

ALMANI LEITE VERAS

**A IDENTIDADE QUILOMBOLA DE ESTUDANTES DO
ENSINO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE
GUARIBAS DE BAIXO/PE**

Orientadora: Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2014**

ALMANI LEITE VERAS

**A IDENTIDADE QUILOMBOLA DE ESTUDANTES DO
ENSINO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE
GUARIBAS DE BAIXO/PE**

Dissertação apresentada para obtenção do
Grau de Mestre em Ciências da Educação,
no Curso de Mestrado em Ciências da
Educação, conferido pela Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof^a Doutora Maria das
Graças Andrade Ataíde de Almeida

Co-orientadora: Prof.^a Doutora Maria
Gonçalves Neves

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2014

Nascemos para manifestar a glória do Universo que está dentro de nós. Não está apenas em um de nós: está em todos nós.

E conforme deixamos nossa própria luz brilhar, inconscientemente damos às outras pessoas permissão para fazer o mesmo. E conforme nos libertamos do nosso medo, nossa presença, automaticamente, libera os outros.

Nelson Mandela

Dedico aos sujeitos da história que foram tornados invisíveis por interesse hegemônicos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe Aliete Leite da Silva por me levar pelas mãos e apresentar o mundo, por seus braços quando me sentia cansado e por ter se rebelado a meu favor.

À minha brilhante orientadora Professora Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida por sua valiosa orientação nesta investigação e por me deixar mais completo e mais preparado para compreender as diferenças, além de sua convivência estimulante e edificante.

Ao Professora Doutora Maria Gonçalves Neves, co-orientadora desta dissertação, pela leitura acurada e sugestões neste trabalho.

À minha família, especialmente meus irmão Arlene, Cipriano e Givanildo por me verem melhor do que sou. Isso me incentivou a continuar.

À minha companheira Maria Aparecida Alves dos Santos por acreditar que eu podia e por me dar confiança nos momentos em que ela insistia em não chegar.

Aos meus entrevistados quilombolas que colaboraram de forma extraordinária, apoiando e se sentindo vencedores comigo.

Aos meus professores da Lusófona-Lisboa que com sabedoria me levaram a patamares mais elevados da minha consciência.

À todos os grandes teóricos que me forneceram citações formidáveis para que realizássemos nossa investigação.

Enfim, a todos que caminharam comigo, discutindo, buscando, poetizando, cantando, escrevendo, descobrindo que racionalizar e sentir junto é mais completo do que sozinho.

RESUMO

VERAS, Almani Leite (2013). *A Interação Escolar Na Identidade Quilombola de Estudantes do Ensino Médio da Comunidade Quilombola de Guaribas de Baixo/PE* Lisboa, 180 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, ULHT.

Esta investigação apresenta aspectos da mediação escolar na formação da identidade quilombola de jovens do ensino médio que estudam em Caruaru-PE e moram na comunidade quilombola de Guaribas de Baixo-Bezerros-PE. O objetivo central é analisar qual o papel da escola na construção da juventude no Brasil no sentido de se reconhecerem quilombolas através de um diálogo multicultural voltado a uma inclusão social. As categorias eleitas que deram embasamento a pesquisa foram fundamentadas nos teóricos: Munanga (2000), Gilberto Freire (1978), Todorov (1993), Florestan Fernandes (1989), Hall (1997), Djaló (2008), Dubar (2006), Santos (2010), Forquin (2000), Wieviorka (2007), Bhabha (2007) e outros para um estudo investigativo na comunidade rural de Guaribas de Baixo-PE. Utilizamos como instrumento de coleta oito entrevistas que se realizaram na comunidade e escola em Caruaru, onde os estudantes fazem o ensino médio, inexistente na sua própria comunidade. Para isso, adotamos a metodologia qualitativa com (AD) Análise de Discurso nos resultados.

Palavras-Chave: Identidade, multicultural, comunidade quilombola

ABSTRACT

Veras, Almani Leite (2013). The School Intercession in Maroon Identity of High School Students in the Maroon Community Guaribas de Baixo/ PE. Lisbon, 180 p. Dissertation (Master in Educational Sciences) – Post-Graduation Program in Educational Sciences, ULHT.

This research presents aspects of school mediation in the formation of Maroon identity of secondary school students studying in Caruaru/ PE, and living in the Maroon community of Guaribas de Baixo - Bezerros - PE. The main objective is to analyze which is the role of schools in building the youth character in Brazil. So, they could recognize themselves as Maroons through a multicultural dialogue geared to social inclusion. The elected categories that gave foundation to our survey were based on the following theoreticians: Munanga (2000), Gilberto Freire (1978), Todorov (1993), Florestan Fernandes (1989), Hall (1997), Djalo (2008), Dubar (2006), Santos (2010), Forquin (2000), Wieviorka (2007), Bhabha (2007), among others, for an investigative study in the rural community Guaribas de Baixo - PE. We used as collection instrument eight interviews that took place in the community and in a school in Caruaru. There, many students can complete the high school level once there is no high school formation in their home community. We also adopted a DA - Discourse Analysis qualitative methodology - in the results.

Keywords: Identity, multiculturalism, Maroon community

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discurso
AL	Alagoas;
AQCC	Associação Quilombola de Conceição das Crioulas;
CBE	Câmara Básica de Educação;
CNE	Conselho Nacional de Educação;
CNIRC	Centro Nacional de Informação e Referência da Cultura Negra;
CONAC	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas;
CONAE	Conferência Nacional de Educação;
CPISP	Comissão de Articulação Estadual das Comunidades Quilombolas de Pernambuco;
CPRM	Serviço Geológico do Brasil;
DEP	Departamento de Fomento e Promoção da Cultura Afro-brasileira;
DPA	Departamento de Proteção ao Patrimônio Afro-brasileiro;
FD	Formação Discursiva
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária;
ISLA	Instituto Superior de Línguas e Administração
MinC	Ministério da Cultura
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social;
OIT	Organização Internacional do Trabalho;
ONGs	Organizações Não Governamentais;
RJ	Rio de Janeiro;
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

ÍNDICE GERAL

Introdução	10
CAPÍTULO I. Revisão da Literatura Quilombola	16
1.1. Da Origem Africana	17
1.2. Trajetória dos Quilombos no Brasil.	19
1.3. Quilombos Pós-Abolição.....	22
1.4. A Exclamação de Liberdade do Quilombo dos Palmares.....	24
1.5. Reconhecimento Oficial	27
CAPÍTULO II. Identidade e Educação Quilombola	29
2.1. Identidade e Educação Quilombola	30
2.2. Da Representação Étnica.	30
2.3. Da Identidade.	32
2.4. Demandas Inclusivas por uma Escola Multicultural	37
2.5. Da Educação para os Quilombolas.....	40
2.6. Da Juventude Quilombola.....	46
2.7. Multicultural e Multiculturalidade.	48
CAPÍTULO III. Um Enfoque Epistemológico Quilombola.....	51
3.1. Contrapondo a Racionalidade Epistemológica Moderna.....	52
3.2. A Integração dos saberes na Epistemologia Afro-Descendente.....	54
3.3. Do Racismo e Etnocêntrismos nas Teorias.	57
3.4. Compreendendo Identidades enquanto Perfis Epistemológicos.	59
3.5. Epistemologias Educacionais: Que Saber é Educativo?	60
CAPÍTULO IV. A Trajetória Metodológica.....	62
4.1. Objetivos	63
4.1.1. Geral	63
4.1.2. Específicos	63
4.2. Tipo de Estudo	63
4.3. Locus da Pesquisa	66
4.4. Sujeitos da Pesquisa	67
4.5. Instrumentos de Coleta de Dados da Pesquisa	69
4.5.1. Entrevista	69

4.6.	Procedimentos da Pesquisa	70
4.7.	Procedimento para Análise e Discussão dos Dados	71
CAPÍTULO V. Apresentação e Discussão dos Resultados		73
5.1.	Apresentação e Discussão dos Resultados Obtidos através da Análise Qualitativa	74
5.1.1.	<i>Escola e Multiculturalidade</i>	74
5.1.2.	<i>Exclusão Social e Comunidade Quilombola</i>	78
5.1.3.	<i>Juventude e Identidade Quilombola.....</i>	82
Considerações Finais.....		87
Referências Bibliográficas		90
Anexos.....		I
Apêndices		XIII

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.	Formação Discursiva (FD) Escola e Multiculturalidade	74
Quadro 2.	Formação discursiva (FD) Exclusão Social e Comunidade Quilombola	78
Quadro 3.	Formação Discursiva (FD) Juventude e Identidade Quilombola.....	82

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Mapa Conceitual/Origem dos Quilombos.....	18
Figura 2.	Mapa com os estados de Alagoas e Pernambuco com localização de Palmares(Istoé Brasil 500 anos, Atlas Histórico. Grupo de Comunicação Três S/A, 1998). .	24
Figura 3.	Epistemologia	57
Figura 4.	Indo do Recife a Bezerros (Fonte: <i>www.pousadapeter.com</i>)	66
Figura 5.	Amostragem	68

INTRODUÇÃO

Esta investigação trabalha no âmbito do papel da intercessão da escola na construção da identidade étnico-quilombola. A escolha em estudar este tema nasceu do nosso contato com a comunidade quilombola enquanto professor colaborador de associações de moradores do campo. Mas também, com mais ênfase, pelo teor de exclusão sócio-econômica que observamos na comunidade quilombola, compreendendo que a invisibilidade imposta a essa etnia perdura como elemento de desqualificação da história popular.

Considerando que os debates, análises e investigações acadêmicas que envolvem os quilombolas tem obtido destaque no Brasil e no Mundo pela sua importância estratégica de resistência aos padrões globalizantes, buscamos distanciamento do etnocentrismo por princípio teórico, procuramos interpretações associadas a paradigmas que valorizem a sociologia das ausências cruzadas com as possibilidades emergentes (Santos, 2010).

Superando a relação insuficiente de causa-efeito usual para alguns pesquisadores, caminharemos em direção a uma interpretação que nos aproxime de uma reflexão que se preocupe com os aspectos da compreensão dos meios pelos quais o efeito foi produzido e suas relações processuais com as variáveis (dependentes e/ou independentes) em estudo.

Portanto, em consonância com Boaventura de Sousa Santos (2010) buscaremos laboriar o conhecimento dessa subjetividade que tão bem caracteriza as ciências sociais (pesquisa qualitativa) sem desassociar o sujeito do conhecimento do resultado dele. No período pós-estruturalista, ocorre a demonstração, segundo Santos de que (2010, p. 82) “ o ato do conhecimento e o produto do conhecimento eram inseparáveis.” Reforçando esse pensamento, adotaremos um discurso com um olhar mais plural voltado para o respeito às diferenças.

Por conseguinte, a valorização do que é democrático na educação envolve evidentemente o respeito às diferenças intuído na diversidade cultural desse nosso contexto multicultural que assinala perfis da globalização em vigência. De acordo com Semprini (1999, p.43) “dos direitos das minorias em relação à maioria.”

Sendo assim, em Semprini (1999) encontramos a realidade heterogênea e intrincada dos negros que precisam ser compreendidos como pertença coletiva de várias etnias e multicultural; (1999, p.159) “Se a identidade étnica dos negros é relativamente homogênea, é muito mais difícil identificar uma única cultural ou um único estilo de vida negro.”

Nosso *locus* da pesquisa focaliza a escola da comunidade quilombola com suas especificidades, destacando seus métodos pedagógicos empregados na formação de identidades negras na localidade e suas decorrências na melhoria de vida dos moradores.

Considerando essas especificidades vinculadas à escravidão africana no período colonial lidaremos com uma população remanescente da mercantilização de gente. O escravo não só constituiu uma mercadoria; é a principal mercadoria de uma vasta rede de negócios (que vai da captura e do tráfico ao mercado de escravos e à forma de trabalho), a qual conta, durante muito tempo, como um dos nervos ou mola mestra da acumulação do capital mercantil. (Florestan, 2004).

Segundo Munanga, (1996,p.63), “pelo conteúdo, o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata,” Reunindo os explorados pelo regime escravocrata, construiu uma alternativa coletiva fomentando um modelo comunitário que produziu uma estrutura política muito semelhante a que se conhecia nas suas regiões de origem.

“Pelo conteúdo, o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos. Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não-povoados, geralmente de acesso difícil. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar” (Munanga, 1995-96, p. 63).

Com embasamentos atrelados aos horizontes relativistas das ciências sociais não nos inclinaremos para julgamentos de modelos sociais nem hierarquização de sociedades, apesar de não nos limitarmos apenas à descrição. De acordo com Lévi-Strauss (apud Todorov, 1993, p. 79) “Nenhuma sociedade é profundamente boa; mas nenhuma é absolutamente má; todas oferecem certas vantagens a seus membros (...)” Portanto segundo o antropólogo, de outra forma seria um (ibidem) “absurdo que é declarar uma cultura superior a outra.”

Com isso, citamos teóricos como Munanga (2000), Gilberto Freire (1978), Todorov (1993), Wieviorka (2007), Bhabha (2007), Florestan Fernandes (1989), Hall (1997), Djalo (2008), Dubar, Boaventura de Sousa Santos (2010), Forquin (2000) que conceituam as minorias sociais, como elementos importantes ao diálogo intercultural e ao respeito às diferenças étnico-sociais no mundo atual.

A Academia tem se posicionado sobre a temática com teses e dissertações, tais como: Alves (2010,USP), Pacífico (2003, UFPR) e Pinto (2010,ISLA/PT); Silva (2013/ULHT); Filgueira (2014/ULHT). Também reforçamos com as teses de Rosa (2007,UNB) e Silva (2008,USP).

Na dissertação de Alves (USP, 2010) encontraremos subsídio com relação à concepção dos professores da educação básica sobre o que é ser branco. Neste aspecto, a pesquisadora lança um contraponto com relação ao que é negro. Sendo assim, as

compreensões do que é ser negro, envolvem segundo Alves (2010, p. 12) a: “Essas diferentes definições são fruto dos contextos sociopolíticos em que foram elaboradas e não necessariamente invalidam umas às outras (...)” Portanto, as concepções do que é ser negro ou branco convergem e/ou divergem, não satisfazendo entretanto o sentido complexo do que seja ser negro. De acordo com Alves (2010, 12): “(...) podendo coexistir em acordo ou concorrência, além de não abarcarem a totalidade de sentidos com que o termo negro é empregado.”

Na dissertação de Pacífico (UFPR, 2003) depararemos com a aplicação e conteúdo da Lei 10.639/03 sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-descendente nas escolas públicas brasileiras. Neste aspecto, Pacífico vem discutir mediações de conflitos raciais nas escolas e nas comunidades, promovendo análise e reflexos sobre este tema. Para isto, Pacífico emprega o termo raça em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (PACÍFICO, 2003). Além do que, associa a vigência desta lei às lutas reivindicatórias do movimento negro. Por isto, ratifica que (2003, p, 564) : “A inserção do estudo da História e Cultura da África e Afro-Brasileira é uma antiga reivindicação do movimento negro.(...)”. Portanto, Pacífico (2003, p. 566) traz uma grande contribuição para nossa compreensão das: “ (...) distorções sobre os negros em materiais didáticos pedagógicos e também na forma de ministrar as aulas, que por vezes, são carregadas de falta de conhecimento e preconceito com relação aos negros, sua história, suas características e sua cultura.”

Complementando as dissertações relacionadas, apresentamos a investigação de Pinto (ISLA/PT, 2010) sobre as pedagogias na formação dos sujeitos inseridos em conflitos étnicos-raciais. Para isto, aponta erros nas práticas pedagógicas dos professores que muitas vezes não escolhem os conteúdos que vão ser ministrados aos estudantes, deixando isto a encargo de terceiros e/ou editoras. (Pinto, 2010). De acordo com isto, Pinto (2010, p. 21) destaca que: “Dessa maneira, os conteúdos apresentados pelos livros didáticos passam a ser considerados os únicos existentes.” Desta forma, o multiculturalismo pode ser uma alternativa à democratização do currículo e da construção de uma identidade étnica nos livros didáticos. Sendo assim, Pinto descreve (2010, p.30) que o multiculturalismo pode: “(...) ser capaz de modificar as mentalidades arraigadas crenças e ideias segregacionistas que por muito tempo fomos ensinados a acreditar, mas que hoje, com a luta dos movimentos sociais não se sustentam mais (...)” Reforçando este pensamento, conclui que a democratização do ensino, o respeito às diferenças, o acesso à cidadania e a formação de novas subjetividades possam fomentar uma mediação eficiente dos conflitos étnicos-raciais.

Silva (2013) com uma investigação sob o título “Relações Étnico-raciais: um estudo de caso sobre os impactos da lei n.10.639/03 no cotidiano escolar”, em investigação instigante, trabalha as concepções dos alunos e professores de uma escola sob o viés do racismo e da aplicação da lei. Filgueira (2014) em pesquisa exaustiva, aborda a trajetória de estudantes de Cabo Verde e Guiné-Bissau na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.

Quanto à tese de Rosa (UnB, 2007) encontraremos a construção do sujeito negro proprietário. Sobre isto, descobriremos o sistema de uso coletivo da terra privada numa forma alternativa de propriedade da terra (Rosa, 2007). Neste sentido, a territorialidade e as relações sociais mantidas com as comunidade vizinhas geram uma construção identitária que caracteriza seus indivíduos. Assim, segundo Rosa (2007, p. 39): “De comunidade negra negatizada por sua condição étnica a nível local, Espinho se ergue como comunidade negra positivada por seu discurso em torno das relações cordiais com os estranhos.” Agregando a isto, Rosa (2007) levanta a questão da desracialização da escravidão. Isto é, como no Brasil a escravidão foi associada aos negros africanos, os proprietários negros da comunidade de Espinho procuraram desvincular a escravidão da negritude através da desracialização da escravidão (Rosa, 2007). Segundo Rosa (2007, p. 38): “Nesse sentido, percebem-se as estratégias da comunidade em relação ao preconceito como um caso de desconstrução da racialização da escravidão.”

A propósito da tese de Silva (USP, 2008) acharemos a convivência de populações quilombolas com a floresta atlântica e suas formas de preservação do meio ambiente ao qual estão inseridos. Isto, apresentado como produto de um processo histórico que marginalizou muitas populações negras que buscaram abrigo em regiões afastadas das áreas urbanas (Silva, 2008). Neste sentido, Silva (2008) trabalhou o termo de remanescente no contexto quilombola. Segundo Silva (2008, p. 77): “No caso das populações negras rurais o termo remanescente surge da mesma forma, para resolver a questão das continuidades e descontinuidades históricas que o termo “descendente” não resolve.”

Diante dessas investigações, nosso foco da pesquisa é voltado para a identidade quilombola enquanto critério pedagógico do cotidiano escolar. Assim, nossa questão de partida se volta para o questionamento de como a escola trabalha a identidade quilombola entre seus alunos quilombolas?

As categorias eleitas: se voltam para a escola e multiculturalidade, a exclusão social e comunidade quilombola, bem como a identidade e juventude quilombola. Esta dissertação foi organizada em introdução, cinco capítulos e as considerações finais.

No primeiro capítulo trabalhamos com o que determina uma comunidade quilombola ser reconhecida pelos órgãos governamentais e um histórico dos quilombos com

conceitos, características e abrangências e sua trajetória pelo Brasil. Ainda neste capítulo, apresentamos um enfoque dos quilombos depois da abolição da escravidão no Brasil, e concluímos com uma abordagem teórica sobre o símbolo de resistência quilombola no Brasil, que é o Quilombo dos Palmares. Para isto citamos os teóricos: Munanga (1995), Cavazzi e Pigafetta (1995/96), Leite (2000), Nascimento (1980), Moura (1987), Freire (1978), Appiah (1997), Calheiros e Stadtler (2010), entre outros e instituições a exemplo da CPISP - Comissão de Articulação Estadual das Comunidades Quilombolas de Pernambuco (2011), INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e o Ministério da Cultura (2010).

No segundo capítulo, aspectos sociológicos sobre a temática quilombola. Isto é, sua representação étnica, multiculturalidade, inclusão social, educação e juventude quilombolas. Considerando que os sujeitos da pesquisa são jovens rurais, evidenciamos Carneiro (2007:57 apud Lira, 2012, p.21) quando afirma que: “(...) para compreendermos o que é ser jovem no meio rural hoje em dia, optamos por uma abordagem que relaciona o mundo rural com o global. Complementando o conteúdo deste capítulo, abordaremos a temática da multiculturalidade e o mundo multicultural. Neste sentido, Mendes (2003, p. 02) assevera que a: “Multiculturalidade designava um estado de coisas onde um conjunto de populações de diversas origens étnicas, religiosas, raciais, nacionais, coabitam num mesmo território;” Reforçando este pensamento, Semprini abordando o multiculturalismo, (1999, p. 171) alega que: “A experiência da diferença gera tensões e resistências que podem ser analisadas sob uma perspectiva sociopolítica.” É nesta direção que andaremos neste capítulo.

No terceiro capítulo da nossa investigação, abordamos epistemologias sintonizadas com a compreensão do paradigma quilombola. Neste aspecto, a distinção entre ciências naturais e ciências sociais é evidenciado numa tentativa de superação com destaque para o conhecimento do sentido e o conteúdo desta superação. (Santos, 2010). Portanto, ponderando que os paradigmas moderno estão passando por tremores provocados pelo surgimento de novos paradigmas, Santos (2010, p. 65) afirma: “ Precisamente porque vivemos um estado de turbulência, as vibrações do novo paradigma repercutem-se desigualmente nas várias regiões do paradigma vigente (...).”

No quarto capítulo apresentamos a trajetória metodológica da Pesquisa”, caracterizando o caminho metodológico, abordando aspectos como: os sujeitos pesquisados e o *locus* pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para coleta dos dados e a análise dos mesmos, com base nos autores, nas leituras e nas teorias que dão suporte científico ao nosso estudo. Neste sentido, buscaremos na Análise de Discurso (AD) apresentar o discurso como característico da produção, alteração e representação dos objetos e sujeitos

da vida social. Para Fairclough (2001, p.66): “ O que é de maior significação aqui para a análise de discurso e a visão de discurso como constitutiva - contribuindo para a produção, a transformação e a reprodução dos objetos (e, como veremos logo, dos sujeitos) da vida social.”

No quinto capítulo mostramos a apresentação e discussão dos resultados. Para tanto, trabalhamos com apresentação e análise dos dados, usamos como aporte metodológico a análise do discurso, caracterizando o perfil qualitativo da pesquisa. Sendo assim, consideramos Apple (2003, p.1021) quando afirma que: “Os conceitos que usamos para tentar entender e agir sobre o mundo em que vivemos não determinam por si só as respostas que podemos achar.” Portanto, Apple diz com isto que: “ as respostas não são produzidas por palavras, mas pelas relações de poder que impõem suas interpretações desses conceitos.” (Apple, 2003, p.1021)

Desta forma, terminamos com nossas considerações finais, esperando que nossa dissertação venha a contribuir com uma maior compreensão da temática quilombola e fornece dados para fomentar contrapontos aos etnocentrismos dominantes, colaborando assim para uma compreensão do mundo mais equivalente do ponto de vista sócio-econômico e ao mesmo tempo com respeito às diferenças étnicas.

CAPÍTULO I.

REVISÃO DA LITERATURA QUILOMBOLA

Este capítulo busca fazer uma breve revisão bibliográfica do histórico dos quilombos na África, sua etimologia, associada à coexistência de vários povos num processo integrado de valores sociais, econômicos e culturais. Com isto, fomentaram o surgimento de novas etnias com características destacadas nos seus feitos de luta e conquista. Sendo muitos desses guerreiros escravizados no processo de expansão mercantilista da Europa, no começo da Idade Moderna, diversos destes vieram para a América. No Brasil, os quilombos adquiriram sentido de comunidades construídas por sua maioria de escravos fugidos do regime escravocrata, formando assim, territórios de resistência. (Munanga & Gomes, 2008, p. 72).

Partindo deste princípio este capítulo está dividido em três etapas. A primeira trata da origem dos quilombos e suas divisões étnicas, assim como suas ligações conflituosas associadas ao domínio territorial e político, onde essas comunidades eram formadas por guerreiros. Esses guerreiros, procuravam expansão territorial e o domínio dos seus valores culturais, sociais e econômicos sobre outras etnias. A segunda etapa enfatiza sua ocorrência no Brasil, onde os quilombos passam a desenvolver características próprias, marcadas pela resistência ao trabalho escravo e por especificidades de interação com a população regional. Em seguida, encontra-se uma abordagem sobre o contexto dos quilombos após a abolição da escravidão no Brasil (1888).

Para complementar esta fase, apresenta-se um texto sobre o principal quilombo brasileiro- o Quilombo dos Palmares - que se tornou símbolo da luta dos escravizados por liberdade e finalmente seus reconhecimentos oficiais contemporâneos.

1.1. Da Origem Africana

Segundo Munanga (1995/96) a origem etimológica da palavra “quilombo” encontra-se associada aos povos africanos subssarianos localizados entre Angola e Benin (antigo Zaire) conhecidos como bantu. São os lunda, ovimbundu, umbundu, kongo, imbangala, etc; que foram trazidos para o Brasil como escravos no colonialismo europeu mercantilista moderno. O uso desse termo entre os bantu era utilizado para se referir a: acampamento guerreiro na floresta.

“O quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de línguas bantu (*kilombo*, aportuguesado: quilombo). Sua presença e seu significado no Brasil têm a ver com alguns ramos desses povos bantu cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra.” (Munanga, 1995/6, p. 58)

Seguindo Munanga (1995/96), Bantu, geograficamente é uma região povoada por um conjunto cultural que o caracteriza como plural na África subssariana. Estudiosos europeus, especializados em lingüística como Guthrie, Greenberg, etc classificaram as

línguas africanas em categorias entre as quais a família das línguas *bantu* que utilizavam entre outras, a palavra *-ntu* (*mntu*, singular, e *bantu*, plural) para se referir a pessoa, o ser humano. Por isso, essas línguas foram batizadas de *bantu*. Esta palavra passou a identificar os povos que conviviam num território comum, acasalando valores sócio-econômicos e culturais, num processo de formação de uma civilização. (Munanga, 1995/6)

Segundo, Cavazzi e Pigafetta (1995/96), na África, historicamente a palavra quilombo foi interpretada de diversas formas, mantendo entretanto a acepção de guerreiro, vinculado a crises de sucessão de reinos bantu com migrações partindo do Zaire em direção ao sudeste africano. A aliança bélica entre os lunda banto e o jaga vindo do interior central (Cavazzi e Pigafetta, 1995/6)

“Embora a palavra quilombo seja de língua umbundu, de acordo com J. Miller, como já foi dito, a instituição teria pertencido aos jaga Kinguli e seu exército formado pelos lunda e aliados jaga adotaram o quilombo e formaram um exército mais poderoso constituído de bandos de guerreiros nômades conhecidos como imbangala.” (Munanga, 1995/6, p. 60)

Portanto, o significado de “quilombo” traz um sentido de luta, de guerreiros valentes. Posteriormente os lunda dissolvem essa aliança militar, mas mantêm como herança o quilombo como símbolo de heroísmo e conquista.

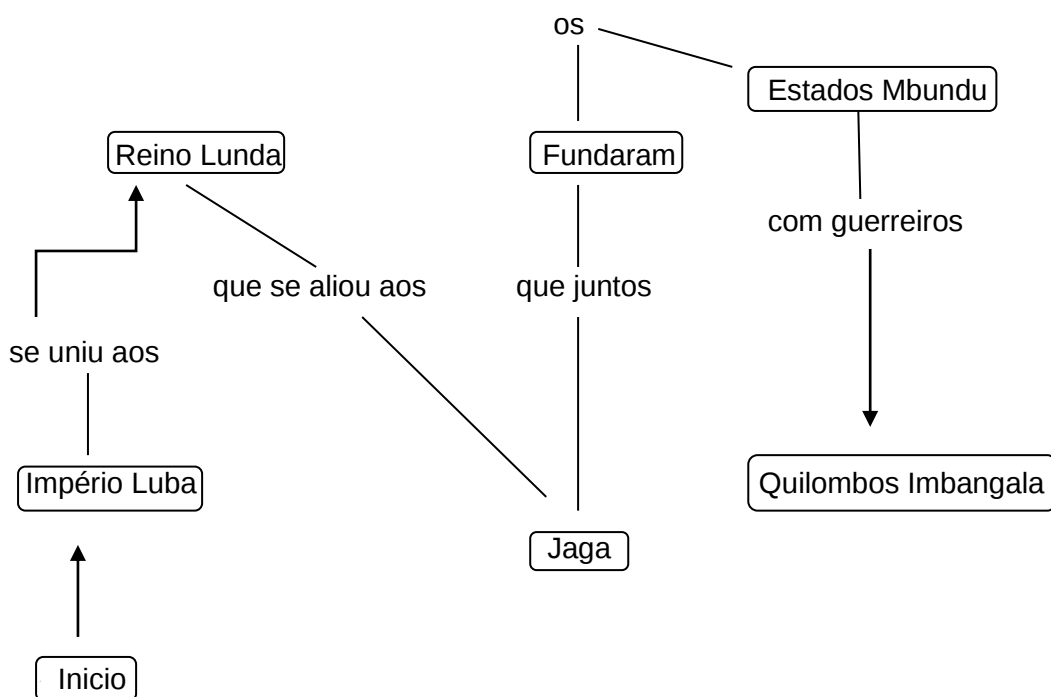


Figura 1. Mapa Conceitual/Origem dos Quilombos

Outro enfoque dado por Reis (1996), destaca que nos territórios colonizados da América, as comunidades composta por ex-escravos receberam várias denominações: Segundo Reis (1996,p.47) “ na América espanhola: Palenques, Cumbes; na inglesa,

Maroons; na francesa, grand Marronage e petit Marronage [...]; no Brasil, Quilombos e Mocambos e seus membros: Quilombolas, Calhambolas ou Mocambeiros.”

Portanto, a existência de quilombos foi registrada pela história da escravidão dos africanos e seus descendentes. Esse empreendimento coletivo precisa ser focado, não só como instituição militar africana, mas principalmente como um meio de resistir às imposições escravocratas. Uma forma de contrastar uma realidade que buscava anular suas identidades reduzindo suas existências a instrumentos de acumulação de lucro. Portanto, a construção de uma sociedade livre.

“Nesse sentido, quilombo não significa refúgio de escravos fugidos. Tratava-se de uma reunião fraterna e livre, com laços de solidariedade e convivência resultante do esforço dos negros escravizados de resgatar sua liberdade e dignidade por meio da fuga do cativeiro e da organização de uma sociedade livre.” (Munanga & Gomes, 2008, p. 72).

1.2. Trajetória dos Quilombos no Brasil.

O modelo de quilombo brasileiro, para Kabengele Munanga (1995/6, p. 57-63) “é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstituído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontravam todos os oprimidos”. Segundo seus estudos, a influência africana chega como resultado de um processo de transformações culturais bantu (XVI e XVII), de acordos políticos e militares e acasalamientos étnicos, constituindo assim novas raízes.

Ilka Boaventura Leite (2000), coordenadora geral do NUER (UFSC - Laboratório de Antropologia Social) encontrou na tradição popular, diversos usos e significados da palavra quilombo:

“há muitas variações no significado da palavra quilombo, ora associado a um lugar (“quilombo era um estabelecimento singular”), ora a um povo que vive neste lugar (“as várias etnias que o compõem”), ou a manifestações populares, (“festas de rua”), ou ao local de uma prática condenada pela sociedade (“lugar público onde se instala uma casa de prostitutas”), ou a um conflito (uma “grande confusão”), ou a uma relação social (“uma união”), ou ainda a um sistema econômico (“localização fronteira, com relevo e condições climáticas comuns na maioria dos casos”). (Lopes, Siqueira & Nascimento, 1987, p.15, apud Leite, 2000, p. 336/7).

Neste sentido, Lopes, Siqueira e Nascimento (1987) em conjunto com Leite (2000) focalizam duas narrativas nas quais os quilombos são traduzidos: a análise liberal, influenciada pelos ideais da Revolução Francesa, a palavra apontaria as complexas e até contraditórias expressões de resistência.

Do ponto de vista socioantropológico, Moura (1981), enfatiza as características políticas dos quilombos, traduzido como um espaço de força política. Uma organização potencialmente forte e presente em todos os lugares onde fora produzida a escravidão

(Moura,1981). Os quilombos construíram uma alternativa de resistência ao regime escravocrata.

“Quilombo é um movimento amplo e permanente que se caracteriza pelas seguintes dimensões: vivência de povos africanos que se recusavam à submissão, à exploração, à violência do sistema colonial e do escravismo; formas associativas que se criavam em florestas de difícil acesso, com defesa e organização sócio-econômico-política própria; sustentação da continuidade africana através de genuínos grupos de resistência política e cultural.” (Nascimento, 1980, p.32).

Complementando este pensamento, Leite (2000) destacando a organização econômica dos quilombos, afirma que traços comuns entre os quilombos antigos e os atuais encontram-se, entre outros, na capacidade de se manterem economicamente produtivos. Assim, uma característica peculiar dos quilombos era a sua habilidade organizativa dos grupos, manifestando com isto, que promover sobrevivência de grandes grupos revela uma organização sociopolítica com posturas e estruturas de poder acentuadas.

Reforçando este enfoque, Rezende Silva (2008,p. 75) recorre a Décio Freitas (1991) para classificar os quilombos segundo suas atividades econômicas em: agrícolas, extrativistas, mercantis, mineradores, pastoris, de serviços ou predatórios .

Em documentos oficiais do governo colonial, os quilombos eram citados para definir regiões habitadas por rebeldes que lutavam pelo fim da escravidão. Na pesquisa para seu doutoramento na USP, Simone Rezende da Silva (2008) se utiliza da fonte de Moura (1986, p.16 apud Silva, 2008) para descrever resposta do Rei de Portugal ao Conselho Ultramarino, de 02 de dezembro de 1740 admitindo que quilombos são: “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenha ranchos levantados nem se achem pilões neles.”

Entretanto, apesar desse sentido, segundo Leite (2008) a palavra passa a ter compreensões mais amplas pela camadas populares, principalmente entre os trabalhadores escravizados, que receberam alforria, os fugitivos, além dos brancos empobrecidos e índios agregados.

