alfredo eu conheci bem velhinho, mas já tava bem, eu era menino, ele logo morreu”. Jai acrescenta “era o pai de todo mundo aqui era o Abraão do Fojo”. A tradição há

de resgatar seu fundador, pelas lembranças aparece aquele mais próximo dos acontecimentos atuais do Fojo, o velho Alfredo.

A narrativa remete a um passado recente e apresenta uma época de fartura, nos relatos aparecem um passado cheio de prosperidade, festas, comemorações e partilhas. “É que o povo nessas mata plantava mais mandioca e comia mais caça, ninguém fazia feira na cidade”. “A olaria, casa de farinha que era muito boa”. Essas evocações refletem uma memória imediata sobre a experiência vivida enquanto comunidade negra rural e se inscreve em exemplos práticos da vida cotidiana. Como Halbwachs (2004) afirma que a memória coletiva não é formada a partir de uma história específica, mas de fatos cotidianos suficientes para conservar o sentido e o significado que os indivíduos atribuem ao tempo e ao espaço vividos por eles.

– Aqui meus avôs tal meus tios tudo morava aqui, na questão de finanças não dava para viver, que não tinha recursos foram saindo, aí venderam foram, saindo os herdeiros do Fojo, tudo do outro lado da rodagem tudo isso aí, as fazendas todas, então cada qual morava numa parte de terra dessa, aí foi vendendo para os fazendeiro (LARCHERT, trabalho inédito, f. 103).

Evocações sobre a saúde da comunidade

Sr Pedro: – Minha mãe sabia muito de remédio de mato, era muito demais remédio, porque ela era parteira pegou muito menino na vida até velhinha pegava menino (LARCHERT, trabalho inédito, f. 104).

D’ajuda: – Você sabia que as crianças eram mais saudável, tinha uma saúde melhor do que hoje(LARCHERT, trabalho inédito,f. 87).

Jai: – Rapaz eu acho que todo mundo é quase médico, porque quando um diz que esse mato serve para alguma coisa as vezes que eu não sei para que esse mato serve, mas outro já sabe e vai ensinado, hoje é porque tem, o povo vai mais atrás do medico, mas antigamente não tinha médico se adoecesse tinha de ser dos mato mesmo, um ensinava outro ensinava (LARCHERT, trabalho inédito, f. 104).

Essas falas são reveladoras de uma vivência histórica partilhada, tanto pelas famílias originais do lugar como pela vizinhança. Destacamos que os testemunhos sobre a história da comunidade evocam uma época de fartura, partilha, comemorações, “muita” briga e desentendimento, saúde da população e trabalho. Apontam para uma família numerosa, e seus antepassados para práticas sociais e culturais afrobrasileiras, eis a existência do quilombo!

Os autores Bosi (1994), Halbwachs (2004) e Ricouer (2007) mostram como a memória, em situações de conflito ou de ameaça a integridade de um grupo, se mobiliza para uma “memória coletiva” como função fundamental na defesa do

grupo contra seus agressores, esta época guardada na memória sinaliza para um passado coletivo. No Fojo, percebemos como a memória, que vem a tona como uma pulsão de vida, e a identidade coletiva têm sido a grande defesa das famílias e do território.

A memória é fonte que legitima e mobiliza politicamente o reconhecimento do território e das famílias do Fojo “Antigamente ninguém tinha estudo, mas tinha essa experiência, tinha essa capacidade”. É a partir do movimento dialético entre lembranças e esquecimentos que a realidade presente dos negros e negras quilombolas se torna visível para a sociedade de entorno da comunidade.

É a memória oral que permite conhecer esses tempos passados, percebemos que nos momentos que esta memória vem à tona há de imediato, por parte do grupo presente no momento da narrativa, uma ligação identitária com este passado, denunciando que a memória não deixa a história ser esquecida muito menos ser calada.

1.3 As identidades em processo e o processo identitário dos negros e negras do Fojo

Após a certificação, os moradores do Fojo estão sendo chamados de quilombolas e, a todo o momento, estão se reconhecendo diante das novas contingências que esse título lhes outorga. A partir daí, a comunidade é procurada por pesquisadores, prefeito, ONGs, turistas, curiosos, etc, causando certo estranhamento nos seus moradores. E o reconhecimento “dos de fora” de que são sujeitos de direito, permitindo a visibilidade do território cultural. O morador do Fojo deflagrou a condição e a consciência do reconhecer-se político étnico-cultural negro rural quilombola. Para entendermos essa identidade em construção que não é recente enquanto processo histórico, é recente enquanto categoria jurídica e política, compreendemos que as identidades são processos em constante e incessante construção.

A compreensão e o respeito aos significados que o homem e a mulher estabelecem para suas vidas levam-nos a pensar a identidade a partir das diversas culturas e entendê-la como um processo híbrido de raça, etnia, gênero, religião, histórias de vida, escolarização, etc. Neste sentido, a identidade será formada pelas

relações que darão significados às experiências da vida, possibilitando ao sujeito as identificações necessárias para que se agregue a um grupo e seus pertencimentos.

Esse argumento encaminham-nos para uma reflexão sobre os processos educativos da comunidade quilombola do Fojo, ligados às questões identitárias dos seus moradores. Pensando na identidade como um elemento que se constrói cultural e historicamente, não é possível pensar na identidade das pessoas negras sem pensar na sua trajetória e seus movimentos pelos quais têm passado. Segundo Munanga (2001), a identidade é para os indivíduos a fonte de sentidos e de experiência, portanto toda identidade exige reconhecimento, caso contrário ela poderá sofrer prejuízos se for vista de modo limitado ou depreciativo.

Assim sendo,

[...] gostar de ser negro depende do desenvolver da auto-estima. A forma objetiva de se atingir esse processo consiste em ações que promovam o resgate da cultura e história do negro, evidenciando seus heróis e vultos eminentes, uma vez que os modelos favoráveis à etnia, facilitam o fortalecimento desta auto-estima (CHAGAS, 1997, p. 77).

Nesta construção identitária assumir-se quilombola é conflituoso e de difícil autodenominação, os moradores da comunidade negra rural do Fojo, preferem a identificação como nativos, pois sequer conhecem o que o termo quilombola significa. O significado da palavra quilombo tem sido de difícil apropriação para a comunidade, historicamente reconhecida e auto-reconhecida como comunidade de nativos de Itacaré. A categoria “nativo” diz do negro enraizado em terras do município pertencente às famílias originárias do Quilombo do Oitizeiro. É comum ouvir dizer “eu sou nativo do Oitizeiro”.

Essa categoria externa aos moradores, “inventada” pelo poder colonial, apropriada pelas lutas dos movimentos negros como símbolo de resistência e cunhada na pauta da Assembleia Constituinte, escrita na elaboração do Artigo 68, chega ao Fojo repercutindo diversos significados e causando estranhamento. Esse sentido de confusão é experimentado pelos moradores quando se autodenominam nativos, no sentido de serem da terra e com o significado de pertencimento territorial. A categoria “nativo” reflete a imagem dos moradores da comunidade negra rural, que são.

Quando se autodenominam nativos identificam o sentimento de pertencimento a sua coletividade, a seu determinado grupo. O reconhecimento recíproco é uma necessidade do grupo, quando todos se dizem nativos, os moradores do Fojo reconhecem-se enquanto grupo específico, assim, cada morador se reconhece e é reconhecido pelos outros como participante histórico da comunidade. A categoria quilombola veio de fora para dentro, com ela receberam o reconhecimento externo, mas que encontra algumas dificuldades de ordem social e política para ser pronunciada pelos de dentro. Nesse processo identitário, os moradores reconhecem-se quilombolas, mas insistentemente autodenominam-se nativos.

Construída a estratégia de resistência dialética, os moradores usam o conceito de “nativo” para se autoidentificarem, mas jurídica e politicamente usam o conceito de quilombo para serem reconhecidos. Nesse jogo identitário entre quilombolas e nativos há um estranhamento que precisa ser cuidadosamente pensado e dito para que se entenda que a identidade é uma só, porém os termos para denominá-la é que diferem. É o processo histórico político identitário dos nativos do Oitizeiro que os reconhecem como quilombolas, e é a categoria quilombo o conceito que representa a comunidade negra rural do Fojo.

A condição de nativo desperta nos moradores do Fojo o conceito de quilombo, fazendo emergir da memória familiar e da história local a identidade quilombola, provocando na comunidade a discussão política do território e seus direitos enquanto cidadãos. Para os moradores da comunidade do Fojo, o quilombo é “algo” que não surge nem é descoberto, ele deixou de ser invisível para “os de fora” e passou a ser reconhecido no seu território cultural. Quando perguntamos sobre o significado de quilombo, os participantes assim expressaram:

D. Angelina: – Pelo dito da comunidade, eu creio que seja porque dizem, foi no tempo dos cativeiros, né? Que era os quilombos (LARCHERT, trabalho inédito, f. 115).

Jai: – Porque quilombo quer dizer uma separação de pessoas, né? Do passado, não é isso?

Pesquisadora _ Eu nem sei, eu tô aqui para descobrir. (Risos)

Jai: – Na verdade, quilombo, o que é quilombo? Se a gente foi observar, foi alguém que morou no passado, foi ali, formou famílias ali, aí o que acontece, o Fojo é um quilombo porque o Fojo hoje, se você pegar as antigas, tem mais de cem anos, cento e cinquenta anos, duzentos anos que os nossos avôs moraram aqui, são pessoas que eu nem conheci, conheci

meu avô, mas meu bisavô não conheci, quando eu nasci já tinha muitos anos que tinha morrido, e aí formalizou a questão de quilombo, e a gente veio a descobrir, aí hoje mesmo o INCRA pergunta porque, tem as questões como os negros, são os outros que funcionavam neste lugar, tem engenho, tem lugares do engenho, aqui mesmo tinha uma negócio de cana. (LARCHERT, trabalho inédito, f.152).

D'ajuda: – Eu acho porque nós somos uma família só tudo unido e já nascemos no mesmo lugar, tamos até hoje no mesmo lugar, por isso que criou, surgiu esse negócio de quilombo.

Pesquisadora. Você achou estranho quando disseram pela primeira vez que aqui é um quilombo?

D'ajuda: – Não achei estranho não, a gente ficou feliz porque a gente descobriu mais uma coisa que nós não sabia, aí nós ficou feliz, alegre, a gente conheceu mais o nosso direito, né? (LARCHERT, trabalho inédito, f. 160).

Esses “novos quilombolas” descobrem que a categoria Quilombo reconhece-os como donos verdadeiros das suas terras. Nas falas de D. Angelina, Jai e D'ajuda o quilombo está ligado à história do povo negro, “tempo de cativo”, família constituída em um passado “foi alguém que morou no passado, foi ali, formou famílias ali, aí o que acontece o Fojo”, “nós somos uma família só tudo unido e já nascemos no mesmo lugar, tamos até hoje no mesmo lugar” as definições estão diretamente ligadas às questões da terra e do território familiar.

Em seu depoimento, Jai, administrador da Igreja, diz: “tem as questões como os negros, são os outros que funcionavam neste lugar”. Jai não parece sentir-se a vontade quando tem que dizer que o quilombo é território negro, os negros são os outros, ao contrário D. Angelina afirma, “é o tempo de cativo” assumindo que naquele território houve escravidão. Assumir a identidade quilombola é evidenciar a diferença em relação a outros grupos da região ou do município, explicitando uma descendência na cultura de matriz africana.

No depoimento de D'ajuda tem-se a descoberta da quilombola como sujeito de direito, “a gente conheceu mais o nosso direito”, D'ajuda vê na categoria a possibilidade de garantias sociais. Quando estivemos na casa dela para irmos juntas preencher o formulário on-line do edital de inscrição do vestibular da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, antes, resolvemos lê-lo para revisarmos o que era necessário. Após a leitura, D'ajuda falou para Igor “Viu Igor como esse negócio de quilombo é bom e só vai ajudar a gente”. Inseridos nas políticas públicas para a visibilidade das comunidades quilombolas, percebem as

possibilidades de acesso à cidadania. Porém, o “viu Igor” demonstra que muitos na comunidade questionam “esse negócio de quilombo”.

Esse processo de apropriação do conceito quilombo e do debate sobre seu significado também é identitário; vivido no presente pelos moradores, interage com representações criadas sobre o passado da comunidade nativa do Fojo, construindo sentidos em um presente que se mobiliza com vistas a uma nova ideia entre aquilo que sempre foram, comunidade de nativos, e o que estão a ser, quilombolas.

Vejam os que disseram as crianças em um momento de conversa sobre a comunidade:

Pesquisadora: – Vocês sabem o que é quilombola? Já ouviram falar nisso?
As crianças levantam a mão dizendo que sabem, e falaram:
Criança 1: – Já ouvi falar lá em casa.
Criança 2: – Quilombola é quem joga bola.
Criança 3: – Professora, é o quilo da bola.
(LARCHERT, trabalho inédito, f. 167).

Nos momentos de conversas com as crianças pudemos verificar que elas não conhecem a história da família nem do território, nunca ouviram falar em quilombo nem que são reconhecidas como quilombolas.

Nesse jogo identitário existe o conflito do reconhecer-se quilombola, impondo uma ressignificação do seu modo de vida, seus interesses e seus desejos para reconstruir seus saberes sociais, culturais afro-brasileiros. Na fala que D’ajuda direciona para Igor aparece o acreditar no fortalecimento da comunidade e na possibilidade de emancipação a partir do seu reconhecimento. Essa dimensão social e política que favorece ao cidadão quilombola reconhecer-se se confronta com a doutrinação religiosa da obediência de quem não deve mais praticar as experiências afro-brasileiras e do controle sobre o comportamento dos fiéis, essas vivências formam um jogo de identidades contraditórias e instáveis.

Essa negociação identitária que se revelou após o reconhecimento e a certificação outorgada pela Fundação Palmares, leva-nos a Freire (2005) para quem quanto mais o oprimido reconhecer-se nas formas de opressão da sua cultura e da sua comunidade, mais próximo estará para entendê-las e interpretá-las, porque conhecerá sua diversidade, suas contradições, seus códigos e suas lutas, seus conflitos internos e seus opressores. O que percebemos nessa construção identitária

é que há um movimento identitário entre as categorias nativo e quilombo, cujos conteúdos são históricos, culturais e ancestrais.

Cabe destacar que a categoria quilombo é alvo de preconceitos, como já dito no texto da revisão bibliográfica sobre quilombos, existe no imaginário nacional preconceitos sobre as comunidades quilombolas, entendidas como lugar de escravo rebelde, desobediente, ladrão e fugitivo da lei. Também pode estar localizado neste imaginário a justificativa de insistentemente os moradores do Fojo preferirem ser chamados de nativos a quilombolas.

Progressivamente, no movimento dialético, o conceito de quilombo vem fazendo sentido para o grupo, na medida em que tomam conhecimento dos significados históricos e políticos, vão se reconhecendo e criando interpretações próprias. Isto porque aquilo que é atribuído ao quilombo é indissociável da história da comunidade negra rural do Fojo, alguns moradores, associam a ideia de quilombo a esse passado recente, época em que o território viveu sua fase áurea. Depois vem o seu declínio: vendas de pedaços de terras, êxodo para as cidades, dificuldades de sobrevivência, conflitos com fazendeiros e esquecimento dos órgãos públicos.

Depois dessa fase de reconfiguração do território vem a problemática fundiária resultando em uma instabilidade social e econômica que angustia a todos. Nas reuniões da associação, presenciamos o debate e as constantes insatisfações sobre o problema fundiário, ouvimos do Sr. João toda história das ameaças dos fazendeiros locais à sua integridade física durante o período de certificação da comunidade. Passados seis anos desde a certificação não tem informações precisas dos órgãos competentes sobre o reconhecimento e a titulação das terras. Algumas famílias não têm a posse da terra e somente com a titulação, a partir da demarcação dos lotes individuais, poderá vir a ter, a demora gera muita expectativa; como usam os lotes para a agricultura familiar, mesmo sem a demarcação jurídica, ficam na iminência de terem de mudar para outro lote da comunidade. Outro agravante é que sem o registro da terra não podem solicitar ajuda financeira e tecnológica para os bancos e instituições especializadas em financiamento rural. Verificamos como esse cenário gera insegurança nas famílias, pois ainda temem invasão e despejos de algumas partes da terra.

As políticas públicas junto com a associação exercem a função de espaços educativos quilombolas, ensinando para os moradores o sentido de ser

quilombola e construindo saberes em torno da defesa pela terra. Nessa dinâmica da resistência negra, os moradores vão, aos poucos, descobrindo o significado do quilombo no passado e na atualidade, muitas vezes, negando e silenciando, por que são proibidas para a religião evangélica as práticas culturais afro-brasileiras que ali foram vivenciadas, muitas vezes se afirmando pela inegável história familiar.

Essas experiências e conhecimentos sobre a família, a mata, os rios, a mulher, o território e suas relações com o cotidiano da comunidade remetem a um processo de resistência que foi herdado dos antepassados e perdura durante longos anos na memória e nas identidades que constituem as comunidades negras rurais.

2 PROCESSOS EDUCATIVOS DO AQUILOMBAMENTO DA COMUNIDADE DO FOJO

Durante a pesquisa, desenvolvemos um olhar reflexivo sobre os processos educativos produzidos a partir da prática social de resistência que se manteve e permeou a organização social negra da comunidade quilombola do Fojo, que foi reconhecida pela Fundação Cultural Palmares e hoje se reconhece. Entendendo por resistência os atos políticos, culturais e sociais que por meio de conflitos ou não, permitiram aos grupos quilombolas permanecerem em seus territórios de identidade e distinguirem – se do restante da sociedade. Esses atos de resistência construíram identidades e modo de vida específico que não se reduz a elementos materiais ou traços biológicos, mas a um conjunto de elementos políticos, culturais e históricos. Assim, resistência, identidade e território são categorias indissociáveis para os quilombolas.

Nessa conjuntura de resistência à opressão histórica sofrida, a comunidade construiu sua própria história, sua tradição cultural e seus processos educativos, concebendo - se e constituindo - se na sua singularidade, a comunidade negra rural quilombola do Fojo.

No caso específico desta pesquisa, os processos educativos que contribuem para a existência quilombola do Fojo foram sendo apreendidos no espaço tempo da luta pela sobrevivência. Desse modo, à medida que os processos educativos contribuíam para a resistência, ela fortalecia seus processos educativos. E, nessa retroalimentação entre experiência, processos educativos e resistência, as

famílias foram permanecendo, educando seus filhos, constituindo territórios - identidades e lá estão até os dias atuais. A constituição do território – identidade a partir da resistência dos filhos do Fojo que saíram para outros espaços geográficos, como São Paulo, é temática para outras pesquisas.

Aprender é o esforço contínuo de existir na situação concreta de vida, neste esforço são muitos os processos educativos que legitimam a existência de um povo. Na construção da educação de um povo, a produção dos seus saberes não está separada dos seus fazeres cotidianos, saber e fazer se justapõem, dialeticamente, produzindo seus processos educativos.

Quadro 9 – Processos educativos de resistência quilombolas.

