

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DILMAR LUIZ LOPES

**“RODAS DE CONVERSA” E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:
ARTE DO FALAR SABER FAZER
O PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA EM RESTINGA SECA/RS**

Porto Alegre

2012

DILMAR LUIZ LOPES

**“RODAS DE CONVERSA” E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:
ARTE DO FALAR SABER FAZER
O PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA EM RESTINGA SECA/RS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Porto Alegre

2012

DILMAR LUIZ LOPES

**“RODAS DE CONVERSA” E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:
ARTE DO FALAR SABER FAZER
O PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA EM RESTINGA SECA/RS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 14 de janeiro de 2013.

Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado – Orientadora

Profa. Dra. Georgina Helena Lima Nunes – UFPel

Profa. Dra. Marlene Ribeiro - UFRGS – PPGEduc

Profa. Dra. Nilma Lino Gomes – UFMG

Prof. Dr. José Carlos Gomes dos Anjos – UFRGS – PGDR

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao Programa de Pós-Graduação pela acolhida e condição material para a construção do processo de doutoramento.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro que é muito importante para dar conta dos movimentos necessários para o bom andamento da pesquisa.

À Professora Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado, que com sua sabedoria fraterna me acolheu de maneira afetiva e sincera, e tem me orientado de forma perspicaz no trajeto que devo percorrer para alcançar o objetivo deste estudo.

Aos professores que fazem parte da banca: Dr. José Carlos dos Anjos, pelas suas sugestões e observações a pesquisa; à Dra. Marlene Ribeiro, pelas perguntas instigantes e pelos desafios postos no horizonte de uma pesquisa em área de quilombos; à Dra. Georgina Nunes, pelos constantes diálogos e aprendizados para o avanço da questão da educação quilombola; e finalmente, à Dra. Nilma Lino Gomes pela sensibilidade, pelo compromisso na sistematização das Diretrizes Curriculares Quilombolas e pela disponibilidade em contribuir para o avanço da tese.

À comunidade de São Miguel, que me fez entender que entre a causa da ciência e os direitos da comunidade, é preciso reforçar o compromisso ético-político com ambas.

Aos professores da Escola Municipal Manoel Albino Carvalho, que sempre se colocaram à disposição para contribuir na pesquisa. Este tempo de aprendizagem me ajudou a compreender o amadurecimento da luta, os avanços, os retrocessos e as disputas que estão no horizonte. Fico muito grato pelo crescimento humano, neste tempo histórico, marcado por uma crise sem precedentes do capital internacionalizado.

À cunhada Carmen e Faber, que me proporcionaram um lar no período em que estive estudando em Porto Alegre.

Por fim, à minha família, que sempre me ajudou. Especialmente minha esposa, Claudete dos Santos da Silva, que foi sempre solidária nos momentos distantes e nas horas difíceis. À filha Sophia, que com sua sabedoria me fez enxergar o lado paterno da vida. À caçula Aisha, que com esperança e tenacidade me fez acreditar que um “outro mundo é possível”.

A PALAVRA

Se me tirarem o território,

Se me roubarem a liberdade,

Se violentarem meu corpo,

Se roubarem meus sentimentos,

Ainda assim fico com A PALAVRA...

A palavra que faz: “e a escola está feita”.

A palavra que pergunta: “já existia racismo, então?”

A palavra que canta: “Obatalá, Oxossi, Oxum!”

A palavra sonhar: “sim eu sonhava ser professora”.

A palavra aprender: “aprender fazendo”.

A palavra ser: “o ser e o não ser quilombola”

A palavra saber: “saber dos meus direitos”.

Enfim, a palavra

QUILOMBOS.