As diversas revoltas de escravos e os protestos ao escravismo no Brasil colonial destacaram a palavra “quilombo” como um símbolo da luta contra o poder colonial excludente e discriminatório, mesmo após a abolição da escravidão, em 1888. O temor a tais revoltas levou a coroa portuguesa a estabelecer regras rigorosas de combate a essas organizações.

“A Legislação Ultramarina em sua fase áurea definiu como sendo um quilombo a reunião de mais de cinco negros – tal era o potencial de revolta contido na união dos escravos. Quilombo e liberdade são, portanto, contrafaces de uma mesma realidade histórica.” (Leite, 2008, p. 966).

Fazendo um contraponto ao conceito mais amplamente divulgado sobre os quilombos, observando o emprego do termo, Silva (2008) nos oferece dados que dilata tal conceito. De acordo com a pesquisadora, nem todos os quilombos brasileiros foram formados por escravos fugitivos. Muitos deles foram decorrência de:

- Há quilombos que se formaram a partir do abandono, pelo fazendeiro dos escravos nas terras que cultivavam, principalmente em momentos de crise econômica do produto cultivador;
- Por herança, há muitos casos em que fazendeiros deixaram pedaços de terra para escravos de sua confiança, ou em que viúvas solitárias as deixaram para seus escravos, ou ainda os casos em que o herdeiro é um filho bastardo do fazendeiro;
- Terras doadas a Santos muitas vezes foram ocupadas por comunidades negras rurais;
- Terras ocupadas pacificamente depois de abandonadas pelos senhores em momento de crise econômica;
- A compra de terras;
- A ocupação de terras devolutas, antes e depois da abolição da escravidão, pois mesmo após esta, a marginalização dos negros fizeram com que muitos migrassem em busca de terras mais distantes e ainda não ocupadas ou abandonadas;
- Recebimento de terras por serviços prestados ao Estado;
- E, é claro reunião de escravos fugidos. (Silva, 2008, p. 76).

Caminhando na direção de uma abordagem civilizatória na qual Elias (1993, p.193) afirma: “ que o processo civilizador constitui uma mudança de conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica”, destacamos em Gilberto Freire indícios teóricos de que os quilombolas exerceram ação preponderante sobre populações próximas, especialmente indígenas.

“Schmidt observou em Mato Grosso que muitas das práticas ligadas à criação de gado eram de origem africana, Também os instrumentos de ferreiro. Teriam sido transmitidas aos mestiços índios com brancos pelos escravos negros. E Roquette-Pinto fixou interessante caso, que já referimos, da ação civilizadora dos escravos fugidos entre os índios da Serra dos Pareci. Pode-se aliás generalizar dos negros fugidos, internados nas matas e nos sertões, que desempenharam todos uma útil função civilizadora: quase sempre elevando a cultura das populações indígenas, raramente deixando-se achatar ou degradar por elas.” (Freire, 1978, p.308).

Encerrando esta abordagem, acrescentamos ainda por intermédio de Freire (1978) que muitos africanos, ainda na submissão do trabalho compulsório, demonstravam inabalável desenvoltura intelectual com relação aos seus senhores. Os malês (africanos islâmicos) apresentavam versatilidade idiomática diante do analfabetismo da Casa-Grande.

“A verdade é que importaram-se para o Brasil, da área mais penetrada pelo islamismo, negros maometanos de cultura superior não só a dos indígenas como à da grande “maioria dos colonos brancos - portugueses e filhos de portugueses quase sem instrução nenhuma, analfabetos uns, semi-analfabetos na maior parte. Gente que quando tinha que escrever uma carta ou de fazer uma conta era pelo mão do padre-mestre ou pela cabeça do caixeiro. Quase que só sabiam lançar no papel o jamegão: e este mesmo em letra troncha. Letra de menino aprendendo a escrever.” (Freire, 1978, p. 299).

1.3. Quilombos Pós-Abolição.

Nos estudos de Calheiros e Stadtler (2010) a existência dos quilombos no Brasil não limita a atuação dessas comunidades à resistência negra contra a escravidão. Mesmo após a abolição (1888) surgem quilombos como forma de luta contra a opressão e exclusão social, heranças desse período.

“Se a instituição legal da escravidão marcou o início da organização quilombola no país, não se pode, entretanto, imaginar que a sua proibição pôs fim aos quilombos. Mesmo quando escravizar tornou-se ilegal, as práticas opressoras continuaram se reproduzindo contra a população negra e daí a manutenção da sua resistência.” (Calheiros & Stadtler, 2010, p. 136).

Com a abolição da escravatura (1888) os quilombos, essencialmente rurais, passam a agregar populações recém saídas da escravidão (Leite, 2008). Ainda na opinião desta autora as grandes propriedades que foram desestruturadas pela abolição, diminuíram o poder dos donos de terras, levando os quilombos para o contexto pós-abolicionista conflituosos com as instituições que caracterizavam as estruturas pós-coloniais vigentes. A Lei Áurea (abolição do trabalho escravo) não promoveu, entretanto, mudanças efetivas no tecido social dos grupos negros. A exclusão social dos negros recém-libertos se revela numa continuidade de representações que não acompanharam a abolição. O ideário dos quilombos se amplia como canalizador de possibilidades sociais para estes povos.

Neste sentido, é importante ressaltar que tanto o processo abolicionista quanto a conjuntura social dos quilombos, tiveram dimensões mais amplas do que apenas a presença dos escravizados. Nos quilombos e nas lutas pela liberdade, encontrava-se trabalhadores livres empobrecidos, profissionais desprestigiados, setores urbanos desqualificados nos seus ganhos, alforriados, etc.

“Positivistas, padeiros, operários, escravizados, livres, libertos, “setores médios urbanos”, Salustianos e Joões de Mattos. Acreditamos que a necessidade de abolição era sentida de formas diversas entre os diferentes grupos que lutaram por ela - escravizados e trabalhadores pobres eram sem dúvida, nessa ordem, os que mais diretamente sentiam a necessidade do fim da escravidão.” (Costa, 2010, p.112).

A chegada dos imigrantes nesse contexto suscita uma competição com os escravos, que passaram a ser substituídos no mercado de trabalho. Nesse contexto, os

recém libertos procuraram desqualificar os imigrantes para com isso se valorizarem enquanto mão-de-obra. Segundo Leite (2008, p.966): “ Nesse processo de dominação continuada, os descendentes dos africanos escravizados passam a operar por meio da dinâmica da territorialização étnica¹ (...)” Isto é, um modelo que fundamentava-se em distinguir as populações afro-descendentes dos imigrantes recém-chegados. Para isto, passaram a utilizar os mesmos princípios racialistas, isto é, de teorias das raças, que anteriormente eram usados para justificar o trabalho escavo. (Leite, 2008).

Segundo Todorov (1993, p.107): “O racista comum não é um teórico, não é capaz de justificar seu comportamento por argumentos “científicos”; reciprocamente o ideólogo das raça não é necessariamente um racista (...)” Portanto, o racialista se utiliza de argumentos doutrinários, apresentando um conjunto de proposições para teorizar diferenças raciais que alimenta discriminação racial (Todorov, 1993) .Este pensamento foi acatado por parte da intelectualidade brasileira nos anos 30 do século XX. Desta forma, a intelectualidade brasileira na composição do Homem brasileiro aponta para os cânones racistas presentes no discurso da identidade (Ataíde de Almeida, 2002)

Neste sentido, a vinda dos imigrantes no século XIX produziu fronteiras étnicas com os africanos recém libertados do cativeiro escravocrata, enfatizando diferenças entre ambos com vista na fundamentação da desigualdade na qual os imigrantes se tornaram aptos para o trabalho e os afro-trabalhadores superados para a nova realidade forjada. Segundo Rios e Mattos (2004, p.170) “Com a abolição do cativeiro, os escravos pareciam ter saído das senzalas e da história, substituídos pela chegada em massa de imigrantes europeus.” A conjuntura pós-abolição resignificou papéis sociais, como o dos senhores proprietários, do Estado, da oferta de mão-de-obra, diante do novo contexto de inserção dos imigrantes no cenário nacional.

“O campo aberto para os estudos do pós-abolição passou assim a incluir variáveis e preocupações múltiplas. O papel do estado, dos ex-senhores, as condições em que eram exercidas as atividades que empregavam os escravos às vésperas do fim da escravidão, a existência ou não de possibilidades alternativas de recrutamento de mão-de-obra (imigração) etc. Incluiu também a recontextualização de conceitos como cidadania e liberdade e seus possíveis significados para os diversos atores sociais.” (Rios & Mattos, 2004, 172)

Nesse contexto a discrição de território entre os quilombolas foi desde o início marcada pelas ocorrências de conflito (Silva, 2008). Desse modo,a abolição libertou e contraditoriamente condenou milhares de negros ex-escravos libertos, pois estes foram jogados à marginalização: dispensados como mão-de-obra servil, foram ao mesmo tempo denegados às condições necessárias para sua sobrevivência: o acesso à terra (Moura, 1988).

¹ Alfredo Wagner Berno de ALMEIDA e João Pacheco de OLIVEIRA, 1998.

Desta forma, os ex-escravos passaram a sofrer o racismo institucional, que inferiorizaram esses indivíduos por construções não percebidas socialmente. Assim, o problema não é mais ideológico ou de vertente doutrinária e sim, parte estrutural de uma rotina social que domina sem necessitar de teorização, acomodando atitudes de inferiorização dos negros como se fosse naturais. (Wieviorka, 2007).

Segundo Wieviorka (2007) atualmente, com mais intensidade nos Estados Unidos, surgem a chamada discriminação positiva (affirmative action) que busca minimizar as discriminações das minorias, assegurando um tratamento desigual com intuito de inclusão.

Aprofundado esta questão, Taguieff (1988, apud Wieviorka, 2007) destacou as contradições entre as mobilizações anti-racistas na França e a condenação de comportamentos ditos racistas, por parte de militantes negros, distanciando com isto, atores sociais da tolerância pluri-cultural e empurrando-os arrogantemente para alas conservadoras.

Complementando este raciocínio, Wieviorka (2007) aponta para a concepção atual do racismo voltada para a discriminação cultural. Portanto, não mais se apresenta como uma discriminação de cor e sim mais amplamente de valores culturais.

“O racismo quase não pode mais se valer da ciência, embora suas versões “científicas”, com pretensão biológica, conservassem certo vigor, em especial nos Estados Unidos. Ele procura sua legitimidade sobretudo pelo lado da cultura. Assim procedendo, torna-se tanto mais inquietante quanto se fosse inscrito no âmago de tendências pesadas, que são as da fragmentação cultural e social de nossas sociedades.” (Wieviorka, 2007, p, 155)

1.4. A Exclamação de Liberdade do Quilombo dos Palmares.

O Quilombo dos Palmares é localizado geograficamente em território alagoano, estendia pela parte superior do Rio São Francisco numa mata com fronteira sobre o sertão do Cabo de Santo Agostinho, expandindo-se quase norte a sul, do mesmo modo que se alarga a costa do mar. As palmeiras, árvores da região, deram ao terreno o nome de Palmares.

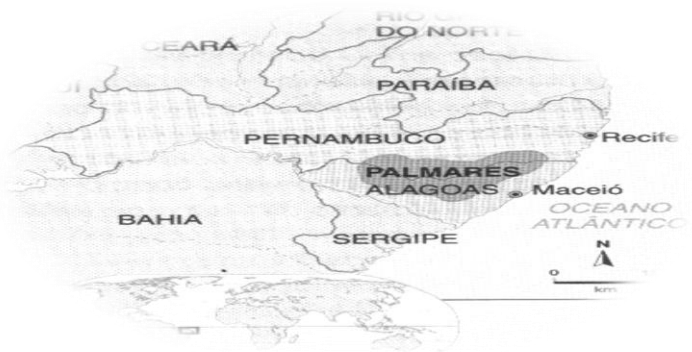


Figura 2. Mapa com os estados de Alagoas e Pernambuco com localização de Palmares(Istoé Brasil 500 anos, Atlas Histórico. Grupo de Comunicação Três S/A, 1998).

Sendo o quilombo mais conhecidos da história do Brasil, o Quilombo dos Palmares foi o que provocou maior impacto na memória afro-descendente nacional. Localizado na Serra da Barriga, Estrado de Alagoas, nordeste do Brasil, transformou-se em um agrupamento de vários quilombos da região. Sua expansão se deu, principalmente entre as décadas de 1630 e 1650, quando os holandeses amenizaram o controle sobre os trabalhadores escravizados no Brasil Colonial (Sousa, 2011).

“Palmares nasceu com o perfil africano e com gentes brasis: índios, negros, brancos e mestiços. A riqueza da obra está mais no projeto social que ela nos oferece e menos na capacidade bélica e militar de Palmares e seus líderes, Ganga-Zumba e Zumbi. Em Alagoas, terra onde os organizadores e lideranças palmarinas, Aqualtune, Ganga-Zumba, Zumbi e outros fixaram a Capital Cacus, atual Serra da Barriga, desde os anos oitenta se presta homenagem a Zumbi e celebram as conquistas de todos os quilombolas que foram assassinados pelo comandante do exército português Bernardo Vieira de Melo e Domingos Jorge Velho [...], tendo na figura de Zumbi dos Palmares a personalidade mais emblemática da história do negro. Para Zumbi o ideal de liberdade e a capacidade de organização eram os princípios fundamentais para uma convivência com respeito às diferenças.” (Araújo, 2004).

De acordo com Munanga e Gomes (2008), na obra “O Negro no Brasil de Hoje”, o Quilombo dos Palmares começou com a fuga de escravos do sul de Pernambuco que desenvolveram um modo de convívio social adaptado de reinos africanos como Congo, Angola, Bengela, Cabinda.

“Como será que tudo começou? No ano de 1595 quarenta escravos fugiram, à noite, de um engenho no sul de Pernambuco. Esses escravos estavam armados de foices, chuchos e cacetetes e caminharam vários dias de manhã à noite contornando lugares de difícil acesso até chegarem a um local onde se sentiram seguros. É assim que, na visão de alguns historiadores, começa a história de Palmares.” (Munanga & Gomes, 2008, pp. 75,76).

A organização desse quilombo, de acordo com Munanga e Gomes (2008), que agregava vários outros filiados de proporções menores, nos quais liderava político-economicamente. Alguns desses, eram erguidos em caráter temporário (estratégia contra ataques) e/ou para pontos militares de defesa. Expomos então alguns aspectos da organização comunitária dos Palmares.

“O número de casas e ruas podia variar de um quilombo para o outro, mas todos possuíam uma Casa do Conselho, um templo, cisternas, oficinas de ferreiro e olarias, além de roças e plantações localizadas fora das contracercas ou paliçadas e guardadas por vigias. As casas eram feitas de barro com telhados feitos de folha de palmeira. As ruas eram largas, longas e retas à maneira africana.” (p. 77).

Com relação à organização política, o chefe seguia as determinações da Casa do Conselho formada por representantes eleitos pelo conjuntos de seus moradores. Entretanto, com apoio do Conselho, o chefe podia nomear militares e ministros (ibidem).

Acrescentando um enfoque econômico, Palmares apresentava, por evidências óbvias, a agricultura como principal tipo de trabalho.

“Além da agricultura, cujo principal alimento produzido era o milho, colhido duas vezes por ano, plantava-se em Palmares, mandioca, feijão, batata-doce, cana-de-açúcar, banana e legumes diversos. Outro produto importante era a pindoba, uma espécie de palmeira. De seus frutos se extraía óleo para iluminação e da amêndoa se produzia um azeite muito fino e também manteiga. As folhas cobriam as casas e eram usadas para fazer cestos, cordas e outros utensílios” (Munanga & Gomes, 2006, 77).

O desenvolvimento e a organização desse quilombo representaram uma advertência para o status quo escravocrata. Várias expedições militares foram dirigidas para destruir Palmares. De acordo com Sousa (2011, p.01) “ (...) os quilombolas resistiram de maneira eficaz e, ao longo de oitenta anos, conseguiram derrotar aproximadamente trinta expedições militares organizadas com este mesmo objetivo.” Reforçando este pensamento, o Quilombo dos Palmares teve particularidades com relação a outros quilombos. Longe de ser uma comunidade isolada, manteve intensa interação com as populações vizinhas.

“O arqueólogo americano Charles Orser Jr (1996:41-53) afirma que o quilombo palmarino não formava uma unidade isolada para o combate de uma cultura pura, pois se inseria em uma complexa teia de relações diretas ou indiretas tanto com os colonos como com europeus. Os colonos, compartilhando de uma identidade mais próxima a dos palmarinos do que com a dos latifundiários ou outras elites locais, teriam mantido relações estreitas com Palmares, não apenas comerciais, mas também na esfera particular da vida cotidiana.”(Carvalho & Funari, 2010, p. 12)

Diante disso, é relevante ressaltar que de acordo com Carvalho e Funari (2010) o Governador de Pernambuco, Aires Sousa e Castro, diante de tamanha resistência daquela população quilombola e se desgastando diante de tantas derrotas, assinou junto com o quilombola Ganga Zumba, fundador e líder do quilombo, o chamado Acordo de 1678 (acordo de Recife). Por esse tratado, o governo reconhecia a liberdade de todos os negros nascidos em Palmares e cedia terrenos localizados na região norte de Alagoas (ibidem).

Entretanto, Siqueira (1995) realça que apesar da importância de Ganga-Zumba como líder dos Palmares, a literatura historiográfica brasileira registra inúmeras interpretações da sua capitulação). A mais difundida, segundo Sousa (2011) é do seu envenenamento provocado pela não aceitação desse acordo por outros quilombados.

“A partir de então, o controle de Palmares passou para as mãos de Zumbi, que não aceitava negociar com as autoridades e preferia sustentar a situação de conflito. Com essa opção, estava traçado o caminho que culminaria na destruição deste grande quilombo.” (Sousa, 2011, p.01)

Considerando os estudos de Freitas (2004) contudo, Zumbi, adquire relevante liderança nos Palmares, tornando-se símbolo quilombola Na literatura colonial brasileira, associa-se o nome de Zumbi a deus das armas, líder de todos, o mais corajoso, o que serve de estímulo para os seus e de obstáculo para os inimigos. (Freitas, 2004).

Para ressaltar a importância da história desse quilombo, Sousa (2011) enfatiza que Palmares exibiu as debilidades do poder dominante, ameaçadas por trabalhadores que não se subordinavam à escravidão.

Em homenagem à luta de Zumbi, o dia 20 de novembro, (dia da morte de Zumbi) no Brasil, é comemorado o Dia da Consciência Negra.

1.5. Reconhecimento Oficial

Sendo reconhecidos atualmente como comunidades remanescentes de quilombos, essas comunidades estão mobilizadas na luta por direitos afro-descendentes. Elas têm representação federal - CONAQ (Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas), atuação de ONGs ligadas às questões culturais e ecológicas, o Movimento Negros Unificado, técnicos do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), universitários, políticos, etc. Tipificando este contexto temos em Pernambuco, a comunidade de Conceição das Crioulas, localizada no município de Salgueiro, estabelecendo em 2000 a Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC), com o objetivo de organizar sua luta pela causa quilombola.

Segundo a CPISP - Comissão de Articulação Estadual das Comunidades Quilombolas de Pernambuco - (2011), atualmente, a AQCC é também responsável por sediar a Comissão de Articulação Estadual das Comunidades Quilombolas de Pernambuco. Ainda de acordo com a CPISP (2011), formaram uma comunidade eclesial de base e passaram a frequentar a Pastoral Rural, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Salgueiro e do Partido dos Trabalhadores. As mulheres da comunidade buscaram se articular com o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais. Nos anos 90, se aproximaram do Movimento Negro Unificado e participaram do I Encontro dos Negros do Sertão. Em 1995, acionaram o Centro de Cultura Luiz Freire, uma ONG sediada em Olinda que tem sido importante parceira da comunidade desde então (op. cit., 2011).

Levantando a abordagem do limite da fronteira étnico-cultural no interior do Brasil, Leite (2000) ressaltava os inúmeros conflitos de terra e a luta pelos títulos de posse. Portanto, considerando Leite (2000), os afro-descendentes em todo o território brasileiro, vinculados em associações quilombolas, reivindicam o direito à demarcação e ao título de posse das terras habitadas por eles. Também a livre manifestação de sua cultura assinalada com suas especificidades. Uma questão que distancia os quilombolas dos índios, enfrentaram muitos questionamentos sobre a legitimidade de apropriarem-se de um lugar por terem vindo de outro continente.

“A partir da Constituição Federal promulgada em 1988, cujo artigo 68 das Disposições Transitórias prevê o reconhecimento da propriedade das terras dos “remanescentes das comunidades dos quilombos”, o debate ganha o cenário político nacional. Por trás de algumas evidências, pistas e provas, surgem novos sujeitos, territórios, ações e políticas de reconhecimento.” (Leite, 2000,p. 335)

Neste contexto, a Fundação Cultural Palmares tem registro das comunidades remanescentes de quilombolas brasileiras. Portanto, é a instituição responsável pelo reconhecimento das comunidades enquanto quilombolas, enquanto o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) é o órgão governamental que emite o título de posse do território para as comunidades reconhecidas.

Para se ter uma visão distributiva dos quilombos no território brasileiro, o Ministério do Desenvolvimento Agrário em parceria com a Universidade Federal Fluminense (2006) elaborou um mapa das comunidades quilombolas por mesoregião brasileira (anexo IV). De acordo com este mapa, o nordeste é a região que mais apresenta comunidades quilombolas, evidenciando-se o Estado do Maranhão seguido da Bahia e de Pernambuco. O norte se realça pelos menores índices de presença dessas comunidades, salvo o norte do estado do Pará e sul do Amapá. As regiões centro-oeste, sul e sudeste aparecem com poucas comunidades à exceção do estado de Minas Gerais. Há por conseguinte uma associação de tais densidades quilombolas às regiões que mais sofreram intensificação colonial, portanto do tráfico de trabalhadores escravizados no país: Nordeste (ciclo da cana-de-açúcar), Minas Gerais (ciclo da mineração). São Paulo, apesar de historicamente ter recebido muitos africanos no ciclo do café, registra poucas comunidades,

Segundo o Ministério da Cultura (2010), a Fundação Cultural Palmares tem seu desempenho direcionado a três setores fundamentais para a população afro-brasileira: a informação, o social e o artístico. Para orientar estes três eixos, foram criadas três estruturas administrativas: O Departamento de Proteção ao Patrimônio Afro-brasileiro (DPA); O Departamento de Fomento e Promoção da Cultura Afro-brasileira (DEP); e o Centro Nacional de Referência da Cultura Negra (CNIRC). (ibidem, 2010).

Atualmente a fundação é responsável pela preservação do patrimônio cultural afro-brasileiros. Fazendo um destaque para a geografia da Fundação Palmares, a Serra da Barriga, em União dos Palmares (AL), onde está localizado o Parque Memorial Quilombo dos Palmares evidencia-se como um dos bens materiais quilombolas. A Fundação trabalhou a revitalização do local e anualmente realiza eventos em memória ao Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro) que lá ocorrem. (ibidem).

CAPÍTULO II.

IDENTIDADE E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

2.1. Identidade e Educação Quilombola

Segundo Munanga e Gomes (2008), as representações quilombolas no cotidiano da sociedade brasileira passam por um processo de exclusão sócio-econômica. Portanto, muitas comunidades quilombolas são esquecidas diante dos interesses hegemônicos dos grupos sociais que dominam os meios de comunicação e de produção econômica. Sendo assim, a valorização étnica desses povos encontra na multiculturalidade, na formação escolar intercultural, nas políticas afirmativas, entre outros, possibilidades de se reafirmarem enquanto cidadãos e resgatarem seus lugares na história que foram invisibilizadas pelo eurocentrismo excludente.

2.2. Da Representação Étnica.

Para Munanga e Gomes (2008) o imaginário social dos brasileiros foi construído apresentando os antepassados africanos representados sem força de combate. Com efeito, as representações sociais das populações negras brasileiras sofrem de uma visão errônea sobre suas verdadeiras acepções. Neste sentido, (Munanga & Gomes, 2008) realçam o racismo que permeia nossa sociedade vinculando-o a esse olhar equivocado sobre o negro. Além de um silenciamento pela literatura sobre as lutas de resistência dos trabalhadores africanos escravizados, e seus descendentes contra o regime estabelecido.

Com efeito, o imaginário referido anteriormente constrói uma visão de ‘tolerância racial’ no Brasil, fomentando uma versão escravocrata mais amena.

“(...) o investimento na imagem de um “paraíso racial” e a recriação de uma história onde a miscigenação aparecia associada a uma herança portuguesa particular e à sua suposta tolerância racial, manifesta em um modelo escravocrata mais brando, ao mesmo tempo em que assimilacionista.” (Schwarcz & Garcia, 2006, pp.09-10).

Visualizando uma interpretação paternalista da escravidão nos estudos de Freire (1933), Schwarcz e Garcia (2006) advertem que isto influenciou a concepção nacional sobre a escravidão de uma forma a ver uma harmoniosa convivência miscigenada entre senhores e trabalhadores escravizados.

“A partir dos livros de Freyre, e a despeito da visão lamarckiana de raças e da reiteração da violência do sistema por parte do autor, uma nova interpretação cultural se introduziu entre nós, dando ênfase ao caráter paternalista da escravidão e a uma certa “acomodação de conflitos” presente em nossa sociedade. Em *Casa grande & Senzala* (1933), se a convivência racial não surgia de maneira totalmente harmoniosa, ao menos evidenciava um padrão de relacionamento racial particular.” (Schwarcz & Garcia, 2006, pp. 10-11).

Diante disto, os quilombolas, distintos dos outros setores da sociedade, estão inseridos nos chamados “Povos e Comunidades Tradicionais”, segundo o Guia de Políticas

Sociais do Ministério do Desenvolvimento Social (2009), que refere-se àquelas populações que estão em contato direto com o meio ambiente, dependendo dos seus recursos naturais empreendidos de forma atípica e manifestando características sócio-culturais diferenciadas do resto da população brasileira. Sua identificação é regulamentada pela Convenção 169 da OIT que estabelece sua possibilidade de auto-identificação, diante do fato deles se reconhecerem como comunidades com formas próprias de organização social.

“A Convenção 169 da OIT, em relação à qual o Brasil é signatário, ressalta a auto-identificação dos povos enquanto um importante processo para o fortalecimento não somente das comunidades quilombolas como também das políticas públicas voltadas para estas populações específicas.” (Guia de Políticas Sociais, MDS, 2009, p. 12)

Portanto nestas comunidades quilombolas a identidade étnico-racial é definida historicamente e não apenas biologicamente. Suas inserções com os movimentos negros fortaleceram sua conquistas, a exemplo da Frente Negra Brasileira, a mais importante organização dentre tantas que existiram na luta contra o racismo, de acordo com o Movimento Negro Unificado, que atua nacionalmente. Como resultado dessa luta o quilombo surge como uma forma de combater a continuidade da ideologia do embranquecimento e a exclusão dos negros na sociedade brasileira (Pereira & Silva, 2009). Dos anos de 1970 a 1980, O Movimento Negro Unificado leva o debate quilombola para a Assembléia Nacional Constituinte, para promover a inclusão dos descendentes dos africanos na nova constituição do país suas com relação ao seu direito de posse definitiva sobre suas terras. O senador Abdias do Nascimento, senador da República no período de redemocratização do Brasil e da promulgação da Constituinte de 1988, definiu o quilombismo como um movimento político nacional dos negros, não se tratando entretanto, de um modelo segregacionista, mas de um movimento que defende uma ação política democrática participativa, incluindo portanto a participação da maioria afro-brasileira em todos os níveis de poder (Leite, 2008).

Sob esta ótica, Silva (2008) ressalta que nas comunidades quilombolas verificam-se aspectos de uma coletividade onde saberes e etnicidade relacionam-se à identificação do território como parte de sua história. Por outro lado, Pereira e Silva (2009) afirma que para ocupar setores sociais estratégicos, visando uma inclusão social, comunidades quilombolas estimulam resistência cultural na forma de manutenção de sua identidade cultural e da transmissão por gerações de suas manifestações sócio-culturais. Nesse sentido, os autores citados defendem que a formação de intelectuais negros que ocupem espaços na sociedade formal, entre elas especificamente, os afro-descendentes, se torna imprescindível no intuito de elaboração de novos paradigmas menos universais, do ponto de vista hegemônico e mais distributivo em termos de interculturalidade.

“A trajetória de intelectuais críticos de seu tempo e de seus contextos de vida indica questões específicas que podem ser compreendidas, igualmente em sentido coletivo. No caso da formação de “intelectuais negros/as insurgentes” (Hooks & West, 1991), especificamente aqueles/as vinculados/as ao Movimento Negro, há questões ligadas à construção de sua individualidade, à opção pela militância, à sua ligação com as comunidades e culturas negras, e à continuidade de suas trajetórias enquanto acadêmico/as e intelectuais.” (Pereira & Silva, 2009, p. 83-84).

De outra forma, a globalização, nas reflexões de Hall (1997) se põe como obstáculo a essa formação intelectual afro-descendente na medida que tenta impor uma condição de unicidade cultural que não abrange as minorias, nas suas manifestações étnicas, vem estabelecendo uma varredura em tudo que não é reconhecido como cultura ocidental homogeneizada. O nivelamento da cultura “aceita” (grifo nosso) podem caricaturizar as culturas afrodescendentes tirando-as do foco do direito à diversidade étnica e multicultural.

“(...) a tendência à homogeneização cultural — a tendência (que é amplamente debatida por du Gay [ed., 1997], Mackay [ed., 1997] e nesta obra) de que o mundo se torne um lugar único, tanto do ponto de vista espacial e temporal quanto cultural: a síndrome que um teórico denominou de *McDonaldização* do globo.” (Hall, 1997, p. 03)

Na concepção de Djalo (2008) a distinção, muitas vezes confundida, dos conceitos de identidade e etnicidade é lembrada. Segundo Djalo (2008) a identidade é a definição dos indivíduos na sociedade, enquanto que etnia é uma forma de identidade mais ampla composta não só de uma característica religiosa, racial, territorial ou cultural, mas todas em conjunto. Portanto, considerando a ótica deste autor, a etnicidade é diversificada na sociedade global podendo subjugar outras para buscar supremacia.

“A etnicidade, mais do que qualquer outra forma de identidade, tem o potencial de ser totalizante, quer dizer, de se substituir ou de marginalizar as outras formas de lealdade e obrigações — de se transformar numa base central de identidade.” (Djalo, 2008, p. 217)

2.3. Da Identidade.

Quanto às identidades, Dubar (2006) busca uma nova leitura de mundo na qual os se evidencia uma crise de identidade de significativo teor. Os atores sociais envolvidos nesta crise precisam compreender o mundo social e a nos quais estão inseridos.

“Mais precisamente, esta acepção da palavra crise remete para a idéia duma < ruptura de equilíbrio entre diversas componentes>. À semelhança das crises econômicas, as crises de identidade podem ser pensadas como perturbações de relações relativamente estáveis entre elementos estruturantes da atividade (produção e consumo, investimentos e resultados, etc). A actividade aqui posta em causa é a identificação, isto é, o fato de categorizar os outros e si próprio.” (Dubar, 2006, p. 14).

Além disso, Boaventura de Sousa Santos (1999), enfatiza que tendo no bojo dos enormes problemas do mundo atual, “pós-moderno”, grandes dificuldades de se estruturar

uma transformação consistente na sociedade que diminua as distâncias entre ricos e pobres e atenda mais as demandas étnico-sociais de inclusão, encontra obstáculos para construção de uma teoria crítica que indique uma via eficiente dessa transformação.

“(...) não há um princípio único de transformação social, e mesmo que continuem a acreditar num futuro socialista vêem-no com possível, em concorrência com outros futuros alternativos. Não há agentes históricos únicos nem uma forma única de dominação. São múltiplas as faces da dominação e da opressão e muitas delas foram irresponsavelmente negligenciadas pela teoria crítica moderna.(...)Na ausência de um princípio único, não é possível reunir todas as resistências e agências sob a alçada de uma grande teoria comum.” (Santos, 1999, p. 202)

Portanto, segundo estudos científicos do autor citado, as formas de interpretar o mundo das minorias sociais, a exemplo dos remanescentes de quilombos, são relegadas a regiões de pouca importância e silenciadas intencionalmente para serem substituídas pelos soberanos do processo civilizatório. Acrescentamos a isto, Elias (1993) quando destaca as diferenças nas funções sociais na formação da civilização. Segundo Elias (1993, p.197) a diferenciação em marcha das funções sociais, não é só a primeira como também a mais ampla dentre as transformações que observamos ao estudar a mudança na constituição psicológica conhecida como ‘civilização’ ” Isto inviabiliza o diálogo multicultural (Santos, 1999) sobrepujando culturas, discriminando povos. Entretanto as transformações na sociedade não vem necessariamente após as teorias.

“(...) não é através da teoria que a teoria se transforma em senso comum. A teoria é a consciência cartográfica do caminho que vai sendo percorrido pelas lutas políticas, sociais e culturais que ela influencia tanto quanto é influenciada por elas.” (Santos, 1999, p. 215)

Considerando esta citação, as comunidades quilombolas são mostradas com direções específicas de inserção social, segundo suas especificidades e vicissitudes históricas, na busca de resgates de cidadania participativa e fortalecimento da identidade afrodescendente, assumindo papéis sociais de protagonistas de sua história e desenvolvendo sua autoestima como afirmação de seus direitos de igualdade e integridade.

Entretanto, o senso comum de raça parece rondar as comunidades quilombolas com uma insistência que não encontra conceitos acolhidos pela atual comunidade científica enquanto conceito biológico. Nos estudos acadêmicos de Munanga, (2003, p. 06) “É um conceito carregado de ideologia, pois, assim como todas as ideologias, esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e dominação.” Diversos países adotam significados diferentes de negro, branco e mestiço, como por exemplo nos EUA, Brasil, Inglaterra, África do Sul, etc confirmando com isso o caráter etnossemântico do termo, além de político e ideológico (Munanga, 2003).

Segundo Munanga (2003) há portanto, uma explícita manifestação do racismo quando se associa características biológicas com conduta.

“Insisto no fato de que o racismo nasce quando se faz intervir caracteres biológicos como justificativa de tal e tal comportamento. É justamente o estabelecimento da relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores.” (Munanga, 2000, p. 09)

Por conseguinte, o citado autor defende a necessidade de debates no sentido de viabilizar espaços de interculturalidade que viabilize intercessões quilombolas na diversidade cultural dos dias atuais.