Ancestralidade	Práticas quilombolas ↔ Processos educativos ↔ Estratégias cotidianas de Resistência		
	Memória	Domicílio existencial	Nucleação familiar
Identidade	Epistemologia da natureza	Conhecimento do tempo e do clima	Cultivo das roças Tipo de pesca adequada ao clima Organização própria para período de chuva
Corpo		A natureza como pertença do ser O Rio e a Mata	Moradias em torno de uma matinha e do ribeirão Mata atlântica preservada Convivência com animais domésticos e respeito aos selvagens
Território	Território comunitário	Território coletivo Extensão territorial do Fojo	Dialogo entre famílias: conversas, encontros e negócios. Farinheira coletiva Associação dos moradores Infância lúdica pelo território

Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

As formas de aprender estão ligadas aos modos de vida, por isso, os processos educativos oriundos do domicílio existencial, do conhecimento da natureza e da vida comunitária são mantidos pelas estratégias cotidianas de resistência. Como foi exposto sobre o *ethos* ancestral, a forte presença da tradição

demarca as práticas de resistência, e estão imbricadas no fazer cotidiano, criando e recriando estratégias existentes até os dias atuais.

Nesta imbricação entre práticas quilombolas de resistência e processos educativos da comunidade quilombola do Fojo, a pesquisa aponta três eixos que representam os processos educativos dos campos epistemológicos quilombolas. No primeiro campo, o domicílio existencial. Observando atentamente a vida nas residências, compreende-se que existe uma organização espacial que não é comum em outros espaços rurais, os membros da família compartilham esse espaço constituindo uma nucleação familiar. Esse jeito familiar de ser estampa saberes sobre território ancestral: família, corpo, memória e identidade, produzindo os processos educativos da vida na nucleação familiar, cujas estratégias do cotidiano apresentam saberes próprios das relações internas entre as famílias, do sentimento de pertencer aos Santos e Gomes ou família Fojo; da organização espacial das residências, circularidade entre as casas e o espaço compartilhado do fogão a lenha, do aproveitamento dos ribeirinhos contornando as residências; dos saberes sobre o plantio e os cuidados com a horta da família.

Os processos educativos vividos nestas situações se baseiam no aprendizado de saberes que motivam a busca pela sobrevivência diária, pois é marcado de significados para o grupo. Todos esses saberes e fazeres cotidianos demonstram como a resistência do conhecimento ancestral perdurou por anos, dando à comunidade uma forma tradicional de vida e de auto-organização.

O segundo campo denominado de epistemologia da natureza trata de interpretar os conhecimentos referentes aos saberes e fazeres sobre a natureza. Observamos como os moradores do Fojo conhecem sobre o tempo e o clima, saberes relativos ao posicionamento das nuvens, da velocidade do vento e da umidade do ar, que possibilitam a eles terem o domínio sobre a natureza, aplicando-os no plantio e cultivo adequado da roça; no tipo de pesca adequada ao clima e as estações do ano; na distância adequada entre as casas, o Rio de Contas e os ribeirinhos, por conta dos períodos de cheia; no convívio com animais domésticos e no respeito aos animais selvagens. Esses conhecimentos sobre o céu, a mata e o Rio são constituintes do sentimento de pertença ao território quilombola do Fojo.

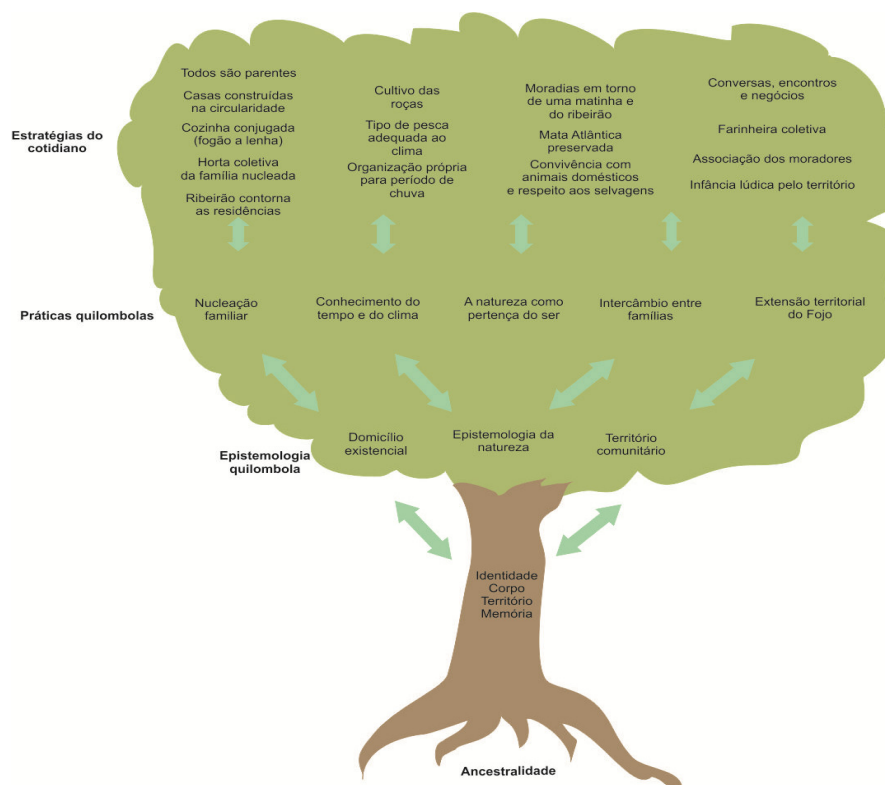
O terceiro campo que os dados apontam como conhecimentos produzidos pela prática de resistência que culminam em processos educativos para a coletividade é o denominado de Território comunitário. Os saberes propiciados por

essa prática quilombola pautam-se na história coletiva da comunidade e na extensão territorial do Fojo. A história coletiva aproxima as famílias para além do parentesco, reconhecem-se no mesmo laço ancestral e denominam-se de Família Santos Gomes; as famílias mantêm um diálogo cotidiano entre si, através das suas conversas, encontros e negócios conjuntos, como, por exemplo, a farinha coletiva; participam da associação dos moradores do Fojo e compartilham com as crianças os espaços lúdicos da comunidade, os terreiros, os ribeirinhos, a matinha de árvores frutíferas.

Assim, o domínio sobre esses conhecimentos e seus saberes e fazeres mantém os vínculos com as raízes ancestrais e permitem ao território, à identidade, à memória e ao corpo dos negros e negras do Fojo práticas de resistência que ligam o passado ao presente, recriando o que foi invisibilizado ou negado. Sabe-se da importância que os processos educativos têm para o ser humano no seu fazer-se gente, possibilitando o entendimento e o encontro com seu território identidade.

A partir dessa premissa tentou-se representar a prática social de resistência e os processos educativos dela decorrentes através da imagem de uma árvore, para quem as raízes constituem a sustentação dos modos de vida.

Figura 4 – Resistência quilombola de raiz africana e processos educativos



Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

Esta imagem expressa o cotidiano, seus saberes e práticas de resistência como foi observado e analisado durante a pesquisa. Existem conhecimentos enraizados que constituem a comunidade negra rural quilombola e são estruturados pela ancestralidade do território. O território é palco das experiências e da produção dos conhecimentos que foram e são apreendidos nos processos educativos e experimentados na prática de resistência cotidiana.

3 EPISTEMOLOGIA DA RESISTÊNCIA: CONHECIMENTOS E SABERES

Na comunidade do Fojo existem intercâmbios entre a herança africana e os elementos da atualidade que permeiam os conhecimentos que ali são produzidos. Os intercâmbios são formas de conhecimento que se entrecruzam na teia social da comunidade e que proporcionam ressignificação constante e processual do homem com sua existência. Nesse entendimento, a realidade social das pessoas passa a ser enfatizada, por ser *locus* oriundo das relações de poder, de afetividade ou de racionalidade.

Tudo isso é (in)visível nas manifestações cotidianas, porém, como sujeitos epistemológicos, os moradores do Fojo desenvolvem nos processos educativos o sistema de aquisição, produção, armazenamento e processamento dos conhecimentos necessários para interpretar a realidade do Fojo, do mundo, do universo. O conhecimento nasce com o homem e as interações com a realidade possibilitam formas diversas de saber. A aquisição do conhecimento ou ato de conhecer adquirem o seu sentido durante o processo de realização do ser humano (FREIRE, 2006, p. 17)

Podemos inferir que os conhecimentos ali expressos foram e são elaborados na dinâmica da criação dos processos educativos. Em Freire (2006, p. 19) o “conhecimento emerge apenas através da invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com o mundo e entre si”. O conhecimento é um processo que transforma tanto aquilo que se conhece como também o conhecedor, é o conjunto de saberes que forma a visão de mundo de cada pessoa.

A partir dos processos educativos observados no território identidade do Fojo, identificamos conhecimentos elaborados nas estratégias do cotidiano dos moradores, conferindo-lhes competências cognitivas, afetivas, sociais e políticas

resultantes das funções epistêmicas do pensamento ao recriarem a cultura de matriz africana em um território negro rural quilombola brasileiro. As funções epistêmicas geradas na evolução e socialização do pensamento são sistemas que desenvolvem representações conceituais sobre o mundo, mediados pela interação com as pessoas e o ambiente, proporcionam diferentes formas de conhecer e diferentes conhecimentos, “Conforme essa ideia, conhecer e explicar as próprias representações são, antes de tudo, uma atitude social ou cultural” (POZO, 2004, p. 139).

Essa produção de conhecimento foi perpetuada a partir das vivências da construção do território e das práticas de resistência que possibilitaram a permanência nele. Esses conhecimentos são resultantes das experiências de homens e mulheres epistêmicos quilombolas do Fojo que ressignificam a cada dia as experiências dos seus antepassados e formulam as estratégias de vida cotidiana provocando novas experiências.

Entendemos que o conhecimento é o conjunto de representações capazes de explicar a vida e resolver seus problemas. A produção dos conhecimentos impregnada de emoção e sentimentos, construídos pelo grupo familiar com uma forte presença de ancestralidade, torna-os valorados culturalmente, nesses termos constroem os saberes da comunidade, esse conjunto de conhecimentos e saberes elaborados pelos moradores do Fojo que se reconhecem mutuamente como família – comunidade, representam a epistemologia do grupo.

Assim, quando os moradores do Fojo identificam, associam, memorizam, esquecem, sentem, ignoram, acreditam, conhecem, interpretam, modificam a realidade transformando-a em conhecimento, criam representações sobre a natureza, a família, a comunidade e a vida, adotando uma atitude epistêmica (POZO, 2004). Ao adotar uma atitude epistêmica sobre a natureza problematizam seus saberes e representam os conhecimentos adquiridos, como herdeiros de conhecimentos histórico - culturais.

Nesse entendimento, a aquisição de conhecimento é uma atividade tanto cognitiva quanto cultural que necessita produzir as estruturas da memória para ser herdado, “essa premissa é vygotskiana para quem os sistemas culturais de representação mediam a construção do conhecimento” (POZO, 2004, p. 141). Na medida em que ocorre aquisição do conhecimento necessariamente implica na

aprendizagem correspondente, nesse sentido, durante a construção do conhecimento existe o processo de aprendizagem pelo qual se adquirem competências, valores, informações, habilidades. Para Pozo (2004) aprender é produzir mudanças através das interações com os ambientes utilizando-se de sistemas de memória ou de representações complexas.

Vamos tomar o conhecimento sobre o tempo/clima para exemplificar como as práticas de resistência a favor dos elementos culturais de matriz africana representam os componentes epistêmicos, saberes e símbolos, para representar e interpretar a realidade, organizando seus sistemas de comportamentos frente à natureza e às famílias enquanto território comunitário. Também poderíamos usar os conhecimentos sobre a nucleação familiar ou os conhecimentos sobre o território comunitário, identificados nesta pesquisa como processos educativos resultantes da prática de resistência da comunidade negra quilombola do Fojo.

O conhecimento sobre o tempo/clima chamou nossa atenção pelo uso corriqueiro e pela precisão na aplicação dos saberes nas atividades cotidianas, cabe destacar que na comunidade, território rural, não é comum a utilização do relógio para as orientações diárias das pessoas. No Fojo os elementos da natureza como o vento, o sol, as nuvens, a umidade do ar, as marés que enchem o Rio de Contas e os ribeirinhos são saberes construtores do conhecimento sobre o tempo e orientam as atividades cotidianas das famílias.

Quadro 10 – Aquisição do conhecimento: atitude epistêmica

(continua)

Processo de aprendizagem: problematização sobre a vida	Mediações culturais quilombolas do Fojo	Representação do conhecimento no cotidiano
Apontar ideias, reconhecer informações do conceito; criar conceitos.	Território coletivo. Relação sagrada entre o ser humano e a natureza.	Identificam tipo de nuvem no céu (carregada, escura, azul) Velocidade do vento.
Comparar conceitos anteriores; relacionar definições.		Associam as nuvens ao movimento do vento, prevendo o tempo.
Reter na memória dados, conceitos, informações.		Esperam o período certo de sol ou chuva propício para o plantio

Quadro 10 – Aquisição do conhecimento: atitude epistêmica

(conclusão)

Processo de aprendizagem: problematização sobre a vida	Mediações culturais quilombolas do Fojo	Representação do conhecimento no cotidiano
Elaborar categorias Esquema mental que dá sentido ao uso do espaço.	Memória coletiva, contos e causos sobre a família, a mata, o rio, plantações e festas.	Classificam e organizam as roupas expostas no sol para alvejar e secar.
Pensar sobre o conteúdo, característica, conceitos, causas e consequências Analisar o conteúdo dominando-o com autonomia. Juízo de valor, julgamento.		Definem os espaços da horta, dos animais e das pessoas no terreiro. Usam a maré como horário e localização da pesca de determinado peixe.
		Refletem sobre a diferença entre o clima da cidade e o da roça; os motivos de tanta chuva durante o ano; as mudanças climáticas; a influência das mudanças em determinados tipos de peixes que não pescam mais e na plantação de mandioca.

Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

Esse sistema de representação sobre o tempo e o clima observado no cotidiano dos moradores do Fojo, não é linear. A aquisição do conhecimento para a epistemologia quilombola do Fojo apresenta-se como uma espiral que mediada pelo sistema cultural de representações gera novas atitudes epistêmicas ou novas buscas de conhecimento para além da função pragmática do conhecer (POZO, 2004).

Pensamos a atitude epistêmica do conhecimento quilombolas do Fojo a partir da discussão Freiriana para quem “o conhecimento se constitui nas relações homem - mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações.” (FREIRE, 2006, p. 36)

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. (FREIRE, 2006, p. 27).

A primeira representação que elaboramos da realidade são os conceitos, estes são unidades que formam o conhecimento e implicam em

mecanismos de reconhecimento dos objetos, animais e pessoas e podem ser representados por uma única palavra, imagem grafada ou mental. Isto é o que Freire (2006, p. 26) denomina de “nomear”, “Existir, humanamente é nomear o mundo, é modificá-lo. Uma vez nomeado, o mundo reaparece para aquele que o nomeia como um problema, requerendo do nomeador nova nomeação”.

Os conceitos são organizados em esquemas mentais criados para representar o conhecimento, estes abrangem uma série de conceitos inter-relacionados em uma organização significativa de pensamento (POZO, 2004). Um esquema pode incluir vários esquemas para formar conhecimentos mais profundos. Um exemplo é o esquema sobre o tempo elaborado pelos quilombolas do Fojo integrado ao esquema da construção das casas, resultando em um conhecimento que leva os moradores a construir as casas na sua circularidade acompanhando a curva dos ribeirinhos e longe do Rio de Contas. Esses conhecimentos, muito mais que representações mentais, são significações sobre o mundo.

Nesta etapa de construir conceitos, a atitude epistêmica caminha para a produção da linguagem em vista da consciência dialógica, “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes a exigir deles um novo pronunciar” (FREIRE, 2005, p. 78). Assim, ao identificar, associar, interagir e pronunciar sobre o tempo e o clima da região e suas interferências sobre suas vidas os moradores do Fojo trabalham a palavra exercendo a “práxis” transformadora da realidade.

Em uma segunda etapa, o conhecimento passa pela ação da memória que armazena as informações e conceitos com a finalidade de serem usados no presente ou no futuro. A memória é um conjunto de esquemas dinâmicos que associam as informações e os conceitos retendo-os, para em um tempo adequado recuperá-los. É a capacidade de poder viajar no tempo, visitando os diversos acontecimentos que preenchem o percurso de uma existência. A memória dos conhecimentos dissemina-se por inúmeras ações cotidianas e é disseminada, instituída e mantida nos âmbitos social e cultural. Essa ação mental, juntamente com a verbalização, compõe as estruturas mentais da tradição oral.

A compreensão dialógica do conhecimento traz o caráter duplo da linguagem; pragmatismo e reflexão, o conhecimento nasce da vida pragmática, das necessidades do fazer cotidiano e se restaura na investigação, ao problematizar a si mesmo, o conhecimento acontece na dimensão da reflexão. Para o autor.

No mundo encontramos duas dimensões, reflexão e ação, em uma interação tão radical que se uma é sacrificada, mesmo parcialmente, a outra imediatamente sofre. Não há palavra verdadeira que não seja simultaneamente uma práxis. Assim, falar uma palavra verdadeira é transformar o mundo (FREIRE, 2007, p. 28).

Quando os moradores do Fojo comunicam, opinam e aconselham sobre o tempo agem sobre a realidade para em seguida refletirem sobre ela. Na reflexão, o pensamento faz a análise e as inferências sobre o conhecimento. Ao refletir sobre suas experiências com o tempo, os quilombolas analisam seus próprios conhecimentos e se legitimam a igualmente modificá-los. Ao ser consciente implica o agir consciente sobre a realidade, constituindo a unidade dialética entre ação-reflexão (FREIRE, 2007). É nessa etapa da aquisição do conhecimento que a epistemologia quilombola do Fojo é excluída do mundo cientificado, as atitudes epistêmicas são discriminadas e reduzidas a não saberes, respondem à problematização dos conhecimentos da comunidade para ela mesma, não é permitida sua interação com as outras formas de conhecer nem com as outras pessoas do entorno da comunidade, não são aceitas como legítimas e verdadeiras.

Na epistemologia do Fojo, o conhecimento chega à etapa da ação e reflexão potencializando homens e mulheres a conhecerem-se e conhecer seu entorno, porém, as amarras da invisibilidade cultural e política os oprime, não permitem que essa ação reflexão aconteça com o mundo e com as outras pessoas em um diálogo verdadeiro. Como aponta Freire (1992, p. 32).

É por isso que, alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão.

Há uma ausência da dialogicidade libertadora que a opressão capitalista não permite que ocorra, a comunidade é excluída social e politicamente das esferas civis. Em Freire (2006), o conhecimento produzido a partir da singularidade epistêmica será transformador se na prática for exercitado para a construção dialógica e dialética da vida concreta, tendo como finalidade a emancipação do povo oprimido quilombola do Fojo.