Dilmar Luiz Lopes

RESUMO

A pesquisa objetiva conhecer os elementos que sustentam a política do território e da educação do Programa Brasil Quilombola (2008/2011), derivados da relação dialética entre economia e política, mediada pela cultura (Gramsci), sob a qual se desenvolve a análise da questão social quilombola. Materializa-se nas práticas sociais e pedagógicas da comunidade de São Miguel na Escola Municipal Manoel Albino Carvalho, Restinga Seca, Estado do Rio Grande do Sul. A abordagem metodológica é a qualitativa, com os recursos da observação participante, da aplicação de questionários (levantamento sócio econômico e educacional), e entrevista com 21 participantes. A interpretação dialoga com as contribuições gramscianas e de Munanga, Marx, Triviños, Benjamin, Gilroy e Freire. As principais contradições em relação ao Programa se referem à diminuição do orçamento, a partir do ano 2008, no tocante à demarcação e titulação do território. A decisão orçamentária vincula-se diretamente às decisões políticas. Economia e política não se separam. A comunidade obteve no ano de 2009 o Decreto de Desapropriação por Interesse Social, que não garantiu a titulação da área (11/2012). A educação escolar quilombola se concretizou no marco legal das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, e o que a torna possível são os saberes práticos que brotam do território, das casas, das rodas de conversas e servem como ponto de partida para uma teoria da educação. Pelas narrativas e metáforas, temos a origem da comunidade onde o escravo da diáspora atua como negociador entre a tradição e a modernidade. Ser quilombola passa pelo processo de aprendizado que chega até a educação escolar. Aqui, não basta saber, ensinar, aprender. É preciso um saber fazer que unifique teoria/prática, casa/escola, ensino/aprendizagem, palavra/ação, oralidade/escrita, memória/experiência, domínio/emancipação. Os resultados demonstram que, no momento da escola ausente, os saberes da casa serviam como principal recurso para a aprendizagem. A escola como instituição é reivindicada pela comunidade para criar as condições de cidadania; se estrutura a partir das relações raciais que dominam o contexto social, produz avanços e, muitas vezes, desaprendizagens. A roda de conversa funciona como uma estratégia política em oposição ao sistema colonial que não permitia a participação do negro nas escolas. Sua dinamicidade potencializa os valores civilizatórios da cultura afro-brasileira onde o quilombola reconstrói de maneira criativa seu mundo existencial em sintonia com a memória da diáspora africana. Todos esses aspectos estabelecem o ponto de partida/chegada da interpretação e compreensão da educação escolar quilombola que precisa se dar na/com a comunidade tradicional em “rodas de conversa”.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Território. Formação de professores. Narrativas e metáforas. Rodas de Conversa.

ABSTRACT

The research aims to know the elements that support the policy of territory and education of Brazil Quilombola Programme (2008/2011), derivatives of the dialectical relationship between economics and politics, mediated by culture (Gramsci), which develops under the consideration of the question social quilombola. The research materializes in social and pedagogical practices of the community of São Miguel at the Municipal School Manoel Albino Carvalho, Restinga Seca, State of Rio Grande do Sul. The methodological is qualitative, with the resources of participant observation, the use of questionnaires (survey social economic and educational), and interviews with 21 participants. The interpretation dialogues with Gramscian and Munanga contributions, Marx, Triviños, Benjamin, Gilroy and Freire. The main contradictions related to the Program refer to the reduction of the budget, since 2008, regarding the demarcation and titling of territory. The budget decision is directly linked to political decisions. Economy and politics are inseparable. The community obtained in 2009 by the Decree of Condemnation by Social Interest, which did not guarantee the titling of the area (11/2012). The quilombola education materialized in the legal framework of the National Curriculum Guidelines for Quilombola school and what makes it possible is the practical knowledge that sprout from the territory, the houses, the conversation and serve as a starting point for a theory of education. By the narratives and metaphors, we have the origin of the community where the slave acts as negotiator between tradition and modernity. Being quilombola through the learning process that reaches the education. Here, it is not enough to know, teach, learn. It is necessary to unify theory / practice, home / school, teaching / learning, word / action, oral / written, memory / experience, domain / emancipation. The results show that, when absent from school, the knowledge of the house served as the main resource for learning. The school as an institution is claimed by the community to create the conditions for citizenship if structure from race relations that dominate the social context, and produces advances. The circle of conversation works as a political strategy in opposition to the colonial system that did not allow the participation of black in schools. Its dynamics enhances the civilizing values of african-Brazilian culture where quilombola creatively reconstructs its existential world in tune with the memory of the African. All these aspects make the point of departure / arrival of interpretation and understanding of school education quilombola who needs to give in / to the community in traditional "circle of conversation".