“Como lidar com a diversidade cultural? A partir disso, seguindo a referida autora, chegaremos a concepções diversas, tais como:

- a) assimilacionista, que busca a inclusão de todos em padrões universais;
- b) diferencialista, quando reconhece a diferença através do entendimento que é necessário criar espaços públicos específicos para determinados grupos, o que, conseqüentemente, pode ocasionar segregações sociais;
- c) interacionista ou interculturalidade, perspectiva defendida pela referida autora, pensada através de valores democráticos, articulando políticas de igualdade com políticas de identidade.” (Ribeiro, 2010, p. 82)

Complementando esses estudos, há relatos (Santos, 2010) nos quais os remanescentes quilombolas mostram viver num processo de construção identitária, associada às ações sociais de resistência, na preservação do seu cotidiano especialmente à luta pela posse e titulação de suas terras. Diante disso esborça-se um perfil de identidade quilombola que se firma politicamente, posto que na legislação brasileira há referência à esta compreensão de comunidade e afirma que a determinação da condição que advém da autoidentificação garantido no Decreto nº 3.572, de 22 de julho de 1999 passando a compor a legislação federal em 11/2003, através do Decreto nº 4.887 (Santos, 2010). Por conseguinte, esses relatos apontam na direção na qual os quilombolas buscam recuperar sua história a fim de fortalecerem sua inclusão social no contexto das desigualdades e exploração impostas às populações negras para construir justiça e valorização do ser humano. Desta forma, sinalizam para uma descolonização voltada a novos paradigmas que promovam as mudanças necessárias. Estes paradigmas dirigidos a epistemologias que os liberte dos obstáculos de dominação constituídos a partir do colonialismo, no qual o ser humano não era negro nem tão pouco quilombola. Veja o exemplo de comunidade quilombola da Olaria de Irará, na Bahia:

“Em meio a toda essa conjuntura, alguns nativos da Comunidade da Olaria demonstraram o desejo de organizarem palestras permanentes, na região, as quais deveriam articular a discussão sobre os quilombos no Brasil para, na sequência, pensar-se na discussão em contexto regional. Para os moradores dessas comunidades, as discussões sobre a formação histórica e o reconhecimento das terras de quilombos podem movimentar a região através de um projeto de reparação social de diversas comunidades negras rurais, as quais vivem em uma condição de extrema pobreza, já que a falta de recursos materiais, como a terra, nesse município, está associada à condição étnica racial. Essa situação tem incomodado vários movimentos sociais internos, as pessoas dessa região têm sofrido, durante vários anos, um processo de marginalização que oprime as famílias de camponeses, e que se consolida através da falta de terras dos oprimidos.” (Santos, 2010, p. 241).

Diante disto, a Lei 10.639/03 que obriga o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas é uma resposta dos movimentos sociais negros à invisibilidade do negro, com destaque para o setor educacional brasileiro. (Silva, 2012). Segundo Silva (2012, p.43): “(...) os movimentos sociais negros passaram a incluir na agenda de reivindicações junto ao Estado brasileiro estudos que contemplassem a pesquisa, o ensino da História da África, dos africanos e a cultura afro-brasileira nos currículos nacionais.” Portanto, pode contribuir para a ampliação do papel da escola no sentido de resgatar a importância dos afro-descendentes, na construção do Brasil, desconstruindo formas de discriminação e ressaltando a necessidade de uma nova leitura sobre o país.

Sendo assim, abre-se uma oportunidade para se contrapor à história eurocêntrica que traduziu dados históricos referente à colonização no Brasil repleto de discriminação racial, dirigindo aos negros e indígenas especialmente fundamentos racialistas, julgando-se superiores àqueles para os dominar, destruir as suas culturas e economia em nome do mercantilismo. Reforçando este pensamento, essa lei também propõe novas epistemologias para a compreensão da história africana que possui muitas fontes orais de acordo com suas especificidades históricas (Silva, 2005).

Neste sentido, Silva (2005) afirma que narrar a História do Brasil distorcendo participações populares dos negros em contextos heróicos, omitir registros da resistência quilombola, deturpar movimentos sociais em prol de uma hegemonia branca-européia compromete a narrativa e descredibiliza suas traduções. Ignorar a história dos afro-descendentes no Brasil é decepar narrativas necessárias a recomposição dos fatos históricos dilatando seqüelas que lançam equívocos nelas.

“A história do Brasil, enquanto construção de uma nação, inclui todos os povos que constituem a nação. Assim, ignorar a história dos povos indígenas, do povo negro é estudar de forma incompleta a história brasileira. O professor que trabalha na perspectiva das Africanidades Brasileiras não omitirá, por exemplo, ao tratar da fundação de Laguna, em Santa Catarina, que, conforme registra Cláudio Moreira Bento (O NEGRO, 1979), a expedição que lá se instalou, em 1648, era formada em 70% por homens negros escravizados. Ao referir-se à fundação da Colônia de Sacramento, não esquecerá de fazer saber que, além dos escravos, a tropa fundadora contava com soldados negros.” (Silva, 2005, p. 164).

Do ponto de vista legal a lei 10.639/ 2003 estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esta lei foi editada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003. A conjuntura nacional de então, mais especificamente voltada às populações negras do país, debatia as chamadas políticas afirmativa.

Estas políticas públicas contemplam estudantes negros, indígenas e com necessidades especiais no ingresso às universidades públicas. Tais políticas, respondem a

mobilizações da sociedade civil organizada ligada a movimento sociais e, em 2004, de uma consulta feita aos Conselho Nacional e Estadual de Educação, a professores que trabalham com esta temática, alunos, pais e grupos com intercessão no movimento negro (Pereira, 2008).

Considerando as relações étnicas nacionais, combinada à dialética de seus perfis e seus mais presentes contornos identitários, a Lei 10.639/2003 vem provocando mudanças. Entretanto, tais mudanças não se restringem à questões estruturais de conteúdos e currículos, mas à modificações das narrativas nas quais a afro-descendência é mais valorizada, resgatando lideranças, situações de embates, heranças esquecidas e interpretações reeditadas..

“(...) a explicação contida nas recomendações da Lei nº 10.639/03 vem corroborar uma nova mistificação para a compreensão do Brasil e também, evidentemente, para o campo do ensino de história: uma compreensão das relações sociais como conflito direto e deflagrado, em que se opõem erroneamente a negritude e a branquitude, vistas como incompatíveis.” (Pereira, 2008,p.43).

Por outro lado, Pereira (2008) levanta a questão da necessidade de compreender-se que a explanação da história e cultura afro-brasileira não pode prevalecer a negritude, provocando com isto, uma dicotomia com a branquitude que não faz justiça à multiplicidade identitária do Brasil.

Além disto, o respeito às diferenças dentro de um universo multicultural vem fortalecer-se com a Lei 10.639/2003 por esta combater claramente a discriminação étnica. Com relação a isto, Machado e Sônia (2008) esclarece que no Brasil, a discriminação dirigida aos negros ocorre de forma perspicaz, na medida em que depura um trabalho de invisibilizar tais populações no país.

“As tentativas de invisibilizar a/o negra/o são tão sutis e refinadas que educadoras/es militantes dos movimentos negros têm investido esforços de pesquisa sobre as temáticas de discriminação e desvalorização da/o negra/o em espaços interativos, como a escola. Portanto, o respeito às diferenças implica uma reciprocidade na igualdade de relações. Porquanto, uma breve retrospectiva dos avanços do movimento negro permite encontrarmos a aprovação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), em 09 de janeiro de 2003, (...) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e cultura afrobrasileira’.” (Machado & Sônia, 2008,p.97)

Com isto, a diferença cultural cada vez mais intensa nas sociedades atuais constitui um debate que interessa a todos e não apenas a setores sociais vinculados às questões étnico-raciais. Portanto, na medida em que o conceito de raça é compreendido como critério de exclusão e produz pobreza, está afetando a sociedade como um todo, inclusive com sua contribuição para a propagação da violência urbana e desqualificação de mão-de-obra (Machado & Sônia, 2008).

Para Fenon (1986) apud (Bhabha, 2007, p. 75): “ O que é frequentemente chamado de alma negra é um artefato do homem branco.” Portanto, a constituição da identidade negra não se desvincula de heranças coloniais que contribuíram para a noção do Eu e do Outro (Bhabha, 2007).

Neste contexto, observamos que a Lei 10.639/2003 propõe uma revisão das práticas pedagógicas usuais, desafiando os educadores a adotarem narrativas que evidencie cotidianos, culturas, lutas e conquistas das populações negras que durante séculos foram subjugados.

“Compreendo que o trato pedagógico da diversidade étnico-racial seja complexo e, além de exigir de nós o reconhecimento da diferença, exija também avançarmos na construção de práticas educativas que rompam com a idéia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional.” (Machado & Sônia, 2008, p.107)

Com isto, destacamos que a Lei 10.639/2003, com fundamentos teóricos dos autores citados neste subtópico, sugere que a releitura dos padrões pedagógicos tradicionais para valorizar a multiculturalidade nacional, qualifica não só os negros mas toda a sociedade brasileira.

Entretanto, Souza (2006) destaca que a aplicação de tal lei não tem encontrado conjunturas favoráveis, precisando ser refletida levando-se em consideração as complexidades inerentes às questões étnico-raciais:

“Propor um trabalho sobre relações étnico-raciais e cultura afro brasileira e africana nos moldes em que está sendo sugerido, ou seja, através de uma lei, pode ser um equívoco. Inserir a questão indígena nessa mesma lei pode ser um equívoco maior ainda porque cada grupo étnico tem especificidades que precisam ser tratadas também sob um enfoque específico. Trazer as questões indígenas “à reboque” das questões negras é, no mínimo, desrespeitar a seriedade com a qual ambas devam ser trabalhadas.” (Souza, 2006,p.02)

Portanto, de acordo com Souza (2006), a ação social de buscar a igualdade racial através da lei é delicada e requer reflexões mais amplas que considere contextos étnicos específicos, para não diminuir a importância de outras etnias.

2.4. Demandas Inclusivas por uma Escola Multicultural

Considerando a ótica de Forquin (2000) as escolhas pedagógicas das comunidades remanescentes de quilombos parecem enfrentar dificuldades impostas por uma realidade de desfavorecimento multicultural. O respeito às etnias tem possibilidade de ser politicamente atrelado à submissão de culturas periféricas em prol da hegemonia das ditadas universais. Segundo Forquin (2000, p. 47) “ A idéia de respeito às culturas supõe a existência de um

ponto de vista exterior às próprias culturas e a adoção de critérios com caráter de universalidade.”

Dado o exposto, um currículo que atenda as distintas culturas através de uma interculturalidade, voltada para uma interação que compartilhe valores e não manifeste etnocentrismos e sim destaque a troca de experiências plurais, diferentes mas não desiguais, podem ser alternativas viáveis.

“Mas um ensino pode estar endereçado a um público culturalmente plural sem ser, ele mesmo multicultural. Ele só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas ou políticas. Isto é, se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização do ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subentendido historicamente nas políticas escolares “assimilacionistas, discriminatórias e excludentes.” (Forquin, 2000, p. 61)

Assim, a elaboração do currículo, nas comunidades quilombolas, é de difícil laboração. Segundo análises científicas sobre esse tema, essas comunidades precisam se formar conscientes de sua importância identitária e ao mesmo tempo se firmar na sociedade, fora dos seus limites territoriais. Segundo Forquin (2008), há o risco de marginalização de expressões verbais e/ou de folclorizar comportamentos minoritários como forma de descredibilizá-los. Entretanto o debate sobre as probabilidades que a cultura traduz é provocador para este tema. Temos o exemplo do debate entre Goethe e Herder, narrado por Forquin (2004) acerca da definição que aceitamos para a palavra cultura. Para Goethe, apud Forquin (2004) cultura tem um modo particular, independente e próprio da atividade humana. No entanto, Herder, ididem Forquin (2004), defende de forma mais abrangente a cultura como caráter distinto de uma comunidade. Portanto, segundo Forquin (2004) para Goethe, há no homem um poder de quebra-dura. Isto é, há possibilidade dos Homens- na arte e no livro – de sair do seu contexto e entrar em contato com outras realidades vindas de outras civilizações. Herder,(op.cit 2004) discordando afirma que esta possibilidade é uma ilusão: mergulhado, faça o que fizer, nos elementos de sua cultura, o Homem não pode dela se desatar.

Sendo assim, torna-se mais complexa essa compreensão com o silenciamento imposto às minorias sociais (Santos, 2004) que não são contempladas, na maioria das vezes, nas explanações dos professores nas salas de aulas, no currículo, nas comemorações festivas da escola, etc.

Diante disso, os discursos que agregam conceitos variados sobre educação precisam de cuidado nas suas interpretações, considerando segundo Apple (2003, p.1021) que “ As respostas não são determinadas por palavras, mas pelas relações de poder que impõem suas interpretações desses conceitos.” As ações políticas das classes hegemônicas, segundo o autor, efetivam como o poder age na sociedade.

“(...) existem palavras-chave que vêm incessantemente à tona nos debates sobre educação. Estas têm histórias complexas, ligadas aos movimentos sociais dos quais surgem e nos quais são objeto de luta, hoje. Embora tenham suas próprias histórias, essas palavras são cada vez mais inter-relacionadas. Os conceitos são fáceis de enumerar: mercados, padrões, prestação de contas, tradição, Deus, e vários outros. Atrás de cada um desses assuntos está um amálgama de outras palavras com valência emocional, as quais dão apoio às maneiras como um poder diferencial atua em nossas vidas cotidianas.” (Apple, 2003, p. 1021).

Neste sentido, as ações sociais relacionadas à discriminação racial e à educação, têm ganhado volume no Brasil alimentando debates, estudos, publicações que promovem sido objeto de um número crescente de publicações que converge para discussões que amorteça a discriminação racial e o preconceito no cotidiano escolar. Mitos como a democracia racial² de Freire (1978) enfraquecem-se diante da inserção mais incisivas das populações negras pela edificação de forças antagônicas ao preconceito, racismo, racialismo e discriminação. Apesar disso pouco mudou com relação às condições as quais os negros estão submetidos.

Reforçando este pensamento, Silva (2006) afirma que encontramos nas chamadas políticas afirmativas meios para minimizar essas desigualdades étnico-raaciais presente na sociedade contemporânea brasileira.

“As políticas de ações afirmativas são definidas de modo geral como políticas que beneficiam grupos desfavorecidos na alocação de recursos escassos, como empregos, vagas na universidade e contratos públicos. O documento internacional mais importante sobre a discriminação racial, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (Icerd), define políticas de ações afirmativas como medidas especiais planejadas para promover o avanço de determinados grupos raciais e étnicos.” (Silva, 2006, p. 134)

Desta forma, continuando na questão das políticas afirmativas, há no Brasil uma polêmica causada pelas conhecidas quotas de negros nas universidades. Desde o fim da ditadura (1964-1985), as iniciativas de políticas públicas afirmativas são consideradas constitucionais no Brasil. Segmentos sociais como os portadores de necessidades especiais, índios, mulheres foram beneficiados. Entretanto quando tais ações afirmativas alcançam os negros, o quadro muda. Vejamos:

“Juizes da Suprema Corte brasileira avaliam que a Constituição de 1988 autoriza o estabelecimento de cotas para grupos desfavorecidos (cf. Piovesan, 2006). Apesar disso, nos anos que se seguiram à implementação das cotas raciais, foram registradas trezentas ações legais contra diversas universidades que as adotaram.” (Silva, 2006, p. 138)

² A particularidade nacional brasileira vem do entrecruzamento entre raça e democracia que resulta na “Democracia Racial” que é a expressão que diz respeito das relações raciais no Brasil como convivência harmoniosa entre negros e brancos e isso seria o modo de se articular o mito fundador da sociabilidade brasileira.

Ainda seguindo a perspectiva de Silva (2006), de acordo com o percentual adotado nessas quotas há uma variação entre 10% e 50%, geralmente consonante com a composição étnica de cada estado (ibidem, 2006).

Em decorrência disto, há em algumas universidades, implicações dessas cotas nas chamadas cotas sociais, que dão acesso a estudantes oriundos de famílias de baixa renda. As universidades estaduais do Rio de Janeiro (UERJ e UENF) criaram uma cota de 50% para populações de baixa renda. O perfil étnico-racial aparece como critério adicional. Destes 50%, 40% devem ser negros.

Por conseguinte, a polêmica aumenta quando se sabe que o regime de *apartheid* na África do Sul adotou ações semelhantes. Segundo Silva (2006, p. 139) “Algumas dessas práticas de inclusão de estudantes negros existiram durante o *apartheid* em universidades historicamente brancas de idioma inglês – tradicionalmente mais liberais e inclusivas”. Ainda nesse trabalho observamos que com o fim do *apartheid*, os estudantes negros africanos tiveram mais acesso mas não conseguiram ocupar departamentos de maior conceito dentro da academia sul-africana..

Por outro lado, na concepção de Carvalho (2004), uma reflexão importante com relação as quotas é saber qual o critério para escolha de quem se qualifica, como negro, para poder ingressar pelas cotas na universidade. Há uma contestação de que existem várias denominações para a cor do brasileiro e isto pode complicar a definição do contingente negro alvo das cotas ou que brancos de má-fé se para definir aproveitariam do mecanismo para ingressar na universidade.

Neste aspecto, Carvalho (2004) enfatiza que os defensores da mestiçagem brasileira valorizam a presença dessa variedade de nomes e reafirmam a baixa porcentagem das pessoas que os utilizam quando perguntadas formalmente por sua classificação étnico-racial.

2.5. Da Educação para os Quilombolas.

A mestiçagem populacional e cultural brasileira é uma variável dependente, notória e citada em vários estudos científicos das ciências humanas e da educação.

Sendo assim, é inquietante a pouca percepção concreta desta diversidade no Brasil. Em boa parte dos discursos atuais das instituições governamentais e ONGs que atuam na educação, a escola formal apresenta-se como um dos espaços mais significativos para que esta inclusão aconteça.

Nesse sentido, Paré (et al, 2007) destacam QUE as comunidades remanescentes de quilombos. Essas comunidades provocam problematizações educacionais, entre outras,

que passaram a fazer parte da discussão sobre o que representam os quilombos contemporâneos na atualidade e sobre a suas reivindicações enquanto cidadãos brasileiros. Portanto para esses autores, a sociedade percebendo sua existência e conhecendo sua cultura manterá intercessões inclusivas. Esta possibilidade pode abrir elos sociais que permitam que os quilombolas também, se sintam parte dessa sociedade.

Por conseguinte, as pedagogias que centralizam os saberes eurocêntricos, ocidentalizados e hegemônicos não respondem às demandas desses objetivos.

“(...) Não basta que a sociedade obtenha o conhecimento sobre estes grupos, mas também que a população quilombola se veja dentro da sociedade atual, que o conhecimento ocidentalizado, eurocêntrico, presente nas escolas formais abra um espaço significativo para a vivência e educação destas comunidades.” (Paré et al. 2007, p. 2017)

A educação, seguindo a ótica dos já mencionados autores, principalmente no ensino básico, necessita de metodologias pedagógicas que valorizem o cotidiano quilombola e seus aprendizados contemporâneos como um modo de um saber fundamental para a formação de uma novo modelo de educação no Brasil, para que o país se reconheça como afrodescendente em sua formação humana e cultural.

Considerando as especificidades da educação para quilombolas, o texto matriz para a preparação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, encaminhado pelo Conselho Nacional de Educação através de sua Câmara da Educação Básica, instituída pela Portaria CNE/CEB nº 5/2010, em fase de elaboração, cita a Educação Escolar Quilombola como componente de ensino da Educação Básica fundamentada nas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) e em respeito ao Parecer CNE/CEB 07/2010 e à Resolução CNE/CEB 04/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica. Nesse documento, há a seguinte definição da educação quilombola:

“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.” (CNE/CEB 04/2010, p.42).

Para encaminhamento voltados à educação quilombola, o documento final da CONAE (Conferência Nacional de Educação, 2010), dá orientação quanto à educação das relações étnico-raciais e à educação quilombola.

“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/as 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.” (CONAE, 2010, p. 131-132).

Reforçando este pensamento, Paré (et al, 2007) ressaltam que os instrumentos pedagógicos que estimule e desenvolva a autoestima dos quilombolas tende a aproximar teoria e prática através de vivências coerentes com o contexto no qual estão inseridos. Isto promove qualidade na educação, compreendendo-se que entre suas finalidades encontra-se a formação integral do indivíduo enquanto ser consciente de sua realidade e representação social. Os moradores das comunidades remanescentes de quilombos necessitam se verem no currículo escolar, se contemplarem nos planos pedagógicos para se descobrirem como sujeitos sociais que possam desenvolver ações de inclusão que conquiste professores qualificados e escolas para a comunidade que muitas vezes se deslocam para outras regiões para estudar.

Portanto, os estudos dos referidos autores apontam para uma emergência de diálogo entre diferentes saberes, sintonizado com o multiculturalismo e a diversidade étnica que o mundo compartilha atualmente. Essa realidade não se faz presente em muitas escolas, principalmente públicas. Nas quilombolas há consenso quanto a importância do ensino formal na formação do indivíduo, no que diz respeito às suas capacidades cognitivas, profissionais, de comunicação entre outras. Contudo a discordância generalizada, segundo Paré et al. (2007, p. 226) encontra-se a vivência dos saberes na comunidade: “ (...) da associação entre o que se aprende na escola e a sua aplicação no cotidiano dos quilombolas pouco se pode aferir.”

Neste sentido fica evidente a distância entre o que se aprende na escola e o que se aprende não-formalmente na comunidade. Isto leva a se buscar novas pedagogias que aproxime tais saberes em prol da integralidade dos saberes na formação educacional dos indivíduos dentro de uma realidade na qual a diversidade de saberes, de etnias, de culturas enfim se tornam cada vez mais presente.

“Os estudantes não conseguem associar um aprendizado ao outro devido, é claro, à dissociação entre os saberes aprendidos na comunidade - ligado ao trato com a

terra, ao significado simbólico do território associado à ancestralidade e à identidade étnico-racial, bem como aos rituais de celebração da colheita, como a festa de Nossa Senhora das Neves - e os saberes oferecidos nos conteúdos curriculares formais.” (Paré et al. 2007, p. 226).

Além do que para Sito (2008), a valorização da cultura afro-brasileira traduzida nos moldes das comunidades quilombolas encontra-se invisível nos contornos do mundo dominante, mobilizando-se em torno de exigências de reconhecimento e valorização cidadã.

Portanto, na perspectiva deste pesquisador, isso leva a cobranças das responsabilidades dos dirigentes das políticas públicas para esses afro-descendentes, especialmente as ligadas à educação, que se configura como urgente, restituindo às populações quilombolas seu espaço inclusivo conquistado na sociedade brasileira.

Considerando ainda Sito (2008), os mediadores sociais responsáveis pela construção de políticas públicas para quilombolas, não estão conseguindo efetivar suas reivindicações porque há diferentes lógicas de ação, trajetórias e recursos dos atores sociais envolvidos. Este recorrendo a dissertação de mestrado de P.S. Silva (2007) cita:

“Os movimentos realizados, no sentido da construção de espaços nos quais o protagonismo das comunidades remanescentes de quilombos, no encaminhamento de seus pleitos, seja uma realidade efetiva, está distante de ser atingido.” (Silva apud Sito, 2008, p. 03).

A partir de uma perspectiva sociológica, observa-se que mesmo com um máquina institucional, as instituições estatais não têm atendido a política pública para remanescentes quilombolas; seja pelo modelo de Estado, pela sua dinâmica de diferentes interlocutores ou agentes sociais envolvidos nesse processo (ibidem).

Neste aspecto, tendo a cultura quilombola enraizamentos afro-descendentes, muitas das suas verbalizações são completas de significados sociais oriundos de suas origens étnicas. O letramento de seus moradores não abraça um estudo etmológicos de suas palavras vinculando-as às suas representações sócio-históricas. Considerando que segundo Sito (2008, p. 8) a importância dos estudos sobre a língua escrita:” ampliam seu foco da aprendizagem do código escrito para a aprendizagem no uso da escrita, ou seja, os Estudos de Letramento começam a focar práticas sociais, usos sociais da escrita.”

Portanto, compreendendo que o idioma é fundamental para a identidade de um povo, Sito bebendo em Barton e Hamilton (2004) destaca que o significado do letramento na se encontra basicamente na mente, no cognitivo mas, dentro de uma junção de habilidades “ (...) a serem aprendidas, e não apenas jaz sobre o papel, capturado em forma de texto para ser analisado. Como toda a atividade humana, o letramento é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal. (ibidem, p. 109).

Neste sentido, tal contexto é ilustrativo para se perceber como valores e ideologias estão associadas à escrita e, também à identidade quilombola.

Reforçando este pensamento, encontramos em Videira (2009) indicação de como estava sendo aplicada a Lei 10. 639/03 na escola do quilombo de Cria-ú em Macapá, capital do Amapá. Também como se dava a relação professor/educando, educando/educando, corpo técnico/professores, professores/ direção, corpo técnico/educandos, funcionários de apoio da escola/educandos/ professores/direção/corpo técnico, e se as professores e corpo técnico observavam a manifestação do racismo entre a comunidade escolar ou outra forma de discriminação racial e a autorrejeição pela cor da pele entre as crianças e adolescentes negros (as) da escola e qual era o lugar da cultura afroamapaense dentro do currículo escolar como conteúdo, fundamental, para significar positivamente a identidade étnica das crianças e adolescentes negros (as) na escola (Videira, 2009)

Então, não compreender a cultura negra presente no quilombo como prática social, cultural e registro histórico, na compreensão de Videira (2009), se configura numa ausência de seu capital cultural na construção de saberes que fomentam concepções e perspectivas referendadas pela população local. Entretanto observa-se um despreparo dos profissionais envolvidos pedagogicamente diante das exigências por uma educação voltada para a afro-descendência quilombola. O silenciamento, por parte do professorado, corpo-técnico e direção da escola sobre a força das tradições negras existentes no cotidiano da comunidade impediam de vê-la como conteúdo escolar relevante que deve ser incluído no projeto político pedagógico da escola (Videira, 2009).

“Percebermos que não estavam preparados teórica e pedagogicamente para repensarem e ampliarem sua prática pedagógica incluindo as concepções de mundo, culturas, histórias, valores e religiões dos africanos e afrodescendentes na educação. Esse é um dos motivos, dentre os muitos existentes, que os impedem de enxergar as imensas possibilidades de trabalhar pedagogicamente as expressões culturais presentes no Quilombo do Cria-ú no universo escolar.” (Videira, 2009, p. 232).

Por outro lado, Cavalleiro (2000) ressalta que apresenta-se inviável desvincular o racismo da segregação pela qual passa os quilombolas enquanto populações negras. A posição de inferioridade socioeconômica dessas populações não pode ser interpretada apenas pelos resquícios da escravidão produzidos pela sua abolição. A chamada “democracia racial” defendida por Gilberto Freire (1978) contribuiu significativamente para consolidar a posição subalterna dos afro-descendentes, que desfavorecidos, despossuídos das condições elementares de sobrevivência são oprimidos e descaracterizados socialmente.

“A ideologia da “democracia racial” aparece como um elemento complicador da situação do negro. Essa ideologia, embora se tenha fundamentado nos primórdios da colonização e tenha servido para proporcionar a toda a sociedade brasileira o orgulho de ser vista no mundo inteiro como sociedade pacífica, persiste formalmente na atualidade, mantendo os conflitos étnicos fora do palco das discussões.” (Cavalleiro, 2000, pp. 28-29).

Seguindo Cavalleiro (2000), compreendemos que a educação que omite as especificidades envolvidas nas relações raciais, desprivilegia discussões sobre esses temas e estimulam vivências que colaboram com o status quo de determinados interesses hegemônico. Esse quadro introjeta nas mentes negras distorções quanto a seus reais valores e identidades, contribuindo com isto, para a fragmentação de sua autoestima e de sua imagem social étnica, banalizando comportamentos dos alunos a se adaptarem a ela e aceitarem como natural as desigualdades sociais e culturais explicadas como insuficiências individuais. humanos (op.cit).

Reforçando este pensamento, Huguenin (2009) enfatiza que a variável do racismo no Brasil não consegue ter consenso de compreensão social. Este impasse marca ausência de uma resolução implicando complexidades amarradas à dinâmica da miscigenação nacional.

“O pensamento social brasileiro nunca conseguiu chegar a um consenso com relação ao problema do racismo no país. A linha que demarca alteridades entre pretos e brancos aqui jamais delineou um veredicto quanto ao dilema racial, tanto mais porque seu prolongamento é contíguo ao plano de uma etnogênese da miscigenação.” (Huguenin, 2009, p.55).

Considerando Huguenin (2009), a defesa por uma formação integral do indivíduo, que não se limite à sua cor, às suas demandas políticas, seus olhares folclóricos, mas também uma educação que possibilite encontrar alternativas para o preconceito racial, à condenação social, à rejeição cultural, distanciando-se de mecanicismos insuficientes e plásticos. Segundo Paulo Freire (2001, p.10) “O que a pós-modernidade progressista nos coloca é a compreensão realmente dialética da confrontação e dos conflitos e não sua inteligência mecanicista”. Neste sentido, uma dialética efetiva e não domada. Portanto uma prática pedagógica para:

“(...) repor o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que *herda* quanto o que *adquire*, no centro de nossas preocupações. Restaurar assim a significação profunda da radicalidade. A radicalidade de meu ser, enquanto gente e enquanto mistério, não permite, porém, a inteligência de mim na estreiteza da singularidade de apenas um dos ângulos que só aparentemente me explica. Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança.” (Freire, 2001, p.10).

Desta forma, Freire (2001) destaca uma aquisição de elementos educativos que adéque resistência étnica multicultural, resgate sócio-histórico e inclusão cidadã.

2.6. Da Juventude Quilombola.

O tema da juventude, adotando a ótica de Carneiro (apud Lira, 2007), tem aqui uma abordagem que passeia pelos aspectos constitutivos de uma juventude rural, levando-se em consideração a realidade quilombola dos jovens investigados.

Sendo portanto, segundo Lira (2012), jovens que cursam o ensino médio em colégio da cidade e com acesso a tecnologias da informação. Portanto, são jovens que estão sintonizados com práticas urbanas. Isto é, não modelam o esteriótipo do antagonismo entre campo e cidade. Sendo assim associaremos suas configurações com o mundo global.

“Então, para compreendermos o que é ser jovem no meio rural hoje em dia, optamos por uma abordagem que relaciona o mundo rural com o global. Através dessa “perspectiva relacional” podemos observar os jovens que vivem numa sociedade em que há relações sociais de interconhecimento e, ao mesmo tempo, sofre as “dinâmicas ‘de fora’, de escala nacional ou global”. (Carneiro, 2007:57 apud Lira, 2012, p.21).

Além disto, é importante destacar que a identidade desse jovem são em sua maioria forjados nos espaços de convivência familiar, de associação cultural com a sua comunidade. Neste aspecto, os jovens rurais quilombolas de Guaribas de Baixo estão em consonância com o que Lira afirma: “As formas de organização, estruturação e gerenciamento das famílias são elementos constituintes das identidades desses jovens” (2012, p.22).

Aprofundando esse relato, no Brasil as políticas públicas seguem o critério etário dado pela UNESCO para classificar o que é ser jovem. Ou seja, o jovem é aquele que se encontra entre 15 e 24 anos. Entretanto a juventude rural é considerada, segundo o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) como na faixa etária entre 15 e 29 anos (ibidem, 2012).

“A ampliação da classificação etária da juventude rural se refere ao julgamento de que o jovem rural demora mais tempo para inserir-se no mercado de trabalho. Essa classificação coloca o jovem numa situação transitória, em que não é mais criança na dependência dos pais, mas também não é adulto, pois ainda não conquistou autonomia. Ou seja, é visto como uma pessoa em formação que é percebida, ao mesmo tempo, como “transformadora” e “inexperiente”. (Lira, 2012, p.23-24).

Entretanto, tal qualificação de juventude não contempla potencialidades como produção de capital cultural. Isto é, o jovem é ordenado apenas segundo idade e capacidade de trabalho. Seguiremos o enfoque de Lira (2012) que nomeia a juventude como ator social (op. cit) e não somente desígnio de ações públicas.

Neste aspecto, absorvendo a investigação de Lira, evidenciamos concepções acadêmicas acerca da identidade. Par Hall (2006) apresenta três concepções de identidade:

a iluminista, a sociológica e a pós moderna. A primeira de cunho existencialista; a segunda de intercessão social-interacionista e a última descentralizadora e multifacetada.

Complementando este pensamento Dubar (2009) aponta para a historicidade da identidade, agregando-a a contexto históricos específicos. Assim sendo, estudar identidade significa hoje considerá-las parte constitutiva do mundo globalizado.

“(...) significa compreender o contexto histórico da globalização e quais seus impactos nas identidades culturais. A globalização não é apenas um fenômeno econômico, há também as dimensões política, social e cultural. Essas outras dimensões têm revelado a importância das novas tecnologias da informação e da comunicação.” (Lira, 2012,p. 27)

Portanto, para a autora citada, a manifestação do discurso, das relações sociais, da cultura e suas atualizações históricas desenvolvem características de composição identitária. Com isto, ela destaca que os jovens quilombolas do campo r inserem-se nesta estruturação, que pode nos aproximar de seu significado identitário.

Recorremos a Stirner (2004) para esboçar argumentações acerca do imaginário idealista da juventude. Ou seja, da capacidade dos jovens de produzir intensidade na sua convicção de que a realidade vai melhorar, que é possível transformar o mundo. Não que os adultos também não acreditem nisto, entretanto aos jovens há mais veemência.

“O que distingue o homem adulto do jovem é o facto de ele tomar o mundo tal como é, em vez de o imaginar sempre com as piores cores e querer melhorá-lo, isto é, moldá-lo à luz dos seus ideais. No primeiro ganha corpo a convicção de que, no mundo, o que importa é seguir os nossos interesses e não os nossos ideais.” (Stirner, 2004, p. 18)

Neste sentido, os jovens aplicam mais energia nas suas ações sociais, constroem com mais vigor as suas certezas. Isto é, se diferenciam dos adultos na sua generosidade para com a vida, se entregam sem pensar muito nas consequências a não ser na inebriante crença das suas vontades. Assim, Stirner (2004) faz uma analogia entre o homem adulto e o jovem:

“Comparem um homem com um jovem, para ver se o primeiro vos parece mais duro, menos generoso, mais egoísta. Será ele, por isso, menos bom? Direis que não, que é apenas mais determinado, ou, como também dizeis, tornou-se mais «prático». Mas o essencial é que *ele próprio* se torna mais o centro de tudo, mais do que o jovem, que «se entusiasma» com outras coisas - por exemplo, Deus, a pátria, etc.” (Stirner, 2004, p. 18).