Esse processo de negação da epistemologia da comunidade reflete a colonialidade dos saberes impostos pelo colonizador europeu. As epistemologias visíveis e aceitas pela sociedade brasileira desde o Brasil colônia são as validadas

pela ciência moderna, como as epistemologias euro-ocidentais capitalistas. Os conhecimentos oriundos desses paradigmas epistemológicos negam o conhecimento produzido nos vários segmentos culturais de matriz africana, porque, supõem que não é científico, não é verdadeiro e não condiz com os paradigmas impostos e aceitos para a vida capitalista dos tempos atuais. Esses modelos preconizam a hierarquia dos conhecimentos classificando-os em superiores e inferiores, dicotomizam a relação do ser humano com a natureza, estabelecem uma cisão entre a experiência da vida cotidiana e a construção do conhecimento; entre razão e emoção; cognição e afeto; ciência e cultura.

Algumas epistemologias de grupos tidos como minoritários e ou oprimidos foram exterminadas, podemos dizer de um epistemicídio quilombola para algumas comunidades, outras como a do Fojo durante anos, num movimento permanente de resistência, conseguiram preservar os conhecimentos e os modos de estar no mundo através dos seus processos educativos e da sua memória coletiva.

A fala de D. Judite ilustra o conhecimento ético, colaborador, humanitário, ecológico e político encontrado nas atitudes epistêmicas das/os moradoras/es mais velhas/os do Fojo, quando a pesquisadora perguntou onde ela aprendeu tanto sobre a mata atlântica a ponto de guiar pesquisadores quando vão conhecer a biodiversidade encontrada no município de Itacaré, ela disse:

– Aprendi com a mata, e sei pouco, ninguém sabe tudo, quanto mais o tempo passa a gente aprende e fica a metade sem aprender. Passa a vida toda sem aprender, porque um dia é uma coisa no outro dia tem mais coisa, e a gente morre de velho e não aprende. Cada um sabe uma parte, tem gente aí que sabe muito de fazer farinha e eu não sei nada disso (Fragmento de entrevista, 26/09/2011).

A pesquisadora, em outra situação, perguntou a D. Judite: – como a senhora foi adquirindo a escrita e essa forma de escrever em contos e poesia? “– Há, minha filha, tudo que eu aprendi quem dá é minha cachola”, aponta para a cabeça e diz, “tiro tudo da minha cabeça”. A pesquisadora indagou, e quem dá tudo a sua cabeça? D. Judite responde: – “O espírito da mata”!

Os dois fragmentos de fala de D. Judite demonstram uma postura frente ao conhecimento que não se esgota e ao qual ninguém detém completamente, mostra o respeito pelo conhecer dos outros e humildade frente a seus saberes. Essa atitude epistêmica de D. Judite lembra-nos da epistemologia

Freiriana onde as pessoas na prática dialógica entre si e com a natureza agem e pensam criticamente,

Educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2006, p. 25).

Mas, infelizmente na prática D. Judite não encontra interlocutores na comunidade para dialogar, seus ouvintes diretos são a filha Mariana e o neto Israel, seu pensamento destoa de muitos discursos impregnados na comunidade, como o discurso da religião evangélica e o discurso do currículo da escola que representam outro paradigma epistemológico.

Neste momento primeiro da ação, como síntese cultural, que é a investigação, se vai constituindo o clima da criatividade, que já, não se deterá, e que tende a desenvolver-se nas etapas seguintes da ação. Este clima inexistente na invasão cultural que, alienante, amortece o ânimo criador dos invadidos e os deixa, enquanto não lutam contra ela, desesperançados e temerosos de correr o risco de aventurar-se, sem o que não há, criatividade autêntica (FREIRE, 1987, p. 105).

Sobre esse movimento de forças epistemológicas contrárias agindo na comunidade, trataremos no capítulo V, respectivamente sobre a resistência dialética em contexto evangélico que ressignifica as práticas cotidianas na dinamicidade da cultura e na escola.

CAPÍTULO V

CALA BOCA MENINO! O MENINO NÃO CALA, CANTA

O vento não quebra uma árvore que se dobra.
(Provérbio africano)

Este capítulo, analisa a resistência negra quilombola do Fojo frente a um certo silenciamento encontrado na comunidade referente à memória local e as práticas culturais afro-brasileiras. Entendendo que a religião evangélica empunha o “cala boca, menino!” nos moradores da comunidade e nas práticas escolares. Apresentamos um retrato da escola da comunidade que não se reconhece como espaço de fortalecimento e valorização da história negra rural quilombola, descrevemos o ambiente físico, as professoras e o professor, o material didático e as práticas educativas com o intuito de estabelecer o diálogo entre esse espaço escolar e os processos educativos identificados na prática da resistência da comunidade. Este texto, ao mesmo tempo em que pretende descortinar velhas estratégias de colonização do povo negro rural, impostas pela religião cristã, apresenta as novas formas de resistência a essa colonização.

Na região nordeste, a expressão “cala boca”, é um dito popular muito usado no cotidiano das famílias, utilizada comumente pelas pessoas quando se referem a uma pequena refeição. Quando dizemos: – Vou fazer um cala boca, estamos anunciando que faremos uma refeição rápida, com pouca comida para acalmar o estômago na hora da fome, aguardando a hora de comer com calma e com mais quantidade. Soubemos da origem dessa expressão ao entrevistar D. Judite, que contou o seguinte caso:

Este caso foi criado na senzala. Contava minha bisá que a sinhá era muito ruim e controlava tudo. Os negros tinham musuá²¹, pegava pitu e escondia, a sinhá gostava de ostra, catado de siri. Eles preparavam, eu não via nem o caldo e se visse os pitu tomava, e ainda batia nos negros, lá aferventava os pitus e pegava um pouco do marisco da sinhá e escondia e preparava o cala boca, que era feito no cuscuzeiro coberto com farinha de milho.

²¹Manzuá - Engradado de varas, empregado na pesca, espécie de covo, onde o peixe entra por uma abertura e não encontra a saída.

Quando a sinhá perguntava:

– O que é isso Lió?

Ela dizia:

– É cuscuz sinhá.

E quando a megera virava as costas, meu tio Silvino dizia,

– Mãe! Me dá um pouquinho de comida do cuscuz, eu tô com fome.

Ela dava um coque no moleque e dizia:

– Cala boca, menino!

Aí, botaram o nome da comida cala-boca.

(Fragmento de entrevista, 26/09/2011).

Quando ouvimos este caso que originou o cala boca, refletimos com D. Judite sobre as situações de opressão vividas pelas famílias negras escravizadas que tiveram que silenciar suas fomes para sobreviver e resistir à dominação do branco. Quantos, “cala boca, menino!” foram e são repreendidamente ditos às crianças negras, oprimindo, invisibilizando, inferiorizando e dominando seus comportamentos.

Em outro momento da pesquisa, ao participar de uma aula na escola da comunidade, ouço a professora usar a expressão cala boca, menino!

Em meio às conversas em sala de aula, um garoto de cinco anos cantarola baixo uma música do ritmo axé music, estilo de música afro baiana. A professora repreende:

– Cala boca menino!

E ele se cala.

(LARCHERT, trabalho inédito, f. 50).

Na cena, a criança foi severamente repreendida pela professora quilombola por que ela cantou uma música popular, baiana, proibida pelos representantes evangélicos. Ali na sala de aula para obedecer à professora ele se calou, mas já sabemos que ele canta para além do que é permitido. Em outras situações que a música apareceu em sala de aula, as crianças cantavam músicas evangélicas e não foram repreendidas, pelo contrário, receberam incentivos da professora e dos colegas sendo acompanhadas no cântico.

Na data da entrevista com D. Judite, e da observação na escola, já estávamos em campo há mais de cinco meses. Nos chamava atenção a presença da religião evangélica Assembleia de Deus no cotidiano da comunidade. O “cala boca, menino!” nos fez buscar compreender o porque dos moradores, nas diversas

conversas, demonstrarem desinteresse, um certo “esquecimento” e ocultação das histórias e práticas culturais de matriz africana da comunidade.

Observamos que muitas práticas culturais de raiz africana estão veladas, silenciadas e camufladas pelo manto da opressão euro-evangélica. Começamos a nos perguntar em qual cuscuzeiro as práticas culturais de matriz africana estão escondidas no Fojo que a religião proíbe de serem praticadas e ditas? Durante esse capítulo, fomos respondendo a essa pergunta e os itens que seguem analisam o ser quilombola do Fojo nesse movimento dialético de resistência tendo a Igreja e a Escola como espaços de opressão e epistemicídio do conhecimento quilombola.

1 A PRESENÇA EVANGÉLICA NO QUILOMBO

A presença da religião evangélica foi percebida por nós desde o primeiro contato que tivemos com os moradores da comunidade, ocasião da reunião da associação para apresentar a pesquisa, reconhecemos nas pessoas características que marcam a performance evangélica, roupas típica, as mulheres vestem saias e blusas de gola e manga, os homens calça de tecido e camisa de botões na frente com mangas; modos de pentear e de cortar o cabelo, nos homens o cabelo é bem baixo e penteado, as mulheres usam o cabelo preso em um coque; o cumprimento entre eles confirmava a cada aperto de mão a irmandade na Religião Evangélica com a expressão: “A paz do Senhor!” Durante as conversas, percebíamos os discursos sedimentados nos textos bíblicos.

Essa observação levou-nos a refletir sobre o contexto evangélico específico da comunidade do Fojo. As marcas que a crença evangélica deixa no corpo são visíveis, essas marcas são padronizadas e as pessoas adquirem um modo de agir e viver particular evangélico, uniformizado e homogêneo. Não é difícil reconhecer uma mulher evangélica em meio a outras tantas mulheres, é como se elas tivessem definido certo estereótipo corporal capaz de permitir seu reconhecimento imediato, contrastando com o pressuposto apresentado no capítulo sobre a epistemologia quilombola e em especial com o item II. 3, a cosmovisão africana, para o qual o corpo transporta as memórias da trajetória de vida percorrida, memórias reveladas de imagens, olhares, passos, comportamentos e mudanças,

“Um corpo que é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história” (GOMES, 2002, p. 41).

Das pessoas que colaboram diretamente com a pesquisa, quatro não são evangélicas: D. Judite, Hugo, July e Caio. Porém, percebemos que esses/as moradores/as não fazem parte dos grupos que se formam para as conversas e trocas cotidianas. D. Judite, por conta dos seus compromissos, não frequentava as diversas reuniões da comunidade; Hugo não mora na comunidade e July e Caio, que moram na comunidade e trabalham em conjunto na farinheira com outros/as moradores/as, não são quilombolas da família Santos e Gomes, são do quilombo João Rodrigues.

Essas pessoas se destacam dos/as demais moradores/as pelo modo diferente de adornarem seus corpos. D. Judite veste calça, na ocasião da entrevista, recebeu-nos vestida de bermuda e blusa sem manga, vestimenta não comum para as outras mulheres da comunidade; durante a entrevista, justificou sua não frequência nas reuniões da comunidade, disse que não tinha tempo e que não gostava “esse negócio de Jesus em tudo”, mostrando nessa fala que não concorda nos discursos religiosos que ouvia nas reuniões.

Das mulheres da comunidade somente July, usa o cabelo trançado e dos homens, Hugo, filho do Fojo, que mora na cidade usa o cabelo estilo rastafári. July com seu cabelo trançado e roupas decotadas usa adereços nos braços e pescoço e fala alto, o olhar de reprovação a sua fala nas reuniões é geral. Em uma reunião da associação que Hugo participou, durante a sua fala, um morador da comunidade chegou a nos segredar: “esse aí, faz pirueta do demônio, também com esse cabelo!” A pirueta diz respeito aos movimentos de capoeira que Hugo pratica.

Nesses exemplos a negação das características de elementos da corporeidade africana, o cabelo trançado ou rastafári e a capoeira são discriminados como característica desprezível e do demônio. Existe um doutrinamento que impunha um padrão de beleza para a brancura, afetando a relação do estar sendo no mundo enquanto corpo negro e aniquila práticas culturais impregnadas de ancestralidade africana, como a capoeira. As alterações que o corpo vai recebendo como resultado das novas escolhas religiosas ou culturais submete-o a novos processos de configuração corporal.

Essa padronização da estética contrasta com a valorização do corpo negro e o *ethos* quilombola. Para as culturas de matriz africana, o corpo é o veículo

do ser no mundo, e ter um corpo é para um ser vivo juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se, continuamente, neles. Tem-se consciência do seu corpo através do mundo, é a existência biológica transformando-se em existência cultural como ser no mundo (MERLEAU-PONTY, 1988). O corpo envolve a oralidade e práticas expressivas individuais e coletivas em espaços coletivos de resistência das comunidades que geram e transmitem história, cultura e ancestralidade.

De várias maneiras, nessas formas diversas de cultura negra, ou podemos dizer afro-brasileira e afrodiaspórica, existe uma epistemologia baseada na oralidade e na sabedoria contida no corpo, sabedoria corporal. Quer dizer, o corpo contém sabedoria e história, a memória ancestral e a experiência vivida. É esse o conteúdo dos movimentos e dos sentidos (OLIVEIRA, 2004).

Somente outra pesquisa poderia nos apontar se esse movimento dialético entre as práticas de resistência da comunidade e seus processos educativos, discutidos no capítulo anterior, com os novos conteúdos da Igreja Evangélica da comunidade, que estão sendo inseridos no cotidiano dos moradores, elaboraria um processo identitário para construir o ser negro evangélico quilombola do Fojo.

Somente na resistência se dá o embate entre a dominação do branqueamento e as práticas de matriz africana. É uma corda de forças contrárias apelando cada uma para um lado: de um lado está a força do imaginário coletivo ancestral apelando para as lembranças vivas, contos relatados e histórias ditas, vividas e proclamadas na identidade quilombola; de outro lado, encontra-se a força da dominação da religião evangélica, negando o imaginário quilombola, a história familiar e suas práticas de vida cotidiana e impondo comportamentos e práticas eurocentradas.

Dito de outra forma, a igreja cristã privilegia os aspectos relacionados ao tempo sagrado, discursando sobre a morte, o pecado, a salvação etc., enquanto que nas religiões de matriz africana o sagrado e o profano se interpenetram. O imaginário social está marcado pelos ícones religiosos do cristianismo: o diabo, a santa, o paraíso, o inferno. Neste sentido, como lograr ser uma religião autêntica, que privilegia a ancestralidade, se a cultura em que ela está inserida constitui-se em torno de símbolos cristãos que, por sua vez, estruturam os pilares da cultura ocidental? (OLIVEIRA, 2003, p. 54)

Na comunidade quilombola do Fojo, segundo o cadastro das famílias da associação, 90% das famílias são evangélicas da Igreja Assembleia de Deus, cuja vivência religiosa nega as práticas culturais de matriz africana. Como veremos a seguir, práticas culturais afrodescendentes como a religião afrobrasileira, as festas, as práticas rituais do plantio, uso medicinal e religioso das ervas, comidas de origem africana, não apareceram no dia a dia dos moradores do Fojo, essas práticas vão aparecer nos relatos da memória como práticas do passado. Algumas falas negam essas práticas quando dizem que elas são coisas de antigamente, que existiram quando não conheciam a verdade e que são práticas do pecado e do demônio.

As pessoas do Fojo apresentam um estar sendo no mundo dividido entre as vivências do novo projeto que a certificação da Fundação Palmares outorga enquanto quilombolas, e as práticas religiosas evangélicas pentecostais. Por um lado participam do debate das políticas públicas de valorização da cultura quilombola, recriando sua história e revitalizando sua memória, o Conselho Municipal Quilombola tem privilegiado essas pautas e esse debate tem chegado até o Fojo, por outro lado, as práticas da religião silenciam e negam a história coletiva afrodescendente quilombola.

O conflito se dá entre as determinações existenciais da vida afrodescendente e a dominação e opressão doutrinária da religião. Em alguns fragmentos de fala de pessoas mais velhas da comunidade, como D. Angelina e o Sr. Pedro, aparecem elementos discursivos que indicam a dupla pertença religiosa. No primeiro encontro com D. Angelina, ela contou sobre sua história de vida: seus pais, irmãos, vida na roça. Em um determinado momento da conversa, ela relata um problema de saúde do pai, para o tratamento da doença descreve práticas religiosas afrobrasileiras, ela afirma que o pai “tinha devoção com as almas, naquele tempo que a gente não conhecia a verdade tudo se ouvia”, conhecer a verdade é expressão religiosa cristã que significa aceitar Jesus como seu Deus.

Continuando o relato, D. Angelina destaca a violência no campo pela posse das terras e denuncia pessoas inimigas de quererem matar seu pai para ficarem com a roça: “aí, ele quando ia esperar meu pai pra matar, ele viu meu pai no meio de um bocado de gente, ele não pôde fazer nada. Aí ele fez uma bruxaria e meu pai deu pra inchar”. Continua seu relato, explicando que sua mãe ficou muito assustada com o inchaço do pai “foi em Serra Grande, aí foi lá na casa de um véio que era um curandeiro e ele passou uns banhos”. O curandeiro é o sacerdote

africano que traz a sabedoria da cura, e os banhos são práticas de cura em que se utilizam as ervas próprias para combater determinado mal. Concluindo esse relato sobre a doença do pai, ela disse:

– Deus abençoou e com os banhos que ele tomou e junto dos banhos os remédios, ou foi o efeito do remédio com os banhos, ou foi Jesus Cristo que não quis que ele fosse, ele ficou bom (LARCHERT, trabalho inédito, f. 15).

Nota-se que Jesus Cristo entra no relato para compor com o quadro de referência religiosa africana, D. Angelina sabe usar muito bem o cuscuzeiro!

O Sr. Pedro é outro colaborador da pesquisa que elucida esse novo momento do Fojo imposto pela religião. Ao relatar sobre as vivências da comunidade quando menino de mais ou menos dez anos, diz:

Sr. Pedro: – Era muito bom, era muita gente na época.
 Sandra: – Era gente mesmo, era porque esse Fojo era outra.
 Sr. Pedro: – Era outro negócio, né? porque o povo não era crente.
 Sr. Pedro: – Tinha um tempo aí que eu não sei que tempo era, que era o mês todo, era uma reza
 Jai: – Era Junho, rapaz, era do dia primeiro de junho até o dia quatro de julho.
 Sr. Pedro: – E depois dessa reza começava um samba e ia até meia noite e no dia certo mesmo de terminar aquele negócio ali era a noite toda amanhecia o dia, aquele samba, **era outra coisa**. (LARCHERT, trabalho inédito, f. 86, grifo nosso).

Percebe-se que a religião é uma perspectiva discursiva ideológica que dá a direção nos processos de uma nova significação para a existência histórica sofrida das pessoas negras do Fojo. A religião na comunidade não representa um discurso somente sobre a “fé espiritual”, mas a interpretação e o sentido atribuído pela religião às coisas, à vida, à natureza e ao mundo africano, negado. Percebe-se pela fala do Sr. Pedro que a religião “forja” um imaginário que sustenta e dá significação para a maneira como eles vivem e a relação com as condições reais de suas existências hoje, um novo mundo pentecostal. Compreendemos que a resistência quilombola do Fojo, hoje, vive sob os processos sistematizados da opressão da religião evangélica que proíbe qualquer manifestação de valorização das práticas culturais de matriz africana.