Ressaltando porém, que não queremos minimizar a complexidade que envolve o tema em estudo. Contudo, Stirner acastela no seu livro “O único e sua Propriedade” (2004) a característica predominante entre os jovens de abarcar ideários que os cativam agudamente, potencializando suas intervenções no seu núcleo de convivência social. Segundo Stirner (2004, p.18) “O jovem, pelo contrário, põe de lado o objecto, porque o

objecto lhe sugeriu *ideias*: ele ocupa-se das suas ideias, dos seus sonhos, ocupa-se em espírito, ou «o seu espírito está ocupado.»

Outra questão que nos chama a atenção é o direcionamento que as políticas públicas têm com relação à juventude rural, entre elas a quilombola. Ou seja, à juventude urbana é agregada a complexidade comportamental expressa na multiplicidade cultural desses jovens (Carrano, 2007). Entretanto, aos jovens rurais, esta diversidade é esquecida.

“Assume-se a expressão “juventudes” como palavra de ordem da pluralidade reconhecida no contexto das cidades. Se por um lado se reconhece a multiplicidade de vida dos jovens urbanos, por outro, ainda pode-se encontrar determinada fixação da noção da existência de um “jovem rural”, principalmente quando se trata de políticas públicas voltadas para os jovens que vivem no campo.” (Carrano, 2007, p. 04)

Portanto, segundo Carrano, (2007,p.05) “As identidades são relacionais e se evidenciam de acordo com o contexto e as interações nas quais se estabelecem.” Sendo assim, a variedade de vida do jovem quilombola rural é mais evidenciada diante das possibilidades de amortização da autoridade tradicional, típica dos quilombos e da interação sócio-etária dos jovens envolvidos (ibidem, 2007).

“A escola representa para os jovens do quilombo também um lugar onde se pode “reivindicar juventude”. A escola de Ensino Médio, situada num distrito urbano próximo, é espaço que permite aos jovens um tipo de sociabilidade “sem adultos”, autoridades tradicionais do quilombo, que raramente é vivenciada no contexto das relações de festa e trabalho da comunidade.” (Carrano, 2007,p 05)

Além disto, o contato com o jovem da cidade promove um diálogo entre culturas diferente (campo e cidade), uma “abertura no campo identitário” (Carrano, p.06) fortalecendo olhares próprios e concepções de identidade.

“A inserção escolar e o convívio com as “culturas da cidade” propiciaram o diálogo com outras esferas públicas culturais e articulação de esquemas simbólicos que reforçaram nos jovens do quilombo a possibilidade de se reconhecerem como sujeitos jovens. A forma de vestir, a linguagem, os bailes funks e outras características dos diferentes modos de ser jovem passaram a fazer parte do cotidiano.” (Carrano, 2007,p.06).

2.7. Multicultural e Multiculturalidade.

Considerando a importância da temática multicultural no mundo atual, especialmente na sua composição social de convivência de diversas culturas num mesmo espaço, o multiculturalismo levanta um diálogo complexo e necessário para o desenvolvimento de um processo interacional de respeito às diferenças (Fleuri, 2006).

“Desse modo, vem se constituindo um campo complexo e polissêmico de perspectivas de debate entre teorias e propostas relativa interação entre identidades e culturas diferentes, que se expressam ambivalentemente sob termos como

“multiculturalismo”, “interculturalismo”, “transculturalismo”, entre outros.” (Fleuri, 2006, p.497)

Com isto, emerge-se uma preocupação com a predominância de uma cultura sobre a outra através de manifestações de preconceito e racismo que podem permear o espaço multicultural em procedimento de exclusão. Para se combater isso, segundo Fleuri (2006, p.498): “trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes (...)”

Entretanto, há uma diferença entre multiculturalismo e multiculturalidade que estabelece uma compreensão tênue entre tais conceitos. Enquanto que, a multiculturalidade envolve a coexistência de várias identidades sócio-culturais dividindo um mesmo espaço; o multiculturalismo procura administrar suas intercessões, buscando uma convivência sem grandes conflitos (Mendes, 20003).

Portanto, a predominância de uma determinada cultura sobre as demais insere uma modificação conceitual entre as duas temáticas:

“Multiculturalidade designava um estado de coisas onde um conjunto de populações de diversas origens étnicas, religiosas, raciais, nacionais, coabitam num mesmo território; multiculturalismo designava uma política ou um conjunto de políticas específicas que têm por objectivo gerir essa coexistência ou coabitação, desconflictualizando-as.” (Mendes, 2003, p.02)

Reforçando este pensamento, Semprini (1999) escreve que a gestão das diferenças culturais no mesmo espaço não é um problema só ocidental. De acordo com este (1999, p.157) “(...) as pequenas comunidades pré-industriais, as sociedades de caráter ético e à força as diferentes formas de totalitarismo, demonstram existir uma dificuldade básica de aceitar a diferença.”

Por conseguinte, a solução encontrada pelas sociedades liberais foi diluir a percepção da diferença numa igualdade civil que limita suas manifestações específicas dentro de espaços particulares (Semprini, 1999).

Contudo, a noção de diferença que a sociedade ocidental imprimiu na sua cultura, persegue a idéia de compreendê-la como uma ameaça.

“Fundamentada na ideologia da igualdade, a cultura política ocidental enxerga a diferença como uma ameaça, uma antinomia, arriscando a afundá-la numa crise de identidade. Deste ponto de vista, o multiculturalismo pode ser considerado como um revelador da profunda crise - de legitimidade, de eficácia, de perspectiva - que sacode o paradigma político nas sociedades ocidentais” (Semprini, 1999, p.159)

Portanto, considerando que um dos temas imprescindíveis do multiculturalismo é a diferença no seu âmbito sociológico, filosófico, demográfico, étnico, entre outros; Semprini (1999, p 171) destacou que a experiência de conviver com as diferenças produz crises que podem ser compreendidas como disputas de poder num contexto sóciopolítico:

“A experiência da diferença gera tensões e resistências que podem ser analisadas sob uma perspectiva sóciopolítica, como sendo conflitos pela redistribuição do poder, recursos econômicos, meios de produção, controle social.” (Semprini, 1999, p. 171).

Assim, o multiculturalismo torna-se tema de fundamental importância para o conjunto sócio-cultural das comunidades quilombolas diante da emergência de novas políticas que evidenciam novos atores sociais antes confinados como os negros e índios.

CAPÍTULO III.

UM ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO QUILOMBOLA

Considerando que as comunidades quilombolas são narradas de forma tendenciosa nos seus significados históricos e culturais, a discussão em torno da construção de ideias e conceitos vinculados a essa temática ganha importância fundamental. Isto é, no contexto de hegemonia dos conceitos etnocêntricos, a compreensão das vivências quilombolas procura uma fundamentação epistemológica que agregue novos paradigmas. Portanto, que aproxime mais essas compreensões de uma perspectiva de superação das posições subalternas que são impostas às minorias sociais.

3.1. Contrapondo a Racionalidade Epistemológica Moderna.

Considerando Santos (2010) que afirma o silenciamento imposto a alguns atores sociais pelo paradigma dominante e sua racionalidade totalitária procuraremos um contraponto a esse paradigma. Inicialmente seguindo a ótica de Santos (2010) que expõe o paradigma dominante negando racionalidade a outros tipos de conhecimento que não esteja coerente com suas epistemologias ocidentalizadas e centralizadoras. Com isto, Santos (2010) aponta para uma compreensão de que seja autoritário, no atual contexto da pós-modernidade e sua multiculturalidade, afirmar um só modelo de conhecimento apresentado como científico. Que valores são levados em conta para classificar o conhecimento? A ciência já está pronta? Sua metodologia é conclusiva? (Santos, 2010). Estas problemáticas aumentam se o conhecimento apenas for focado como quantificações. Principalmente no bojo das ciências sociais que trabalha com pesquisas qualitativas. Na obra “Um discurso sobre as Ciências”, Santos (2010, p.28) sinaliza: “ O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente.” Portanto, com o aparecimento da mecânica quântica a metodologia da ciência moderna sofre sintomas de desgaste. Noções de temporalidade, dimensão espacial, energia, conflito entre o constante e o efêmero, o invisível e o visível, o universal e o particular (Alves, 2010) passam por profundas reformulações.

Destacando em Santos (2010) o comportamento humano, evidenciamos a importância de diferenciar as metodologias, sem desqualificá-las, entre as ciências naturais e as sociais. Indo rigorosamente contra as posições de desconsiderar o caráter científico das ciências sociais, observamos a necessidade de discutir com mais amplitude suas especificidades.

“O comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objectiváveis, uma vez que o mesmo acto externo pode corresponder a sentidos de acção muito diferentes. A ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas acções,

para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais (...)” (Santos, 2010, p. 38).

Por outro lado, os estudos de Alves (2010) ressalta a insuficiência da relação causa-efeito na ciência moderna para se enunciar uma teoria científica. Especificamente nas ciências sociais, dada a subjetividade acima descrita, tal arquétipo não traduz suas demandas.

“Veja a consequência dessa posição: se pressupomos que o conhecimento das causas e efeitos esgota o que existe para ser dito, podemos silenciar sobre tudo o mais. Assim, por exemplo, é totalmente irrelevante o que ocorre dentro da cabeça das pessoas. A mente se transforma numa caixa-preta, de conteúdo inatingível.” (Alves, 2010, p. 135).

Portanto, tanto Alves (2010) quanto Santos (2010) concordam com a falta de reflexões satisfatórias desse modelo acerca das subjetividades que não podemos deixar de assinalar que são inerentes aos objetos investigados. Sendo assim, os fatos estudados por esse método favorecem a sociedade industrial preocupada apenas com o funcionamento de suas mercadorias independentemente de saber como se chegou a ele. A industrialização da ciência (Santos, 2010), as relações de causa-efeito em mercadoria (Alves, 2010) passam a ser verificáveis através das aproximações dela com o poder hegemônico, definindo suas epistemologias comprometidas com o poder estabelecido.

Diante disto, Santos (2010) propõe esforços para se formular epistemologias do sul, no sentido de dar voz aos povos submetidos ao silêncio. Entre eles, os quilombolas por serem em sua maioria negros, serem alvos de preconceito racistas e historicamente discriminados pela colonização européia não podem ser compreendidos por paradigmas epistemológicos dominantes.

Compreendendo que o mundo atual convive com problemas sociais cada vez mais complexos, o paradigma científico destacado por Santos (2010) vai ao encontro de um contexto que acarrete envolvimento social, portanto que agregue as ciências sociais com suas metodologias.

“(...) que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente).” (Santos, 2010, p. 60)

Portanto, um modelo que requeira uma “ecologia de saberes” exposta na obra “Epistemologias do Sul”, organizada por Boaventura e Meneses (2010). Por outro lado, considerando Paulo Freire (2002) quando diz que cada saber é incompleto e inconcluso, o diálogo entre esses fornece amplitudes consideráveis. Consonante com isto, Santos (2010,

p. 543) enfatiza: “Sendo infinita, a pluralidade de saberes existentes no mundo é inatingível enquanto tal, já que cada saber só dá conta dela parcialmente, a partir da sua específica perspectiva.”

Neste sentido, Santos (2010) consciente das dificuldades de efetivação dessa ecologia de saberes, por contemplar diferentes epistemologias e com a complexidade de estabelecer fronteiras num conjunto de saberes que são por si só infinitos. Entretanto a cruzamento entre comparações mútuas dos saberes pode sinalizar alternativas de solução para este paradigma. Para isto, o autor, em sua Epistemologias do Sul (2010, p.544) destaca que: “Por outras palavras, a diferença epistemológica só pode ser minimizada através de comparações recíprocas entre saberes na busca de limites e possibilidades cruzadas.” Por conseguinte se cada saber é plural em sua natureza diversificada, não pode perceber a si próprio sem dialogar com os outros saberes (ibidem, 2010).

3.2. A Integração dos saberes na Epistemologia Afro-Descendente.

Segundo Coelho e Lahni (2010), a estereotipização do negro na sua representação social expõe uma imagem padrão inferiorizada de suas possibilidades. Diante do quadro de desigualdades significativas entre brancos e negros no Brasil, tanto no acesso aos saberes quanto ao mercado de trabalho, salário e renda, a construção dos conhecimentos não passa imune a essa realidade.

Neste contexto, os autores citando a pesquisadora Andrade (2009) escrevem: (2009, p. 38) “ O senso comum, neste raciocínio, foi utilizado pelas elites para desenhar imagens dos negros da maneira mais conveniente para atender aos seus interesses: do bom escravo ao mau cidadão.”

Neste sentido, os autores enfatizam os impactos de representação social que durante gerações foi marcada por um enfoque depreciativo, classificados como incivilizados e inferiores.

“O corpo negro, de acordo com a autora, é estigmatizado por traços facilmente identificáveis como a pele escura, o nariz largo, o quadril grande (no caso das mulheres) e os cabelos crespos. Diante destes signos de negritude, o olhar do Outro, bem como o olhar do negro sobre si, perdem-se nas estratégias de significação anteriormente descritas, e enxergam as habilidades para a dança, aptidão para música e ritmo, sexualidade aguçada, inferioridade intelectual e fraqueza de caráter.” (Coelho & Lahni, 2010, p. 04).

Por conseguinte, para Coelho e Lahni (2010), as ideologias dominantes, através do senso comum, tornam um fato socialmente construído em um fato naturalizado. Esta naturalização da inferioridade do negro e dos estereótipos a ele vinculados esconde os interesses de determinadas epistemologias em segregar.

Por outro lado, Thompson (1992) observa que a produção do conhecimento tendem a riscos de uma simplificação na interpretação de significados, muitas vezes adquiridos pela história oral pela evidência dos conceitos epistemológicos do centralismo europeu que são evidentes elementos de forte uso analítico.

Portanto, para Thompson (1992) a reelaboração do saber acadêmico aos saberes a serem ensinados configuram discursos possíveis de transposição, não exclusiva nem tampouco isolada. Assim, a transposição se dá antes dos autores na produção epistemológica que constitui inserção temática.

Para Moraes L. e Moraes W. (2011), isto mobiliza atores sociais que atuam, dentro e fora da comunidade, em espaços institucionais de decisões e domínios onde são construídos discursos que representam políticas de identidades. Neste aspecto a educação como veículo de aprendizagem ganha destaque para sujeitos sociais como o movimento negro:

“Contudo, é importante destacar as lutas do movimento negro, composto por várias organizações e entidades, de diferentes orientações políticas, com atuação em diversas áreas da sociedade porque, ainda segundo Rocha, (2006), a educação sempre foi considerada pelas organizações negras como importante campo de disputa a ser incorporado por suas discussões, pois é entendida como instrumento de conscientização, valorização e inclusão social.” (Moraes, L., & Moraes, W., 2011, p. 5).

Assim, segundo Moraes L. e Moraes W (2011), a existência de saberes acadêmicos de referência sobre os negros possibilita pensar também em uma epistemologia afro-descendente sobre a realidade dos remanescentes de quilombos, já que significantes estruturas de narrativas passam a colocar em disputa operações diversas de memória e de esquecimento. Considerando materializações discursivas oriundas de diferentes fluxos de sentidos, essas variáveis, se transmudam em enunciados, construtores de inteligibilidade que pleiteiam interpretações dominantes de mundo tanto na comunidade epistêmica da temática em questão, como no ambiente escolar e comunitário; levando em consideração as especificidades epistemológicas e os critérios de legitimação que perpassam os saberes informais da comunidade e os saberes formais escolares (op.cit). Portanto, para esses pesquisadores, as investigações de cunho epistemológico precisam levar em conta a experiência da construção da pesquisa:

“Considerando a construção de um objeto de pesquisa como expoente de um percurso que vai se delineando ao longo do próprio processo de investigação do pesquisador, e que é perpassado por diferentes fluxos, teóricos e empíricos; acredita-se que trazer à tona a experiência da construção da pesquisa, possibilita não só o seu entendimento, mas o de seus autores com seus recortes, escolhas, lacunas, estranhamentos e interações.” (Moraes, L. & Moraes, W., 2011, p. 7).

Neste sentido, Rosa (2007), destaca ser indispensável complementar a construção do sujeito negro com a identificação de denotações conceituais contidas pela supremacia

branca, com substâncias que permitam discernir valores teóricos afro-descendentes. Os livros didáticos destacam a figura dos brancos como os heróis nacionais, omitindo a contribuição históricas dos quilombolas para a objetivação da história brasileira.

“Assim é que, segundo essa tendência, a presença negra encontra-se diluída, sendo negada sua participação na história bem como no composto étnico que forma o sertanejo. O negro torna-se um camponês, invisível do ponto de vista étnico. Desse modo, conclui-se que se a presença negra é invisibilizada, a realidade quilombola torna-se irrelevante,(...)” (Rosa, 2007,p.72)

Por outro lado, Nunes (2010) lembra que o pensamento social brasileiro com base em outra epistemologia, branca e dominante, faz uma leitura segregacionista dos conceitos quilombolas contribuindo para uma omissão de histórias e culturas afro-brasileiras que são esquecidas ou atuam como nicho de uma resistência cultural.

Com isto, Nunes (2010) enfatiza que diante dos questionamentos existentes sobre os critérios adotados pela epistemologia no que tange à capacidade de estabelecer o que é ou não conhecimento e sua validação, há posicionamentos que reclamam uma epistemologia que contemple o sul global. Portanto, que dissolva-se também, em formulações de cunho social, político, ético, com especificações próprias do estudo das ciências humanas, rompendo com a tradicional tendência moderna de limitá-la apenas ao campo científico.

Considerando a ótica do autor, as condições de produção e validação do conhecimento caminham por vias típicas das áreas de estudo (química, lingüística, filosofia, etc), a adesão ontológica à realidades múltiplas pode significar resgate de seus propósitos de enunciar verdades. Neste sentido, aparece o fenômeno conhecido como naturalização e historização da epistemologia:

“Na sua origem, está a assunção da crítica de que as condições de produção e validação de conhecimentos só poderiam ser determinadas de forma adequada a partir de um conhecimento das próprias práticas de produção e validação de conhecimentos.” (Nunes, 2010, p. 265)

Complementando esta revisão bibliográfica, encontramos em Santos (2010) que um epistemologia que pretende se constituir enquanto teoria do conhecimento com soberania de avaliação da produção do conhecimento atinge mais amplamente seus objetivos se promover uma inserção por outros setores que também traduzem a seu modo a realidade.

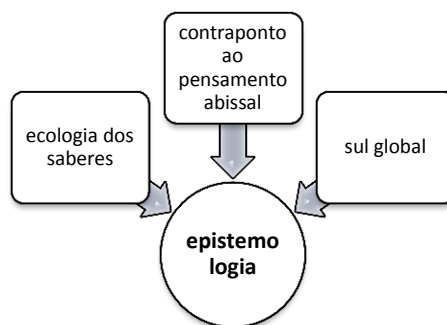


Figura 3. Epistemologia

Portanto para Santos (2010) uma ecologia dos saberes compreende essa perspectiva, minimizando a distância epistêmica entre os saberes e o conhecimento, entre o pensamento do norte e o sul global.

Assim sendo, Nunes (2010) afirma a necessidade de se adotar outra perspectiva de construção do conhecimento que leve em conta a ótica das epistemologias do sul.

“É a referência explícita ao mundo e às experiências dos oprimidos como lugar de partida e de chegada de uma outra concepção do que conta como conhecimento ou como saber que a epistemologia do Sul confronta o pragmatismo com os seus limites. Esses limites são os limites da crítica da epistemologia no quadro do pensamento abissal.” (Nunes, 2010, p. 286)

3.3. Do Racismo e Etnocêntrismos nas Teorias.

Considerando os estudos de Todorov (1993) a complexidade de se argumentar universalismos num mundo tão plural, compreendemos que questionamentos precisam ser apresentados para que se possa contribuir para o aperfeiçoamento epistemológico das teorias em circulação, direta ou indiretamente, no âmbito das produções do conhecimento. Segundo Todorov (1993), a opção universalista abarca-se com a etnocêntrica atribuindo valores universais àqueles típicos de sua sociedade.

“O etnocêntrico é, por assim dizer, a caricatura natural do universalista: este, em sua aspiração ao universal, parte de um particular, que se empenha em generalizar; e tal particular deve forçadamente lhe ser familiar, quer dizer, na prática, encontrar-se com sua cultura.” (Todorov, 1993, p. 21)

Neste sentido, Pascal escreve: “O costume é nossa natureza” (op. cit. p.23); e ainda: “Que são nossos princípios naturais, senão nosso princípios costumeiros.” (ibidem, p.23). Também:

“Embora os tire [os caracteres] frequentemente da corte da França e dos homens de mina nação, não se pode apesar disso, restringí-los a uma única corte, nem fechá-los em um só país, sem que meu livro perca muito de sua extensão e de sua utilidade, sem que se afaste do plano que me fiz, de nele pintar os homens em geral.” (La Bruyère apud Todorov, 1993, p. 23)

Reforçando este pensamento, contradições se tornam inerentes nas defesas de tais valores ditos universais. Apesar de La Bruyère considerar Rousseau representante desse espírito clássico com o qual ele sustenta suas idéias, o próprio Rousseau já escreveu no *Émile*, citado por Todorov: (1993, p. 30) “Tenho por máxima incontestável que qualquer um que só tenha visto um povo, ao invés de conhecer os homens, só conhece as pessoas com que viveu.” Portanto, a clareza com a qual Rousseau compreendia tais circunstâncias, não deixa dúvidas sobre sua crítica ao universalismo etno-eurocêntrico. Assim, com a própria verificação de que duas formas podem se alinhar a mesma natureza, o autor citado descreve:

“Não é grande coisa aprender as línguas por elas mesmas, seu uso não é tão importante quanto se crê; mas o estudo das línguas leva à gramática geral. É preciso estudar e comparar um e outro para entender as regras da arte de falar.” (Rousseau apud Todorov, 1993, pp. 30-31).

Diante disso, Todorov (1993) destaca que o universalismo etnocêntrico não traduz a essência humana diante de sua ontologia complexa e multicultural. Além do que formas unilaterais de pensamento epistemológico não oferece possibilidade de demonstrar a amplitude da existência humana em toda sua extensão. Portanto, um diálogo entre essas mesmas formas referidas parece ser mais adequado ao propósito epistemológico de estabelecer princípios fiéis à realidade enunciada.

“O ‘bom’ universalismo é, portanto, o que não deduz a identidade humana de um princípio, qualquer que seja ele, mas que parte de um conhecimento aprofundado do particular, e que avança às apalpadelas (outra questão é saber se Rousseau sempre seguiu seus próprios preceitos). É, além disso, aquele que se apóia em pelo menos *dois* particulares (como nas línguas - France e latim) e portanto no estabelecimento de um diálogo entre eles; Rousseau destrói aqui a falsa evidência de que parte do etnocentrismo, a dedução do universal a partir de um particular.” (Todorov, 1993, p. 31).

Seguindo Todorov (1993), encontramos uma reflexão contrária às epistemologias científicas, por sua similaridade ao classicismo universal etnocêntrico que pensa o Homem dissociado de seus valores morais, sociais, éticos. É o que Todorov enfatiza: “ Para Diderot, como já se viu, a natureza humana dependia apenas da biologia, ou mesmo da zoologia”(p.39). Fazendo um contraponto com Rousseau, (Rousseau apud Todorov,1993, p.39) “tal procedimento é inaceitável aos olhos de Rousseau, pois implica poder abstrair a sociedade, a razão e a moral e preservar, apesar de tudo a identidade humana; o que não é verdade.”

3.4. Compreendendo Identidades enquanto Perfis Epistemológicos.

De acordo com Habermas (1983), o pressuposto de que as epistemologias contribuem para estruturar identidades que absorvendo teorias exteriores ao seu individual subjetivo fomentam seu eu, compreendemos que estas como aquelas são produto de uma construção social. Portanto Habermas (1983, p. 22) lembra: “Ninguém pode edificar sua própria identidade independentemente das identificações que os outros fazem dele (apud Pilette e Praxedes, 2010, p. 102).

A formação das identidade nos estudos de Habermas processa-se pelo contato com diversos aspectos envolvidos em contextos da educação.

“Na obra de Habermas, a formação das identidades é um processo social que depende do contato e das características físicas, cognitivas, afetivas, sexuais culturas e étnicas dos seres humanos envolvidos em situações educativas.” (Piletti & Praxedes, 2010, p. 102).

Neste aspecto, para Piletti e Praxedes (2010), se as identidades se formam em relações sociais, o perfil das identidades quilombolas perpassa por deturpações de significados teóricos que foram, por questões históricas, dirigidos de maneira a dar continuidade à dominação colonizadora. Esta colonização caminhou sobre ombros racialistas e de competências interativa dos sujeitos, interiorizando a estrutura social para interpretar conceitos na forma de uma aprendizagem baseada na diferença entre a própria identidade e à coletiva.

“Em outras palavras, as identidades se formam nas relações sociais e dependem tanto da competência interativa do sujeito, ou seja, da relação entre a sua interioridade e a estrutura social, como de sua capacidade reflexiva para decodificar como os atributos da própria identidade se relacionam com as identidades coletivas dos grupos de referência para os indivíduos.” (Piletti & Praxedes, 2010, p. 102).

Por outro lado, Gomes (2003) afirma que o campo social por meio do qual os processos culturais se constituem, fornecem também, causas para a epistemologia edificar seus critérios de avaliação e processo elaborativo de suas teorias. Portanto, os processos construídos em relação com o meio social, considerando as semelhanças e as diferenças, estão as várias formas de construção conceitual que influem nas representações e nas lógicas validadas, assinalando um cultura.

“Entre os processos culturais construídos pelos homens e mulheres na sua relação com o meio, com os semelhantes e com os diferentes, estão as múltiplas formas por meio das quais esses sujeitos se educam e transmitem essa educação para as futuras gerações.” (Gomes, 2003, p. 170)

Diante disto, Gomes (2003) aponta na direção de que uma discussão epistemológica que envolve a formação identitária não deixa de ser uma grande desafio para os quilombolas, na sua maioria negros. Constituir uma identidade negra num país

racista que “normaliza” o preconceito étnico-racial, ensinando ao negro que para ser aceito é preciso negar sua origem, sua cultura e suas históricas demandas, é potencialmente provocador.

“Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelo negro brasileiro.” (Gomes, 2003, p.171)

Assim sendo, Gomes (2003) infere que as epistemologias envolvidas aos pilares da formação identitária-étnica, difundidas no campo dos saberes das humanidades afro-descendentes, delineiam interesses vinculados a estratégias teóricas que buscam justificar posições excludentes e privadas da riqueza heterogênea tão presente no cotidiano que estamos vivendo. Reforçando este pensamento, ilustramos com atitudes vivenciadas pelas populações negras nas escolas:

“Mas nem todos sabem se defender dos xingamentos preconceituosos. As experiências de preconceito racial vividas nas escolas, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito.” (Gomes, 2003, p. 176).

3.5. Epistemologias Educacionais: Que Saber é Educativo?

Segundo Martins (2011), na segunda metade do século XX, houve profundas modificações nos sistemas educativos, provocadas, entre outros, pelos efeitos da globalização, que inclui a expansão tecnológica e um maior acesso à informação. Neste sentido a construção do conhecimento para além do empirismo, absorve metodologias construtivistas nas quais os indivíduos compreendem a realidade numa síntese de entendimento teórico e o saber prático forjado nas suas interações sociais nos espaços de convivência.

“Sabemos que o conhecimento, como actividade do pensamento humano, se dirige intencionalmente à compreensão da realidade. A superação da perspectiva construída pelo empirismo, com a sua metodologia da indução, levou-nos a entender o conhecimento desde uma epistemologia construtivista, em que o sujeito constrói a sua própria realidade, a partir da síntese da estrutura categorial do entendimento com a experiência ou vivência experiencial.” (Martins, 2011, p. 50)

Com isso, o autor ressalta que o campo de investigação das ciências da educação analisando os fenômenos da realidade educativa, provocou ressignificações metodológicas, a partir da reflexão de conceitos agregados a aprender a ser (identidades), à teoria da educação além das subjetividades traduzidas como múltiplas (multiculturalismo) inerentes às concepções representativas da sociedade.

Portanto, com base nos estudos de Martins (2011) infere-se que os saberes quilombolas construídos na informalidade precisam ser pesados na escolha das

epistemologias que serão adotadas no cotidiano escolar presente nas comunidades de remanescentes quilombolas.

“(...) a teoria da educação, por um lado, não abarca todo o conhecimento curricular, já que há aspectos que não fazem parte desse conteúdo curricular (valores, axiologia, fins, aspectos filosóficos e antropológicos, etc.) e, por outro lado, incide pouco na educação informal. O domínio da *‘teoria da educação’* está orientado ao conhecimento da realidade educativa com o objectivo de intervir (transformar, inovar) para melhorar as práticas educativas. Ou seja, a teoria da educação utiliza o seu discurso pedagógico sobre a educação em função do tipo de problema prático que se lhe apresenta.” (Martins, 2011,p.55)

Nesse aspecto, os estudos de Martins (2011) apontam para uma teoria da educação que distancia-se da filosofia da educação e seu enfoque subjetivo. A adjetividade da teoria sofre de conversões carregadas de ideologias que confundem os citados saberes.

“Elas têm características de serem apenas ‘perspectivas educativas’. Por outro lado, também se considera *‘teoria’* como sinónimo de *‘ideologia(s)’*, de tal modo, que as posições de um pensador ou de uma corrente de pensamento converte-se, no marco conceptual de classificação do ‘educativo’ em teoria, quando no fundo nada dizem sobre o saber educativo ou pedagógico, porque são as compreensões que os autores possuem da educação ou da cultura pedagógica. Ou seja, eleva-se ao plano da teoria o que são apenas subjectivismos: o adjectivo é a educação e a substancialidade é dada pela posição ideológica de fundo (autor, pensador).” (Martins, 2011, p. 56)

Portanto, Martins (2011) sugere uma diversidade epistemológica na teoria da educação, vinculando uma pluralidade metodológica, anexada às ciências da educação, que enriquece a investigação. Segundo Martins (2011, p. 57) “(...) permitem um maior conhecimento dos fenómenos educativos, satisfazendo a finalidade epistêmica de qualquer ciência: ‘gerar saber (es)’ e conhecimento (s).”

CAPÍTULO IV.

A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

4.1. Objetivos

4.1.1. Geral

Analisar o papel da escola na construção das identidades quilombolas nos alunos do ensino médio oriundos da escola de ensino fundamental da comunidade quilombola de Guaribas de Baixo.

4.1.2. Específicos

- Analisar a formação da identidade étnica dos estudos quilombolas;
- Compreender o cotidiano da escola frente à multiculturalidade;
- Identificar se está havendo a aplicação da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar.

4.2. Tipo de Estudo

Optamos pelo método qualitativo que contempla aspectos fundamentais de análise, refletindo representações subjetivas da realidade, através da análise de discurso (AD). Assim, a análise qualitativa de dados se diferencia por ser um processo indutivo que tem como finalidade a lealdade ao cotidiano prático dos sujeitos, fazendo parte da chamada pesquisa qualitativa (Alves & Silva, 1992).

Registraremos e correlacionaremos os dados buscando inferências. Procuramos pelo viés qualitativo perceber as relações entre determinadas práticas sociais da comunidade e a estrutura social fora da comunidade.

Procuraremos também, relações entre determinadas práticas sociais da comunidade e a estrutura social fora da comunidade. Recorreremos a compreensões de colegas pesquisadores que atuam em psicologia, sociologia, ciências políticas e história, de acordo com a interdisciplinaridade própria dessa análise. Segundo recomendação de Fairclough (2001, p.276), “Essas facetas do discurso coincidem com os interesses de varias ciências sociais e humanistas. incluindo a linguística, a psicologia e a psicologia social, a sociologia, a historia e a ciência política.”

Desta forma, utilizaremos a busca de interações ideológicas que podem ser expressas até nos silenciamentos manifestados.

“Uma vez direcionada a análise para o exterior do texto, e focalizando o conflito entre as formações discursivas, serão descritos os silenciamentos como apagamentos (ou mascaramentos) de diferenças e contradições de concepções de vida, de sociedade, de mundo, etc; e por isso, como pistas para demarcar o que, no

texto em análise, serão considerados efeitos ideológicos.” (VOESE, 2002,p.195)

Considerando também, que o dito e o não dito e o silêncio: representam sentidos que parecem estar subtendidos. Quando o dizer estar intrinsecamente ligados ao não dizer dando-lhe sentido. Assim existe a essência do dizer um não dizer central (Orlandi, 2009). Já o silêncio é também uma forma de comunicação. Ele pode expressar idéias indo além das palavras. Para Orlandi (2009) as palavras transpiram silêncio, isto é, o silêncio fala pelas palavras.

Reforçando este pensamento, destacamos as condições de produção que Orlandi (2009) evidencia. Segundo Orlandi (2009, p.30):” Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação.: é o contexto imediato.” E de uma forma mais ampliada, segundo o mesmo autor: (2009, p.30): “ (...) as condições de produção incluem o contexto sócio--histórico, ideológico”. Da mesma forma, nortear-nos pela afirmação de Orlandi (2009) sobre a diferença de produtividade e criação na Análise de Discurso (AD). Ou seja, Orlandi (2009, p. 37) demonstra que: “ (...) a produtividade mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço divizível: produz a variedade do mesmo.” Isto é, podemos produzir frases inéditas, mesmo sem as ter conhecido antes. (Orlandi, 2009). Entretanto, o processo de criação diferencia-se apresentar uma quebra das regras. (Orlandi, 2009)

“Já a criatividade implica na ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo instrumentos que afetem os sujeitos e SOS sentidos na sua relação com a história e com a língua. Irrompem assim sentidos diferentes.” (Orlandi, 2009, p. 37)

Pensando em obter clareza nas formas nas quais a linguagem é construída, seus significados e intenções, empregaremos tópicos descritos por Foucault, no seu “A Ordem do Discurso”. Nesta obra, o autor esboça o princípio da descontinuidade na AD (Análise de Discurso). Sendo assim, para realizar uma análise eficiente se faz necessário compreender que para além da fala, existe um complemento para ela que nem sempre é exposto. Isto é, a ocultação de continuções do discurso podem ser reprimidos e interrompidos (descontinuados) de acordo com impulsos de censura. Para isto, cabe ao pesquisador, desvendar a palavra que não está ausente e por que não foi verbalizada (Foucault, p.52, 2010).

Assim, para uma análise consistente, Foucault recomenda a busca de interpretações que levem em consideração a descontinuidade de práticas que por vezes se encontram ou não.

“Não se deve imaginar, percorrendo o mundo e entrelaçando-se em todas as suas formas e acontecimentos, um não-dito ou um impensado que se deveria, enfim, articular ou pensar. Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem.” (Foucault, 2010, p. 52).

Considerando que o discurso também contém intercessões semânticas, haja visto a utilização da palavra, destacamos as elucidações de Fiorim (2004) sobre configurações discursivas. Isto é, quando vários textos tratam do mesmo tema, muitas vezes o abordam de formas diferentes. Assim, tanto os temas como as figuras de linguagem presentes nos textos compõem uma configuração discursiva. Sendo assim, comparando-se textos discursivos, podemos encontrar o mesmo tema narrado de forma diferente denotando compreensões diversas. (Fiorim, 2004).

Neste sentido, é imprescindível frisar que tais compreensões têm limites determinados pelo próprio texto.

“Inúmeras vezes ouvimos dizer que o texto é aberto e que, por isso, qualquer interpretação de um texto é válida. Quando se diz que um texto está aberto para várias leituras, isso significa que ele admite mais de uma e não toda e qualquer leitura. Qual é a diferença? As diversas leituras que o texto aceita já estão nele inscritas como possibilidades. Isso quer dizer que o texto que admite múltiplas interpretações possui indicadores dessa polissemia. Assim, as várias leituras não se fazem a partir do arbítrio do leitor, mas das virtualidades significativas presentes no texto.” (Fiorim, 2004, p. 81).

Reforçando este pensamento, o citado autor explana que para um texto ter coerência que possa ser considerada numa análise, se faz fundamental a presença da redundância, da repetição de traços semânticos ao longo do discurso. A isto, o referido chama de isotopia.

“O que dá coerência semântica a um texto, o que faz dele uma unidade é a reiteração, a redundância, a repetição, a recorrência de traços semânticos ao longo do discurso. Esse fenômeno recebe o nome de isotopia. Empregou-se esse termo inicialmente na Física, onde isótopo serve para designar elementos do mesmo número atômico, mas de massas diferentes. Como têm o mesmo número atômico, ocupam um único lugar na tabela de Mendeleiev. Em análise do discurso, isotopia é a recorrência do mesmo traço semântico ao longo de um texto. Para o leitor, a isotopia oferece um plano de leitura, determina um modo de ler o texto.” (Fiorim, 2004, p.81).

De outra maneira, Orlandi (2009) enfatiza a fundamental importância que a ideologia produz no entrevistado a sua identidade. A fala do sujeito transporta uma carga ideológica, historicamente constituída que não pode ser desassociada do contexto social ao qual ele está inserido. (Orlandi, 2009)

“Do mesmo modo podemos dizer que a evidência do sujeito, ou melhor, sua identidade (o fato de que eu sou “eu”), apaga o fato de que ela resulta de uma identificação: o sujeito se constitui por uma interpelação - que se dá ideologicamente pela sua inscrição em uma forma discursiva -, em uma sociedade como a nossa, o produz sob a forma de sujeito de direito (jurídico).” (Orlandi, 2009, p 45)

Sendo assim, o sujeito está submetido aos critérios de regras que promovem liberdade de expressão até um certo ponto. Isto é, permitem segundo Orlandi (2009, p.50): “ (...) uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la.”

Desta forma, torna-se imprescindível que na Análise de Discurso (AD) o pesquisador compreenda que na ótica de Orlandi (2009) chama de assujeitamento. Isto é: (Orlandi, 2009, p. 50): “ O sujeito gramatical cria um ideal de completude, participando do imaginário de um sujeito mestre de sua palavras: ela determina o que diz.”

4.3. Locus da Pesquisa

Comunidade Quilombola localizada em Guaribas de Baixo (referência a espécie de sítio que habitava o local) no agreste do Estado de Pernambuco/Brasil, no município de Bezerros, a 108 quilômetros da capital pela BR-232, principal rodovia do Estado. Veja no mapa abaixo:



Figura 4. Indo do Recife a Bezerros (Fonte: www.pousadapeter.com)

De acordo com o CPRM – Serviço Geológico do Brasil (2005, p.02) O município de Bezerros está localizado na mesorregião Agreste e na Microrregião Vale do Ipojuca do Estado de Pernambuco. Tendo uma área territorial de 543,4 km², representa portanto, 0.55 % do Estado de Pernambuco. A cidade apresenta uma altitude aproximada de 470 metros e coordenadas geográficas de 08 Graus 14 min. 00 seg de latitude sul e 35 Graus 47 min. 49 seg de longitude oeste, distando 99,3 km da capital..

Seguindo dados CPRM (2005, p.03), o município foi criado em 18/05/1870, pela Lei Provincial n. 919. Considerando estudo do CPRM, o município de Bezerros, no qual a comunidade quilombola de Guaribas de Baixo é distrito rural, a 28 Km da BR 232, principal rodovia do Estado. Esta região possui aspectos fisiográficos que a localiza no Planalto da

Borborema, com altitude variando entre 650 a 1.000 metros. Este município tem um relevo que apresenta vales profundos. No entanto, os solos mostram-se diversificado, variando entre média para alta fertilidade. (op. cit, 2005, p.03).

Ainda tendo como referência o CPRM, pela sua importância na região, encontramos no Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea, Diagnóstico do Município de Bezerros. Este estudo foi desenvolvido pela referida instituição, que mostra um diagnóstico da malha verde do município formada por uma vegetação rasteira e pouco densa. Com relação ao clima, o citado estudo apresenta a predominância do tipo Tropical, chuvoso no inverno e seco no verão. O período de chuvas começa em janeiro/fevereiro com final em setembro, podendo se adiantar até outubro. Estando a 100 Km da capital Recife.

A principal economia do município é a agricultura, destacando-se na produção de tomate do Estado de Pernambuco, sendo portanto seu maior produtor. No setor secundário, na indústria destacam-se suas fábricas de bolos e doces. Na extração mineral, destaca-se na produção de granito. O município possui polo gastronômico no seu distrito de Encruzilhada, com restaurantes de comida típica e comércio de produtos artesanais da região.

4.4. Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi feita com 08 quilombolas da comunidade de Guaribas de Baixo. Dentre esses, 06 estudantes matriculados no Ensino Médio de uma escola em Caruaru. Complementando essa amostra, entrevistamos o Presidente da Associação de Moradores e um morador dos mais antigos da comunidade. As identidades dos entrevistados foram preservadas em nome da privacidade dos mesmos.

Considerando Foucault afirmando que (2010, p.49): “ (...) o discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, (...)”, os sujeitos implexos nesta pesquisa são atores sociais que expressam significados trazidos, assimilados e comunicados. Não são produtores dos significados e sim efeitos deles. Professores e estudantes da escola quilombola de Guaribas de Baixo, líderes comunitários e moradores locais e seus discursos serão analisados não só pela relação entre dizer e fazer, mas também, pela posição que ocupam para serem sujeitos sociais (Foucault, 2010,).

Sendo assim, a verbalização da fala nos sujeitos do discurso, se desenrola em formas múltiplas de significações e de interdependências entre si.

“O discurso é nada mais do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si.” (Foucault, 2010, p.49)

Sendo assim, consideraremos que os sujeitos do discurso analisados trazem nos seus discursos significados relacionados a: sua posição social na comunidade quilombola, sua função social dentro e fora dela, seu papel político e seu lugar institucional inseridos nela.

Representação Gráfica Dos Sujeitos da Pesquisa

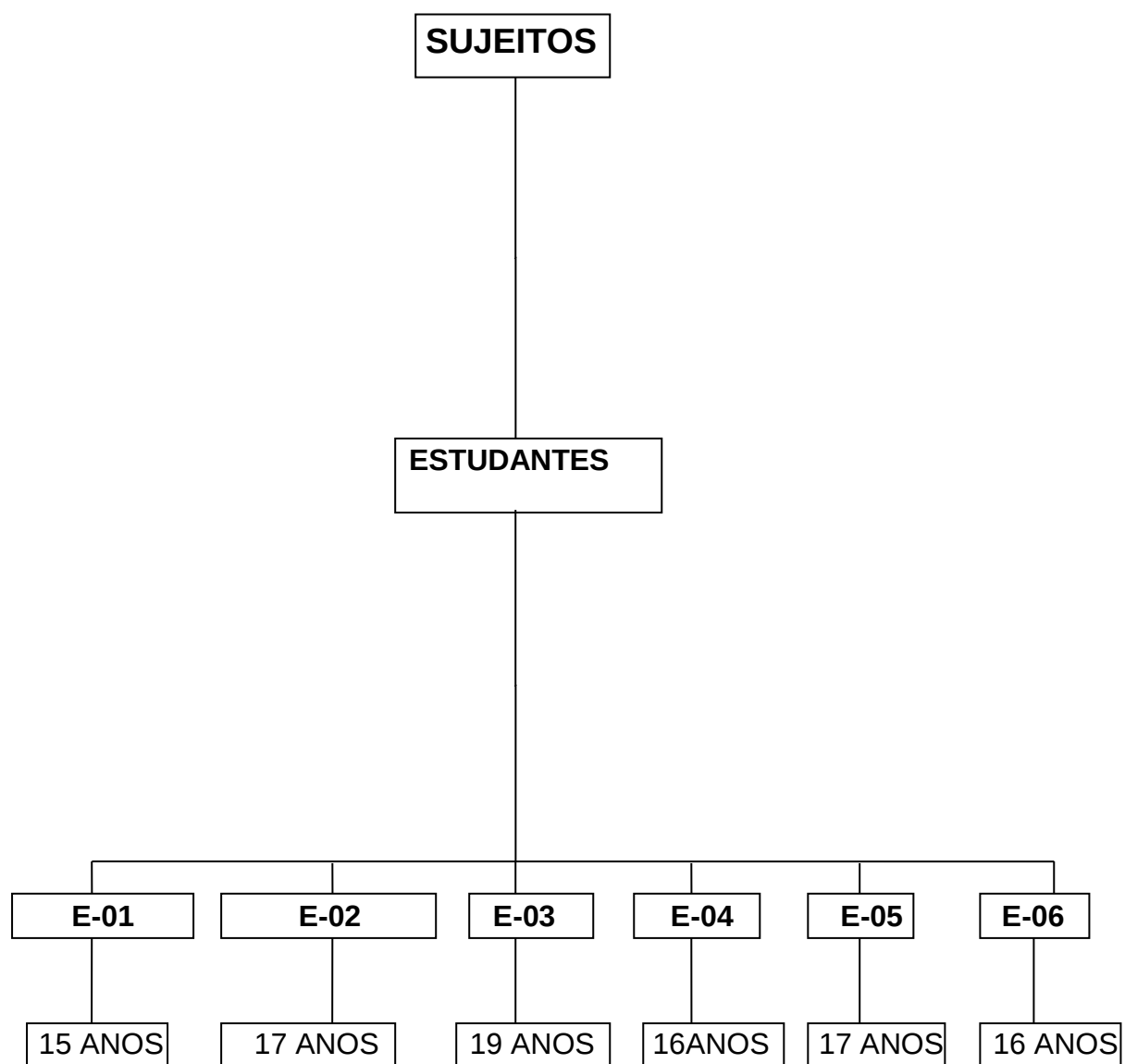


Figura 5. Amostragem

4.5. Instrumentos de Coleta de Dados da Pesquisa

- Entrevistas
- Observação

Esta investigação baseou-se na análise textual produzida na transcrição das entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio e posteriormente transcritas em texto para estarem prontos para a análise. A observação no *lócus* da pesquisa veio contribuir para uma maior compreensão dos dados coletados na medida em que fornece elementos adjuntos para a análise das entrevistas. Ou seja, auxilia na vinculação dos discursos com a prática comunitária vivenciada.

4.5.1. Entrevista

A entrevista, por sua praticidade, é uma técnica de interação social, que quebra isolamentos e obtém uma pluralização de vozes e uma distribuição democrática da informação. Em seus variados usos nas Ciências Humanas, forma-se sempre um instrumento cujo fim é o inter-relacionamento humanos (Miguel, 2010). Para reforçar este pensamento, adotaremos a entrevista semi-estruturada:

“E, os estudos encaminham preferentemente para propostas de entrevistas definidas por Cannel e Kahn (1974) como semi-estruturadas, que pedem uma composição de roteiro com tópicos gerais selecionados e elaborados de tal forma a serem abordados com todos os entrevistados. Trata-se de definir núcleos de interesse do pesquisador, que têm vinculação direta aos seus pressupostos teóricos (abordagem conceitual) e contatos prévios com a realidade sob estudo; ou seja, existe uma direção, ainda que não de forma totalmente declarada, para o conteúdo que vai ser obtido nas entrevistas (Queiroz, 1987), ao mesmo tempo em que a garantia de adequação do roteiro ao universo de vida dos sujeitos.” (Alves & Silva, 1992, p..63)

Sendo assim, é fundamental destacar que, o pesquisador não deve se isolar e caminhar apenas pela sua intuição: é imprescindível o contato com a realidade pesquisada, juntamente com os pressupostos teóricos que sustentam seu projeto. (Alves & Silva, 1992).

Reforçando este pensamento, temos em Fairclough (2001) a investida de Análise de Discurso (AD) segundo a natureza de sua orientação social, a abordagem crítica. Isto é, a descrição de práticas discursivas repletas de ideologias e relações de poder, transportando-as à identidade social dos entrevistados através do seu conjunto de conhecimentos e crenças.

“As abordagens críticas diferem das abordagens nao-criticas não apenas na descrição das praticas discursivas. mas também ao mostrarem como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso

exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença” (Fairclough, 2001, p. 31)

Complementando isto, Fairclough afirma que (2001,p.57): “ (...) a análise propriamente dita é considerada como interpretação, e os analistas buscam ser sensíveis a suas próprias tendências interpretativas e a razões sociais (...)”

Com isto, Fairclough (2001) apresenta três pontos fundamentais na Análise de Discurso (AD): A construção do discurso inserida na identidade social do sujeito; a contribuição do discurso nas relações sociais do sujeito e a sua constituição no conjunto de crenças e conhecimentos do sujeito.

“Podemos distinguir três aspectos dos efeitos construtivos do discurso. O discurso contribui, em primeiro lugar, para a construção do que variavelmente é referido como 'identidades sociais' e 'posições de sujeito' para os 'sujeitos' sociais e os tipos de 'en' (...) Segundo, o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas. E, terceiro, o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença.” (Fairclough, 2001, p.91)

Assim, o discurso mantém uma relação entre o significado do texto e a sua interpretação. Ou seja, o texto da entrevista apresenta um traçado de significados variados e por vezes conflitantes (Fairclough, 2001).

“Os textos são feitos de formas as quais a prática discursiva passada, condensada em convenções, dota de significado potencial. O significado potencial de uma forma é geralmente heterogêneo, um complexo de significados diversos, sobrepostos e algumas vezes contraditórios (...)” (Fairclough, 2001p. 103)

Enfim, as práticas discursivas são penetradas por significados ideológicos significativos e indispensáveis na Análise de Discurso (AD), na medida que estes significados colaboram para o arcabouço das relações de poder na sociedade. É o que afirma Fairclough, (2001, p 121) “ Sugere que as práticas discursivas são investidas ideologicamente a medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações.

4.6. Procedimentos da Pesquisa

Com relação aos procedimentos da pesquisa, inicialmente entrou-se em contato com o Presidente da Associação Quilombola de Guaribas de Baixo. Buscou-se obter a autorização para realização do presente investigação e solicitação por escrito para visitar a comunidade e participar dos seus principais eventos, como apresentações culturais, reuniões da associação de moradores e principalmente o cotidiano escolar na comunidade e fora dela. Com relação a isto, reivindicou-se o acompanhamento dos estudantes do ensino médio que estudam em Caruaru, na Colégio Nicanor Souto Maior. Com isto, entrou-se em

contato com o gestor do Colégio Nicanor Souto Maior, através de ofício, para solicitação de autorização do referido acompanhamento dos estudantes quilombolas matriculados no colégio. Com as duas autorizações (do presidente da associação e do gestor escolar) marcou-se data e horário para realização das entrevistas aos alunos quilombolas do ensino médio (apêndice III). O pesquisador também solicitou através de ofício encaminhado à Associação Quilombola da comunidade agendamento com data e horário para entrevistar o presidente da associação e um dos moradores mais antigos da comunidade. Com o consentimento obtido, o pesquisador entrevista o presidente na comunidade quilombola e um dos mais antigos moradores.

Após as entrevistas realizadas em Caruaru, no Colégio Nicanor Souto Maior foi solicitada a lista com a relação dos professores das Ciências Humanas que compõem o corpo docente da Instituição, após o que os mesmos foram contatados através de um ofício contendo uma carta-convite explicando os objetivos da pesquisa, a importância social deste trabalho e a colaboração dos mesmos para um bom desempenho da pesquisa. As informações coletadas através das entrevistas (alunos e representantes da comunidade quilombola) foram gravadas e depois transcritas para análise (apêndice V).

4.7. Procedimento para Análise e Discussão dos Dados

Portanto, escolhemos a análise de discurso (AD) para tratar qualitativamente o discurso. Assim, fundamentando-se em Ingo Voese (2002) na sua abordagem sobre análise de discurso, entendemos que na materialidade dos textos coletados é possível perceber indícios, sinais, pistas que nos levem a evidenciar características predominantes no discurso que possam clarear a compreensão do implícito.

“A análise parte da descrição da materialidade do enunciado pressupondo que ela contenha marcas indicativas – que deverão ser entendidas como pistas – a respeito do processo de sua produção, ou seja, das condições de produção(...)Explicando melhor: embora parta da descrição do discurso, o analista o faz sempre com o olhar dirigido na direção das circunstâncias de sua enunciação, ou seja, a Análise do Discurso faz uma análise do material lingüístico,tendo,porém,como objetivo revelar os condicionamentos extra-lingüísticos.” (Voese,2002, p. 191)

Na análise da produção de discurso, Voese aponta para as interações ideológicas que podem ser expressas até nos silenciamentos manifestados.

“Uma vez direcionada a análise para o exterior do texto, e focalizando o conflito entre as formações discursivas, serão descritos os silenciamentos como apagamentos (ou mascaramentos) de diferenças e contradições de concepções de vida, de sociedade, de mundo, etc; e por isso, como pistas para demarcar o que, no texto em análise, serão considerados efeitos ideológicos.” (Voese, 2002,p.195)

Considerando também, que o dito e o não dito e o silêncio: representam sentidos que parecem estar subtendidos. Quando o dizer estar intrinsecamente ligados ao não dizer dando-lhe sentido. Assim existe a essência do dizer um não dizer central (Orlandi, 2007). Já o silêncio é também um forma de comunicação. Ele pode expressar idéias indo além das palavras. Para Orlandi (2007) as palavras transpiram silêncio, isto é, o silencio fala pela palavras.

Pensando em obter clareza nas formas nas quais a linguagem é construída, seus significados e intenções, empregaremos tópicos descritos por Foucault (2010), na sua obra “A Ordem do Discurso”. O autor esboça o princípio da descontinuidade na AD (Análise de Discurso). Sendo assim, para realizar uma análise eficiente se faz necessário compreender que para além da fala, existe um complemento para ela que nem sempre é exposto.

Assim, para uma análise consistente, Foucault recomenda a busca de interpretações que levem em consideração a descontinuidade de práticas que por vezes se encontram ou não.

“Não se deve imaginar, percorrendo o mundo e entrelaçando-se em todas as suas formas e acontecimentos, um não-dito ou um impensado que se deveria, enfim, articular ou pensar. Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (Foucault, 2010, p. 52)

Considerando que o discurso também contém intercessões semânticas, haja vista a utilização da palavra, destacamos as elucidações de Fiorim (2004) sobre configurações discursivas. Isto é, quando vários textos tratam do mesmo tema, muitas vezes o abordam de formas diferentes. Assim, tanto os temas como as figuras de linguagem presentes nos texto compõem uma configuração discursiva. Sendo assim, comparando-se textos discursivos, podemos encontrar o mesmo tema narrado de forma diferente denotando compreensões diversas.

CAPÍTULO V.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. Apresentação e Discussão dos Resultados Obtidos através da Análise Qualitativa

Seguindo o corpus da nossa pesquisa, concluído após a coleta das entrevistas, encontramos três Formações Discursivas (FD) : Insuficiência Escolar, Exclusão Social e Identidade. Sendo assim, incorporamos a (FD) de Insuficiência Escolar temas relacionados à ausência de currículo quilombola no colégio e a precariedade na formação escolar dos quilombolas pesquisados. Com relação a (FD) de Exclusão Social reunimos tópicos relacionados à discriminação racial, dentro e fora da comunidade quilombola e o escassez de ações governamentais efetivas. Neste sentido, associamos a (FD) de Identidade as questões pertinentes à territorialidade quilombola, suas tradições culturais, suas memórias e negritude.

Os resultados serão apresentados na forma qualitativa com quadros que destacam as Formações Discursivas a serem analisadas no discurso das entrevistas. As observações serviram de apoio na análise do que os sujeitos diziam em seu discurso.

5.1.1. Escola e Multiculturalidade

Quadro 1. Formação Discursiva (FD) Escola e Multiculturalidade

Formação Discursiva (FD) Escola e Multiculturalidade	
E-01	- (...) por conta de se ter muita gente na sala... a pessoa não entende quase nada ... - Ela (professora da comunidade) ensinava alguma coisa (...) a pessoa não entende quase nada (...) - Aqui não (referindo-se ao estudo quilombola em Caruaru)
E-02	- Ela precisa de muita coisa, tipo internet. Tem computador, mas não tem como instalar, livros, pesquisas, incentivo dos pais, professores... - Assim, eu estudei. Não lembro especificamente como foi detalhadamente, mas estudei. - Nada (referindo-se ao estudo quilombola em Caruaru).
E-03	- (...) no ensino, na merenda também, professores e transporte. - (gosta?) Sim, só tem aquela mesmo - História (referindo-se à disciplina a qual estuda quilombolas)
E-04	- Deveria melhorar diretor, alunos. - Uma reforma. - Sim, (respondendo a: se os alunos conhecessem melhor os quilombolas a escola ia melhorar?) - Nenhuma (disciplina escolar que aborda quilombolas)
E-05	- (...) mais projeto (reflexiva), mais coisas diferentes do que já temos aqui. - Não, mas já estudei em escolas que teve. Mas, hoje não

E-06	- (...) aprende um bocadinho na escola mas não muito. - Assim, aprende um bocadinho na escola, mas não muito. -Devem ensinar mais
-------------	---

Nesta Formação Discursiva, tivemos a preocupação se o ambiente escolar que os quilombolas pesquisados participam contribui para a sua formação identitária e processo de formação educacional.

Nossa investigação mostra que não há ensino de conteúdos quilombolas no atual colégio que os quilombolas pesquisados estudam, tendo os mesmos magras referências na escola do fundamental-I (primário) da comunidade e /ou na tradição oral da família. Desta forma, aumenta o silenciamento imposto às minorias sociais (Santos, 2004) que não se reconhecem nas explanações dos professores nas salas de aulas, no currículo, nas comemorações festivas da escola, etc.

Diante disto, apontamos também, o descumprimento da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 em vigor que estabelece o ensino obrigatório nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Do mesmo modo, não há aplicação da Lei 10.639/ 2003 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Sendo assim, a descobertura de legalidades que venham contribuir com o estudo da identidade quilombola, promovendo resgates da cidadania e valorização étnica ficam desprovidas de realização. Neste sentido, Forquin (2000, p. 47) afirma que: “ a idéia de respeito às culturas supõe a existência de um ponto de vista exterior às próprias culturas e a adoção de critérios com caráter de universalidade.” Reforçando este pensamento, Apple esclarece a manifestação de poder das classes hegemônicas que segundo o mesmo (2003, p.1021) “ (...) impõem suas interpretações” e “ (...) efetivam como o poder age na sociedade.” Ou seja, para fortalecimento da identidade quilombola nas escolas é preciso que, segundo Paré et al (2007, p. 2017): “ (...) que o conhecimento ocidentalizado, eurocêntrico, presente nas escolas formais abra um espaço significativo para a vivência e educação destas comunidades.”

Assim, as falas presentes nesta Formação Discursiva refletem graves problemas de intervenção pedagógica, desde a falta de preparação dos professores, merenda, transporte até vícios eurocêntricos que inibem a valorização étnica e multicultural. De modo que, ressaltando a importância do interdiscurso na análise qualitativa, destacamos o registro nas falas de precariedade no ensino. Por conseguinte, fica evidente o desrespeito às especificidades inerentes à educação quilombola. Inclusive, desobedecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, organizada pelo Conselho

Nacional de Educação através de sua Câmara da Educação Básica, instituída pela Portaria CNE/CEB nº 5/2010, que cita a Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino da Educação Básica. Portaria esta, baseada nas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) e em consonância ao Parecer CNE/CEB 07/2010 e à Resolução CNE/CEB 04/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica. Ou seja, não desenvolve pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e não possibilita capacitação específica dos professores que trabalham com tais comunidades, entre elas as quilombolas.

Com isto, os textos da FD de Escola e Multiculturalidade apresentam sentidos de demanda por resignificar o currículo para os quilombolas, considerando a diversidade étnica do país. Neste sentido, não encontramos na nossa investigação uma interação entre o cotidiano dos estudantes quilombolas e o que os mesmo estudam na escola. Portanto, segundo Paré (et al. 2007, p. 226) “ (...) da associação entre o que se aprende na escola e a sua aplicação no cotidiano dos quilombolas pouco se pode aferir.”

Diante disto, observamos que para os quilombolas investigados, encontra-se um distanciamento do contexto social ao qual estão eles arraigados com sua vivência escolar. Isto é, ponderando que o discurso quilombola contém vínculos afro-descendentes, muitas das suas verbalizações são completas de significados sociais oriundos de suas origens étnicas. Logo, o que verificamos nas falas interdiscursivas desta FD, é que não há utilização de mecanismos pedagógicos que envolva um estudo etmológicos de suas palavras vinculando-as às suas representações sócio-históricas. Neste aspecto, Videira (2009) ressalta o que podemos demonstrar na FD em questão, que os docentes (Videira, 2009, p. 232): “não estavam preparados teórica e pedagogicamente para repensarem e ampliarem sua prática pedagógica incluindo as concepções de mundo, culturas, histórias, valores e religiões dos africanos e afrodescendentes na educação.”

Sendo assim, essa realidade registrada na nossa pesquisa agrava distorções nas mentes quilombolas, com relação aos seus reais valores e identidades, contribuindo com isto, para a fragmentação de sua autoestima e de sua imagem social étnica, banalizando comportamentos dos alunos a se adaptarem a ela e aceitarem como natural as desigualdades sociais e culturais explicadas como insuficiências individuais. humanos (Cavalleiro, 2000). Portanto, abraçando Paulo Freire na sua defesa de uma pedagogia do oprimido, destacamos segundo o citado pensador, colocando-se como molde, que sua classe, sua pele (Freire, 2001, p.10) “ (...) não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo.” “ (...) Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo.”

Portanto, a análise de discurso que fazemos, denota fragilização do enfoque quilombola nas práticas docentes na cidade de Caruaru, onde os jovens quilombolas entrevistados estudam. Ou seja, o Colégio Nicanor Souto Maior, da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco não emerge a legislação vigente que norteia o específico ensino quilombola. Sendo assim, não intercede em favor de um fortalecimento da identidade quilombola, silenciando o legado histórico afro-descendente tão iminente na cultural nacional.

Apesar disto, é notório nas falas componentes da FD de Insuficiência Escolar que mesmo os estudantes quilombolas investigados terem passado por incursões didáticas, com livros e festividades específicas no ensino fundamental-I (primário), não formaram consistência identitária suficiente que fundamentem discursos étnicos relevantes.

Com isto, podemos compreender que a regularidade estabelecida nas posições verbalizadas pelos entrevistados mostra que os discursos materializam uma vontade de mudar, de aproximar contextos sócio-históricos do habitual escolar.

Sendo assim, notamos que na fala do presidente da associação de moradores, a professora da escola fundamental-I da comunidade necessitava de uma capacitação para atender à esta demanda: “ (...) acredito que ela tenha que passar por uma capacitação (...)”. Ou seja, o ensino para os quilombolas entrevistados, sofrem ausências de políticas públicas voltadas a tais capacitações. Portanto, sem elas não se atingem as especificidades indispensáveis para os quilombolas em questão, fazendo com que os mesmos não se vejam na história e não consigam identificar mais suas raízes e contribuições para o país. Isto é, na fala de E-01 (“-Aqui não”); de E-02 (“-Nada.”) e E-04 (“-Nenhuma”) respondendo se estudam na escola conteúdos quilombolas, verificamos omissões pedagógicas que, comprometem suas formações, no sentido de dar continuidade a lacunas na narrativa da história que subtrai realidades e anula legados, especificamente no caso investigado, quilombolas.

Neste sentido, fazemos referência à questão da escolha dos conteúdos em Forquin: (2000, p. 61) “ (...) na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização do ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige (...)”. Portanto, fica uma preocupação nossa com relação a iniciativas conscientes ou não de que segundo Hall (1997, p.03): “(...) o mundo se torne um lugar único, tanto do ponto de vista espacial e temporal quanto cultural: a síndrome que um teórico denominou de *McDonaldização* do globo.”

5.1.2. Exclusão Social e Comunidade Quilombola

Formação discursiva (FD) Exclusão Social e Comunidade Quilombola	
E-01	-Alguns já. Tem uns que chamam a gente de macaco, outros de tição, essas coisas, estes apelidos ofensivos. - Não, só se lembram da gente quando é o tempo das eleições, antes das eleições não se lembram não.
E-02	-(...)Bom muitos dizem:você é negro (...) porque as pessoas julgam e não sabem julgar (...) trata diferente (...) -Já, é muitas pessoas. Vê a gente diferente: macaca, negro da vagem. Eu me sinto muito ofendida. -Eu as vezes explico de tão preconceituoso que é. -É muito difícil. Para pegar ônibus tem que andar uma hora, meia hora; Médico tem que ir para um canto longe; Dentista, principalmente a gente precisa muito, quando a gente vai sai 4 horas da madrugada, arriscando muito. É ruim mesmo.
E-03	-Falta mais coisas, muitas (...)Posto de saúde, calçamento (falta na comunidade) (...) Tudo é difícil. - Dentro da água, dentro da lama (ir a escola na época de chuva) -Não (referindo a passar carro quando chove) -Vai de carro de mão para a cidade (transporte de enfermos) -É (afirmando que existe a muito tempo o transporte de enfermos com carro de mão)
E-04	-Não ter preconceito, respeitando a cor de cada um. -Ajudar a comunidade a melhorar -As vezes vai a pé, as vezes de carro de mão (transporte de enfermos) -Leva na mão (quando falta o carro de mão)
E-05	-Sinto (referindo-se a se sentir discriminada)
E-06	-Dentro da comunidade e fora (referindo-se a sentir discriminação) -Eu sou negra (...) Não tenho preconceito disso. -Que não discrimina-se os negros, porque a gente somos pessoas como eles são e não racistas. -Que melhorasse antes da chuva, que depois, não dá para passar nem de carro nem a pé. -Tem que ir no carro de mão ou nos braços mesmo (referindo-se a quando alguém precisa ir ao hospital. -01 quilômetro (distância da comunidade para a estrada onde pegam o ônibus que os levam para a escola)

Quadro 2. Formação discursiva (FD) Exclusão Social e Comunidade Quilombola

A FD de Exclusão Social e Comunidade nos mostra inicialmente formas de intolerância racial que associam a cor da pele dos quilombolas investigados a termos pejorativos (“macaco”, “tição”, “negro da vagem”) que inferiorizam e promovem com isto supres- são de igualdade. Assim sendo, a manifestação explícita de racismo repele o outro (quilombola) a espaços hierarquicamente rebaixados. Segundo Munanga (2000, p.25) “É

justamente o estabelecimento da relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores.” Portanto, a escassa condição socioeconômica dessas populações não pode ser interpretada apenas pelos resquícios da escravidão produzidos pela sua abolição (Cavalleiro, 2000). Isto demonstra, a ausência da chamada “democracia racial brasileira” tanto alardeada por Gilberto Freire e que, na nossa pesquisa exibe um tensionamento nas relações sociais aos quais estão inseridos nossos entrevistados. De acordo com Cavalleiro (2000, pp. 28-29) “A ideologia da “democracia racial” aparece como um elemento complicador da situação do negro.” e “(...) persiste formalmente na atualidade, mantendo os conflitos étnicos fora do palco das discussões”.

Outra percepção que tivemos foi a compreensão dos entrevistados de que são alvos de preconceito (“Eu as vezes explico de tão preconceituoso que é.”; “Não ter preconceito, respeitando a cor de cada um.”; “(...) porque as pessoas julgam e não sabem julgar (...); -Sinto (referindo-se a se sentir discriminada), inclusive dentro da própria comunidade. Isto é, o legado colonial brasileiro tem dado continuidade a vivências que colaboram com o status quo de determinados interesses hegemônico. Esse quadro introjeta nas mentes negras distorções quanto a seus reais papéis sociais, contribuindo com isto, para demolir a autoestima e a imagem social dos negros no país..(op.cit). Ou seja a absorção de valores discriminatório são observados e analisados dentro da própria coletividade quilombola em estudo.

Os discursos produzidos pelos entrevistados denota um claro empecilho nas interações sociais que impliquem complexidades amarradas à dinâmica da miscigenação nacional. Neste sentido, Huguenin (2009, p.55) afirma que: “O pensamento social brasileiro nunca conseguiu chegar a um consenso com relação ao problema do racismo no país”. Isto, prolonga elaborações sociais excludentes que desvirtuam valores e perpetuam formas de violências fundadas em superficialidades, como a cor da pele.