Os dados da pesquisa mostram que é no período em que a comunidade passa por uma necessidade econômica muito grande, inclusive por

insegurança alimentar, que a igreja pentecostal é aceita na comunidade. No depoimento do Sr. Pedro e de D. Angelina o cenário de bonança chega ao final e os moradores são obrigados a vender suas terras e saírem em busca de trabalho, observamos que a conversão das famílias vem para aliar o sofrimento, porque trás a garantia de dias melhores. A religião evangélica aparece como uma promessa de dias melhores onde todos podem acreditar porque estarão salvos das misérias do mundo, inclusive a fome.

Esse contexto de resistência dos moradores da comunidade do Fojo, leva-nos aos estudos sobre a resistência do povo negro no Brasil, onde homens e mulheres viveram nos seus limites, uma história de negociação e conflito intenso (REIS E SILVA, 1989), intuímos que a entrada da religião pentecostal na comunidade quilombola do Fojo tem esse caráter de “aceitar para melhor viver” (p. 8). Vive-se na contradição das práticas sociais, construindo o movimento dialético da cultura afro – brasileira quilombola,

Dizer que os quilombolas são heróis é pouco, pois diminui a riqueza de sua experiência. Que sejam celebrados como heróis da liberdade, mas o que celebramos é a luta de homens e mulheres que para viverem a liberdade nem sempre puderam se comportar com as certezas e a coerência normalmente atribuídas aos heróis (REIS E GOMES 1996, p. 23).

2 “AQUI TODOS GOSTAM DE ESTUDAR!” RETRATOS DA ESCOLA

A escola é mais um espaço da comunidade do Fojo que silencia sua história e sua identidade negra rural quilombola. Durante os momentos da inserção que passamos na escola e de posse dos conteúdos das entrevistas realizadas com as professoras e o professor verificamos que a escola nunca discutiu as questões inerentes à comunidade quilombola. Ao mesmo tempo em que agrega a família Santos e Gomes, os educadores e educandos são quilombolas do Fojo, seus conhecimentos, saberes, procesos educativos, lutas, história e memória, a escola desconhece.

O conhecimento produzido e aprendido no percurso histórico da comunidade negra rural quilombola é um patrimônio cultural perpetuado pelos moradores do Fojo. Durante o exercício coletivo das práticas cotidianas, os saberes e fazeres desse patrimônio circulam a serviço da vida comunitária, criando, mantendo e reconstruindo meios para que homens e mulheres construam seus

modos de viver e suas identidades. Para que estes conhecimentos, saberes e fazeres possam dialogar com a escola, é preciso que a escola entenda que os moradores da comunidade aprendem e ensinam o sentido de ser quilombola no território e fora dele, constroem conhecimentos em torno da resistência das práticas cotidianas afro-brasileiras numa luta social e política em defesa da família Santos e Gomes, redescobrimo, a cada dia, a importância de sua história e o significado de ser quilombola no passado e na atualidade. A escola precisa saber que “Os quilombos foram um momento exemplar daquele aprendizado de rebeldia, de reinvenção, de reinvenção da vida, de assunção da existência e da história por parte de escravas e escravos que, da obediência necessária, partiram em busca da invenção da liberdade” (FREIRE, 1992, p. 108).

Fomentar o diálogo e a reflexão da condição de comunidade negra rural quilombola do Fojo, território de Itacaré, debater sobre sua história local, as memórias e sua identidade é função político-epistemológica do currículo escolar. O campo linguístico, os comportamentos familiares, sua história e memória devem fazer parte das práticas educativas da escola, elaboradas em uma proposta pedagógica para a educação escolar quilombola.

Para que o diálogo entre os processos educativos verificados na comunidade negra rural quilombola do Fojo e o currículo escolar seja discutido apresentaremos primeiro a organização da escola local, as professoras, o professor, os (as) alunos (as) e a organização do ensino; em seguida, dialogaremos com o currículo escolar através temas geradores extraídos dos processos educativos analisados anteriormente com vistas a elaboração de propostas pedagógicas.

Para iniciar a apresentação, destacamos que a estrutura da escola, no que diz respeito à organização física e humana, não destoa da organização da comunidade, de modo geral. As professoras, o professor e os (as) alunos (as) são originários do mesmo grupo social da família Santos e Gomes, resguardadas as diferenças inerentes às pessoas, sobretudo, as experiências de vida entre professores (as) e alunos (as), eles são partícipes da mesma comunidade, vivem no mesmo campo linguístico e lógicas simbólicas culturais. Vivem uns próximos aos problemas dos outros, nasceram e moram no quilombo do Fojo e se consideram parentes uns dos outros.

2.1 A escola

A escola da comunidade, São Roque II, foi criada em 1970 para atender aos filhos dos agricultores da região, localiza-se à beira da estrada na entrada da comunidade. Logo no primeiro contato, na ocasião da reunião da associação para apresentar a pesquisa, conhecemos o prédio da escola, as reuniões da comunidade costumam acontecer na escola, dentro da sala de aula ou do lado de fora onde as cadeiras são distribuídas embaixo das árvores, configurando o espaço como a sede da Associação dos Moradores do Quilombo do Fojo. A construção de tijolos consta de uma sala de aula, dois banheiros e uma pequena recepção na entrada. As condições de infraestrutura são precárias, teto de telhas velhas sustentado por madeiras apodrecidas e infestadas de cupim, em estado adiantado de deterioração, fios de eletricidade descascados com uma lâmpada pendurada, banheiros que não funcionam.

Dois meses depois da primeira inserção, encontramos a escola em melhor estado físico. As professoras, a merendeira e o administrador realizaram uma pequena reforma, melhorando as condições para o ensino. A sala de aula foi pintada, algumas madeiras do teto foram trocadas, instalaram uma tomada para uso de eletroportáteis. Concomitante, também o espaço pedagógico foi reformado, a escola recebeu da secretaria de educação do município cadeiras novas, quadro de giz, armários de ferro, confeccionaram cartazes didáticos para o incentivo à leitura e à escrita; o ambiente foi transformado em um espaço propício ao ensino e a aprendizagem de crianças do Fundamental I, nenhum elemento didático indicava que o mesmo espaço era utilizado para a Educação de Jovens e Adultos à noite. O aspecto físico da escola melhorou apesar das condições de infraestrutura ainda serem insuficientes para garantir, satisfatoriamente, o bem-estar daqueles que utilizam o espaço, não há filtro para as crianças beberem água, e quando chove aparecem goteiras no telhado que sempre reclama por concerto. Um novo prédio escolar está sendo construído ao lado da Igreja, com espaço para duas salas de aula, uma cozinha e dois banheiros. Depois de dois anos que frequentamos a comunidade, o prédio ainda encontra-se em construção.

A merenda é feita na casa ao lado onde mora a merendeira, funcionária responsável pela limpeza da sala e dos banheiros, que guarda a chave

da escola para o funcionamento das aulas e das reuniões da associação nos finais de semana.

Em 2011, as turmas do diurno eram formadas por todas as idades, de cinco a onze anos, as duas professoras tinham alunos matriculados de todas as idades e séries. No ano de 2012, as professoras resolveram formar as turmas por aproximação de idade/série, com o intuito de amenizar as dificuldades do ensino e da aprendizagem multisseriada. No turno matutino, que funciona das 08h00min às 11h45min, ficaram matriculadas as onze crianças de sete a doze anos, sob a responsabilidade da professora 1. O turno vespertino, que funciona das 13h00min às 16h45min, foi formado por doze crianças de cinco a oito anos, com a professora 2. Na turma do noturno de Educação de Jovens e Adultos, formada por dez alunos de quinze a cinquenta e seis anos, quem ensina é o professor, as aulas funcionam das 16h30min às 20h30min.

O nível de ensino da escola é o Fundamental I, do 1º ao 5º ano, quando os alunos chegam ao 6º ano são encaminhados para as escolas da cidade. Somente a partir de 2004, o município disponibilizou o transporte escolar para levar os alunos para as escolas do Fundamental II e do Ensino Médio. Presenciamos, algumas vezes, o transporte escolar chegar das escolas da cidade cheio de jovens e adolescentes e de alguns adultos que pegam carona para irem resolver questões bancárias, médicas ou de documentação na cidade. Segundo o presidente da associação essa realidade do jovem estudar até terminar o Ensino Médio é recente; sem o transporte, a dificuldade para os jovens continuarem os estudos era muito grande, pois tinham que ter parentes na cidade para morar durante as aulas ou empregar-se em casas, trabalhando de dia e estudando à noite. O transporte contribuiu para elevar o grau de escolaridade dos jovens da comunidade.

2.2 A docência e os alunos da/na escola

São três docentes que ensinam na escola, duas professoras e um professor todos quilombolas do Fojo, descendentes da história e da memória da família Santos e Gomes. Ao conhecê-los, compreendemos que fazem parte de uma geração que luta pelos direitos sociais, econômicos e educativos do seu povo, possuem as marcas do contexto histórico e social que passou e passa a

comunidade. Enquanto docentes quilombolas estão produzindo os sentidos e os significados de serem responsáveis pela educação escolar da comunidade.

Foram com as professoras que a pesquisadora manteve o maior número de encontros durante o período da inserção na comunidade, a escola é para todos o lugar de chegada da comunidade, ali quem chega inicia os cumprimentos e as primeiras conversas. A cada chegada, iniciávamos um novo encontro; com muita cordialidade e receptividade, os vínculos foram ficando mais próximos. A professora 1 sempre ensinou nessa escola, tem 27 anos, três de experiência docente, é casada e tem um filho de 3 anos, o esposo, que é de Itacaré, trabalha na roça da família. Mora em frente à escola, das conversas que aconteceram no terreiro da escola, ela sempre participou. Passou a infância na comunidade e foi morar com uma tia na cidade vizinha de Ibirapitanga onde cursou o Ensino Médio com habilitação no magistério das séries iniciais. Em entrevista, disse “gosto tanto daqui que parece que nunca sai”. Começou a fazer o curso de Pedagogia, na modalidade a distância, em uma faculdade particular do sul do país, mas, em março de 2012, desistiu com a justificativa de que a faculdade “cobrava uma mensalidade de alto custo para nada”, pois nada oferecia para sua aprendizagem.

A professora 2, tem 27 anos e quatro de experiência como docente na escola da comunidade, é casada, seu esposo trabalha em outra cidade e passa a semana fora, tem dois filhos, um menino de sete anos e uma menina de três, mora a uns 300 metros da escola. Cursou o Ensino Médio na cidade de Itacaré, na época em que não havia transporte escolar, disse ter conseguido terminar o curso porque tem casas de parentes na cidade para ficar. Revelou que foi a primeira professora da própria comunidade a ensinar na escola, e que foi ela quem convidou a professora 1 e o professor para ensinarem nas outras turmas. Essa decisão foi tomada junto com a associação da comunidade, que reivindicou ao prefeito da cidade a sua contratação, “não poderiam continuar com a situação das turmas sem professores porque não tinha quem queria vim pra cá”. Revelou-nos que não tinha certeza se queria ser professora, sabia que era bom para a comunidade e para ela que estava desempregada. Começou a cursar Pedagogia a distância, e também desistiu pelos mesmos motivos da professora 1.

O professor tem 21 anos, dois anos de experiência como docente, mora com o pai, a mãe e o filho de um ano. Caçula de uma família de nove filhos foi morar em uma cidade vizinha quando tinha sete anos para continuar os estudos,

com a mãe, seus irmãos e irmãs. Quando terminou o ensino médio, recebeu o convite da professora 2 para assumir a turma da noite na escola da comunidade, ele diz:

Professor: – Meus alunos são todos meus primos e meus cunhados, cunhados são maridos de primas minhas, aqui o pessoal estava querendo estudar, já faz algum tempo, porque eu acho que tinha um ou dois anos parados, que não tinha aula à noite por falta de professor, e acabou que eu cheguei, como uma esperança, sabe que eu cheguei quase sendo uma esperança, o pessoal queria estudar (Fragmento de entrevista 30/4/2012).

Pela manhã, ministra aulas para crianças de cinco a dez anos na fazenda em frente ao Fojo, do outro lado do rio, relata, com entusiasmo, o percurso de dois quilômetros de caminhada todo dia para pegar a jangada e atravessar o rio para as aulas, também desistiu do curso de Pedagogia pelos mesmos motivos das professoras.

O exercício no magistério para os três docentes não foi uma escolha profissional pessoal, foi uma oportunidade de emprego que surgiu, mesmo para a professora 1 que cursou o magistério no ensino médio. A realidade da vida de estudante do (as) professor (as) mostra a necessidade de afastarem-se da comunidade para conseguir terminar os estudos, esse afastamento poderia ter levado a não voltarem para a comunidade, como ocorreu com tantos outros filhos do Fojo que saíram em busca de estudos e emprego. Nesse contexto, o esforço para estudar e concluir o ensino médio representa o rompimento com a história da evasão escolar que leva ao analfabetismo funcional, comum aos moradores da comunidade que cursaram, no máximo, até o 5º ano do Fundamental I.

No depoimento da professora 2, “aqui não temos muita escolha, mais gosto de ensinar as crianças”, fica evidente que o aceite para ser professora representa para ela o rompimento com a trajetória das mulheres que precisam trabalhar fora de casa e tornam-se empregadas domésticas, vendedoras de produtos na feira ou serventes em empresas na cidade. Estar professor (a) na própria comunidade é um exemplo de superação de quem estava fadado (a) ao trabalho de “menor” status social e menor rendimento.

Na falta da formação específica para a docência, tendo somente o ensino médio como escolaridade, fica evidente que o exercício da profissão docente é cheio de dificuldades, equívocos e ausência de conhecimentos e saberes que

deveriam estar presentes durante a realização da prática pedagógica. A escola da comunidade vive uma total ausência de políticas públicas para a educação, que vão da necessidade de implantação da educação infantil até a formação adequada dos professores. Em entrevista, as professoras denunciam o abandono da secretaria de educação do município, dos diretores e coordenadores pedagógicos em relação ao acompanhamento das suas práticas e da escola; a falta de material didático para elas planejarem as aulas e para os alunos que só foram receber o livro didático em maio, sendo que o ano letivo iniciou em março.

Verificamos, no cotidiano da sala de aula, que as professoras apresentam um compromisso político-social para com as crianças; não foi possível verificar o professor no seu cotidiano de ensino porque não ficamos para coleta de dados à noite. Cabe destacar que o fato de serem quilombolas da comunidade contribui para estabelecerem relações de confiança e de particularidades com os alunos, as professoras conhecem as dificuldades individuais e familiares de cada criança. Essa estreita relação social da escola e das professoras com a comunidade colabora com o sentimento de pertença dos alunos.

Os alunos são todos residentes da comunidade do Fojo; ao observar a escrita e a leitura deles em sala de aula, verificamos que as professoras, mesmo com dificuldades pedagógicas para o ensino, devido à falta de formação adequada, conseguiram resultados positivos na aprendizagem dos alunos, todas as crianças estão na idade/série corretas, leem e escrevem com desenvoltura.

Um dos momentos de grande significado para a pesquisadora durante a investigação foi quando assumiu a sala de aula, nos dois turnos. Durante todo período, desenvolvemos atividades nas duas turmas que suscitasse aspectos da vivência na comunidade, relações com a escola e com a família, a fim de perceber o desenvolvimento da autoestima e do sentimento de pertencimento das crianças em relação à comunidade.

Combinamos com as professoras o planejamento dessa atividade, levamos papel metro, lápis de colorir e giz cera para a atividade de desenho. No primeiro momento da atividade, conversamos com as crianças sobre a escola, o rio, as frutas e as brincadeiras que mais usam no dia a dia. Quando perguntamos sobre os estudos, uma criança disse “professora, aqui todos gostam de estudar!”, achamos interessante ela responder por “todos”, e verificamos o quão verdadeira é a sua afirmativa, os onze alunos da manhã e os doze alunos da tarde estavam integrados

e interagindo com os conteúdos escolares satisfatoriamente. Fizemos atividade de leitura, escrita e desenho. No segundo momento, as crianças apresentaram, individualmente, seus desenhos e a pesquisadora filmou a apresentação; no final da apresentação, projetamos a filmagem na parede para todos assistirem, inclusive a merendeira e o administrador da escola.

Com essa atividade foi possível constatar que as crianças gostam da escola, respeitam as professoras e não apresentaram dificuldades de aprendizagem para as tarefas de escrita e leitura, todas desenvolveram as atividades com curiosidade e alegria estampadas na face.

Em frente à escola, árvores frutíferas como a jaqueira e o jameiro são usadas para as brincadeiras no horário do intervalo, o espaço externo da escola é lúdico e propicia a todas as crianças oportunidade de brincarem com seus colegas, correndo de um lado para o outro, explorando a amplitude do terreiro escolar. Os contatos com as crianças não foram suficientes para uma avaliação mais criteriosa sobre as aprendizagens, mas pudemos inferir que, no ambiente da escola da comunidade, elas sentem segurança afetiva, social e cognitiva.

2.3 A escola do campo e o livro didático

Durante o tempo da pesquisa, não verificamos nenhuma preocupação da secretaria de educação do município em elaborar e orientar, política e pedagogicamente, um currículo mais próximo da especificidade da escola localizada em uma região rural quilombola, nem no planejamento das professoras uma vontade de adequar práticas e saberes. Destacamos esse dado porque o território quilombola do município de Itacaré abrange sete comunidades certificadas e uma população urbana composta por noventa e seis por cento de afro-brasileiros, segundo dados do IBGE. Pelo elevando número de quilombos e pelas políticas públicas voltadas para a população quilombola que chegam ao município, o poder público já deveria ter se comprometido com uma adequação curricular. No entanto, os conhecimentos escolares se restringem aos conteúdos das disciplinas que são apresentados nos livros didáticos editados pelo programa da Escola Ativa, voltados para a educação do campo.

A educação do campo é mais uma das políticas públicas que deve atender a comunidade quilombola negra rural. A educação do campo é amparada pelo

art. 28 da LDB (Lei nº. 9.394/96) e regulamentada pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 01, de 3/4/2002) e pelas Diretrizes Complementares para a Educação do Campo (Resolução CNE/CEB 2, de 28/4/2008). A educação do campo abrange uma área de conhecimento estruturada em conceitos políticos e epistemológicos que se firmaram no Brasil através das lutas dos movimentos sociais camponeses, reivindicando espaços para a garantia do direito à educação. Essa relação entre a educação quilombola e a educação do campo é uma interface do debate sobre o currículo escolar quilombola que será objeto de estudos.

Os conteúdos e atividades desenvolvidos na sala de aula aproximam-se da concepção da educação do campo, isto porque os livros didáticos são o único recurso disponível para o processo de ensino-aprendizagem. O livro é o suporte que define e organiza as aprendizagens das professoras e dos (as) alunos (as). Verificamos que as práticas docentes têm no livro didático a única fonte de planejamento das aulas, por falta de formação e também por falta de recursos didáticos, a escola não tem biblioteca, meios audiovisuais, brinquedos educativos, restando para o ensino somente o livro e a criatividade das professoras.