Ao lado disto, encontramos na nossa investigação falhas governamentais significativas que confirmam descasos inegáveis relacionados a serviços públicos fundamentais. Segundo Fialho (2003, p 123): “(...) o capitalismo de mercado à escala mundial, fenômeno mais comumente designado por globalização(...). Os estado foram enfraquecidos, particularmente na sua relação com o domínio econômico (...)” Neste sentido, detectamos que quando quilombolas adoecem e precisam ser levados ao Hospital, são transportados artesanalmente pela falta de vontade política das autoridades locais. Isto fica evidente quando E-03 afirma na entrevista que: “Vai de carro de mão para a cidade” (transporte de enfermos). Reforçando este discurso, temos E-06 falando: “Tem que ir no

carro de mão ou nos braços mesmo” (referindo-se a quando alguém precisa ir ao hospital). Ou seja, as estradas que dão acesso à comunidade quilombola de Guaribas de Baixo são intransitáveis nos períodos de chuva, segundo diz E-06 na entrevista: “Que melhorasse antes da chuva, que depois, não dá para passar nem de carro nem a pé”. Portanto, percebemos que as ações governamentais voltadas às minorias sociais, a exemplo dos remanescentes de quilombos, são relegadas a regiões de pouca importância e silenciadas intencionalmente para serem substituídas pelos soberanos do “processo civilizatório”. Isto inviabiliza o diálogo multicultural (Santos, 1999) sobrepujando culturas, discriminando povos. Isto é, exclui comunidades inteiras para torná-las invisíveis para a sociedade e perpetuar assim, sua hegemonia política. Logo, compreendemos a fala de E-03 quando diz: “Falta mais coisas, muitas (...)Posto de saúde, calçamento (falta na comunidade) (...). Tudo é difícil.” Segundo Rosa (2007,p. 72): “O negro torna-se um camponês, invisível do ponto de vista étnico. Desse modo, conclui-se que se a presença negra é invisibilizada, a realidade quilombola torna-se irrelevante, (...)”.

Com isto, complementamos nossas concepções de exclusão social, testemunhando a falta de emprego na comunidade quilombola, além do agrícola de subsistência. Assim, muitos quilombolas vão para a cidade em busca de trabalho. É o que notamos na fala denunciante do quilombola ancião: “O que é necessário é trabalhar” se referindo à falta de emprego na comunidade. Esta fala encontra consonância com a do presidente da associação de moradores, Sandro que enfatiza:” -(...) a gente não pode trabalhar”. O destaque da fala de Sandro encontra-se na afirmação da impossibilidade de trabalhar (além do agrícola de subsistência) na comunidade. Realçando este discurso, o ancião demonstrando desesperança em melhorias (inclusão) fala: “- (...) morro e não vejo nada.”

A fala da maioria dos quilombolas traz um vácuo de políticas públicas que protagonizem medidas capazes de atender às reivindicações dos quilombolas. De acordo com Silva (apud Sito, 2008, p. 03) realizações no sentido de levantar “(...) espaços nos quais o protagonismo das comunidades remanescentes de quilombos, no encaminhamento de seus pleitos, seja uma realidade efetiva, está distante de ser atingido.” Sendo assim, observa-se os sujeitos governamentais não têm atendido à políticas públicas para remanescentes quilombolas; seja pelo modelo de Estado, pela sua dinâmica de diferentes interlocutores ou agentes sociais envolvidos nesse processo (ibidem).

Com isto, destacamos que a inclusão quilombola precisa de um diálogo multicultural mediado por atores sociais que compreendam e valorizem o capital cultural afro-descendente dos quilombolas. Ou seja, que agregue valores quilombolas no cotidiano social, dando visibilidade às suas falas. Logo, permitindo que seus discursos sejam compartilhados com o corpo social majoritário. Desta forma, devolvendo aos mesmos seu

direito de se definirem, de se verem, de participarem do conjunto de sujeitos sociais ativos e donos de sua história. Com isso, suas representações sociais necessitam passar por compreensões próprias para deixarem subalternidades impostas que fortalecem sua exclusão. Neste sentido, Santos (2010, p. 38) afirma que: “(...) tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, (...)”. Logo, a inclusão não configura uma concessão, mas uma conquista. Portanto, a fala do presidente da associação de moradores da comunidade quilombola de Guaribas de Baixo, Sandro denuncia que a escola da comunidade é construída num terreno particular cedido para tal fim: “- A gente tem uma escola dentro de uma terra, entendeu? De um...um...um...rico.” Percebemos com isso, que o discurso de Sandro carrega uma insatisfação com o fato citado e aponta na direção do imprescindível resgate da autonomia quilombola.

O episódio de racismo falado por E-01 na entrevista “(...) Tem uns que chamam a gente de macaco, outros de tição, essas coisas, estes apelidos ofensivos.”) nos faz constatar uma associação de fisionomias com enquadramentos comportamentais considerados inferiorizados. Com isto, temos um dos pilares do racismo em suas manifestações mais primárias. De acordo com Munanga, (2005, p.25): “Insisto no fato de que o racismo nasce quando se faz intervir caracteres biológicos como justificativa de tal e tal comportamento.” Portanto, levando a hierarquizar grupos humanos baseados na aparência física inerente às qualidades sociais. Isto é, (Munanga, 2005.p.25) a “relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores”. Assim sendo, temos uma exclusão motivada por questões raciais que integram os chamados padrões diferencialistas que desqualifica os quilombolas por serem na sua maioria negros.

Com isto, percebemos a emergência de enfrentamento da exclusão quilombola de Guaribas de Baixo com projetos de resgate da dignidade humana diante do quadro de pobreza aguda e redução territorial observados nessa comunidade quilombola. Logo, abrindo uma oportunidade para se contrapor às desigualdades referente à colonização no Brasil repleto de discriminação racial, dirigindo aos negros e indígenas especialmente fundamentos racialistas, julgando-se superiores àqueles para os dominar, destruir as suas culturas e economia em nome do mercado. Portanto, minimizar o impacto da ideologia hegemônica da sociedade brasileira que exclui historicamente populações inteiras contando de forma incompleta a história e silenciando discursos para torná-los invisíveis.

Neste aspecto, temos na própria região agreste onde se localiza a comunidade quilombola de Guaribas de Baixo, uma ausência da mídia com relação à existência da

comunidade quilombola. Bem como, suas queixas, suas tradições ou suas aptidões. Isto, vem reforçar o processo excludente por que passa estes quilombolas.

5.1.3. Juventude e Identidade Quilombola

Quadro 3. Formação Discursiva (FD) Juventude e Identidade Quilombola

Formação Discursiva (FD) Juventude e Identidade Quilombola	
E-01	-“Depende do respeito que cada um tem pelo outro. Se um tratar o outro como se deve tratar, eles vão e achar determinantemente igual”. -“Você tem inveja de nossa cultura, então se mude para lá” -“É um grupo folclórico” (se referindo a sua participação na mazorca). -“Gosto, não troco minha comunidade por outra cidade não!” -“(…) a história dele (Zumbi) é descendente de negro. Ele foi criado pelo branco mas não se identificou com a cultura branca, aí se refugiou no Quilombo dos Palmares”. -“(…) nesse tempo de consciência negra vem gente de fora pra ver nossa cultura”. -“Para mim ser quilombola é tudo (…)” -“Sou negro sim, sou negro com amor, Sou negro sim, mas tenho meu valor”
E-02	-“Eu me sinto (quilombola). Eu acho uma coisa muito interessante, muito importante. As vezes, alguém não conhece a história, as vezes estão aprendendo ainda”. -“Para mim é um orgulho”. (referindo-se a ser quilombola) (...)Por participar da história, por ser negra também”. -“(…) dizem você é negro e eu falo sou negro com muito orgulho (…)” -“(…) não quero sair e lá não”. -“(…) ele foi o mundo das pessoas negras (...) (referindo-se a Zumbi) -“(…) ali atrás tinha uma casa tipo uma casa de escravos que trabalhavam com farinha (...)”
E-03	-“Significa tudo, desde pequena eu moro lá” (territorialidade) -“Que lutou pelo negro, pelos escravos”. (Zumbi) -“As danças”. (memória mais antiga) -“É um modo da família se reunir, da comunidade toda, todo mundo junto”. (mazorca)
E-04	-“Olha quilombola é um orgulho (...)” -“Tem o local, a cultura”. (territorialidade) -“(…) ele (Zumbi) ajudou um pouco os escravos”. -“Por que dá valor a cultura e honra o que ele fazem”. (mazorca) -“O quilombola é uma raça, é uma cultura e cada um é capaz de vencer”.
E-05	-“Ser negro e ser respeitado (referindo-se a ser quilombola) -“(…) Tinha uma casa aqui que há poucos anos atrás ainda existia: correntes, máquinas de café onde eles trabalhavam”. -“Eu vejo isso como uma fatalidade. Mas sempre me identifico em qualquer lugar como negra”. (referindo-se ao fato de não ser negra)
E-06	-“Não, eu gosto da comunidade” (referindo-se a ir para a cidade) -“Escravos africanos que antigamente dançavam, meu avô dançava no plantio de café e foi ensinando aos mais novos”. -“Que ele (Zumbi) era de família negra, só que vivia com os brancos. Só que o Zumbi não sabia sua origem”. -“Eu sou negra com muito orgulho”. -“Pior”. (referindo-se a se não fosse quilombola como seria sua vida) -“Eu queria saber mais o que eles são (...) (referindo-se a conhecer outras comunidades quilombolas)

A (FD) Juventude e Identidade Quilombola vem mostrar inicialmente uma revelação de orgulho étnico de forma contundente. Ou seja, na maioria das falas reproduzidas nesta (FD), encontramos posicionamentos convincentes de uma satisfação por serem quilombolas. Com isto, encontramos uma resistência de dar continuidade a valores associados à tradição quilombola e suas representações sociais. Portanto, seguindo a concepção de Djaló sobre o importante peso que a etnicidade tem na formação identitária (2008, p.217), temos: “A etnicidade, mais do que qualquer outra forma de identidade, tem o potencial de ser totalizante (...) de se transformar numa base central de identidade”. Logo, localizamos nos discursos dos nossos entrevistados uma aguda expressão identitária vinculada à sua etnicidade quilombola.

Aprofundando nossas percepções frente às falas coletadas, detectamos uma associação inerente da identidade quilombola dos nossos investigados com a negritude. Isto é, uma consistente afirmação da negritude como principal elemento de identificação quilombola. Considerando que na comunidade encontramos também quilombolas de pele clara, evidenciamos um forte movimento de assimilação da negritude como componente principal da identidade quilombola. É o que observamos na fala de E-02 quando se refere a Zumbi dos Palmares, histórico líder quilombola: -“(...) ele foi o mundo das pessoas negras”. Ou seja, a palavra usada “negra” prepondera sobre ‘quilombola’. Ainda, na fala de E-06 respondendo a o que é ser quilombola: -“Para mim é ser negro com orgulho”. Desta forma, o fato de “ser negro” vem destacando-se como primeira ideia do que é ser quilombola, até se sobressaindo à liberdade quilombola historicamente conquistada. Da mesma forma, encontramos em E-05 uma similaridade de discurso quando responde a mesma pergunta feita a E-06: “Ser negro e ser respeitado”. No mesmo sentido, a Associação de Moradores da comunidade quilombola de Guaribas de Baixo generaliza a negritude tão intensa nos nossos entrevistados para toda a sociedade quando diz: -“(...) todos somos negros”. Sendo assim, temos um discurso expansivo de afirmação da negritude como forma de buscar igualdade com o todo, ou seja, com a sociedade. Na mesma fala, Sandro continua: “Quem hoje não tem o sangue negro, me diga?” Como vemos, a negritude aparece significativamente na construção identitária deles, sendo mais constante do que a categoria escravidão, liberdade, etnia.

Reforçando este pensamento, propomos que a identidade negra dos quilombolas entrevistados encontra-se radicado na variável dependente de discriminação racial que desafia a resistência quilombola. Segundo Gomes (2003, p. 171): “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelo negros brasileiros”.

Nesta (FD) fizemos um cruzamento das respostas obtidas nas entrevistas, especificamente com relação às memórias que buscamos coletar e, obtivemos um quadro no qual tais memórias integram o imaginário da escravidão. Neste item, temos uma formação de identidade mais ligada ao descendentes de escravos. É o que verificamos no discurso de E-02 quando diz: -“(...) ali atrás tinha uma casa tipo uma casa de escravos que trabalhavam com farinha (...)” Assim sendo, encontramos uma referência ao cotidiano escravo. Neste aspecto, consideramos mais o detalhe recorrente do trabalho citado do que sua cronologia. De acordo com Thompson (1992, p.306): “(...) a memória é, em geral, menos precisamente confiável em questão de cronologia, ou de um breve incidente isolado, do que quanto ao detalhe de um processo recorrente da vida profissional, social ou doméstica”. Reforçando isto, temos na fala de E-06, outra menção às tradições culturais que identificam o escravo quilombola: -“Escravos africanos que antigamente dançavam, meu avô dançava no plantio de café e foi ensinando aos mais novos”. Da mesma forma, encontramos no discurso de E-04, a identidade quilombola associada à dança folclórica da comunidade, ou seja, à mazurca: -“Por que dá valor a cultura e honra o que ele fazem”. (mazurca). E em seguida um forte senso étnico: -“O quilombola é uma raça, é uma cultura e cada um é capaz de vencer”. Sendo assim, essa interioridade dos nossos entrevistados marcada por memórias que interagem com a comunidade a qual eles estão inseridos contribuem para sua formação identitária. Segundo Piletti e Praxedes (2010, p. 102) : “em outras palavras, as identidades se formam nas relações sociais e dependem tanto da competência interativa do sujeito, ou seja, da relação entre a sua interioridade e a estrutura social (...)”. Portanto, essas memórias contribuem para estruturar identidades quilombolas que absorvendo teorias exteriores ao seu individual subjetivo fomentam seu eu (Habermas, 1983), compreendemos que estas como aquelas são produto de uma construção social. De acordo com Habermas (1983, p. 22) “ninguém pode edificar sua própria identidade independentemente das identificações que os outros fazem dele (apud Pilette e Praxedes, 2010, p. 102). Ou seja, além do imaginário fomentado pela memórias integradas ao cotidiano social da comunidade na qual nossos investigados quilombolas residem, faz-se imprescindível a interação destas com concepções externas que compartilham vivências e percepções. Sendo assim, o diálogo multicultural fornece condições para uma formação identitária que não se isola de contextos e consolida comparações e afirmações de valores com visibilidade. E assim, lidar com o diferente sem perder a originalidade de sua identidade.

Prosseguindo nossa análise de discurso, encontramos nas entrevistas coletadas uma aguda ligação do território da comunidade quilombola com a formação de identidade dos nossos entrevistados. Evidentemente, que a noção de territorialidade dos quilombolas da nossa investigação, pelo que podemos constatar com base em argumentos de Vansina

(apud Thompson, 1992, p. 307): “toda evidência, escrita ou oral, que remonte a uma única fonte deve ser encarada com reserva; deve-se buscar uma corroboração para ela”. Por isso, fizemos um cruzamento dos discursos das nossas entrevistas e examinamos uma reminiscência sobre o território juntada à tradição cultural, à etnia e à consciência de coletividade. Ou seja, a fala de E-01: -“Gosto, não troco minha comunidade por outra cidade não!” Há um posicionamento claro de identificação territorialista que forja sua compreensão de identidade quilombola. É o que verificamos também nas falas de E-02 e E-06 (ver FD de identidade) expressando uma postura incontestável de não deixar a comunidade. Como também, E-04 associando o território à sua cultura tradicional: -“Tem o local, a cultura”. E em seguida integrando um forte sentimento de orgulho identitário: -“Por que dá valor a cultura e honra o que eles fazem”. Há aqui, uma referência à mazurca, uma dança tradicional da comunidade, onde são manifestados ritmos africanos carregados de sentido étnico. Neste sentido nas comunidades quilombolas verificam-se aspectos de uma coletividade onde saberes e etnicidade relacionam-se à identificação do território como parte de sua história, (Silva, 2008).

Portanto a territorialidade quilombola pode ser compreendida enquanto identidade na qual o coletivo se manifesta. Com isto, de acordo com Rios e Mattos (2004, p. 173) “Em termos concretos, a liberdade alcançada com o fim legal da escravidão teve significados diferentes para ex-escravos urbanos e rurais (...)”. Em consequência disto, uma das maiores reivindicações dos quilombolas em todo o país é a demarcação de seus territórios. De acordo com Leite (2000, p. 335): “A partir da Constituição Federal promulgada em 1988, cujo artigo 68 das Disposições Transitórias prevê o reconhecimento da propriedade das terras dos “remanescentes das comunidades dos quilombos”, o debate ganha o cenário político nacional.” Assim sendo, a compreensão de identidade quilombola dos nossos entrevistados indica uma inclinação territorialista que ficou muito patente na nossa investigação.

Outro aspecto que podemos destacar nesta nossa Análise de Discurso (AD) é o caráter de mitificação na fala da associação de moradores: “agente nunca tinha visto pessoas brancas. Quando agente viu eles, agente correu com medo (...)”. Diante disto, procuramos ter cuidado na análise das falas dos nossos entrevistados, para não produzirmos estereótipos com exageros de compreensão dos fatos. Considerando Thompson (1992, p. 306): “Se um informante tem uma tendência a mitificar ou a produzir generalizações estereotipadas, isto se repetirá no correr de toda uma entrevista”. Para isto, levamos a reflexão o próprio ato de mitificar. Ou seja, se houve a mitificação, por qual motivo ela foi produzida? Neste nosso caso, na nossa compreensão a associação de moradores buscou valorizar o convívio com os universitários que interagem com eles na

comunidade, fornecendo esclarecimentos sobre a história quilombola e sua importância sócio-étnica. Sendo assim, a associação de moradores expressou mudanças que a comunidade teve através da intervenção pedagógica da Universidade Federal de Pernambuco. Vejamos portanto, a fala de Sandro quando respondeu a nossa pergunta se a escola tinha mudado alguma coisa na comunidade: -Rapaz, eu acredito que tudo entendeu. Quando agente foi reconhecido como quilombola, as pessoas...a faculdade...a Universidade Federal de Pernambuco, do Recife, veio até agente, agente tinha medo deles. Por conta que eles eram brancos e agente negro. Mas agente nunca tinha visto pessoas brancas. Quando agente viu eles, agente correu com medo. Mas de acordo com que agente foi aprendendo a ter confiança neles, eles nos ensinaram entendeu? O que é ser branco, o que é ser negro. Mas de maneira igual não de maneira diferente e foi isso o que agente aprendeu, de acordo com esse pessoal que vieram ensinar agente”. Percebe-se nos sentidos deste discurso que o sentido empregado na mitificação esta intimamente associado ao trabalho da universidade na comunidade. Segundo Thompson (1999, p.306), quanto a tais mitificações: “(...) as narrativas nela contidas poderão ainda ser tomadas como evidência simbólica de atitudes, mas não como fidedignas quanto ao detalhe factual. Como seriam com outro informante”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a análise da produção de discurso dos sujeitos desta investigação, fica evidente o teor de identificação destes com a identidade de negritude, em detrimento da identidade quilombola. Mesmo estes, apresentado elementos comprobatórios enraizados na memória ou na composição do seu cotidiano, de reminiscências quilombolas na sua construção identitária quando se voltam para a questão da cor. Entretanto, não suficiente para suplantar seus vínculos identitários com a negritude. Logo, suas manifestações de identidade estão mais próximas desta do que propriamente da quilombola. Isto é, nossos sujeitos da investigação se afirmam mais como negros, do que descendentes de escravos. Sendo assim, o trabalho compulsório, a luta contra o cativo e as tradições afro-descendentes que marcaram a história da diáspora africana forçada para o Brasil, secundarizam-se diante do principal componente de sua identidade: a negritude.

Percebemos ainda que o colégio no qual estudam nossos entrevistados quilombolas, não adota uma pedagogia que contemple um diálogo intercultural. Ou seja, seu corpo docente reproduz etnocentricidade européia na medida em que não reconhece o outro, no sentido do diferente, como legítimo e partícipe dos discursos e ações (Todorov, 1993). Porém, apesar de existir orientação governamental (Lei 10639/2003) neste sentido, não há ações que aponte nesta direção. Com isto, não se efetiva um enfrentamento do contexto de marginalização a qual estão submetidos nossos entrevistados que assim passam a assimilar interpretações do conteúdo escolar orientadas equivocadamente na medida em que não dão visibilidade a sua etnia no protagonismo da história. Ou seja, não se encontrando no currículo do colégio, não se sentem valorizados e consequentemente se vêm alijados do processo formativo do colégio. Por isto, observamos comportamentos dos nossos quilombolas entrevistados que assinalam para uma inferiorização dentro de uma hierarquia na qual o etnocentrismo europeu lidera. Isto é, um rebaixamento imposto pelos padrões dominantes que inviabiliza uma educação multicultural e dialógica. Sendo assim, promove uma formação escolar defeituosa e tendenciosa à elite.

Assim, percebemos consequentemente, que a aplicação da Lei 10639/2003 não é realizada no colégio em questão. Portanto, verificamos um elevado nível de desconhecimento do corpo docente do conteúdo da lei e de suas ampliações sociais no que tange à valorização étnica afro-descendente, como também suas possibilidades de minimizar a exclusão social deste segmento social. Neste sentido, falta capacitação profissional para saber trabalhar esta nova realidade e agregar ao calendário escolar eventos de cunho afro-descendente. Isto é, planejar seminários, debates em torno dessa temática. Inclusive, nesse colégio no qual os quilombolas cursam o ensino médio não

vivenciou o dia nacional da consciência negra (20 de novembro) contribuindo desta forma para omitir legados históricos que cercam a trajetória de resistência dos quilombolas, considerando que tal data é relembrada a morte de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares.

Contudo, verificamos na escola da comunidade (escola do campo) um vasto material didático voltado para a temática afro-descendente. Assim, há uma ação oposta a conferida no colégio da cidade. Na escola do fundamental-I da comunidade quilombola de Guaribas de Baixo, a única professora trabalha esse material ao longo do ano letivo, festejando com ostentação o dia nacional da consciência negra. Entretanto, o uso desse material ainda não resgata com eficiência o legado histórico quilombola, haja vista que os conteúdos estudados ainda carregam intenso teor eurocêntrico. Ou seja, a visão do branco é consideravelmente presente nas narrativas e interpretações dos fatos históricos ensinados na escola da comunidade.

Diante disto, constatamos no colégio urbano onde nossos entrevistados quilombolas cursam o ensino médio, que há uma necessidade urgente de se adotar meios pedagógicos que promovam empoderamento dos quilombolas em questão, no sentido de suas identidades, revelando a importância dos vencidos no processo de construção da história, minimizando a supressão sócio-econômica a qual estão submetidos. Enfim, provocar fortalecimento de suas identidades quilombolas para contrastar hegemonias.

Neste sentido, compreendemos que uma formação escolar que contemple um diálogo étnico, de caráter multicultural consolida posturas identitárias preparadas para o nível de competitividade típica da pós-modernidade, ao mesmo tempo em que estabelece padrões de convivência mais igualitária diante das oportunidades, qualificando ambas as chances de sucesso e prosperidade.

Sendo assim, as falas coletadas nas nossas entrevistas apontam para um modelo preenchido de discursos calcados numa relação de submissão imposta pelas elites, descartando-se com isto a perspectiva multicultural. Portanto, desprovidas de vivências dialógicas consistentes com o outro, no sentido de compartilhar valores em níveis de igualdade de condições. Acrescente-se a isto, uma precária compreensão de sua exclusão social e econômica.

Com isto, contamos que nossa investigação contribua para uma captação de uma percepção mais clara da importância que as comunidades quilombolas têm na perspectiva de se exercitar um interdiscurso multicultural etnológico. O qual provoque uma reflexão entre os profissionais da educação sobre as possibilidades de uma formação escolar que respeite as diferenças e promova justiça social. Ou seja, que desenvolvendo práticas pedagógicas inclusivas podem mostrar que é possível forjar uma sociedade menos desigual do ponto de vista das oportunidades de trabalho e renda. Assim, mostrar aos quilombolas

que eles podem ocupar seu espaço na sociedade reafirmando seus valores étnicos com confiança e preparo para enfrentar atitudes preconceituosas. Deste modo, quebre o silêncio imposto aos vencidos ao logo da história e acabe com a invisibilidade das minorias sócias nas narrativas ostentadas nos discursos dominantes.

Observamos também, que entre os próprios quilombolas investigados, há uma hierarquização moldada em ideologias que assimilaram do discurso dominante. Isto é, praticam tipos de lideranças verticalizadas que não habitua aprendizados comunitários recomendados a decisões mais coletivas. Neste sentido, encontramos sinais de absorção das práticas que legaram às tais minorias sociais, posições periféricas nas decisões e escolhas políticas. Apesar de compreendermos que historicamente os afro-descendentes trouxeram vivências monárquicas típicas de suas ascendências, observamos que a configuração do exercício autoritário que constatamos no lócus de nossa pesquisa, diferencia-se dessas heranças, haja vista que apontam na direção de favorecimento de sujeitos externos à comunidade. Sendo assim, enquanto que a história nos mostra que líderes quilombolas tiveram forte liderança sobre seus comandados, visando entretanto melhorias nas suas comunidades, nesta nossa pesquisa encontramos uma maneira de desempenhar liderança déspota, na medida em que autoritariamente não permite divergência, e atrelada a interesses políticos oportunistas, porquanto usando tal posição na comunidade para se locupletar.

Ponderamos também, que as manifestações de identidade quilombola observadas por nós, carregam uma resistência étnica, embora pequena, mas que perdura ainda hoje. Com isto, compreendemos que as identidades não podem se isolar para manter suas originalidades. Isto é, a multiculturalidade e o discurso intercultural contemplam formações plurais que podem enriquecer as etnias, do ponto de vista de agregar valores que favoreçam inclusividades sócio-econômicas e promova um diálogo de saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida A., M. G. A. (2002). *A Europa vista por brasileiros nos anos 30: a visão do paraíso*. In: *Europa Utopia-Europa Realidade*, nº2. Coimbra: Quarteto, Estudos do século XX.
- Alves, L. (2010). *Significado de Ser Branco - A Brancura no corpo e para além dele* (p. 193). São Paulo: USP.
- Alves, R. (2000). *Filosofia da Ciência*. São Paulo: Edições Loyola.
- Alves, Z. M. M. B. & Silva, M. H. G. F. D. (1992). *Análise qualitativa de dados de entrevista: uma Proposta*. Paidéia (Ribeirão Preto), nº2, pp. 61-69.
- Apple, M. W. (2003, setembro). *Aliança Estratégica ou Estratégia Hegemônica? Conservadorismo entre os Desfavorecidos*. Educ. Soc., Campinas, Vol. 24 (nº84), pp. 1019-1040. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- Araújo, Z. (2004). *Contribuição da obra de Décio Freitas ao entendimento da epopéia palmarina e sua importância na formação da sociedade brasileira*. In: Freitas, D. *República de Palmares: pesquisa e comentários em documentos históricos do século XVII*. Maceió: EDUFAL; IDEÁRIO.
- Bhabha, H. K. (2007). *O Local da Cultura* (p. 399). Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Brasil. (2005). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília.
- Brasil. (2011) Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm
- Brasil, Governo Federal. Ministério de Minas e Energia. CPRM – Serviço Geológico do Brasil. (2005). *Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea. Diagnóstico do município de Bezerros, Estado de Pernambuco*. Orgs: Mascarenhas, J. C., Beltrão, B. A., Souza Junior, L. C., Galvão, M. J. T. G., Pereira, S. N., & Miranda, J. L. F. Recife: CPRM/PRODEEM.
- Carrano, P. C. R. (2007). *A juventude do Quilombo São José da Serra – entre tradições e culturas juvenis* (p. 17). UFF/Cnpq, Rio de Janeiro, Brasil.
- Cavalleiro, E. (2000). *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar* (p. 111). SP: Ed. Contexto.
- Calheiros, F. P., & Stadtler, H. H. C. (2010). *Identidade Étnica e Poder: Os Quilombos nas Políticas Públicas Brasileiras*. Universidade Federal de Santa Catarina. SC, Brasil. Revista Katálisis. Vol.1 (nº1), pp. 133-139.
- Carvalho, A. V., & Funari, P. P. A. (2010). *O Direito à Diversidade: Patrimônio e Quilombo de Palmares*. Revista Internacional de Direito e Cidadania, nº6, pp. 7-15.
- Carvalho, J. J. (2004). *Uma Proposta de Cotas para Negros e Índios na Universidade de Brasília*. Edição do Laboratório de Direitos Humanos e Ética de Universidade Estadual do Ceará/UECE, O Público e o Privado, nº 3, pp. 9-59.
- Coelho, F., & Lahni, C. R. (2010). *Educomunicação e Negritude na Oficina de Jornal Impresso do Projeto Comunicação para a Cidadania: Tecnologias, Identidade, e Ação Comunitária*. Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. Intercom /Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Caxias do Sul, RS.

- Comissão Pró-Índio de SP. (2011) *Comunidades Quilombolas no Estado de Pernambuco*. Disponível em: http://www.cpis.org.br/comunidades/html/i_brasil_pe.html
- Conferência Nacional de Educação (CONAE). (2010). *Documento Final*. Brasília: MEC, SEA.
- Costa, R. M. C. (2010). *Trabalhadores, abolição e cidadania: reflexões sobre o processo histórico no Rio de Janeiro* (pp. 93-114). In: Pesquisa na Biblioteca Nacional, Ministério da Cultura-Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.
- Djalo, T. *Da Identidade à Etnicidade*. *Africanologia*. Revista Lusófona de Estudos Africanos, 2008, grupo luófona/construir futuro nº 01, Lisboa/PT 05 p. Disponível em www.ulusofoa.pt/revistascientifico-culturais
- Dubar, C. (2006). *A Crise das Identidades* (p. 204). (Matos, C. trad.) Porto/PT: Ed. Afrontamentos.
- Elias, N. (1993). *O Processo Civilizador 2: Formação do Estado e Civilização* (p. 307). (Ribeiro, R. J., trad.). Rio de Janeiro: Ed. Zahar.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e Mudança Social* (p. 316). Coord. trad. rev. técnica. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Filgueira, M. G. M. (2014). *Vozes D' Africa Transatlântica: Trajetórias Estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau PEG/UFRN*. Mestrado de Ciências da Educação. ULHT/PT.
- Fernandes, F. (1989). *Significado do Protesto Negro*. Autores Associados, Coleção polêmicas do nosso tempo, 33, p. 111. São Paulo: Ed. Cortez
- Fernandes, F. (1978). *A integração do negro na sociedade de classes* (Vol.1, 3ª ed). São Paulo: Ática.
- Fialho, J. (2003). *A Eficácia Simbólica nos Sistemas Tradicionais de Saúde* (pp. 123-143). I.S.C.T.E- Centro de Estudos Africanos/Lisboa, CEA-RN - Artigo em revista científica nacional com arbitragem científica. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/3191>
- Fiorim, J. L. (2004). *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Editora Contexto (Editora Pinsky Ltda.) Alto da Lapa.
- Fleuri, R. M. (2006). *Políticas da Diferença: para Além dos Estereótipos na Prática Educacional*. Educ. Soc. Vol.27 (nº95), pp. 495-520.
- Forquin, J. (2000, dezembro). O Currículo entre o Relativismo e o Universalismo. *Educação e Sociedade*, Ano XXI, nº 73, p. 23.
- Foucault, M. (2010). *A Ordem do Discurso* (p. 79). São Paulo: Ed. Loyola.
- Freire, G. (1978). *Casa-Grande e Senzala* (p. 572). Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.
- Freire, P. (2001). *Política e Educação. Política e educação : ensaios / Paulo Freire*. – 5. ed - São Paulo, Cortez. Coleção Questões de Nossa Época ; v.23, 57p;
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia* (25ª ed., p. 54). São Paulo: Ed. Paz e Terra S/A.
- Gomes, T. M. (2003). *Problemas no Paraíso: A emocracia Racial Brasileira frente à Imigração Afro-Americana*. Estudos Afro-Asiáticos. Rio de Janeiro. vol. 25, nº 2.