A coleção de livros didáticos da Escola Ativa é enviada pela secretaria de educação do município para às escolas do campo. A Escola Ativa é um programa federal que dá suporte político e pedagógico as escolas cujas turmas de alunos são multisseriadas, comuns em escolas da região rural. A proposta pedagógica é orientar os professores (as) e alunos (as) através de procedimentos de ensino e aprendizagem autoinstrucional, com o intuito de orientar o (a) aluno (a) a estudar no seu tempo de formação, isto porque, as turmas multisseriadas, são turmas que reúnem numa mesma sala, alunos (as) dos diversos anos do Ensino Fundamental I.

Verificamos que mesmo com o livro didático próprio para turmas multisseriadas não é fácil organizar pedagogicamente os alunos, atendendo-os nas suas necessidades de aprendizagens. Percebemos o quanto as professoras sentiam-se “perdidas” para administrar o tempo dentro da sala, em situações que cada aluno (a) começava ou terminava as atividades em tempos diferentes. Os vários anos juntos demandam uma organização do trabalho pedagógico diferenciado onde o tempo, o espaço e os conteúdos sejam planejados para serem administrados na coletividade, nem sempre isso é possível.

Todas as crianças das duas turmas receberam um kit contendo os cadernos de ensino e aprendizagem, que são os livros das disciplinas, Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Alfabetização. Ao analisarmos os livros, ficamos conhecendo a proposta da Escola Ativa, a apresentação esclarece que a proposta sustenta-se em três princípios educativos: a educação voltada para transformação social e valorização do campo; a educação voltada para o desenvolvimento de valores éticos, morais, cívicos e democráticos; a educação voltada para o fortalecimento do vínculo escola-comunidade. Ao ler seus textos, percebemos que os conteúdos são apresentados vinculados a conteúdos anteriores e que as atividades propostas suscitam o exercício do conteúdo em vários anos.

No entanto, nos livros, as vivências e experiências solicitadas dos (as) alunos (as) não incluem os conteúdos próprios da comunidade, de nenhum quilombo, e nem deixa espaço para a elaboração própria de um texto, atividade ou vivência que retrate a singularidade local. A publicação parece desconhecer a diversidade étnica rural do país e os modos de vida nela engendrados. Embora apresente as diferenças étnicas da sociedade brasileira, não problematiza como essas diferenças são aceitas pela sociedade.

Outros livros didáticos que a escola recebeu foram organizados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), Ministério da Educação (Mec), destinados às escolas públicas e, em especial, às escolas que estão em áreas de Quilombos. Esse material foi entregue à secretaria de educação do município de Itacaré por uma equipe pedagógica da secretaria de educação do estado da Bahia. Soubemos que a equipe visitou as escolas das comunidades quilombolas em junho de 2011 e, somente em agosto, os livros foram chegar à escola do Fojo.

Em junho, conversamos com as professoras sobre o material, verificamos que nenhuma tinha informações sobre os livros que seriam distribuídos para os alunos das escolas quilombolas; com a demora na entrega, informamos ao presidente da associação que reivindicou, junto à secretaria de educação, o material, sendo este entregue no mês de agosto. Presenciamos uma situação inusitada sobre este material, que relatamos a seguir:

Ao chegar me dirijo para a escola, encontro a professora 1 na entrada da sala de aula. Estamos somente nós duas na porta da sala e as crianças

dentro, realizando tarefas. Ao falar, a professora usa o tom baixo de quem conta um segredo ou uma notícia proibida, e diz:

- Jeanes, o material chegou, mas nós não usamos porque temos muitos alunos que são evangélicos e o material traz aquelas coisas, gagueija um pouco, baixa o tom da voz e completa, de antigamente (LACHERT, trabalho inédito, f. 75).

A fala, da professora deixa claro que a religião evangélica é o instrumento de avaliação que estabelece o que é permitido para ser ensinado no interior da sala de aula. Quando disse: “nós não usamos”, refletimos sobre quem são esses “nós” que decidiram pelos alunos, que a professora afirma: “são evangélicos”. Entendemos que esse “nós” é a rede montada pela igreja para censurar o que pode e o que não pode ser ensinado na escola, essa rede religiosa é composta pelas professoras, a associação da comunidade, o administrador da igreja que também trabalha para a escola e fiscaliza não somente a escola, mas o que entra e o que sai da comunidade. Essa compreensão educativa separa e isola o cotidiano e as experiências vividas fora da escola e pertence a uma lógica que dicotomiza a cultura, o homem e o conhecimento.

Quando a professora disse: “temos muitos alunos que são evangélicos” culpabiliza os alunos, na sua condição religiosa, por não terem usado o material, essa justificativa condena os alunos e suas famílias a não terem a oportunidade de acessar o material, de folhear, ler, conhecê-lo e fazer seu próprio julgamento, “o homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo” (FREIRE, 2007, p. 58). Infelizmente os livros ficaram nas caixas fechadas, não foram distribuídos para os alunos.

Solicitamos à professora um exemplar de cada livro para conhecermos, e entendermos o que significavam essas “coisas de antigamente”. Foram três os livros entregues na escola para serem distribuídos para os alunos: Yoté O jogo da nossa história, Estórias quilombolas da coleção Caminho das pedras Vol. III e o Gibi Minas de quilombos. O livro Yoté convida o leitor para jogar o jogo africano Yoté modificado do seu modo tradicional, é um material didático formado pelo jogo e por narrativas que contam a vida e a obra de personalidades negras brasileiras, como Adhemar Ferreira, Chiquinha Gonzaga, Clementina de Jesus, Cruz e Souza, João Cândido, Lélia Gonzáles, Luiz Gama, Mãe Menininha, Mãe Senhora, Milton Santos, Pixinguinha e Zumbi dos Palmares. Ao final, o livro organiza o exercício para que o

aluno (a) escolha duas personalidades da comunidade, homem e mulher, e elabore um texto sobre sua vida.

O livro Estórias quilombolas da coleção Caminho das pedras Vol. III, organizado pela professora Glória Moura, apresenta estórias contadas por narradores (as) de comunidades quilombolas em todo país. Para cada estória, a autora indica o narrador (a), a comunidade e o ano. As estórias foram classificadas como Estórias religiosas, Estórias de animais e Estórias de assombração e mistérios. Ao final, a autora orienta o(a) professor(a) para utilização das estórias no ensino, convidando(a) – o (a) para estudos sobre a tradição oral e sobre o imaginário quilombola construído no país.

O livro Minas de quilombos é um gibi organizado pela Rede de Desenvolvimento Humano, ele conta a história de uma professora e de uma turma de alunos de uma escola, no quilombo do Ausente, em Minas Gerais, que resolvem conhecer melhor as histórias dos quilombos de Minas para produzirem em sala de aula, um gibi.

Ao analisarmos esse material didático, ficou perceptível que a escola, sob a dominação da religião evangélica, não permitirá nenhum conteúdo de valorização da identidade negra quilombola, é o não diálogo, não somente pelas “coisas de antigamente”, mas, sobretudo, porque a igreja evangélica representa a cultura do colonizador que se arroga à universalidade da sua cultura. Na relação de dependência entre a cultura do dominador, que é evangélica, e a cultura do dominado, que é quilombola, está a pedagogia da dominação efetivando a dominação cultural, impedindo que a exterioridade do povo quilombola o emancipe. A dominação evangélica censura, nega e elimina os elementos da cultura quilombola do Fojo que pertencem a cultura própria, à cultura popular afro-brasileira. Onde o homem e a mulher se encontram na sua forma mais pura de expressão e vida, porque, neste universo, eles não são alienados, são oprimidos (DUSSEL, 1977).

3 DIÁLOGO ENTRE OS PROCESSOS EDUCATIVOS DO FOJO E A ESCOLA

Nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que esqueceu.

SANKOFA²²

A escola do Fojo, assim como a escola brasileira, terá que enfrentar e discutir a descolonização do currículo escolar, analisar as possibilidades para uma mudança epistemológica e política, identificando as tensões necessárias no que se refere ao debate sobre as questões étnico-raciais no cotidiano da sala de aula (GOMES, 2012). Buscando estabelecer o diálogo entre os processos educativos quilombolas com o currículo da escola, a partir dos conhecimentos e saberes levantados dos processos educativos da resistência, pensamos em eixos temáticos curriculares que dialogam com a epistemologia da comunidade.

No currículo oficial da escola da educação básica brasileira e na comunidade quilombola do Fojo não existe o lugar demarcado do confronto entre fronteiras do conhecimento com lados definidos, o que aparece são as contradições, as controvérsias entre os conhecimentos escolares aceitos oficialmente e os relegados e rejeitados, que fazem parte do cotidiano das famílias, dos alunos e professores da escola quilombola. Esses campos de conhecimento participam de um espaço – tempo conflituoso, que de modo algum é nítido, esse lugar de conflito é liminar, muitas vezes subliminar.

Para que a escola do Fojo inicie um diálogo com a educação para as relações étnico-raciais precisará entender que ser quilombola é ser político e culturalmente resistente, coletivo, histórico e familiar. O projeto político-pedagógico curricular do município e o da escola necessita introduzir a cultura e a história quilombola afro-brasileira-baiana de Itacaré no currículo para fortalecimento e valorização da identidade das professoras, do professor e dos (as) alunos (as). Discutir e refletir que as “coisas de antigamente” constituem a história de um povo forte, que foi preservada pela tradição oral, marcada por lutas contra os invasores de seus territórios físicos e culturais. É preciso que políticas públicas imponham ao

²²“O ideograma Sankofa é uma estilização do pássaro que vira a cabeça para trás e representa o conceito: a sabedoria de aprender com o passado para construir o presente e o futuro”. “Em outras palavras significa voltar às suas raízes e construir sobre elas o desenvolvimento, o progresso e a prosperidade de sua comunidade, em todos os aspectos da realização humana” (GLOVER apud NASCIMENTO, 2008, p.31).

currículo da escola do Fojo, através da formação dos professores, do material didático, da organização pedagógica da escola “as coisas de antigamente”. Faz-se necessário dizer à escola do Fojo que seu território é protegido judicialmente como terra de quilombo, porque existiram e existem na comunidade do Fojo as “coisas de antigamente”.

O diálogo com a escola deve possibilitar a recuperação da história da memória, para a realização de sujeitos históricos da luta negra, a qual depende de sujeitos autoconhecedores da história quilombola. A estrutura curricular deve destacar o lugar, a importância e os limites das contribuições dos saberes quilombolas para a educação escolar, possibilitando o fortalecimento das identidades e o reconhecimento das diferenças.

As comunidades quilombolas brasileiras reconstituem no processo dialético de ser no mundo os conhecimentos da tradição africana. É importante entendermos que “a noção de tradição quer negar a noção de passiva repetição, imitação, recordação. A tradição é re-criação em seu duplo sentido: criar de novo e festejar celebrando o assumir desde o nada a história já constituída” (DUSSEL, 1974, p. 187). Preservada na resistência cotidiana a tradição legitima os processos educativos do povo negro do Fojo para além do silenciamento encontrado no currículo escolar.

Os estudos no campo do currículo e as aprendizagens à luz das experiências sobre o conhecimento tradicional quilombola convidam-nos a estabelecer relações entre esses espaços de aprendizagem, cuja preocupação é valorizar a diversidade cultural e desafiar preconceitos individuais, coletivos e institucionais.

O currículo é um campo de conhecimento experienciado nas trocas educativas escolares, esse conhecimento é ético, político, ideológico, estético e cultural; nem sempre explícito, âmbito do currículo oculto; nem sempre coerente, âmbito dos dilemas, das contradições, das ambivalências, dos paradoxos; nem sempre absoluto, âmbito das derivas e das transgressões; nem sempre sólido, âmbito do vazamento e das brechas (MACEDO, 2006).

O desafio está em construir propostas educativas para que o currículo materialize essa perspectiva. Propomos pensarmos as práticas educativas escolares fundamentadas nos processos educativos afro-brasileiros quilombolas a partir da construção do projeto político pedagógico, espaço de inscrição da participação

coletiva da escola. Ao ser elaborado pelos docentes, direção e funcionários provocará o exercício do diálogo entre conhecimentos científicos e conhecimentos e saberes dos processos educativos quilombolas. Esses conhecimentos representarão temáticas geradoras das práticas educativas da escola: nos livros didáticos, nos planos de aula, nos projetos de ensino, nas pesquisas e na formação do professor. Para que este diálogo se converta em possibilidades didático-pedagógicas, faz-se necessário o debate em torno dessas temáticas:

- ✓ A Educação para a vida comunitária. A ancestralidade, a família, os velhos, a mulher.

A vida comunitária é garantida pela unidade familiar; na sua multiplicidade de integrantes, a família biológica ou iniciática está organizada sob um território e tem sua estrutura baseada na ancestralidade que lhes conferem origem e sentido. A ancestralidade dá sentido à realidade vivida, é a força central, propulsora e unificadora das identidades. Os ancestrais são existentes, não viventes, garantem e asseguram a identidade e a herança cultural de um povo comunidade.

O grande responsável em manter a memória ancestral viva é o velho. As famílias africanas têm a velhice como “fonte de sabedoria”, os africanos consideram os velhos e velhas o alicerce das sociedades. Eles (as) são acolhidos no seio da comunidade, pelos valores escritos em cada uma de suas rugas e marcas do tempo. Os modos de vida e a trajetória dos mais velhos indicam uma imbricação de suas vidas com o universo.

Outra força congregadora da comunidade é a força da mulher. A mulher está relacionada com os grandes mistérios da vida e da morte, com a fertilidade, com a fecundidade e com as divindades. Com efeito, elas participam mais interinamente dos mistérios da criação, porque elas mesmas são gestoras. A mulher é o “centro dinâmico da comunidade”, integrada à história e garantindo a continuidade da vida.

Este eixo contribui com o debate sobre a participação da comunidade escolar na gestão democrática, pauta nos últimos anos das políticas educacionais. Os grupos que representam as comunidades tradicionais afro-brasileiras experienciam cotidianamente a vida comunitária, nas suas diferenças, encontros e hibridismos produzem os elementos da vida em comum. Nas comunidades tradicionais quilombolas, as experiências do estar juntos dão a todos o sentimento de pertença. A experiência da vida comunitária educa a todos para transformar seu

modo de vida a partir do corpo. As aprendizagens que levaram os moradores do Fojo a sobreviverem da natureza permitiram a consciência do corpo. Com o corpo os homens e as mulheres descobrem os mistérios da vida.

✓ Educação para a corporeidade

O ser humano tem consciência do seu corpo através da sua identidade, é a existência biológica transformando-se em existência cultural como ser no mundo. O corpo envolve práticas expressivas individuais e coletivas em espaços de resistência das comunidades que geram e transmitem história, cultura, e sabedoria.

De várias maneiras, nessas formas diversas de cultura afro-brasileira e afrodiaspórica, existe uma epistemologia baseada na sabedoria contida no corpo, a sabedoria corporal: o corpo contém sabedoria e história, a memória ancestral e a experiência vivida produzem o conteúdo dos movimentos e dos sentidos da existência corporal. (OLIVEIRA, E. 2009).

O corpo transporta as memórias da trajetória de vida, memórias reveladas de imagens, olhares, passos, comportamentos e mudanças. Cada canto, cada toque, cada dança, cada gesto, cada conhecimento de um rito ou mito, cada roda, cada ato tem um pedaço de um valor transcendente. A densidade desse estatuto são os valores transmitidos pelas falas, atos, cantos, danças e toques africanos. Para o africano, o conhecimento sobre o corpo é o conhecimento sobre si mesmo.

Essa perspectiva cultural do corpo ensinará a escola outra configuração acerca da produção de diferentes identidades. O movimento de ser afro-brasileiro é múltiplo e diverso, assim como o corpo. O respeito à existência corporal e sua sabedoria levam as práticas escolares a condenarem os atos de racismo, sexismo, homofobia, etnocentrismo e xenofobia. O reconhecimento à diferença do corpo é premissa básica para toda instituição educativa como a escola, a família e os grupos sociais, a convivência respeitosa com as diferenças é a marca de uma educação ética.

Esses conhecimentos sobre o corpo possibilitarão à escola refletir sobre a identidade cultural da sua comunidade e dos diferentes grupos que compõem a comunidade. Assim, as pessoas negras, índias, ciganas, sertanejas, ribeirinhas e outras conviverão em um ambiente escolar cujas práticas educativas entenderão que cada estética corporal representa aportes culturais de uma comunidade, de um determinado grupo.

O corpo interage com natureza garantindo uma relação dinâmica e equilibrada entre o ser humano que estratifica e a natureza que doa. Esse equilíbrio nasce da relação de respeito de quem também faz parte desse espaço natural e reconhece-o como parte integrante do seu território físico e espiritual. Desta forma, ser humano e natureza são indissociáveis e fazem parte de um ecossistema cultural.

✓ A Educação ambiental - A natureza.

Os povos africanos e os indígenas são os grandes responsáveis pela preservação ambiental restante no país e no sul da Bahia. Para o africano, conhecer a natureza é conhecer a si mesmo.

Para a escola, esse conhecimento garantirá a aprendizagem de como organizar, gestar e gerenciar as relações entre a sociedade, os seres humanos, e suas culturas e o ambiente, de modo harmônico, integrado e sustentável. Tendo por base essa intenção educativa, podem ser realizadas atividades que discutam, sob a ótica cultural das populações tradicionais africanas e afro-brasileiras, o estudo da vida; dos fenômenos naturais; dos animais; das plantas; das relações entre formas vivas e não vivas; da saúde; da produção de alimentos etc.

A educação ambiental garantirá a aprendizagem de como organizar, gestar e gerenciar as relações entre a sociedade, os seres humanos, suas culturas e o ambiente, de modo harmônico, integrado e sustentável. Este eixo responde à epistemologia da natureza, e os conhecimentos fundantes, para este eixo são: Quilombo, Terra e Territorialidade. Aproveitar essa tradição de luta, de resistência e trabalhá-la é uma tarefa nossa, de educadores e educadoras progressistas (FREIRE, 1992, p. 109). As práticas educativas voltadas para a educação ambiental terão como resultados a aprendizagem de alunos, professores e funcionários que entendem como conviver com o ambiente evitando desastres ambientais e minorar os efeitos já existentes.

Não é nossa intenção afirmar que, sobre um currículo, repousam todas as soluções para os problemas étnico-raciais existentes na escola. Apenas queremos crer que um currículo voltado para o diálogo entre culturas e que privilegia a cultura local, atenua a discrepância entre a aprendizagem na/da escola e a que ocorre fora dela, contribuindo para a valorização das identidades e sua emancipação. A relevância de propostas curriculares voltadas para o conhecimento cultural e científico de matriz africana leva-nos ao reconhecimento da condição social e da valorização das vozes silenciadas pelo currículo oficial.

Desta forma, a escola estabelece o diálogo da Lei nº 10.639/03 com os currículos escolares e confirma que inserida na Educação das Relações Étnico-Raciais conviverá em relações de conflito, exigindo de todos reconhecimento, valorização e respeito aos conhecimentos quilombolas da comunidade. O diálogo produzirá convívio e respeito entre os saberes escolares e os processos educativos da nossa herança cultural africana, respeitando e escutando a experiência existencial dos afro-brasileiros quilombolas, suas práticas culturais e suas identidades.

CAPÍTULO VI

PARA TERMINAR, VOLTO AO COMEÇO: POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Quem dança não é quem levanta poeira; quem
dança é aquele que inventa o seu próprio chão.
(Provérbio moçambicano)

As comunidades negras rurais quilombolas representam experiências de preservação das culturas e do patrimônio simbólico do povo africano na diáspora brasileira. Ao longo deste estudo, procuramos refletir sobre a prática social de resistência e os processos educativos dela desencadeados da comunidade quilombola rural do Fojo, pensamos o alicerce epistemológico do saber quilombola com a intenção de dialogar com o currículo escolar; os conhecimentos dos processos educativos elaborados no compasso da invenção e reinvenção cotidiana são experienciados na práxis educativa da sobrevivência, da resistência e das lutas pela sustentabilidade.

Os dados desta pesquisa nos potencializam a afirmar que a resistência, através da experiência quilombola, é produtora de processos educativos, conhecimento e aprendizagem, pois enquanto reveladora da episteme do povo negro rural, possibilita aos quilombolas revelar-se e revelar a sua história e suas experiências individual e coletiva. A outra face que a resistência pesquisada nos aponta é que a trajetória da população afro-brasileira em território rural, constituindo o território específico quilombola, compreende a produção de saberes que descortinam questões educativas singulares, como a preservação de valores culturais tradicionais de matriz africana. A resistência engendra um processo de ensinar e aprender na forma de ser quilombola, constituindo um currículo cotidiano de sobrevivência, transmitido nas estratégias do convívio comunitário e permitindo que o conhecimento ali produzido seja coletivamente materializado.

Ao inserirmo-nos durante um ano na comunidade quilombola do Fojo, trilhamos caminhos que extrapolaram os limites da relação pesquisa – pesquisado (a), experienciármos os lugares particulares da comunidade que são verdadeiramente invisíveis para os de fora, somente com o olhar sensível e com a

convivência é possível compreendê-los no seu singular cotidiano. Dessa experiência é possível concluir que:

- ✓ É na cultura local da comunidade do Fojo que são produzidos os sentidos e significados de ser negro rural e suas relações com o território quilombola;
- ✓ Os processos educativos quilombola subjazem a experiência cotidiana de resistir;
- ✓ Os processos educativos quilombolas produzem conhecimentos e saberes sobre o ser humano e a natureza no circuito da dinâmica cultural;
- ✓ Para o fortalecimento e reconhecimento da identidade quilombola que foi invisibilizada pela comunidade externa as políticas públicas para a população quilombola devem impor a sua inclusão nos debates políticos nacionais;
- ✓ A discrepância que existe entre a escola e os processos educativos quilombola pode ser atenuada com ações políticas comprometidas com a educação que respeite os modos de vida e a história do grupo negro rural.

Essas conclusões explicitam genericamente as questões que as políticas públicas devem assumir para a manutenção e permanência dos processos educativos, seus conhecimentos e saberes garantindo a dignidade do povo quilombola. A própria reexistência quilombola no pós-reconhecimento tem promovido a ampliação do espaço público para o debate político sobre as perspectivas emancipatórias do povo quilombola, as exigências aos direitos fundamentais, o fortalecimento da identidade individual e coletiva através das associações e conselhos municipais e estaduais e outras instituições civis e jurídicas de cunho social e político, que comungam com o discurso dos quilombos.

As políticas públicas e seus programas aproximam o Estado das comunidades quilombolas e ocupam o lugar fundamental no processo de reconhecimento e inserção das comunidades nas redes sociais, econômicas, educacionais e culturais locais. Porém, nem sempre as políticas e seus programas chegam a seus destinos. O difícil é saber exatamente quanto foi investido, onde, como e que resultados foram alcançados. Ressaltamos a importância dos gestores públicos municipais e estaduais em conhecerem e reconhecerem essas políticas, assumindo responsabilidades e compromisso com sua implantação ou implementação, criando estratégias que agilizem o acesso dos municípios e dos

quilombolas a essas políticas, promovendo nas comunidades condições gerais de trabalho com renda, com vistas a saírem do quadro de miséria em que se encontram algumas delas.

A falta de preparo dos órgãos públicos municipal e estadual, como por exemplo, a Secretaria de Educação e a Secretaria de Agricultura e Meio Ambiente para implantar e implementar as políticas federais, garantindo a efetiva operação nas comunidades, é um dos obstáculos para efetivação das ações de valorização e reconhecimento dessas comunidades nas diversas esferas políticas. Na comunidade *locus* dessa pesquisa, presenciamos o atraso, esquecimento, falta de incentivo e falta de distribuição das informações para as comunidades do município. As articulações com o Estado, neste caso, parecem ser uma via de mão dupla, enquanto interlocutor impõem restrições políticas burocráticas emperrando os processos de titulação, mas ao mesmo tempo servem de instrumento para a garantia de direitos, visibilidade e recursos políticos.

É preciso apontar que existe um hiato entre o que propõem as políticas públicas aqui descritas e a situação local de alguns grupos quilombolas, como por exemplo, o grupo pesquisado neste trabalho, a comunidade negra rural do Fojo.

O dilema de ontem ainda é o de hoje: como fazer com que leis tão progressistas se realizem na prática? Atualmente, contamos com muito mais controles sociais que os africanos e abolicionistas brasileiros do início do século 10. As organizações populares, os meios de comunicação e um governo formalmente comprometido com a democracia fazem com que as pressões para a realização dos direitos quilombolas sejam muito maiores hoje. Mas ainda assim, vivemos uma situação de insegurança dos direitos, isto é, uma situação na qual não temos certeza de que tais direitos serão efetivados (ARRUTI, 2008, p. 21).

Destacamos a política fundiária que é reponsável pelas titulações das terras, enquanto instrumento político regulatório não assegurou aos quilombolas o direito básico essencial, a sua territorialidade, cerne da existência e resistência quilombola.

Comparando as titulações realizadas até a presente data pelos órgãos públicos, houve um maior empenho do governo federal na demanda e realização de políticas públicas ligadas as áreas da saúde, projetos agrícolas, moradia e geração de renda do que em políticas e realizações destinadas à titulação da terra. É preciso mais poder de decisão política, entendendo que a saída da condição de extrema miséria do povo quilombola não se dará apenas com medidas de segurança, mais e

principalmente com o quilombola amparado pelo Estado enquanto dono da terra e com condições seguras e econômicas para seu uso.

De toda sorte o que esteve e permanece em jogo, apesar de todo sistema totalitário da escravidão no período colonial, do racismo e preconceito cobertos pela democracia racial é que o povo negro rural quilombola brasileiro, através da resistência, se manteve e mantém protagonista da sua própria história. A preservação da tradição oral, da identidade negra rural e da memória coletiva como propagadores da história quilombola contribuirá para que esse protagonismo continue na escola.

Sob a perspectiva educativa, a resistência quilombola é possibilitadora de elaboração e criação de conteúdos educacionais escolares, fornecedora de referenciais para a compreensão da realidade e dos significados de vida das experiências da comunidade. Destacando os dizeres de Fiori (1992, p. 93) para quem “a escola deve inserir-se intrinsecamente, radicalmente, profundamente, no dinamismo totalizante da cultura do povo, que não necessita ser autóctone, mais sim autônoma”, por isso, o ensinar e o aprender no quilombo devem selecionar conhecimentos acerca da ancestralidade, da oralidade e da memória, fortalecendo os processos educativos oriundos do seu povo.

Uma das políticas para educação quilombola encontra-se em elaboração, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Quilombola. Com ela estabelecemos um diálogo a partir dos quatro eixos pedagógicos da educação escolar propostos no texto-referência das Diretrizes, necessários para orientar municípios e estados na elaboração das suas próprias diretrizes curriculares quilombolas. Os eixos são: o projeto político-pedagógico, a proposta curricular, a gestão e a organização da escola e a formação de professores.

Diálogos com a proposta curricular

Os processos educativos cotidianos, comunitários e não escolares, onde a tradição oral é meio e conhecimento, convidam a escola para pensar-se como espaço possível para a educação libertadora, construindo entre educadores e educando uma verdadeira consciência histórica. “Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal” (FREIRE, 2006, p. 25). Nesta perspectiva, a educação escolar da comunidade quilombola deve refletir sobre a

relação mais ampla dos conhecimentos nela produzidos na diversidade cultural local.

A Educação Escolar Quilombola não pode prescindir da discussão sobre a realidade histórica e política que envolve a questão quilombola no país. Dessa forma, os sistemas de ensino, as escolas, os docentes, os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e Superior, ao implementarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, deverão incluir em seus currículos, além dos aspectos legais e normativos que regem a organização escolar brasileira, a conceituação de quilombo; a articulação entre quilombos, terra e território; os avanços e os limites do direito dos quilombolas na legislação brasileira; a memória; a oralidade; o trabalho e a cultura (BRASIL, 2011, p. 29).

Os conhecimentos adquiridos pelo grupo devem ser o conteúdo da educação escolar, “mas quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação” (FREIRE, 1983, p. 69-70).

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que podemos reorganizar o conteúdo programático da educação ou da ação política [...] O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade (FREIRE, 1983, p. 86-87).

O diálogo com o currículo se inicia no reconhecimento das diferenças, para Oliveira (2003, p. 84) “A identidade se constrói com relação à alteridade. Com aquilo que não sou eu. É diante da diferença do outro que a minha diferença aparece.” A escola precisa enfrentar a diferença no seu dia a dia, evidenciando as tensões sociais que esse enfrentamento provoca. O currículo escola formal apaga diferenças que lhes são constitutivas, porque o modelo instituído não considera as singularidades e as diferenças expressas na cultura em que está inserido. Para acender essas diferenças na escola, é necessário assumir-se afro-brasileiro(a) e impregná-la de cultura negra rural quilombola,

Desse modo, o projeto educativo insere os conteúdos éticos, morais, de comportamento, culturais, sociais reconhecendo-os como responsáveis pela formação da cidadania e fortalecimento das identidades culturais. No currículo, esses conteúdos não se desvinculam dos conteúdos de cada área de conhecimento ou de cada disciplina, os conteúdos das disciplinas são os principais instrumentos para o desenvolvimento cognitivo dos (as) alunos (as); por sua vez, os conteúdos

cognitivos não se separam dos conteúdos culturais. Essa interação no currículo constrói na escola a epistemologia didática. Infelizmente, os conteúdos das áreas de conhecimento estão organizados segundo um modelo político-epistemológico disciplinar, linear em que o conhecimento é fragmentado, esse modelo não é nosso, contradiz a epistemologia quilombola que é coletiva, circular, cujo conhecimento é preservado na unidade.

Sendo assim, o currículo deve atender à formação histórico-cultural do povo quilombola, tendo como conhecimento a história, a memória, a cultura e seu contexto, considerando que estamos todos dentro de uma realidade globalizada. Nessa perspectiva curricular, o conhecimento é local e global.

No texto-referência para a elaboração das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Quilombola, o currículo é entendido como “o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes” (BRASIL, 2012, p. 31). O currículo, enquanto conjunto de valores e práticas, é um campo de contradições, negociações e conflitos gerados pelas dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais e religiosas da sociedade, e que se reflete, diretamente, no processo educativo; entendemos, assim, que a escola, o currículo e a formação do professor são territórios contestados (SILVA, 1993).

Quando refletimos sobre o currículo escolar e suas práticas educativas e trazemos para o centro da discussão a cultura local de uma comunidade de quilombola, é conveniente que se reflita sobre o homem enquanto sujeito-objeto, que, analisado de um ponto de vista histórico, é um ser de relações com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Ele instaura a estrutura social e cria suas instituições. É partícipe de uma sociedade letrada, elege a escola como instituição específica que vai prepará-lo para o exercício cotidiano da cidadania.

No entanto, a escola, enquanto instituição moderna, traz o formalismo e a lógica da dominação que impregnou a sociedade capitalista. Este formalismo impera sobre a organização e domina a cultura escolar: a introjeção de normas rígidas, estereotipadas e uniformizantes, que aprisionam o sujeito nas malhas de uma estrutura fechada.

Entretanto, diferentes numa sociedade desigual, estudantes e professores trazem para a escola as marcas e os estigmas da desigualdade social

em todos os seus aspectos. O formalismo educacional obstaculiza os educadores e educandos a pensarem na cultura local, com a sua riqueza, mutabilidade e complexidade, para dedicarem-se a uma repetição de conteúdos desarticulada sem sentido. Esse é um dos mais sérios problemas do currículo escolar brasileiro que, segundo Burnham (1992, p. 27) constitui o vazio de significado político-epistemológico onde “a escola tem que educar para que a pessoa fique aberta para o conhecimento, para as grandes questões epistemológicas de seu tempo, na medida do seu crescimento” esse é o diálogo necessário entre o currículo escolar e os processos educativos epistemológicos quilombolas.

Ao dialogar e incorporar os conhecimentos da realidade local dos quilombolas em diálogo com o global, o currículo terá como eixo principal: o trabalho, a cultura, a oralidade, a memória, as lutas pela terra e pelo território e pelo desenvolvimento sustentável dessas comunidades. Significa que a orientação de todas as disciplinas que deverão dialogar transdisciplinarmente entre si deverá ser a vivência sócio-histórica dos conhecimentos e aprendizagens construídos no ‘fazer quilombola’ (BRASIL, 2011, p. 32).

Diálogos com o projeto político pedagógico

A escola que se projeta elaborando e implantando seu projeto político-pedagógico fundamentado nos princípios democráticos da participação, autonomia, colaboração e diálogo encontra-se mais próxima de alcançar suas finalidades de educar para a cidadania, para as relações éticas, sociais e humanas, alargando seus ensinamentos para o trabalho, a escola e a família.

A razão que justifica a existência do projeto político pedagógico (ppp) na escola quilombola se pauta na necessidade de haver uma proposta própria do todo escolar, proposta esta que implica numa organização e reflexão sobre as práticas culturais quilombolas, visando o estabelecimento de metodologias para fortalecê-las, que implica na construção de práticas pedagógicas para a cultura local. O ppp da escola quilombola deve refletir a expressão máxima da sua realidade social, política e cultural, e deve retratar o grau de envolvimento de todos nos processos educativos oriundos da relação escola e cultura.

[...] ele deverá expressar a especificidade étnico-cultural da comunidade quilombola na qual a escola se insere ou é atendida por ela [...] a diversidade étnico-cultural da comunidade; as realidades sociolinguísticas,

os conteúdos curriculares que contemplem a história e a realidade quilombola e os modos próprios de constituição do saber e da cultura quilombola; e a participação da respectiva comunidade e do movimento quilombola (BRASIL, 2011, p. 30).

Na elaboração do ppp, não se pode perder de vista a dimensão coletiva, vivida na comunidade enquanto processo educativo, pois consiste no momento em que se pensa em conjunto, o que significa respirar junto o mesmo ar, e comungar dos mesmos ideais e objetivos. Desta forma, o trabalho pedagógico deixa de ser aleatório e isolado, já que se tem um caminho prescrito a percorrer e experiências a compartilhar. É a escola aprendendo coma comunidade.

Apesar das diretrizes nacionais apontarem para a participação da família e comunidade na elaboração da proposta pedagógica, nem sempre as diretrizes municipais mencionam essa participação dos membros não docentes (pais, alunos e funcionários) na construção coletiva do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, o que significa um retrocesso na construção de uma gestão amparada nos princípios democráticos.

O princípio que fundamenta a concepção de gestão democrática é a participação de todos os segmentos da escola na elaboração de sua proposta educacional, superando a visão de que apenas os especialistas ou os diretores são capazes de estabelecer os rumos, e que os professores e demais participantes da esfera educativa são apenas executores das decisões tomadas. No entanto, a participação não pode limitar-se à primeira etapa do projeto político-pedagógico, que é a sua elaboração, mas também no acompanhamento e avaliação da proposta. Nesse sentido, as diretrizes municipais que orientam as unidades escolares precisam contemplar a participação de todos os envolvidos no processo educativo, não que isso garanta a participação, mas que represente uma orientação para a construção, em conjunto, do projeto político-pedagógico nas escolas.

A característica central do ppp é a sua elaboração compartilhar, pensar e agir, pela integração da comunicação, pela troca de ideias, saberes, experiências, pelo envolvimento da comunidade interna e externa na escola, possibilita o diálogo e a união entre as pessoas, tornando-as uma equipe. Logo, esse paradigma facilita o envolvimento e empenho de toda a organização humana da escola na construção de um projeto político-pedagógico que sintetize as

expectativas e com melhores condições de ser viabilizado, porque é fruto de uma ação coletiva, integrada e compartilhada.

Para que o projeto político-pedagógico seja construído dentro da ação compartilhada da escola e sensibilize os educadores, visando comprometê-los com a democratização das relações entre todos os segmentos, caberá ao dirigentes direcionar e favorecer a participação, assumindo as funções políticas, sociais, administrativas e pedagógicas, assim, não se perderá na malha burocrática da sua função e esquecerá o primordial, a gestão do ensino e da aprendizagem.

A organização do espaço escolar pelas vias democráticas exige querer, saber e fazer. Gestão democrática não se aprende sem o exercício. Os momentos de trabalho compartilhado para a construção do projeto político-pedagógico, para diagnóstico das dificuldades, expectativas dos diferentes segmentos, do rumo que se quer imprimir na escola, as horas de trabalho coletivo são potencialmente ricos. Não há modelos para seguir, para os professores, formados no âmbito de uma cultura de subordinação a gestões mecanicistas, burocráticas e castradoras internas e externas, obrigados à execução de tarefas para as quais não foram preparados nem se comprometeram, será difícil.

Caberá à escola decidir no coletivo os eixos que irão orientar a elaboração e a execução do ppp. Dialogamos com os eixos temáticos no capítulo anterior, quando extraímos dos processos educativos da resistência os temas que representam os conhecimentos orientadores das práticas educativas da escola quilombola. Mas queremos destacar outro eixo que deve ser obrigatório no ppp de qualquer escola: a educação para o direito à diversidade e à diferença. O reconhecimento e o respeito à diferença do outro é premissa básica para toda instituição educativa como a escola, a família e os grupos sociais, a convivência respeitosa com as diferenças é a marca de uma educação ética.

O respeito à diversidade e à diferença leva à educação intercultural. Que possibilitará a escola refletir sobre a identidade cultural da sua comunidade e dos diferentes grupos que compõem a escola, o ppp deverá criar espaços onde se efetive processos educativos com base nas relações interculturais. A interculturalidade deve ser vista no âmbito pessoal e no âmbito dos processos sociais; no nível individual, pressupõe o diálogo entre as pessoas e entre as diversas manifestações culturais que a configuram. Assim, as pessoas conviverão em um

ambiente escolar cujas práticas educativas estarão voltadas para seus aportes culturais.

Por último, toda proposta pedagógica deve planejar a formação continuada dos professores. Entendemos que a formação de professores deve, portanto, se constituir numa prática tensiva que envolve a sua própria revisão como sujeito intercultural e o domínio dos conteúdos, das metodologias e da sensibilidade. Os programas de formação precisam possibilitar aos professores a apropriação dos conteúdos tidos como básicos não só com o necessário aprofundamento teórico como também o desenvolvimento de uma atitude crítica diante da sua cultura e da cultura dos seus alunos.