- Habermas, J. (1983). *Para a Reconstrução do Materialismo Histórico*. (247 p.) São Paulo, Brasiliense.
- Hall, S. (2002). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Huguenin, F. P. S. (2009, jan-dez). *O que você faz numa festa de preto?: ensaio sobre os dilemas raciais brasileiros*. Ed. Vértices, Campos dos Goytacazes/RJ, Vol.11 (nº 1/3), p. 55-59.
- INCRA. (2008). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Governo Federal, Brasília-DF, SBN Qd. 01 Bloco D - Edifício Palácio do Desenvolvimento. Disponível em http://www.incra.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=category&layout=t=blog&id=252&Itemid=274
- Leite, I. B. (2000). *Os Quilombos no Brasil: Questões Conceituais e Normativas*. Universidade Federal de Santa Catarina Etnográfica, Vol. IV (2), pp. 333-354.
- Leite, I. B. (2008). *O Projeto Político Quilombola: Desafios, Conquistas e Impasses Atuais*. Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 965-977.
- Lira, J. C. F. A. (2012) *Reconfiguração Identitária de Jovens Rurais como Estratégia de Inclusão Social: A Experiência dos Agentes de Desenvolvimento da Comunicação na Microrregião da Bacia do Goitá - PE*. UFRPE, Brasil.
- Machado, V. L. C., & Sônia, Q. S. S. (2008). *Políticas Públicas Educacionais: Antigas Reivindicações, Conquistas (Lei 10.639) e Novos Desafios*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112.
- Martins, E. (2011). *A (des)construção do Saber Educativo nos Laços da Teoria da Educação*. Revista Lusófona de Educação, América do Norte, 17. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2363/1864>
- Mendes, J. M. (2003). *Multiculturalidade e Multiculturalismo no Pós-11 de Setembro*. Janus 2003 > Índice de artigos > A convulsão internacional > Terrorismos, extremismos e militarismos > www.janusonline.pt.
- Miguel, F. V. C. (2010). *A Entrevista Como Instrumento Para Investigação Em Pesquisas Qualitativas No Campo Da Linguística Aplicada*. Revista Odisseia – PPg EL/UFRN, nº5.
- MinC, Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. Governo do Brasil, Brasília. (2010). Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/>
- Moraes, L. M. S., & Moraes, W. S. *A Revolta dos Malês nos Livros Didáticos de História e a Lei 10639/03: Uma Análise a partir da Epistemologia Social Escolar*. Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História 18, 19 e 20 de abril de 2011 – Florianópolis/SC. Disponível em: abeh.org/trabalhos/GT03/tcompletoluciene.pdf
- Moura, C. (1988). *Rebeliões na Senzala, Quilombos, Insurreições, Guerrilhas*. São Paulo, Ed. Ciências Humanas. 1987; *Quilombos, Resistência ao Escravismo*. São Paulo: Editora Ática. *Rebeliões da Senzala*. 4ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto. *Novas Perspectivas*, 23, p. 304.
- Munanga, K. (2000). *Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia*. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói,

- EdUFF, 2000, Organizado por Brandão, André Augusto P. Cadernos PENESB, 5, 173p;
- Munanga, K, & Gomes, N. L. (2008). *O Negro no Brasil de Hoje* (p. 224). Ação Educativa, SP.
- Munanga, K. (1996). *Origem e Histórico do Quilombo na África*. Revista USP , São Paulo, 28, pp. 56-63.
- Munanga, K. (2005). *Superando o Racismo na Escola* (p. 204). Edições MEC/BID/UNESCO, Brasília..
- Nascimento, A. (1980). *O Quilombismo*. Petrópolis: Vozes.
- Nunes, J. A. (2010). *O resgate da Epistemologia*. In Santos, B. S.; Menezes, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. (p. 261-290). Porto, São Paulo: Cortez.
- Orlandi, E. P. (2009). *Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos*. Ed. Pontes, Campinas, São Paulo.
- Paré, M. L., Oliveira, L. P., & Velloso, A. D. (2007). Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 215-232. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Pereira, J. S. (2008). Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnicoidentitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei no 10.639. *Estudos Históricos, Rio de Janeiro*, Vol. 21 (nº 41), pp. 21-43.
- Pereira, Amauri Mendes e Silva, Joselina. (2009). *O Movimento Negro Brasileiro*. (239 p.) Escritos sobre os Sentidos de Democracia e Justiça Social no Brasil. Nandyala, Belo Horizonte.
- Piletti, N.; Praxedes, W. (2010). *Sociologia da Educação - Do Positivismo aos Estudos Sociais*. (176 p.) São Paulo: Ed. Ática.
- Pinto, R. A. F. *A Escola e a Formação do Sujeito: Preconceito e Racismo no Ensino Fundamental*. ISLA, Portugal.
- Reis, J. J. (1996). *Uma história da liberdade*. In: Reis, J. J., & Gomes, F. S. (Orgs.). *Liberdade por um fio: história do quilombo no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Ribeiro, W. G. (2010). *Multiculturalismo, Juventude e Formação do Professor: Potenciais para uma Discussão sobre a Diferença*. Conjectura, Vol. 15, n. 1, pp. 79-92.
- Rios, A. M., & Mattos, H. M. (2004). *O Pós-abolição como Problema Histórico: Balanços e Perspectivas*. TOPOI, Vol. 5 (nº8), pp. 170-198.
- Ricci, M. (2000). *Liberdade: rotinas e rupturas do escravismo*. Recife, 1822-1850. Rev. bras. Hist., São Paulo, Vol. 20, (nº 39). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201882000000100013&lng=en&nrm=iso.
- Rosa, M. V. R. (2007). *Senhores e Possuidores Livres e Desembargados: Construção do Sujeito Negro Proprietário e o Uso Solidário da Terra em Espinho* (p. 266). Instituto de Ciências Sociais, Dep. de Antropologia, CUNB-Brasília.
- Santos, B. S. (2010). *Epistemologias do Sul* (p. 637). São Paulo: Cortez Ed.

- Santos, B. S. (1999). *Porque é tão Difícil Construir uma Teoria Crítica*. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 54, pp. 197-215.
- Santos, B. S. (2010). *Um Discurso sobre as Ciências* (p. 92). São Paulo: Cortez Ed.
- Santos, J. B. (2010). *Território, Direito e Identidade: Uma Análise da Comunidade Quilombola da Olaria em Irará, Bahia*. Universidade Estadual de Londrina Brasil Antíteses, Vol. 3 (nº5), pp. 221-245.
- Santos, M. A. R. (2010). *O Processo Participativo de Produção de Saberes em Educação da Juventude Quilombola GURUGI* (p. 13). Monografia-UFPB.
- Schwarcz, L. M., & Garcia, L. (2006). *Registros Escravos: Repertório das Fontes Oitocentistas Pertencentes ao Acervo da Biblioteca Nacional* (p. 2449). Rio de Janeiro.
- Semprini, A. (1999). *Multiculturalismo* (p. 177). EDUSC-Editora da Universidade do Sagrado Coração, Bauru-SP.
- Silva, G. M. D. (2006). *Ações Afirmativas no Brasil e na África do Sul*. Tempo soc. Vol.18 (nº2), pp. 131-165.
- Silva, S. R. (2008). *Negros na Mata Atlântica, Territórios Quilombolas e a Conservação da Natureza* (p. 355). Tese/USP.
- Silva, N. J. (2014). *Relações Étnico-Raciais: Um Estudo de Caso sobre os Impactos da Lei n. 10.639/03 no Cotidiano Escolar*. Mestrado de Ciências da Educação. ULHT/PT.
- Sito, L. (2008). *Desvelando Conflitos: Olhando a Titulação Quilombola por meio dos Estudos de Letramento*. Falla dos Pinhaes, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.5, nº 5, pp. 1-23; Disponível em www.189.20.243.4/ojs/falladospinhaes/?locale=fr
- Siqueira, M. L. (2010). *Quilombos no Brasil*. CONAC (Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negra Rurais Quilombolas) Bahia. Disponível em <http://www.conaq.org.br/>. Capturado em 19 de julho, 2011.
- Sousa, R. (2011). *Quilombo dos Palmares*. Brasil Escola. Disponível em www.brasilecola.com > História do Brasil
- Souza, M. E. V. (2006). *Diálogos Possíveis entre Concepções de Currículo e a Lei 10.639/03*. UNIRIO, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT21-5547--Int.pdf>
- Stirner, M. (2004). *Max Stirner* (p. 339). (Barrento, J., trad.). Lisboa: Antígona Editores Refractários.
- Teixeira, A. (2007). *Educação não é Privilégio* (p. 252). Rio de Janeiro: Ed.UFRJ.
- Thompson, P. (1992) *A Voz do Passado: História Oral*. (264 p.) São Paulo: Ed. Paz e Terra S/A
- Todorov, T. (1993). *Nós e os Outros* (p. 194). Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro.
- Videira, P. L. (2009). *Marabaixo e Batuque: práticas pedagógicas com saberes quilombolas no cotidiano escolar em Macapá*. Edições Educação e Diversidade. PRODEMA, Amapá, pp. 227-247. Disponível em: www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/piedade_lino2.pdf

- Voese, I. (2002). *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, Vol. 3 (nº1), pp. 187-210. Disponível em:
<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0301/9%20art%207%20P.pdf>
- Wieviorka, M. (2007). *O Racismo, uma Introdução* (p. 165). (Kon, F., trad.). São Paulo: Ed. Perspectiva S/ A.

ANEXOS

ANEXO I

Relação de Quilombos do Estado de Pernambuco

Fonte: "Quilombolas: Tradições e Cultura da Resistência", Rafael Sanzio Araújo e André Cipriano, Aori Comunicação, São Paulo, 2006

Nº - Município - Comunidade

01 - Goiana - Povoação
02 - Afogados da Ingazeira - Giquiki
03 - Afogados da Ingazeira - Pintada
04 - Afogados da Ingazeira - Leitão
05 - Afogados da Ingazeira - Umbuzeiro
06 - Agrestina - Furnas
07 - Agrestina - Pé de Serra
08 - Aguas Belas - Quilombo
09 - Aguas Belas - Sítio Pião
10 - Aguas Belas - Tanquinho
11 - Alagoinha - Carrapicho
12 - Alagoinha - Morada de Negras
13 - Arcoverde - Bacuré
14 - Arcoverde - Cajueiro
15 - Arcoverde - Fundão
16 - Arcoverde - Gravatá das Varas
17 - Arcoverde - Lagoa da Porta
18 - Arcoverde - Maria Martins
19 - Arcoverde - Mocó
20 - Arcoverde - Olhos D'água
21 - Arcoverde - Periperi
22 - Arcoverde - Pintada
23 - Arcoverde - Serra das Varas
24 - Betania - Poço do Boi
25 - Betania - São Caetano
26 - Bezerros - Guaribas
27 - Bom Conselho - Angico
28 - Bom Conselho - Isabel
29 - Bom Conselho - Macacos
30 - Brejão - Batinga
31 - Brejão - Curiquinha dos Negros
32 - Buíque - Façola
33 - Buíque - Serra do Catimbau
34 - Cabo de Santo Agostinho - Doze Negras
35 - Capoeiras - Cascavel
36 - Capoeiras - Sítio Imbé

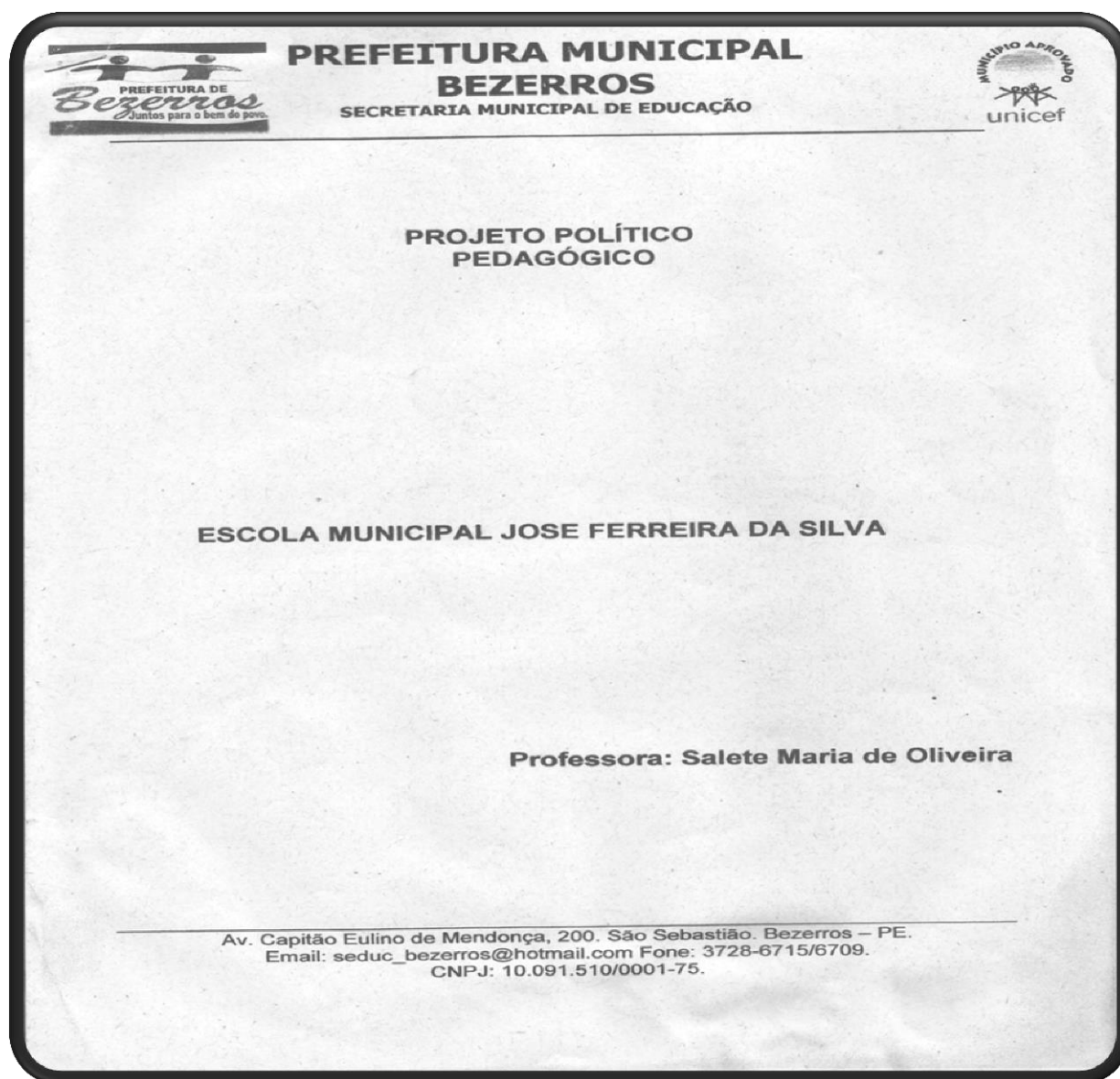
37 - Capoeiras - Fidelão
38 - Carnaíba - Abelha
39 - Carnaíba - Brejo de Dentro
40 - Carnaíba - Gameleira
41 - Catende - Serra dos Quilombos
42 - Cupira - Sambaquim
43 - Custodia - Arara
44 - Custodia - Caldeirão
45 - Custodia - Carvalho
46 - Custodia - Lajedo
47 - Custodia - São José
48 - Custodia - Cachoeira
49 - Floresta - Massapé
50 - Garanhuns - Caluete
51 - Garanhuns - Sapo
52 - Garanhuns - Castaíno
53 - Garanhuns - Estiva
54 - Garanhuns - Estrela
55 - Garanhuns - Timbó
56 - Garanhuns - Cabeleiras
57 - Ibimirim - Jeritacol
58 - Imbé - Capoeiras
59 - Inajá - Poço Dantas
60 - Ingazeira - Jorge
61 - Ingazeira - Santo Antonio II
62 - Itacuruba - Negros do Gilú
63 - Lagoa dos Gatos - Cajuco
64 - Lagoa dos Gatos - Pau Ferrado
65 - Mirandiba - Araçá
66 - Mirandiba - Caruru
67 - Mirandiba - Feijão
68 - Mirandiba - Januario Grande
69 - Mirandiba - Pedra Branca
70 - Mirandiba - Serra Verde
71 - Passira - Cacimbinha
72 - Passira - Chã de Negros
73 - Pesqueira - Osso (Serra Cruz)
74 - Pesqueira - Negros dos Ossos
75 - Petrolândia - Borba do Lago

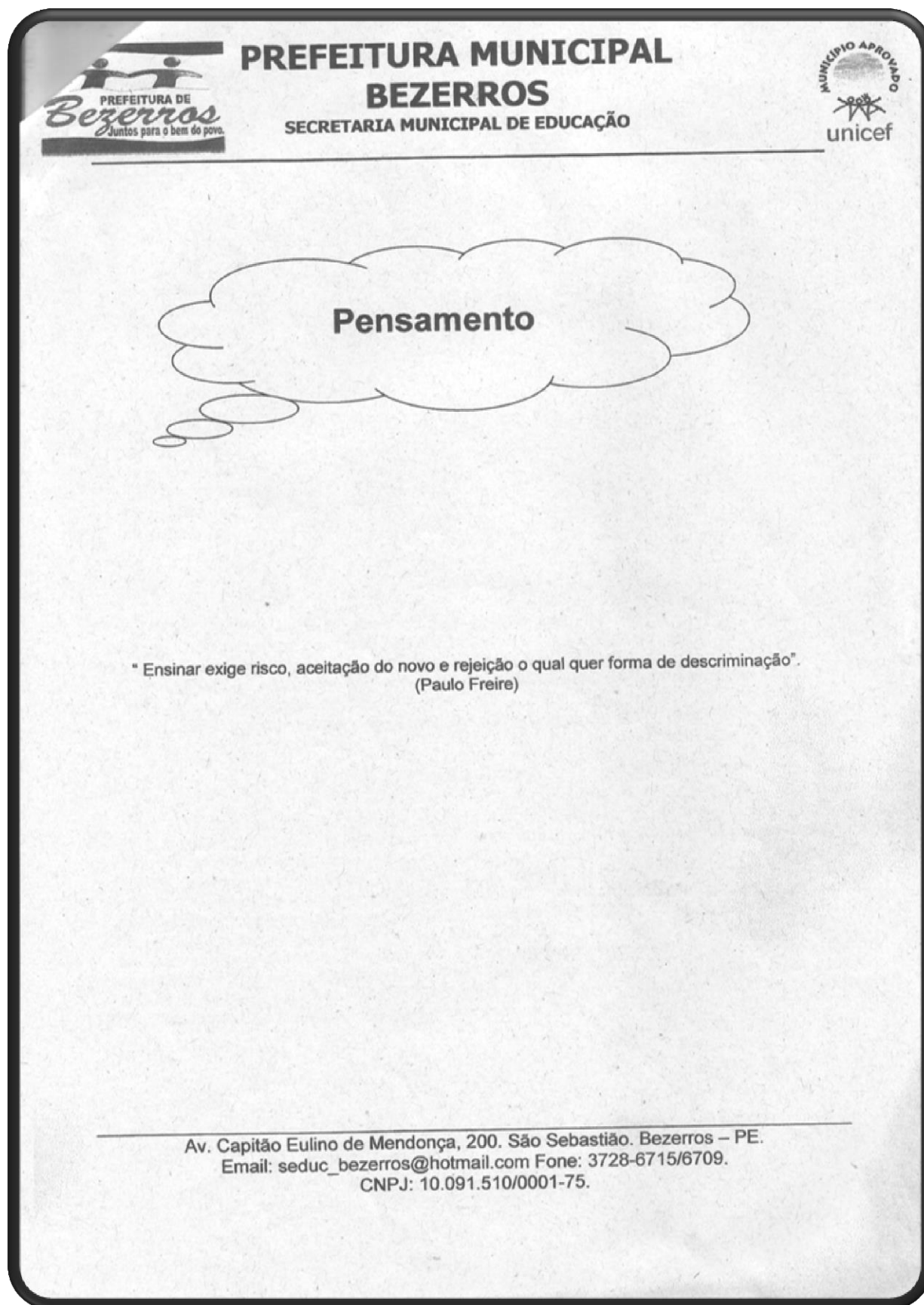
76 - Petrolina - Afranto
77 - Petrolina - Fandango
78 - Quixaba - Sitio Gia
79 - Rio Formoso - Engenho Siqueira
80 - Salgadinho - Conté
81 - Salgadinho - Contendas
82 - Salgueiro - Conceição das Criolas
83 - São Bento do Uma - Serrote do Gado Brabo
84 - São Bento do Uma - Jirau
85 - São Bento do Uma - Caldeiralzinho
86 - São Bento do Uma - Caibra
87 - São Bento do Uma - Gado Brabo
88 - São Bento do Uma - Primavera
89 - São Bento do Uma - Sitio Caldeirãozinho

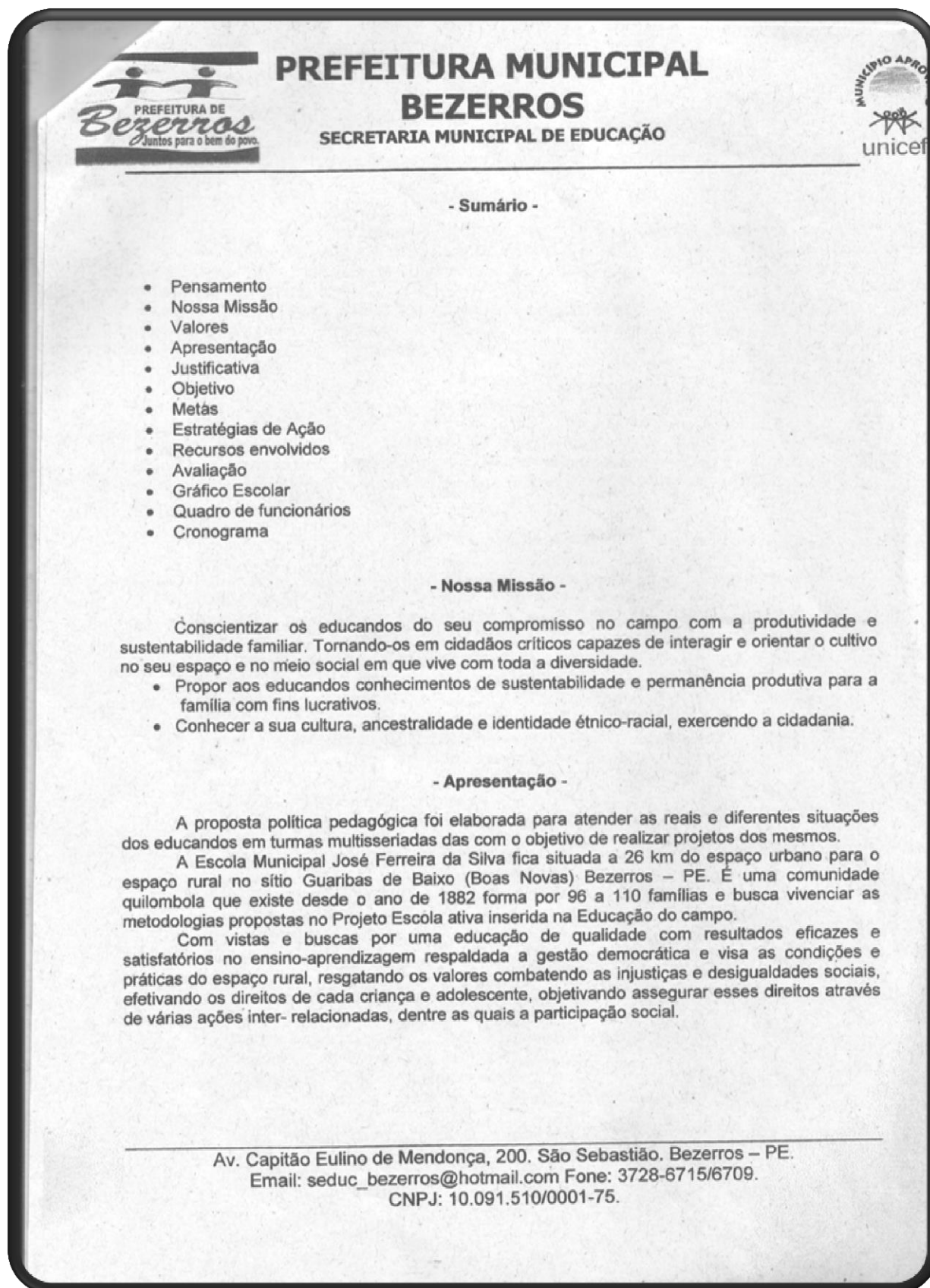
90 - São José do Egito - Queimada Zé Vicente
91 - Sertânia - Claudinos (Varzea Velha)
92 - Sertânia - Estreito (Caroalina)
93 - Sertânia - Jacuzinho
94 - Sertânia - Jibóia
95 - Sertânia - Lage da Onça(Albuquerque Né)
96 - Sertânia - Os Custódios
97 - Sertânia - Sitio Varzea Limpa
98 - Sertânia - Urubu
99 - Terra Nova - Contendas
100 - Triunfo - Livramento
101 - Triunfo - Sitio Novo
102 - Triunfo - Lagoinha Águas Claras

ANEXO II

Projeto Político-Pedagógico da Escola Quilombola









PREFEITURA MUNICIPAL BEZERROS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



- Justificativa -

Lutamos por um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação desempenha um papel estratégico no processo de sua construção e implementação favorecendo a formação dos educandos nos seguintes aspectos: conhecimento sistemático, sustentabilidade familiar e permanência do homem no campo.

Imbuídos nas leis que fundamentam a nossa educação e viabilizam os nossos propósitos elegamos o nosso projeto com base na LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96 no tocante a educação do campo.

- Objetivo Geral -

Despertar nos educando a consciência de ser cidadão exercendo a cidadania, desenvolvendo assim o ensino-aprendizagem pela prática instrumentalizados no conhecimento pela linguagem oral e escrita que lhe permitam a compreensão de um mundo inserido na educação do campo e para o campo.

- Objetivos Específicos -

- Promover atividades educativas com temas relevantes envolvendo a comunidade (pais e educandos).
- Considerar as experiências desenvolvidas pelas famílias valorizando a história de cada educando.
- Estimular os educandos a realizarem as atividades propostas com criatividade, auto estima criatividade e uma aprendizagem construtiva.
- Respeitar o jeito de viver de cada pessoa ou comunidade seus costumes e tradições culturais.
- Motivar a integração dos educandos nas turmas multisseriada buscando uma perspectiva que favoreça o ensino-aprendizagem.

- Metas -

- Envolver toda escola e comunidade neste projeto.
- Utilizar os cadernos de aprendizagem facilitando o aprender dos educandos.
- Introduzir a prática da metodologia da Escola Ativa em ações no ambiente escolar.
- Conhecer os pontos atrativos de Bezerros (Centro de artesanato, Estação da cultura, Serra Negra e demais lugares ...)
- Vivenciar projetos da Escola envolvendo as principais datas comemorativas trabalhadas.
- Conscientizar os pais 90% de sua importância na escola como incentivo de interesse maior dos educandos.
- Passear no turismóvel apreciando e diferenciando e seu espaço urbano. (ambiente)
- Construção de um campo de futebol.
- Combater o bullying na comunidade escolar
- Aprimorar o conhecimento através dos cadernos de aprendizagem.

Av. Capitão Eulino de Mendonça, 200. São Sebastião. Bezerros – PE.

Email: seduc_bezerros@hotmail.com Fone: 3728-6715/6709.

CNPJ: 10.091.510/0001-75.



PREFEITURA MUNICIPAL BEZERROS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



- Estratégias de ação -

- Reunião de pais, mestres e educandos.
- Estudo dos cadernos de aprendizagem (Português, matemática, História, Geografia e Ciências).
- Metodologia do projeto escola ativa, tais como: (combinados cantinhos da aprendizagem, comitês freqüência...)
- Passeios e apreciação do novo.
- Festas, brincadeiras, recordes, colagem e pintura com datas comemorativas.
- Se fazerem mais presentes na vida dos filhos (conscientização e ação própria).
- Momento de lazer e diversão.
- Espaço próprio para atividades recreativas e competitivas.
- Momentos de reflexão e debates orais chamar o outro sempre pelo nome.
- Desenvolver atividades contra o racismo apresentando a lei 10.639.
- Segurança e conhecimento disponível nos cadernos de aprendizagem.

- Recursos envolvidos -

HUMANOS:

- Educandos
- Educadores
- Coordenadores/Gestores
- Pais e Comunidade
- Auxiliar de Serviços Gerais.

FINANCEIROS:

- MEC
- UEX
- FNDE
- EMBRAPA (Mini biblioteca)
- Prefeitura Municipal de Educação
- Secretaria Municipal de Educação

- Avaliação -

O processo avaliativo será realizado de maneira contínua para que possamos detectar falhas ou não na aprendizagem de cada educando, podendo assim interagir e intervir em tempo hábil com o propósito de vencer as dificuldades e atingir todas as expectativas propostas.

Av. Capitão Eulino de Mendonça, 200. São Sebastião. Bezerros – PE.
Email: seduc_bezerros@hotmail.com Fone: 3728-6715/6709.
CNPJ: 10.091.510/0001-75.



**PREFEITURA MUNICIPAL
BEZERROS**
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



- Anexo I -

Gráfico Escolar.

Série/ Ano	Nº de Alunos
1º A	05
2º A	05
3º A	03
4º A	03
5º A	08
Total Geral	24

- Anexo II -

Funcionários	função	Formação	Situação de trabalho
Claudete Maria de Oliveira	Professora	Cursando 5º período em psicopedagoga FATEC	Contrato
Josilene Maria dos Santos Ferreira	Auxiliar de Serviços Gerais	Ensino Fundamental incompleto	Contrato
Márcia Maria	Coordenadora Pedagógica	Pós - graduação	Efetiva

Av. Capitão Eulino de Mendonça, 200. São Sebastião. Bezerros – PE.
Email: seduc_bezerros@hotmail.com Fone: 3728-6715/6709.
CNPJ: 10.091.510/0001-75.



PREFEITURA MUNICIPAL
BEZERROS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



- Cronograma -

Mês	Atividade	Período de realização	Local
Abril	Formação do Cons. Escolar	14/04/11	Escola
	Metas e ações PPP	19/04/2011	CEMAIC
	Lançamento do livro Esc. Ativa	29/04/2011	Escola
	Celebração Pascal		
Maio	Homenagem as mães	27/05/2011	Escola
	Projeto a cor da Cultura	Para o ano todo	Escola
	Projeto a água	Para o ano todo	Escola
Junho	Reunião conselho escolar	08/06/2011	Escola
	Reunião formação do Cons. UEX	27/06/2011	Escola
	Festividades juninas	13 a 30/06/2011	Escola
Julho	Pesquisa comunitária	20 a 29/07/2011	Comunidade
	Projeto valores: Amizade	19 a 29/07/2011	Escola
Agosto	Reunião Cons. Escolar	01/08/2011	Escola
	Homenagem aos pais	01 a 05/08/2011	Escola
	Projeto valores: honestidade	01 a 03/08/2011	Escola
Setembro	Independência do Brasil	01 a 06/09/2011	Escola
	Projeto valores: Paz	08 a 30/09/2011	Escola
Outubro	Reunião Cons. Escolar	14/10/2011	Escola
	Festividades Dia das Crianças	03 a 11/10/2011	Escola
		03 a 28/10/2011	Escola
Novembro	Projeto e exposição: Dia da Consciência Negra	07 a 30/11/2011	Escola
	Projeto valores: Justiça	10 a 30/11/2011	Escola
Dezembro	Reunião Cons. Escolar	20/12/2011	Escola
	Artes e exposição Natalina	19 a 23/12/2011	Escola
	Encerramento festivo	30/12/2011	Escola

Av. Capitão Eulino de Mendonça, 200. São Sebastião. Bezerros – PE.
Email: seduc_bezerros@hotmail.com Fone: 3728-6715/6709.
CNPJ: 10.091.510/0001-75.

ANEXO III

LEI 10.639/2003

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Ministro da Educação Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

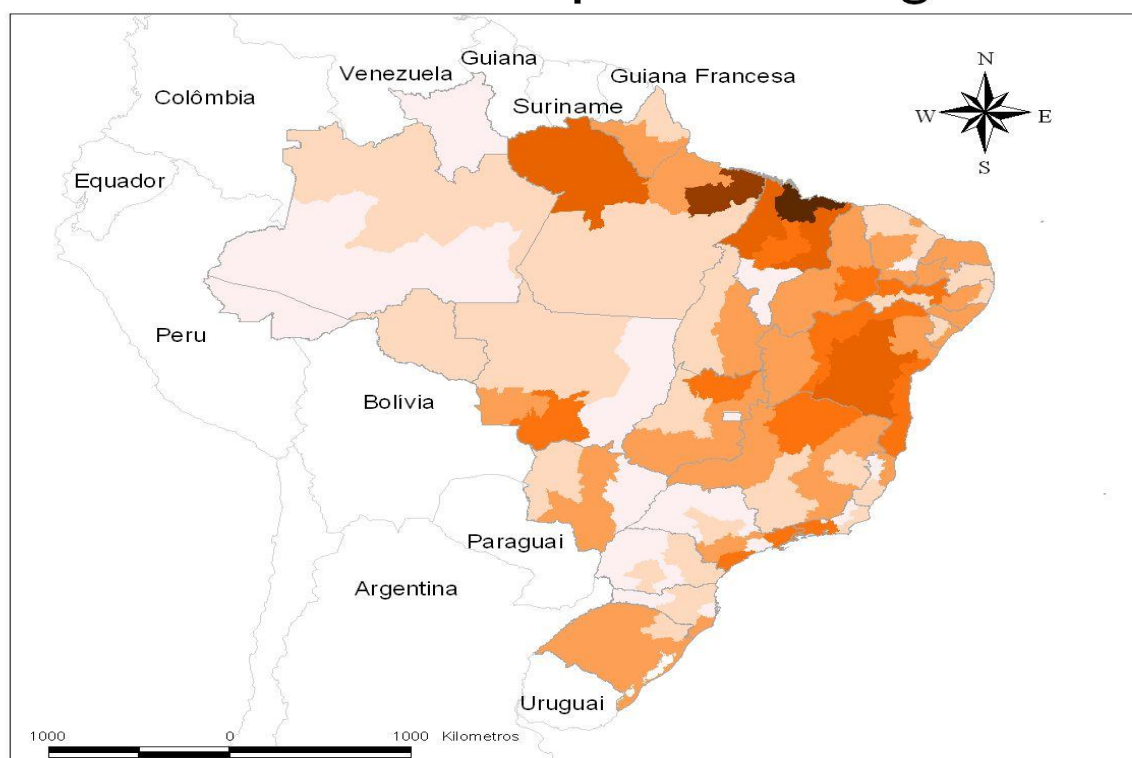
Fonte:(BRASIL, 2011, ONLINE)

ANEXO IV

MAPA DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS



Comunidades Quilombolas Identificadas por Mesoregião



LEGENDA:

Número de Comunidades por Mesoregião

0

1 - 9

10 - 49

50 - 99

100 - 200

226

1337

Unidades da Federação

Países da América do Sul

FONTES:

FCP, UNB, SEPPIR, INCRA, UFAP,
Programa Raízes, CEDENPA, NAEA
(levantamento realizado por TRECCANI 2006)

ELABORAÇÃO:

Coletivo LEMTO/UFF (Laboratório de Estudos
de Movimentos Sociais e Territorialidades)

Realização:



APÊNDICES

APÊNDICE I

Fotos da Comunidade Quilombola Guaribas de Baixo

Foto 06: Escola da Comuniade



Foto 07: Comunidade/Paisagem



Foto 08: Relevo da comunidade



Foto 09: Casas da Comunidade



Foto 10: Vila da Comunidade



Foto 11: Cisterna da Comunidade



APÊNDICE II

Material Didático usado na Escola da Comunidade

Foto 12: Material Didático usado na comunidade



APÊNDICE III

Guião das Entrevistas Semi-Estruturadas

Guião da Entrevista Semi-Estruturada Utilizada para os Estudantes Quilombolas
--

Q1- Identificar sintomas sociais que apontem para a existência de uma identidade quilombola.