A formação dos (as) professores (as): diálogos entre o “nós” e os “outros”

O diálogo com a formação das(o) professoras(o) centraliza a reflexão no argumento de que o “nós”, professores/as, brasileiros/as, oriundos de diferentes grupos étnico-raciais, religiosos, de classe e sexo diferentes aprendemos como ensinamos a Outros, por meio de práticas pedagógicas em que relações étnico-raciais nos acolhem, rejeitam ou querem nos modificar, por isso, a primeira exigência para a formação do/a professor/a é a sensibilidade criativa que engloba a multiplicidade de expressões humanas que estão inseridas no universo cultural brasileiro.

A relação estabelecida com o Outro tende a ser a partir de uma postura de avaliação. O Outro é aquele que se situa no mundo de maneira contrária ao Nós, por sua classe social, sua religião, suas tradições, seus modos de vida. Tendemos, naturalmente, a subjugar essa maneira de ser do Outro, como pessoa plena de cultura, de educação, de fé, ou pessoa a quem devemos tolerar, ou pessoa portadora de algum mal.

Ao afirmarmos ser o Outro pessoa de cultura, educação etc, estamos incorporando-o em um grupo semelhante ao Nós, valoramos esse Outro dentro do nosso parâmetro de aceitação social. Na relação com o Outro, a quem devemos tolerar, situamo-nos admitindo a diferença, a tolerância pode indicar o reconhecimento da diversidade, mas, diante do mito da democracia racial, precisamos ter cuidado porque ela mascara preconceitos e discriminações os quais

a sociedade quer esconder. Há, ainda, o Outro que não é reconhecido, nem tolerado, esse é rotulado e discriminado na sua diferença.

No âmbito da educação municipal de Itacaré, é importante que na formação do (a) professor (a) as aprendizagens docentes, ao longo dos processos formativos identifiquem e desconstruam as diversas representações que fazemos dos Outros, que são quilombolas. É fundamental que os professores questionem quais as representações que fazem do grupo que compõe o Nós, professores das escolas quilombolas, que são também quilombolas, e do grupo constituído pelos Outros, nossos/as alunos/as e suas famílias quilombolas ou não, e quais os grupos étnico-raciais constituintes da região sul da Bahia, do município de Itacaré.

A educação das relações étnico-raciais prescinde a educação quilombola e pauta-se no entendimento de que o Outro é o sujeito pleno, pertencente a um grupo cultural, construtor da história e do imaginário social, reconhecido e respeitado na sua diferença étnica, religiosa, sexual etc. Esse processo de humanizar-se a partir do Outro favorece a homens e mulheres, professores (as) e alunos (as) imbuírem-se de respeito e valoração positiva, experienciando a alteridade (SILVA, 2007).

Diante dessas reflexões, questionamos os contornos que têm tomado a formação dos professores no Brasil, considerando que eles são os responsáveis pela Educação das Relações Étnico-Raciais e por inserir o estudo da Cultura e da História Afro-brasileira e Africana no interior da escola.

A prática docente, sustentada pelas relações étnico-raciais, é o espaço privilegiado para a realização de uma educação antirracista, no sentido de romper com a história oficial que em muito disseminou conhecimentos estereotipados e preconceituosos. Inserida nessa concepção de educação, a formação de professores objetiva a superação da “visão estática, conteudista, limitada ao domínio de métodos e técnicas de ensino ainda presente na formulação de cursos e de outras atividades de mesma natureza” (GOMES; SILVA, 2006, p. 16) e, sobretudo, responde positivamente à Lei nº. 10.639/2003, e demais ordenamentos que dela resultaram, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 003/2004, de 10/3/2004).

A ausência de uma reflexão sobre as relações étnico-raciais na escola da comunidade quilombola do Fojo e o tratamento dado a essas questões, quando

elas aparecem, contribuem para manutenção de práticas docentes que reproduzem a invisibilidade da cultura e da epistemologia da comunidade, contribuem para o não reconhecimento da identidade das crianças negras no cotidiano escolar. Essa ausência e invisibilidade criam racismo e preconceito que são ocultados nas diversas práticas de ensino, naturalizando o silenciamento e a negação do conflito que existe na dominação da ideologia imperante que não é quilombola, é branca e europeia. Essas atitudes discriminatórias impregnadas na formação do professor resultaram, ao longo dos anos, em prejuízo à população negra no que se refere ao baixo nível de escolaridade, à exclusão do mercado de trabalho, entre outros fatores que ainda permanecem na sociedade brasileira.

Dentre as dificuldades de superação da discriminação no ambiente escolar, podemos destacar a dificuldade de os professores lidarem profissionalmente com a diversidade, e humanizarem-se a partir do Outro, seu aluno. Apesar de o ambiente escolar estar impregnado de preconceito e discriminação quanto aos alunos negros, indígenas e ciganos etc. essa condição identitária é ignorada por alguns professores que negam a existência de quaisquer mecanismos discriminatórios contra os/as alunos/as, não assumem o conflito e invisibilizam as discriminações, contribuindo para o mito da democracia racial.

A formação de professores deve, portanto, se constituir numa prática tensiva que envolve a sua própria revisão como sujeito intercultural e o domínio dos conteúdos, das metodologias e da sensibilidade. Os programas de formação precisam possibilitar aos professores a apropriação dos conteúdos tidos como básicos não só com o necessário aprofundamento teórico como também o desenvolvimento de uma atitude crítica diante da sua cultura e da cultura dos nossos alunos para que possamos debater e apropriar-nos do conhecimento necessário ao reconhecimento da sua identidade étnica e a dos seus/as alunos/as.

Para Freire quando o educador consegue fazer a ponte entre a cultura dos alunos, estabelece-se o diálogo para que novos conhecimentos sejam construídos. A base da pedagogia da esperança é o diálogo libertador e não o monólogo opressivo do educador sobre o educando. Na relação dialógica estabelecida entre o educador e o educando faz-se com que este aprenda a aprender. Reafirma Freire que a "leitura do mundo precede a leitura da palavra" com isto querendo dizer que a realidade vivida é a base para qualquer construção de conhecimento. Respeita-se o educando não o excluindo da sua cultura, nem o

fazendo de mero depositário da cultura dominante. Ao se descobrir como produtor de cultura, os homens se veem como sujeitos e não como objetos da aprendizagem (FREIRE, 1992, p. 10).

Na formação do professor para a alteridade e para o comprometimento social deve aparecer nas diversas atividades, nas relações interativas entre os alunos, nas brincadeiras, nas brigas, nas conversas altas e na (in)disciplina. Nas falas dos/as professores/as disciplinando, incentivando, ordenando, encorajando, ensinando, utilizando-se da Lei nº. 10.639/2003 e do Parecer CNE/CP nº. 003/2004 como o objetivo estabelecido de construção da identidade e do pertencimento étnico.

Os processos educativos vivenciados nas práticas docentes que privilegiam as relações étnico-raciais possibilitam aos/as nossos/as outros/as a oportunidade de questionarem e desconstruírem os mitos da superioridade e inferioridade entre grupos humanos. O respeito à cultura, à cor, à religião, à linguagem, às artes dão a Nós e ao Outro o sentimento de pertença.

A gestão e a organização para o diálogo na escola

A escola, como instância educativa que interage com a sociedade, encontra-se impregnada de práticas autoritárias de convivência e de mecanismos rígidos de controle burocrático oriundos da sociedade. Quando a professor na escola do Fojo diz “nós decidimos”, ela se arvora de decisão autoritária.

Os estudos e experiências sobre a gestão escolar e a história da educação no Brasil apontam para uma organização da gestão escolar centralizada e hierarquizada, resultando em um trabalho individualizado, autoritário e elitista. A escola vem sendo desafiada a assumir novas funções e papéis; para tanto, é necessário mudar o modo de ser e fazer da gestão escolar. A escola precisa ultrapassar os limites de seus muros e romper com o modelo de gestão amparado no princípio do centralismo e da autoridade e com as formas de relações individualizantes e dependentes.

As atuais reflexões sobre a gestão da educação superam a visão diminuta, simplificadora e reprodutivista da administração escolar, que por muito tempo fundamentou os sistemas de ensino. Isso significa encontrar novos caminhos

para atender as expectativas da comunidade escolar, estabelecendo relações mais flexíveis e menos autoritárias.

Os pressupostos que fundamentam a gestão democrática no ensino público brasileiro sustentam-se na Constituição Federal de 1988, (Art. 206, inciso VI), que estabelece como um dos seus princípios a gestão democrática da educação e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96, que afirma:

A gestão democrática reflete uma tendência das organizações educativas públicas, no momento que se propõe a ampliação da autonomia e a democratização do espaço escolar. Neste estudo, voltado para a educação escolar quilombola, o conceito de gestão engloba um sentido dinâmico, traduzindo movimento, ação, mobilização e articulação para tomada de decisão no espaço educativo que é a escola.

A participação é um dos pressupostos fundamentais da democracia e o ambiente escolar é um dos espaços privilegiados para esta prática. Na comunidade quilombola, as diversas reuniões, em que os moradores já exercem de alguma maneira o processo de participação social, criam possibilidades para a construção de espaços e práticas pedagógicas que priorizam as vias democráticas. Exercem a efetiva participação na vida social, a vida comunitária do Fojo prepara seus moradores para a cultura da participação, familiarizando-os com os debates e as tomadas de decisões inerente à gestão participativa.

Para Habermas (1990), participar significa a contribuição de todos, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade, participar consiste em construir comunicativamente no conflito o consenso quanto a um plano coletivo. A efetiva participação ocorre quando os vários segmentos da comunidade escolar comprometem-se com o projeto da escola e partilham suas ações com responsabilidade coletiva.

A participação e o diálogo são responsáveis pelo exercício da tomada de decisões, o que não é fácil; é moroso e conflituoso. O conflito é parte integrante da participação. Na tomada de decisões, os diversos grupos estarão representados e os interesses profissionais, sociais e culturais serão confrontados e questionados. É sabido que todo grupo democrático e participativo é um grupo conflituoso, e que nem sempre chegam ao consenso. Porém, somente por meio do diálogo e da participação, poderemos resolver nossos conflitos.

Mudar a cara da escola pública implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães. Diretoras, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras [...]. É claro que não é fácil! Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora. O amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo, um deus nos-acuda [...]. (FREIRE, 1991, p. 35 - 75).

O agir comunicativo, entendido a partir de Habermas (1990), é premissa para o uso da linguagem dirigida ao entendimento coletivo. O entendimento entre as pessoas antecede a uma escuta de qualidade, códigos comuns de linguagem, respeito ao tempo de fala e elaboração de cada um, entendimento do outro em uma prática do diálogo, onde os participantes do processo definem cooperativamente seus planos de ação, levando em conta uns aos outros, no horizonte de um mundo da vida compartilhado e na base de interpretações comuns de situação.

Podemos dizer que o caminho da participação escolar perpassa por significativas mudanças na população que a utiliza. Torna-se necessário o aumento da escolarização e a politização das famílias para o exercício da cidadania emancipatória, cientes e cobradoras dos seus direitos, desenvolvendo condições de influir no processo de decisão, sendo fundamental a articulação habilidosa entre a associação da comunidade, os espaços de diálogos do quilombo, as famílias com os diretores e os professores da escola.

Encerramos esta tese reiterando a ideia de que homens, mulheres e crianças da comunidade quilombola do Fojo precisam ser reconhecidos na riqueza de sua cultura e de seus conhecimentos tradicionais experienciados no seu cotidiano. A escola precisa desenvolver ferramentas intelectuais que fortaleçam suas identidades e façam da resistência o objeto e objetivo da educação escolar. Necessário desenvolver estudos que revelem essa rica produção de saberes e possibilitem a construção de novos conhecimentos e a desmistificação dos preconceitos sobre eles.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de preto no Maranhão**: quebrando o mito do isolamento. São Luís: SMDH: CCN-MA: PVN, 2002. (Coleção Negra Cosme, v.3.).
- ANJOS, Rafael Sânzio Araújo dos. **Quilombolas**: tradições e cultura da resistência. São Paulo: Aori Comunicações, 2006.
- ARRUTI, José Maurício. **Boletim “Territórios Negros”**, ano 8, nº 33, abril de 2008
- BAHIA, Decreto Nº 11.850, de setembro de 2009. Institui a política estadual para as comunidades remanescentes quilombolas. **Governo do Estado da Bahia, Assessoria Jurídica, Salvador**, Bahia, 2009. Disponível em <<http://www.ba.gov.br/ascom/decreto/htm>>. Acesso em: 09/10/2012.
- BALANDIER, Georges. **Antropologia política**. Tradução ... Lisboa: Editorial Presença, 1975.
- BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Território negro em espaço branco**: estudo antropológico de Vila Bela. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BATISTA, Mauro. **Evangelização ou escravidão?** Vida pastoral. São Paulo: Paulinas, 1988.
- BINDI DE OLIVEIRA, Frederico Menino. **Mobilizando oportunidades**: estado, ação coletiva e o recente movimento social quilombola. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Política, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**– Lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. Constituição Federal (1988). **Ato das disposições constitucionais transitórias**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.

_____. Decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais. **Presidência da República [do Brasil], Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, [2007]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 11/10/2012.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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. **Presidência da República [do Brasil], Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, [2003]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 05 de julho de 2008.

_____. **Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras.** Diversidade e equidade: pela garantia dos direitos de cada criança e adolescente. Brasil/Unicef, Brasília, DF, [2003]. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/siab03_1.pdf>. Acesso em: 25/02/2011.

_____. Lei n.º 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. **Presidência da República [do Brasil], Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, [200-]. (Lei de Terras). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L0601-1850.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

_____. Ministério da Agricultura. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) **Relatório anual 2012**– Incra. Brasília, DF: Ministério da Agricultura: Incra, 2012.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2011.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para agricultores familiares e assentados no Brasil**. Brasília, DF: Convênio de Cooperação Técnica MDA: FAO, 2003.

_____. **Quilombolas**. Brasília, DF: 2007. Disponível em: <www.mda.gov.br>. Acesso em: 1º fev. 2011.

_____. Secretaria Especial para Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR). **Programa Brasil Quilombola**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <www.seppir.gov.br/publicacoes/brasilquilombola_2004.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2012.

_____. **Relatório do Programa Brasil Quilombola**, gestão 2011. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <www.seppir.gov.br/arquivos/pbq.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2012.

BRAZIL, Maria do Carmo. Formação do campesinato negro no Brasil: reflexões categorial sobre os fenômenos “quilombo”, “remanescente de quilombo” e “comunidade negra rural” In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DE MATO GROSSO DO SUL, 8., 2006, Dourados. **Anais...** Dourados: ANPUH, 2006. 17 p. 1CD-ROM.

BURNHAM, Terezinha Fróes. **Educação ambiental e reconstrução do currículo Escolar**. In: Cadernos CEDES, nº 29, 1 ed. São Paulo: Papirus, 1992. p. 21 – 29.

CARNEIRO, Edison. **O quilombo dos Palmares**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1988.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução Klaus Brandini Gerhardt. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000. 2 v. (Coleção A era da informação: economia, sociedade e cultura).

CASTILHO, Suely Dulce de. **Culturas, família e educação na comunidade negra rural de Mata Cavalo – MT**. 2008. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC - São Paulo, 2008.

CERTEAU, MICHEL DE. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Tradução Epharain Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994. 1 v.

CHAGAS, Conceição Corrêa das. **Negro: uma identidade em construção**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidad e interculturalidad** (interpretación desde la filosofía de la libertación). México, D.F.: UAM, 2005.

_____. **Hacia una filosofía política crítica**. Bilbao: Edit. Desclée de Brower, 2001.

_____. **Oito ensaios sobre cultura latino americana e libertação**. (1965 – 1991) Tradução Sandra Tabuco Valenzuela. São Paulo: Paulinas, 1997.

_____. **Para uma ética da libertação latino americana**. Tradução Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, Piracicaba: UNIMEP, 1977. Parte III: Erótica e pedagógica.

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p... , jan./jun. 1986.

FIORI, Ernani Maria; ARANTES, Otilia Beatriz Fiori. **Educação e política**. Textos escolhidos. Volume 2, L&PM Editores, 1992.

FONSECA, Marcus Vinicius. **A educação dos negros: Uma face do processo de abolição da escravidão no Brasil.** Bragança Paulista. EDUSF, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução Roberto Machado. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007

_____. **Extensão ou comunicação.** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação e mudança.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Ed Moraes, 1980.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES (Brasil). **Comunidades de remanescentes quilombolas tituladas.** Brasília, DF, [200-]. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/quilombola/>>. Acesso em: 1/02/2011.

FUNES, Eurípedes A. Nasci nas matas, nunca tive senhor. História e memória dos mocambos do baixo Amazonas. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio.** História dos quilombos do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação.** Métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Tradução Fanny Wrobel. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

GIROUX, Henry A. **A escola crítica e a política cultural.** Tradução Dagmar M. L. Zibas, 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas de nosso tempo).

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, set./out./nov./dez. 2002.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade In: **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 13-33, 2006.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Olhar e memória. In: NOVAES, Adauto (org.) **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Caminhos transversos: territórios e cidadania negra. In: Eliane Cantarino O'Dwyer (org.). **Terra de Quilombo**. Rio de Janeiro: ABA, 1995.

_____. Da antropologia e do direito: impasses da questão negra no campo. **Palmares em Revista**, Brasília, DF, n. 1, p. 1-13, 1996.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Laurant León Schaffter São Paulo: Vértice Editora, 2004.

HAMPATÉ BÂ, A.A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Coord.). **História Geral da África**. I. Metodologia e pré-história da África. Tradução Beatriz Turquetti. 2. ed. rev. São Paulo: Ática, Brasília, DF: UNESCO, 2010.1 v.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LARCHERT, Jeanes M. **Diário de campo**. 170 folhas. Programa de Pós-Graduação, doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Trabalho inédito.

_____. O ser e estar professor em assentamento de reforma agrária. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Editora PUC-RS, 2008. p. 76 - 871 v.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades Negro-africanas. In: MOURÃO, Fernando Augusto Albuquerque (org.). **Introdução aos estudos sobre África contemporânea**. São Paulo: Centro de Estudos Africanos da USP, 1984.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Cadernos de textos e debates do NUER**, Florianópolis, n. 7, p. 3- 40, 2000. (Anual).

LOPES, Carlos. **O legado de Amilcar Cabral face aos desafios da ética contemporânea**. [S.l., 200-?] Disponível em: <http://www.didinho.org/legado_de_amilcar_cabral_face_ao.htm>. Acesso em: 12/06/2012.

LOPES, Maria Auxiliadora. **Urgência na educação das comunidades quilombolas**. [S.l.]: Educa Tube, 2011. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/artigo-12-09-2011>>. Acesso em: 14/06/2012.

LORROSABONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1993.

MACEDO, Roberto Sidney. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa – formação**. Brasília, DF: Liber Livros, 2006.