- Para você o que é ser quilombola?
- Qual a diferença entre ser um negro quilombola e um negro não quilombola?
- Você gosta de morar aqui no quilombo? Porque?
- Você acha que há diferenças entre o quilombo e a cidade? Qual/quais ?
- Quando você ouve falar em Zumbi dos Palmares, identifica-se (gosta) da história dele?
- Quais são suas lembranças mais antigas dessa comunidade?

Q2- Identificar pedagogias e didáticas voltadas para a temática quilombola e sua eficiência na formação dos estudantes.

- Você sabe como surgiu a escola na comunidade?
- Quais materiais que você estuda falam dos quilombolas?
- Em que a escola precisa melhorar?
- Na sua opinião, os estudantes gostam da escola? Ela ensina bem?
- Existem atividades juntas com outros estudantes de outras escolas que não são quilombolas?

APÊNDICE IV

ENTREVISTAS

Entrevista com Estudante E-01
--

Professor: Então no caso você está com quantos anos?

Entrevistado: 15 anos.

Professor: Você faz que série aqui?

Entrevistado: 1º Ano E.

Professor: Você estudou o ensino fundamental I na comunidade?

Entrevistado: É.

Professor: Aquele terreno que a escola tá é um terreno da comunidade?

Entrevistado: Não.

Professor: Mas a escola pertence a escola?

Entrevistado: pertence.

Professor: Quando você estuda lá você gostava da escola?

Entrevistado: Tem saudades dela?

Entrevistado: Tenho.

Professor: Era uma professora para todas as matérias na disciplina de História ela ensinava quilombola ? O que são descendente de africanos aquela historia da escravidão?Você lembra se aprendeu alguma coisa quilombola na escola?

Entrevistado: Ela ensinava alguma coisas, mas por conta de se ter muita gente na sala, como é que se diz na muvuca a pessoa não entende quase nada mas deu pra entender um pouco por ser quilombola.

Professor: E aqui nesta escola na cidade de Caruaru você estudou sobre esse assunto de quilombola aqui na escola?

Entrevistado: Aqui não!

Professor: Vocês são tratados de forma diferente por ser quilombolas?

Entrevistado: Não! Aqui o respeito, é todo mundo igual .

Professor: Só por curiosidade, tu sabes o é ser quilombola, o que é ser quilombola na sua opinião? você acha que esta palavra está ligada a quê? aos negros? a nossa cultura? ou tudo o que a gente faz está relacionado a quilombola?

Entrevistado: Gosto

Professor: Lá na comunidade tem alguma diferença? Eu observei que na comunidade tem quilombolas que são brancos.

Entrevistado: É, tem os mais negros e os mais brancos.

Professor: Tem alguma diferença entre os quilombolas negros e os quilombolas brancos?

Entrevistado: Depende do respeito que cada um tem pelo outro, se um tratar o outro como se deve tratar, eles vão se achar determinantemente igual.

Professor: Mesmo quem mora fora da comunidade já tratou você de forma diferente.

Entrevistado: Alguns já, tem uns que chamam a gente de "macaco", outros de "tição", essas coisas estes apelidos ofensivo.

Professor: Você faz o que? fica calado ou responde? o que é que você faz?

Entrevistado: Eu chego pra ele e falo: "você tem inveja da nossa cultura então se mude para lá", essas coisas.

Professor: Faz parte da mazurca.

Entrevistado: Faço.

Professor: É um grupo folclórico.

Entrevistado: É.

Professor: Só tem esse grupo lá.

Entrevistado: É

Professor: Você gosta de morar lá?

Entrevistado: Gosto, não troco minha comunidade por outra cidade não.

Professor: O que é que tem de bom que você gosta tanto?

Entrevistado: O que eu gosto ali é porque além da gente tá no sítio eu gosto de tá em cima do pé de manga. (risos).

Professor: Lá tem muitas frutas? E as estradas são boas nessa época do ano?

Entrevistado: Tem tempo que a prefeitura não contribui com a gente, não manda máquinas para lá, quando vão mandar as estradas já estão alagadas.

Professor: Você acha que os políticos ajudam na comunidade, ou precisam ajudar mais?

Entrevistado: Não, só lembra da gente quando é o tempo das eleições, antes das eleições não se lembram não.

Professor: Vocês já procuraram ampliar a escola? Por que veja você vem todos os dias para Caruaru, se tivesse o ensino médio na comunidade e o fundamental II seria melhor? A comunidade já pediu a prefeitura e á solicitou? você acha que tem condição de conseguir isso?

Entrevistado: Acho que já, um motivo seria ficar perto de casa e agente podia fazer nosso trabalho melhor.

Professor: já ouviu falar em Zumbi dos Palmares?

Entrevistado: Já.

Professor: O que é que você lembra dele?

Entrevistado: O que eu lembro dele é que ele era o rei dos quilombos de Palmares, e a morte dele disseram que mataram e penduraram a cabeça dele no poste, estas coisas foram meu pai que passou quando ele vem de lá pra cá.

Professor: você aprendeu e escutou mais em casa do que na escola?

Entrevistado: Foi

Professor: E você lembra se tem alguma coisa que lembrava a escravidão?

Entrevistado: Não

Professor: Você se identifica com a história de Zumbi ? Você acha bonita a história dele?

Entrevistado: Acho.

Professor: Você gosta de estudar sobre ele?

Entrevistado: Gosto, porque a história dele é descendente de negro, ele foi criado pelo branco mas não se identificou com a cultura branca , aí se refugiou no quilombo dos Palmares.

Professor: Lá tem festas durante o ano ligada aos quilombolas ?A mazurca se apresenta?

Que lembra a consciência negra?Que lembra Zumbi?Que lembra algumas coisas ligada aos quilombolas?

Entrevistado: Tem, nesse tempo de consciência negra vem gente de fora pra ver nossa cultura

Professor: Estudantes?

Entrevistado: Estudantes.

Professor: E você se apresenta fora também?Em outras escolas?

Entrevistado: Apresenta

Professor: Você acha mais importante ter mais festas ou acabar ou fazer mais festas na cidade?

Entrevistado: Não, continuar a festa.

Professor: Você sabe como surgiu a escola foi antes ou depois ou depois do teu pai?

Entrevistado: Foi depois, porque ele subia aí não tinha aquela escola ainda?

Professor: Você escuta ele falando que gosta da escola ou que não gosta? Que a escola deve melhorar muito?

Entrevistado: Tem uns que dizem que não tem outros que dizem que adoram estudar lá?

Professor: A maioria ou minoria?

Entrevistado: A maioria

Professor: Você acha que as crianças de 9 a 10 anos sabem o que é ser quilombolas ou precisam crescer mais um pouquinho?

Entrevistado: Precisam crescer mais um pouquinho pra entender porque são muito jovens ainda.

Entrevistado: Pra mim ser quilombola é tudo, melhorar a vida da gente melhora mas tem que ter mais recursos pra lá porque agente depende de cestas básicas que vem do Recife e outras coisas não tem.

Professor: Então você acha que deveria trabalhar em Caruaru você se acha preparado pra trabalhar? Você acha que aprendeu o suficiente na escola ou você acha que esta escola de Caruaru ensina mais do que a de lá?

Entrevistado: Esta aqui ensina mais do que a de lá mas para mim estou preparado para trabalhar ainda não.

Professor: O que você queria dizer sobre quilombolas pra finalizar qual mensagem queria deixar pra eu levar para outras comunidades para outros quilombolas escutarem?

Entrevistado: A mensagem é assim: Eu vou dizer porque já escutei em um livro:

“Sou negro sim.

Sou negro com amor.

Sou negro sim

Mas tenho meu valor.”

**Entrevista com Estudante
E-02**

Professor: Qual é o seu nome?

Entrevistada: Alexandra Lindalva da Silva

Professor: Alexandra você tem quantos anos?

Entrevista: 16 anos

Professor: Você já sabe em que vai querer se formar? Já tem uma ideia?

Entrevistada: Eu queria mim formar em medicina, entrar na faculdade de medicina, devido a falta de dinheiro pra pagar eu estou planejando outra coisa ainda não sei, mas eu quero chegar lá.

Professor: Você estudou na escola da comunidade?

Entrevistada: Estudei

Professor: Você tem boas lembranças dela ou estudou e não gostou?

Entrevistada: Tenho boas lembranças, tem um ensino ótimo.

Professor: Você estudou o que é a história dos quilombolas, a história da África ?

Entrevistada: Assim, eu estudei não lembro especificamente como foi detalhadamente mas estudei.

Professor: Aqui na escola de Caruaru, você estuda está história?

Entrevistada: Nada

Professor: Ninguém comenta?

Entrevistada: Não

Professor: Ninguém pergunta se você era quilombola?

Entrevistada: Aqui não, perguntou onde eu morava.

Professor: Eu digo onde eu moro.

Entrevistada: Você tem algum irmão algum conhecido que estuda a escola da comunidade?

Já tenho .

Professor: Quem é?

Entrevistada: Tenho primos, primas, amigos.

Professor: Eles comentaram alguma coisa que as festas, que a livros, que há dever para fazer, provas sobre quilombolas na escola? Tem alguma coisa nesse sentido?

Entrevistada: Eles comentaram alguma coisa que há festas, que há livros, que há dever para fazer, provas sobre quilombolas na escola?

Entrevistada: Assim, no começo eles comentavam agora são mais criancinhas pequenininhas e estão se desenvolvendo.

Professor: Você sabe o que é ser quilombola? Você se sente quilombola?

Entrevistada: Eu mim sinto, eu acho uma coisa muito interessante; muito importante, as vezes alguém não conhece a história, as vezes estão aprendendo ainda.

Professor: O que é ser quilombola para você.

Entrevistada: Pra mim é um orgulho.

Professor: Orgulho de que?

Entrevistada: Por participar da história, por ser negra também.

Professor: Toda sua família é quilombola lá?

Entrevistada: É

Professor: E tem aquela diferença de quilombola negros e quilombolas brancos. Como a comunidade ver, trata todos diferentes ou todos iguais?

Entrevistada: Bom muitos, dizem você é negro e eu falo sou negro com muito orgulho, porque as pessoas julgam e não sabem julgar. Mas as vezes trata diferente começa de pequeno ao grande aos poucos os pais vão dizendo é assim.

Professor: Você foi aprendendo o que é ser quilombola na família, com os colegas ou na escola?

Entrevistada: Foi mais pelos pais pelo líder da comunidade e você gosta de morar na comunidade?

Professor: E você gosta de morar na comunidade ?

Entrevistado: Amo

Professor: Gostaria de morar na cidade?

Entrevistado: Pelo uma parte aqui tem trabalho essas coisas, mas eu não quero sair de lá não.

Professor: O que é que você gosta de lá?

Entrevistado: Eu gosto de morar lá por ser calmo tem assim as pessoas que são unidas umas com as outras.

Professor: E essas dificuldades na estrada, da distancia, da falta de assistência medica.

Entrevistada: E muito difícil para pegar ônibus tem que andar uma hora meia hora, médico tem que ir para um canto longe, dentista principalmente agente precisa muito quando agente vai sai 4 horas da madrugada, arriscando muito é ruim mesmo.

Professor: Você já ouviu falar de Zumbi dos Palmares.

Entrevistada: já

Professor: O que?

Entrevistada: Assim, o que ele foi o mundo das pessoas negras, vir falar que mataram ele, colocaram a cabeça dele em uma estaca

Professor: Você gosta de ouvir falar dele?

Entrevistada: Gosto

Professor: Você queria mais estudar sobre ele sobre sua origem dos quilombolas?

Entrevistada: Gostaria, estudei, estudo pesquiso cada vez mais é sempre bom ouvir a história dele ,outras histórias também.

Professor: Você já participou de encontros de outras comunidades, no congresso em uma conferencia.

Entrevistada: Não, nunca viajei

Professor: Para encontrar outros quilombolas

Entrevistada: Não

Professor: Você já sentiu já sofreu alguma discriminação no tratamento pelo fato de ser quilombola?Alguma ofensa?

Entrevistada: Já, é muitas pessoas vê agente diferente, macaca, negro da vagem, eu mim sinto muito ofendida?

Professor: Como é que você reage?

Entrevistada: Eu as vezes explico de tão preconceituosos que é .

Professor: Você já fez algum trabalho para escola para apresentar para a turma?

Entrevistada: Aqui não

Professor: Você já disse a seus colegas aqui da escola que é quilombola?

Entrevistada: Já disse

Professor: E as festas quilombolas da comunidade que você mora como é que são as festas

Entrevistada: As festas são boas, as pessoas fazem vai chamando uns chamam outros não.

Professor: E aquela dança da mazurca. Você faz parte?

Entrevistada: Não

Professor: Você já viu algum objeto que lembra a história dos escravos africanos?

Entrevistada: Já vir, um tempo ali atrás tinha uma casa tipo os escravos que trabalhavam com farinha aqui assim, não é destruída é abandonada.

Professor: Você acha que aquela escola precisa melhorar em que?

Entrevistada: Ela precisa muitas coisas tipo internet, tem computador mais não tem como instalar, livros, pesquisas incentivo dos pais, professores falarem.

Professor: Você acha que os estudantes gostam da escola?

Entrevistada: Acho

Professor: Você gostaria de ajudar a escola ensino as crianças de lá? Ou você acha que precisa estudar mais um pouquinho sobre os quilombolas?

Entrevistada: O pouco que eu sei eu passo? E estudo cada vez mais para aprender.

Professor: Você fez pesquisa sobre quilombolas com estudantes de outras escolas. Alguns estudantes visitaram outras escola.

Entrevistada: Visita por ano pouco.

Professor: Para finalizar o que você deixaria de mensagem para outros estudantes quilombolas?

Entrevistada: Primeiro que tudo ter orgulho de si mesmo assim não querer ser melhor do que os outros mais ser igual a eles.

Entrevista com Estudante E-03
--

Professor : Como é o seu nome?

Entrevistada : Elaine Nascimento da Silva

Professor : Qual é a sua idade?

Entrevistada: 12 anos

Professor: Boa tarde Elaine?

Entrevistada : Boa tarde.

Professor : Você nasceu na Comunidade?

Entrevistada: Sim

Professor: Você trabalha ? Faz alguma atividade remunerada?

Entrevistada : Não

Professor: Na sua casa são quantas pessoas?

Entrevistada : 4 pessoas, eu, meu pai, minha mãe, e minha irmã.

Professor: Quem trabalha na sua casa?

Entrevistada: Meu pai.

Professor:Ele trabalha em que?

Entrevistada: Ele trabalha na agricultura.

Professor: Tem alguém aposentado?

Entrevistada: Não

Professor: Todos recebem Bolsa Família?

Entrevistada: Só minha mãe incluindo todos.

Professor : Qual é a idade da sua irmã?

Entrevistada : 14 anos.

Professor: Qual é a série que você faz?

Entrevistada: 2º ano

Professor: Para você o que é ser quilombola?

Entrevistada: Participar da Comunidade?

Professor: E de que forma?

Entrevistada : Participar das reuniões,dos projetos que chegam.

Professor: Qual é a diferença entre um negro quilombola e um negro não quilombola?

Entrevistada: Não existe diferença.

Professor: Você gosta de morar nos quilombolas?

Entrevistada: Sim

Professor: O que significa quilombola para você?

Entrevista: Significa tudo, desde de pequena eu moro lá.

Professor: Qual é a diferença entre o quilombo e a cidade?

Entrevistada: No quilombo não é muito agitado, não tem muita violência na cidade tem na cidade o estudo é melhor. Porque mesmo morando lá tem que comprar coisas aqui, aqui tem ônibus tem ruas calçadas mesmo assim não é muito boas as estradas.

Professor: A dificuldade de locomoção?

Entrevistada :É

Professor: Quando já ouviu falar de Zumbi dos Palmares?

Entrevistada: Desde de pequena.

Professor: O que falaram sobre Zumbi dos Palmares?

Entrevistada: Que era um guerreiro

Professor: O que mais sabe sobre Zumbi?

Entrevistada: Que lutou pelo negro pelos escravos.

Professor:Você escutou em casa ou na escola?

Entrevistada: Na comunidade.

Professor: O que dizia seu pai sua mãe

Entrevistada :Que ele libertava os negros que ele lutava pra ter os direitos dele?

Professor : Em casa escutava? Quem falava a você sobre Zumbi?

Entrevistada: Meu pai, minha mãe.

Professor: Você se identifica com a história dele?

Entrevistada: Sim

Professor:Qual a lembrança mais antiga da comunidade?

Entrevistada: As danças, ainda tem.

Professor: O que lhe deixa triste na Comunidade?

Entrevistada: E porque não está muito bem.

Professor: Falta o que?

Entrevistada: Falta mais coisas, muitas.

Professor: Que tipo de coisa fácil ou difícil?

Entrevistada:Tudo é difícil.

Professor: O que?

Entrevistada: Outra escola.

Professor: Como o fundamental I?

Entrevistada: Posto de saúde, calçamento

Professor: Quando chove como é que vocês fazem para vim a escola?

Entrevistada: Dentro da água, dentro da lama.

Professor: Quando chove passa carro?

Entrevistada: não

Professor: Quando alguém adoece.

Entrevistada: Vai de carro de mão para cidade.

Professor: Quando alguém adoece a noite.

Entrevistada: Agente telefona ou vai chamar um carro.

Professor: E quando o carro não pode passar? Mesmo carro de mão? Como vocês fazem

Professor: Isso é muito antigo?

Entrevistada: É

Professor: Qual a lembrança mais antiga da Comunidade?

Entrevistada: Meu avô sempre dizia que passavam fome e ainda passa.

Professor : Quais as festas quilombolas que tem na comunidade?

Entrevistada: Festa junina, a dança da mazurca, festa da escola.

Professor: O que você faz no final de semana?

Entrevistada: nada.

Professor: E importante ter festa quilombola?

Entrevistada: E não é.

Professor: É importante ter festa na comunidade?

Entrevistada: É importante.

Professor: Por que?

Entrevistada: E um mundo da família se reunir da comunidade toda/ todo mundo junto .

Professor: Você hoje esta estudando a cidade quando você chegou na cidade qual foi diferença que você notou.

Entrevistada: Porque maior o ensino é bom.

Professo: você se sentiu intimidada?

Entrevistada: Sim.

Professor: Por que?

Entrevistada: Tem mais pessoas.

Professor: E as pessoas perguntavam a você se era quilombola ninguém sabe que você vem a você veio de uma escola quilombola?

Entrevistada: Não dizia que a gente não pode faltar.

Professor: Na sua escola as pessoas não conhecem a sua história?

Entrevistada: Sim

Professor: Você sabe como surgiu a escola na comunidade?

Entrevistada: Não, foi a prefeitura que mandou fazer.

Professor: Quais as matérias que você estuda que fala dos quilombolas?

Entrevistada: História

Professor: Em que a escola precisa melhorar?

Entrevistada: No ensino, na merenda também, professores e transportes.

Professor: Então você acha que deveria melhorar a estrutura física da escola, investir mais em professores, melhorar a qualidade merenda, falta muita merenda?

Professor: Na sua opinião os estudantes gostam da escola?

Entrevistada: Sim, só tem aquela mesmo.

Professor: Ela ensina bem?

Entrevistada: Era bom que melhorasse

Professor: O que poderia melhorar?

Entrevistada: O ensino

Professor: Vocês tem educação física?

Entrevistada: Não, só recreação

Professor: Existe atividades junto com outros alunos de outras escolas que não são quilombolas?

Entrevistada: Sim

Professor: As escolas vão para vocês ou vocês vão pra escola?

Entrevistada: Eles que vem pra cá.

Professor: Quando ele chegam você gosta? porque?

Entrevistada: Porque são outras pessoas novas.

Professor: Na comunidade que vocês moram qual é a cor ?

Entrevistada: Branco, pardo, negro.

Professor: Predomina que cor?

Entrevistada: Negro

Professor: Você considera-se negra

Entrevistada: Sim

Professor: Você sente orgulho de ser negra?

Entrevistada: Sim

Professor: Os seus colegas sente alguma diferença por você ser negra?

Entrevistada: Não

Professor: É uma prova que a sociedade brasileira está melhorando ela já foi bastante racista agente tem um debito com a sociedade até porque a sociedade não tem branco é uma mistura.O que você gostaria de falar com esta pesquisa que está fazendo sobre a história do quilombo estudando a comunidade de vocês. O que você acha que é interessante colocar no trabalho dele?

Entrevistada: Que agente ta participando.

Professor: O que você queria dizer para encerrar está entrevista?

Entrevistada: (silêncio)

Professor: Nos te agradecemos pela participação que é de fundamental importância para este trabalho escrevendo sobre esta comunidade.Obrigada. Até lá.

Entrevista com Estudante E-04
--

Professor: Como é seu nome?

Entrevistada: Tatiane Ferreira Silva

Professor : Qual é a sua idade?

Entrevistada: 16 anos

Professor : Que série você faz?

Entrevistada : 1º Ano

Professor: Você faz atividades sobre o quilombola? O que você faz na escola?Qual atividade você faz na escola?

Entrevistada: Dança e a cultura.

Professor: Pra você o que é ser quilombola?

Entrevistada: Olhe quilombola é um orgulho de morar lá conviver com as pessoas, lá tem parque e uma comunidade.

Professor: O que é um quilombo?

Entrevistada: Quilombo foi dado ao Rei do Zumbi dos Palmares até a data de hoje.

Professor: Qual é a diferença de ser um negro quilombola e u negro não quilombola.

Entrevistada: Algumas diferenças, mas se souber lidar com isso supera.

Professor: Supera o que?

Entrevistada: Não ter preconceito, respeitando a cor de cada um.

Professor: Uma diferença entre o negro quilombola e um negro não quilombola hoje?Quem mora no quilombola? Quem não mora,Você gosta de morar no quilombo?

Entrevistada: Gosto.

Professor: Por que?

Entrevistada: Tem muitas coisas interessantes lá.

Professor: O que?

Entrevistada: Tem o local, a cultura.

Professor: Você nasceu no quilombola?

Entrevistada: Sim.

Professor: Quando você ouviu falar do Zumbi dos Palmares pela primeira vez foi em casa, na escola ou na comunidade?

Entrevistada: Na escola.

Professor: Na sua casa fala do Zumbi?

Entrevistada: Não

Professor: Nas festas da Comunidade fala do Zumbi?

Entrevistada: Fala.

Professor: O que você conhece sobre o Zumbi dos Palmares?

Entrevistada: Conheço pouca coisa, ele ajudou um pouco os escravos.

Professor: Em que você se identifica com ele?

Entrevistada: A cultura dele, por ser uma pessoa humilde, por conviver com as pessoas independente da cor e religião.

Professor: Quais lembranças mais antigas da comunidade?

Entrevistada: Que antes passa muita dificuldade e hoje tem uma vida mais rica.

Professor :Mais ainda passa necessidade?

Entrevistada: Algumas pessoas.

Professor: Na sua casa tem quantas pessoas?

Entrevistada: 4 pessoas,eu, meu irmão, meu pai e minha mãe.

Professor: Quem trabalha na sua casa?

Entrevistada: Meu pai.

Professor: Em que ele trabalha?

Entrevistada: No gado.

Professor: Sua mãe trabalha?

Entrevistada: Trabalha em casa.

Professor: Sua mãe recebe o Bolsa Família e mesmo assim você acha que tem uma vida melhor do que tinha antigamente.

Entrevistada: Sim

Professor: Você tem lembrança do seus avôs?

Entrevistada: Não

Professor: Quais as festas quilombolas que existe na comunidade?

Entrevistada: Mazurca,forró,carnaval

Professor: E importante ter festa quilombola?

Entrevistada: Sim

Professor :Por que?

Entrevistada: Por que dá valor a cultura e honra o que eles fazem.

Professor: Você sabe como surgiu a escola na comunidade?

Entrevistada: Sei

Professor: Como foi?

Entrevistada: Através de um projeto que mandaram para a prefeitura e construíram a escola.

Professor: Qual matéria você estuda que fala dos quilombos?

Entrevistada: Nenhuma

Professor: O que a escola precisa melhorar?

Entrevistada: Conhecer um pouco o que agente vive ajuda.

Professor: Quem deveria melhorar na escola?

Entrevistada: Diretor, alunos.

Professor: Se os alunos conhecessem melhor os quilombolas a escola ia melhorar?

Entrevistada: Sim

Professor: O que seria necessário para melhorar a escola?

Entrevistada: Uma reforma.

Professor: Na sua opinião os estudantes gostam da escola?

Entrevistada: Sim

Professor: O que eles mais gostam?

Entrevistada: Dos professores.

Professor: Existem atividades junto com alunos de outras escolas que não são quilombolas?

Entrevistada: Sim.

Professor: Qual é a diferença quando eles vem?

Entrevistada: A diferença é que não é a mesma coisa o ambiente.

Professor: Qual mensagem gostaria de deixar para a escola?

Entrevistada: O quilombola é uma raça é uma cultura e cada um é capaz de vencer.

Professor: Quais as coisas que você acha que deveria ser feita na sua Comunidade?

Entrevistada: Ter mais projetos

Professor: Projeto para que?

Entrevistada: Ajudar a comunidade melhorar.

Professor: Melhorar em que? Se você fosse escrever este projeto o que você escreveria ?

Entrevistada: Eu ajeitava a estrada, reformava escola, trazia o ensino médio.

Professor: Quando alguém adoece na comunidade como vocês fazem?

Entrevistada: As vezes vai a pé, as vezes de carro de mão.

Professor: Quando o carro de mão não passa ?

Entrevistada: Leva na mão.

Professor: Este trabalho do professor Almani sobre a comunidade , qual mensagem você deixaria ao professor para este trabalho?

Entrevistada: Que são poucos que procuram conhecer nossa comunidade, que ele foi um vitorioso, fazer um pouco por nossa comunidade

Professor: Obrigada por esta participação, sua participação é bastante importante sobre os quilombolas.

Entrevista com Estudante E-05
--

- Bom dia , qual é o seu nome ?
- Erika .
- Erika você estuda que série ?
- Primeiro ano.
- Primeiro ano do ensino médio ?
- Isso.
- Aqui na comunidade ?
- Não.
- Você estuda aonde ?
- Em Caruaru .
- Haaa... em Caruaru é? Você faz o que aqui na comunidade ?
- Eu faço parte da associação .
- Você mora aqui ?
- Moro.
- Você sabe o que é ser quilombola ?
- Sim .
- O que é ser quilombola ?
- Ser negro e (pausa reflexiva) ser respeitado .
- Você já ouviu falar em zumbi dos palmares ?
- Sim.
- Na escola que você estuda há assuntos e conteúdos trabalhados na escola relacionados aos quilombolas ?
- Não , mas já estudei em escola que teve, mas hoje não .
- Qual foi a escola? Você se lembra ?
- Municipal Josè Vicente Ferreira . (a escola da comunidade).
- Pronto, então essa escola fica aonde ?
- Aqui, onde Trabalho .
- Então você se identifica com a tradição quilombola ?
- Me identifico .
- Você participa de alguma festividade ou algum grupo cultural ?
- Participo, mazuca.

- Você participa do grupo de bazuca então você se lembra de alguma memória ou de algum fato antigo aqui na comunidade ligado aos quilombola
- Sim, a casa dos escravos .
- Existia a casa dos escravos, aqui ?
- Era.(apontando para relevo elevado). Ali em cima. Tinha uma casa aqui que há poucos anos atrás ainda existia: correntes, existia máquinas de café onde eles trabalhavam. Era a casa grande .
- Aqui na comunidade. Hoje não existe mais?
- Não.
- Você já sofreu alguma discriminação você se sente discriminada pelo fato de ser quilombola?
- Sinto .
- E a questão da cor por exemplo a maior parte da comunidade é negra você não é então como você ver isso ?
- Eu vejo isso como uma fatalidade, mas sempre me identificando em qualquer lugar como negra, por morar aqui, por também ser quilombola e ser neta de um negro quilombola .
- Você acha que a escola precisa de quer para melhorar e se desenvolver mais?
- Mais projeto (reflexiva), mais coisas diferente, diferente do que já temos aqui. Mas relacionadas a nós, quilombolas.
- Então, obrigado .

Entrevista com Estudante E-06
--

Entrevistada: Dara Xavier da Silva

Professor: Você faz que ano na escola?

Entrevistada: 1º Ano F

Professor: você estudou o primário lá na comunidade?

Entrevistada: Foi

Professor: Aquela escola da comunidade atende a todas as crianças da comunidade? Todos estudam lá?

Entrevistada: Todos, muitos estudam com a Professora Salete e outros estudam com a professora Valéria.

Professor: São duas turmas?

Entrevistada: São duas turmas.

Professor: De manhã

Entrevistada: De manhã se ensina a professora Salete da prefeitura, até sete anos, a tarde com a professora Valéria de 3ª a 4ª série.

Professor: Você já ouviu falar dos quilombolas?

Entrevistada: Já

Professor: Você sabe o que é ser quilombola?

Entrevistada: Para mim é ser negro com orgulho.

Professor: Você tem orgulho de ser negro quilombola. Mas eu vi na comunidade que alguns quilombolas são brancos, aí você acha que ser quilombola é ser negro, só?

Entrevistada: Não, tem questão de orgulho, né? De não ser mais do que os outros.

Professor: Você acha que tem alguma coisa a ver com a escola de dança?

Entrevistada: Tem

Professor: Você já ouviu falar desta palavra, a primeira vez que ouviu falar foi em casa, na igreja, com os colegas ou na escola?

Entrevistada: Na escola.

Professor: Você estudou muito sobre quilombolas na escola ou com os colegas

Entrevistada: Assim, aprende um bocadinho na escola, mas não foi muito.

Professor: você acha que deve ensinar mais?

Entrevistada: Devem ensinar mais.

Professor: E aqui nessa escola que você estuda atualmente a professora já pediu algum trabalho? Você já ouviu os professores falarem sobre os quilombolas?

Entrevistada: não

Professor: De jeito nenhum?

Entrevistada: De jeito nenhum.

Professor: Os seus colegas sabem que você é quilombola?

Entrevistada: Alguns sabem e alguns não que já não tem muito contato?

Professor: Você gosta de se apresentar e dizer que é quilombola?

Entrevistada:Gosto.

Professor: Porque? O que você acha que lhe dá muito orgulho em ser quilombola?

Entrevistada: O que me dá muito orgulho é a cultura, as danças.

Professor: Você acha que tem que estudar mais um pouquinho de história? De onde surgiram os quilombolas, etc. ? Você gosta de morar na comunidade ou aqui na cidade? Você queria trabalhar?

Entrevistada: Não, eu gosto da comunidade.

Professor: O que é que você mais gosta lá?

Entrevistada: Eu gosto assim, da escola e das pessoas de lá.

Professor: Toda sua família mora lá?

Entrevistada: Sim.

Professor: As festas que tem lá? todo ano tem festa lá, são festas que lembram os quilombolas, que lembram os africanos, que lembram os escravos?

Entrevistada: Alguns sim, alguns não.

Professor: Já ouviu falar da mazurca? A mazurca é uma dança quilombola? você acha que essa dança vem de onde?

Entrevistada: Assim, acho que veio da inspiração.

Professor: A inspiração do que?

Entrevistada: Escravos africanos que antigamente dançavam, meu avô dançava no plantio de café e foi ensinando aos mais novos.

Professor: Você já ouviu falar na escola de Zumbi dos Palmares?

Entrevistada: Já ouvi falar um pouco.

Professor: Ouviu falar o que?

Entrevistada: Que ele era de família negra só que vivia com os brancos, só que o Zumbi não sabia sua origem?

Professor: Você já sofreu algum tipo de discriminação, de racismo e já foi ofendida por ser quilombola?

Entrevistada: já

Professor: Dentro da comunidade ou fora?

Entrevistada: ? Dentro da comunidade e fora.

Professor: Como é que você reage quando está de frente a uma situação dessa?

Entrevistada: Assim, as vezes eu fico calada e as vezes não.

Professor: Na maioria das vezes você faz o que?

Entrevistada: Na maioria das vezes eu chego que falo assim: "Eu sou negra e com muito orgulho". Não tenho preconceito disso.

Professor: Você sabe como surgiu a escola na comunidade?

Entrevistada: Não sei.

Professor: Sabe o nome da escola?

Entrevistada: Escola municipal José Ferreira da Silva

Professor: Quem foi José Ferreira da Silva.

Entrevistada: Não sei.

Professor: Os estudantes que freqüentam a escola você conhece? Você acha que eles gostam da escola?

Entrevistada: 50% sim e 50% não

Professor: Se eles pudessem passar o dia todo na escola, você acha que eles passariam?

Entrevistada: Passaria se a aula fosse boa.

Professor: O que é que falta para a escola melhorar?

Entrevistadas: Assim, os ensinamentos sobre quilombolas.

Professor: Vocês fazem atividades juntos com outros alunos?

Entrevistados: De fora ou de dentro?

Professor: De fora da comunidade.

Entrevistada: As vezes, eles vêm apresentar as danças lá, e a gente vai apresentar por fora também.

Professor: Você gosta de ser quilombola?

Entrevistada: Gosto.

Professor: Se você não fosse quilombola sua vida seria melhor ou pior?

Entrevistada: Pior

Professor: Você sabe o que vai se formar profissionalmente quando terminar os estudos?

Entrevistada: Queria ser enfermeira, mais por causa do recurso do dinheiro aí não tem como?

Professor: Qual mensagem você deixa para o final, se você encontrar um outro grupo de quilombolas, fosse se apresentar o que você gostaria de saber? conhecer deles? o que você gostaria de conhecer sobre os quilombolas qual a sua curiosidade? o que você gostaria de saber?

Entrevistada: Eu queria saber mais o que eles são por dentro, o que eles são por fora, se são meigos ou não.

Professor: E pra finalizar esta entrevista, essa dificuldade que a comunidade enfrenta de falta de hospital, de estrada e já foi solicitada por vários políticos e na verdade não vêm ajudar como você acha que deveria ser resolvido?

Entrevistada: Que melhorasse antes da chuva que depois não dá para passar nem de carro nem a pé.

Professor: E quando alguém adoece?

Entrevistada: Tem que ir no carro de mão ou nos braços mesmo.

Professor: São quanto quilômetros da escola pra a estrada?

Entrevistada: 1 quilometro.

Professor: Ta bom, Para encerrar esta mensagem.

Entrevistada: Que não discrimina se os negros por que a gente somos pessoas como eles são e não racistas.

Professor: Obrigado.