MAFFESOLI, Michel. **O eterno instante**. O retorno do trágico nas sociedades pós modernas. Tradução Berta Halpen Gurovitz. Lisboa: Piaget, 2001.

_____. **O conhecimento comum**. Tradução Aluizio R. Trinta. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MENESES, Jaci Maria Ferraz. **A república e a educação**. Analfabetismo e exclusão. In: Revista FAEBA/ Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I. V1. N19. Jan/jun. Salvador. UNEB. 1992.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Abril cultural, 1988.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala – quilombos, insurreição, guerrilhas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MOURA, Clóvis. **História do negro no brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

_____. (org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001.

MOURIAUX, René; BEROUD, Sophie. Para uma definição do conceito de “movimento social”. In: LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana. **Pensamento crítico e movimentos sociais**. Diálogos para uma práxis. São Paulo: Cortez, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional versus Identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**, Niterói, n. 5, p. 15-34, 2001.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.) **Afrocentricidade uma abordagem epistemológica inovadora**. Sankofa. Matrizes africanas da cultura brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: significado e intenções. In: _____ (org.) **A matriz africana no mundo**. Sankofa. Matrizes africanas da cultura brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2008

NOGUEIRA, Otilia. **Itacaré**: cancionero histórico – geográfico de sua gente. Itabuna: Via Literarum, Ilhéus: Editus, 2009.

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

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: IBECA, 2003.

_____. **Epistemologia da ancestralidade**. [Fortaleza, 2009]. Disponível em: <<http://www.entrelugares.ufc.br/entrelugares2/pdf/eduardo.pdf>>. Acesso em: 15/11/2009.

OLIVEIRA, Irene Dias de. Das culturas tradicionais africanas. In: SOUSA JÚNIOR, Wilson Caetano. **Nossas raízes africanas**. São Paulo: Centro Atabaque de Cultura Negra e Teologia, 2004.

OLIVEIRA, Maria Waldenez et al. **Processos educativos em práticas sociais**: reflexões teóricas e Metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. [S.l.]: ANPED, 2009.

PASSOS, Walter de Oliveira. **Bahia**: terra de quilombos. [S.l.: s.n.], 1996. [S.l., 199-]. Disponível em: <<http://afrobrasileira.multiply.com/journal/item/13>>. Acesso em: 30/06/2011.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires, DF: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur).

PÓVOAS, Ruy do Carmo. **A memória do feminino no candomblé**: tecelagem e padronização do tecido social do povo do terreiro. Ilhéus: Editus, 2010.

POZO, Juan Ignacio. **Aquisição de conhecimento**: quando a carne se faz verbo. Tradução Antonio Feltrin. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur).

QUILOMBOS na Bahia. Produzido pela Portifolium Laboratório de Imagens, 2004. Dirigido e roteirizado por Antônio Olavo. 1 DVD(98 min.), color. (Documentário).

RAMOS Donald. O quilombo e o sistema escravista em Minas gerais do século XVII. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**. História dos quilombos do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RANGER, Terence O. Iniciativas e resistência africanas em face da partilha e da conquista. In: BOAHEN, Albert Adu. **História geral da África**. VII. África sob dominação colonial, 1880-1935. Tradução João Alves dos Santos. 2. ed. rev. São Paulo: Ática, Brasília, DF : UNESCO, 2010. 7 v.

RATTS, Alecsandro J. P. (Re)conhecer quilombos no território brasileiro: estudos e mobilizações. In: FONSECA, Maria Nazareth S. **Brasil, afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. A voz que vem do interior: intelectualidade negra e quilombo. In: BARBOSA, Lúcia de A. et al. (org.). **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EDUFSCar, 2003.

_____. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

_____. **O mundo é grande e a nação também identidade e mobilidade em territórios negros**. 2000. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**. História dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, João José. Escravos e coiteiros no quilombo do Oitizeiro, Bahia 1806. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**. História dos quilombos do Brasil. São Paulo: Companhia da Letras, 1996.

_____. “Dono da terra chegou, cento e cinquenta acabou” – Notas sobre resistência e controle dos escravos na Bahia, que recebeu a família real em 1808. **Revista USP**, São Paulo, n. 79, p. 106-117, set./nov. 2008.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito**. A resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RICOUER, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Tradução Alan França et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICOUER, Paul et al. **As culturas e o tempo**. Tradução Ephraim Ferreira Alves Petropólis: Vozes, São Paulo: EdUSP, 1975.

SAMAIN, Etienne; MENDONÇA, João Martinho de. Entre a escrita e a imagem. Diálogos com Roberto Cardoso de Oliveira. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v.43, n.1, p. 1, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012000000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em> 30/06/2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os novos movimentos sociais. In: LEHER, Roberto e SETÚBAL, Mariana. **Pensamento crítico e movimentos sociais**. Diálogos para uma práxis. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2005b.

_____. **A gramática do tempo**. Por uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2010a.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b.

SANTOS, Milton. **Território e sociedade**: Entrevista com Milton Santos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos internos**: engenhos e escravos na sociedade colonial. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

SEIA. Sistema Estadual de Informações Ambientais e Recursos Hídricos. Disponível em: <http://www.seia.ba.gov.br/legislacao-ambiental/leis?page=1>. Acesso em: 12/05/2012.

SILVA, Jônatas Conceição da. **Vozes quilombolas**. Uma poética brasileira. Salvador: EDUFBA: ILÉ AIYÊ, 2004.

SILVA, Petronilha B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

_____. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, Lúcia de A. et al. (org.). **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EDUFSCar, 2003.

_____. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.

SILVA, Paulo Sérgio da. **Rio Grande Profundo**: o estado da arte da questão quilombola. Revista eletrônica Identidade. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, n.16, jul-dez, 2011. Disponível: <<http://www.est.edu.br/periodicos/indexphp/identidade>>.

SILVA, Simone Rezende da. **Negros na Mata Atlântica, território quilombolas e a conservação da natureza**. 2008. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

SILVA, Tadeu Tomaz. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2005

SILVA, Valdélino Santos. Rio das Rãs a luz da nação de quilombo. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, n. 23, p. 54-83, 2000. (1º Semestre).

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Siyavuma**: uma visão africana de mundo. Salvador: Ed. Autora, 2006.

SOUSA JÚNIOR, Vilson Caetano. As religiões de matrizes africanas no Brasil. In: SOUSA JÚNIOR, Vilson Caetano. **Nossas raízes africanas**. São Paulo: Centro atabaque de Cultura Negra e Teologia, 2004.

STOTZ, Eduardo Navarro; CARVALHO, Maria Alice Pessanha de; ACIOLI, Sônia. O Processo de Construção Compartilhada do Conhecimento: Uma Experiência de Investigação Científica do Ponto de Vista Popular. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão (org.). **A saúde nas palavras e nos gestos**: reflexões da rede Educação Popular e Saúde. São Paulo: HUCITEC, 2001.

TERRITÓRIOS NEGROS, ano 8, n. 33, p. 1-8, mar./abr. 2008.

VALLA, Victor Vicent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 177-190, 1996. (Semestral).

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, J. (coord.). **História Geral da África**. I. Metodologia e pré-história da África. Tradução Beatriz Turqueti. 2.ed. rev. São Paulo: Ática, Brasília, DF: UNESCO, 2010.1 v.

VERDUM, Ricardo. **Brasil**: governo resiste reconhecer territorialidade quilombola. Colônia Tortuga, México, 2010. Disponível em: <<http://www.cipamericas.org/pt-br/archives/2831>>. Acesso em: 23/05/2012.

APÊNDICE I – Roteiro de observação

1. Inserção no campo

Descrição do território:

- O cotidiano das famílias;
- A associação da comunidade;
- Estrutura social e econômica;
- Fatos históricos;
- Características geográficas;
- Formas de expressão;
- Moradias.

2. Organização e análise dos dados

Descrição sucinta do que vejo:

Quem	Quando	Onde	Conhecimento

O QUE PENSO SOBRE O QUE VEJO:

APÊNDICE II – Roteiro de entrevista

1. Nome
2. Idade
3. Estado Civil

Primeira parte – Quilombo Eu

A. Narrativa sobre a família, como foi que chegaram ao Fojo\ltacaré; Avós, pai e mãe;

- 1 De onde vem a família do seu pai e a família de sua mãe¿
- 2 Como eles se conheceram¿
- 3 Como chegaram as terras do Fojo¿
- 4 Como adquiriram essas terras¿
- 5 Quantos irmãos o senhor tem¿ Quais os nomes¿
- 6 Quantos moram no Fojo e na região¿
- 7 Existe alguma história da sua família que contribui para o quilombo Fojo¿

B. A infância, a vida adulta e a constituição da própria família (casamentos e filhos);

1. Quando e onde nasceu?
2. Como era quando criança (características pessoais)?
5. Como era o dia a dia em família? O que era valorizado?
6. Quais hábitos \ costumes permaneceram em você que foi adquirido da sua vida familiar?
7. Que locais freqüentava quando menino(a)?

Segunda parte – Quilombo Comunidade

C. Práticas culturais, cotidiano e resistência.

(rede de fazeres e saberes do cotidiano)

1. Como é seu dia a dia. Quantas vezes sua rotina foi modificada¿
2. O que fazem as famílias durante a semana e nos finais de semana aqui na comunidade¿
3. Existem costumes-hábitos que você acredita ser da comunidade, histórias que somente vcs conhecem e passam para os filhos e netos¿

4. Quais os traços\características que são próprias de vcs que outra comunidades não tem?
5. Por que vc acha que o Fojo foi reconhecido como quilombola? Em sua opinião o que contribuiu para que o Fojo fosse reconhecido como comunidade quilombola? O que facilitou para esse reconhecimento?
6. Você se sente confortada ou incomodada por ser denominada de quilombola da comunidade e da região?
7. Conhece a história inicial da comunidade do Fojo?
8. O que o(a) senhor(a) pensa ou sente quando conversamos sobre esses assuntos?

ANEXO I – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Seres Humanos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS - CEP/UESC

PARECER CONSUBSTANCIADO nº 704 - Reunião Extraordinária n. E-42, 23/novembro/2011 -

Protocolo: 455/2011

Pesquisadora responsável: JEANES MARTINS LARCHERT

Título da Pesquisa: "A centralidade da cultura no currículo escolar: identidade, resistência e memória."

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz analisou o projeto de pesquisa acima referenciado e constatou que o mesmo atende às exigências da Resolução CNS/MS n.196/1996.

Situação do Protocolo: Considerando a relação favorável 'benefícios/riscos', e não havendo, pois, nenhum elemento que se constitua em comprometimento ético na realização do projeto, ele foi considerado **APROVADO** por este Comitê.

Conforme a Resolução CNS/MS n. 196/1996, relatórios parciais e final, bem como eventuais alterações metodológicas durante a execução do trabalho deverão ser comunicadas e enviados ao CEP-UESC para acompanhamento. *É importante ressaltar que a responsabilidade do(s) pesquisador(es) sobre as conseqüências da pesquisa não se encerra com a conclusão da etapa de coleta de dados, mas sim estende-se para além do término do projeto de pesquisa, até a fase de divulgação e aplicação dos resultados*

Ilhéus-BA, Campus Soane Nazaré de Andrade, 25 de novembro de 2011.

ANEXO II – Grupos de pesquisa Capes

Grupos de pesquisa do CNPq identificados a partir dos descritores Quilombo, Cultura quilombola e Educação quilombola.

As informações desse quadro foram capturadas e resumidas do site <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/> Acesso em: 10 de setembro de 2012

Total – 12 + 38 + 06 =56

Educação - 11

Interface com Educação– 16

Outras áreas - 29

A partir do descritor Cultura quilombola – 12 grupos

GRUPO	UNIV ESTADO	Área DE ESTUDO	COORDENAÇÃO
Alimentação, Nutrição e Sociedade	FIOCRUZ	Nutrição	Denise Oliveira e Silva
Laboratório de Antropologia dos Processos de Formação - LApF	PUC-Rio	Educação	José Maurício Paiva Andion Arruti
Educação, Cultura e Diversidade	UEMS	Educação	Maria Leda Pinto
Educação e Relações Étnicas :saberes e praticas de Legado Africano, Indígena e Quilombolas	UESB	Educação	Marise de Santana
<i>Programa de Estudo e Pesquisa da Literatura Popular - PEPLP</i>	<i>UFBA</i>	<i>Letras</i>	<i>Maria de Fatima Maia Ribeiro</i>
Geo-grafias da zona da mata mineira	UFJF	Geografia	Maria Lucia Pires Menezes
Gruppaaal . Grupo de pesquisa sobre as populações afro - ameríndias da América Latina	UFMT	História	Adilea De Lamônica y Navarro
Laboratório de Arqueologia e Etnologia - LAE	UFRGS	Antropologia	José Otávio Catafesto de Souza
<i>Projeto do português falado: variante tocantinense</i>	<i>UFT</i>	<i>Linguística</i>	<i>Karylleila dos Santos Andrade</i>
<i>Grupo de Pesquisa sobre Cultura e Políticas Culturais no Meio Rural -PaioI</i>	<i>UFV</i>	<i>Antropologia</i>	<i>Sheila Maria Doula</i>
Etnologia Indígena em contextos nacionais: Brasil - Austrália - Canadá.	UNB	Antropologia	Stephen Grant Baines
Centro de Pesquisas Linguísticas da Amazônia - CEPLA	UNIR	Linguística	Marci Fileti Martins
Agricultura e Urbanização	USP	Geografia	Julio Cesar Suzuki

A partir do descritor comunidade quilombola – 38

Antropologia, Direitos Humanos e povos tradicionais	UFMS	Antropologia	Antonio Hilario Aguilera Urquiza
<i>Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnica - NUER</i>	<i>UFSC</i>	<i>Antropologia</i>	<i>Ilka Boaventura Leite</i>
Centro de Pesquisas Linguísticas da Amazônia - CEPLA	UNIR	Linguística	Marci Fileti Martins
Biodiversidade & desenvolvimento de povos amazonicos	UFOPA	Agronomia	Patricia Chaves de Oliveira
Direito para o desenvolvimento	UFG	Direito	Maria Cristina Vidotte Blanco

cultural e econômico das coletividades e comunidades tradicionais			Tárrega
Educação Ambiental em Manguezal	UFMA	Educação	Flávia Rebelo Mochel
Educação e Direito nas Relações Étnico-Raciais	UFU	Educação	Helvécio Damis de Oliveira Cunha
Educação: Manifestações textuais e discursivas da diversidade (formação de professores e educação do campo)	UFRPE	Educação	Arminda de Fátima Alves da Silva
Educação, Políticas Públicas e Comunidades Quilombolas	UESB	Educação	Silvano da Conceição
Epidemiologia e Saúde Coletiva	UFBA	Saúde Coletiva	Raquel Souza
Estado, Cultura e estratégias para o desenvolvimento	UFU	Sociologia	Alessandro André Leme
<i>Estruturas e processos sociais agrários</i>	<i>UFRGS</i>	<i>Sociologia</i>	<i>Anita Brumer</i>
<i>Gênero, Meio Ambiente e Cultura Afro-Brasileira na Amazônia</i>	<i>UFAC</i>	<i>História</i>	<i>Tereza Almeida Cruz</i>
GeografAR - A Geografia dos Assentamentos na Área Rural	UFBA	Geografia	Guiomar Inez Germani
<i>Grupo de Estudo da Cultura Afrobrasileira</i>	<i>UFRPE</i>	<i>Antropologia</i>	<i>Maria Auxiliadora Gonçalves da Silva</i>
<i>Grupo de Estudos da Linguagem nas Comunidades Quilombolas</i>	<i>UEMA</i>	<i>Linguística</i>	<i>Waltersar José de Mesquita Carneiro</i>
<i>Grupo de Estudos e Pesquisa em Gênero, Raça, Meio Ambiente e Planejamento de Políticas Públicas - GRAPP</i>	<i>UFPE</i>	<i>Serviço Social</i>	<i>Vitória Regia Fernandes Gehlen</i>
Grupo de estudos sócio-econômicos da Amazônia	UEMA	Sociologia	Arydimar Vasconcelos Gaioso
Segurança alimentar e nutricional	UFG	Nutrição	Estelamaris Tronco Monego
<i>História e cultura afro-brasileira</i>	<i>UEPB</i>	<i>História</i>	<i>Maria Lindaci Gomes de Souza</i>
Laboratório da Complexidade	UNB	Antropol	Leila Chalub-Martins
Laboratório de Arqueologia e Etnologia - LAE	UFRGS	Antropol	José Otávio Catafesto de Souza
Literatura, Ensino e Africanidades	UFOPA	Educação	Luiz Fernando de França
Núcleo de Estudos sobre Escravidão em Minas Gerais - NEEMG	UFU	História	Aurelino José Ferreira Filho
Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade - NEPE	UFPE	Antropol	Renato Monteiro Athias
<i>Núcleo de Análises em Políticas Públicas - NAPP</i>	<i>UFRRJ</i>	<i>Sociologia</i>	<i>Nalayne Mendonça Pinto</i>
<i>Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Recôncavo da Bahia</i>	<i>UFRB</i>	<i>História</i>	<i>Antonio Liberac Cardoso Simoes Pires</i>
<i>Núcleo de Estudos da Linguagem</i>	<i>UFT</i>	<i>Linguística</i>	<i>Jaciara Rondon Gonçalves</i>
Núcleo de estudos em comunidades e povos tradicionais e ação socioambientais (nectas)	UNEB	Educação	Eliane Maria de Souza Nogueira

Núcleo de Estudos Sobre o Trabalho Humano	UFMG	Ciência Política	Carlos Roberto Horta
Núcleo de pesquisas em geografia - nupege	UNEAL	Geografi	Clélio Cristiano dos Santos
Política Social e Pobreza	UFF	Sociolog	André Augusto Pereira Brandão
Tecnologia em Saúde	UFBA	Saúde Coletiva	Laize Tomazi
<i>Diásporas, Contatos e Mudança Cultural</i>	<i>UFPE</i>	<i>Arqueologia</i>	<i>Scott Joseph Allen</i>
Geografia - Cartografia - Território (GEOCARTE)	UNB	Geografia	Rafael Sanzio Araujo dos Anjos
<i>Núcleo de Estudos de Populações Quilombolas e Tradicionais - NUQ</i>	<i>UFMG</i>	<i>Antropologia</i>	<i>Deborah de Magalhães Lima</i>
Projeto do português falado: variante tocantinense	UFT	Linguística	Karylleila dos Santos Andrade

A partir do descritor Educação Quilombola – 06

Atenção Básica	UFVJM	Saúde Coletiva	Mirtes Ribeiro
Grupo Acqua Viva	UNIR	Geociências	Catia Eliza Zuffo
Grupo de estudos e pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR/SECÇÃO-PA	UFPA	Educação	Maria José Aviz do Rosário
Grupo de estudos em plantas medicinais - geplam	UFAL	Farmácia	Sâmia Andrícia Souza da Silva
Movimentos Sociais, Educação e Diversidade	UFPE	Educação	Allene Carvalho Lage
Núcleo de Ensino e Pesquisa Arqueológico	UFAL	Arqueologia	Scott Joseph Allen