Keywords: Quilombola School. Territory. Teacher training. Narratives and metaphors. Circles of Conversation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA – Associação Brasileira de Antropologia
ACQ – Associação Comunitária Quilombola
ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ADIN – Ação Direta de Inconstitucionalidade
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CC – Cadernos do Cárcere
CCJ – Comissão de Cidadania e Justiça
CEB – Câmara de Educação Básica
CF – Constituição Federal
CDA-BA – Coordenação de Desenvolvimento Agrário da Bahia
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAPIR – Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONAQ – Conselho Nacional de Comunidades Quilombolas
COPENE – Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as
CRQ – Comunidade Remanescente de Quilombos
DCNEE – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
DEM – Democratas (Antigo PFL)
EMMAC – Escola Municipal Manoel Albino Carvalho
FARSUL – Federação dos Agricultores da Região Sul
FCP – Fundação Cultural Palmares
FNB – Frente Negra Brasileira
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNASA – Fundação Nacional da Saúde
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDATERRA/MS – Instituto de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural do Mato Grosso do Sul

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

INTERBA – Instituto de Terras da Bahia

INTERPI – Instituto de Terras do Piauí

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ISO – Organização Internacional para Padronização

ITERMA – Instituto de Colonização e Terras do Maranhão

ITERPA – Instituto de Terras do Pará

ITESP – Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo

ITR – Imposto Territorial Rural

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MC – Ministério da Cultura

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social

MEC – Ministério da Educação

MN – Movimento Negro

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PBQ – Programa Brasil Quilombola

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PFL – Partido da Frente Liberal

PNPCT – Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades e Povos Tradicionais do Brasil

PNPIR – Programa Nacional de Promoção da Igualdade Racial

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPA – Plano Plurianual

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PT – Partido dos Trabalhadores

RTID – Relatório Técnico de Identificação e Delimitação

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEHAF-RJ – Secretaria de Estado de Habitação e Assuntos Fundiários do Rio de Janeiro

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SPU – Secretaria do Patrimônio da União

STF – Supremo Tribunal Federal

TEM – Teatro Experimental do Negro

TRAMSE – Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas em Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFPEl – Universidade Federal de Pelotas

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| APRESENTAÇÃO: PRIMEIRAS PALAVRAS | 13 |
| 1 INTRODUÇÃO | 17 |
| 2 DELIMITANDO O QUE ESTUDAR | 22 |
| 2.1 OBJETO | 27 |
| 2.2 PROBLEMA | 29 |
| 2.3. OBJETIVOS | 31 |
| 2.4. TESE | 35 |
| 2.5 RECURSO INVESTIGATIVO | 36 |
| 2.6 NATUREZA DO ESTUDO | 38 |
| 2.7 COLETA DE INFORMAÇÕES | 39 |
| 2.8 CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE E ESCOLA | 43 |
| 2.9 INTERPRETAÇÃO DO MATERIAL COLETADO | 46 |
| 3 O REFERENCIAL TEÓRICO NA DIMENSÃO DA SOCIEDADE POLÍTICA E DA SOCIEDADE CIVIL..... | 49 |
| 3.1 CATEGORIA DA CONTRADIÇÃO/MEDIAÇÃO | 49 |
| 3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS QUILOMBOLAS..... | 54 |
| 3.3 O QUILOMBO: DO CONCEITO HISTÓRICO AO MOVIMENTO SOCIAL | 58 |
| 3.4 O ESTADO MODERNO E A QUESTÃO QUILOMBOLA..... | 66 |
| 4 TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO: “OS DOIS LADOS DA MESMA MOEDA”..... | 77 |
| 4.1 POR UMA NARRATIVA DA DEMARCAÇÃO: A DIMENSÃO DO TERRITÓRIO . | 77 |
| 4.2 O PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA: ORIGENS E DESENVOLVIMENTO ... | 82 |
| 4.3 O PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA: ENTRE O EMPENHADO E O EXECUTADO | 85 |
| 4.4 ATAQUE AO DIREITO À TERRA: DECRETO Nº 4887/03 | 87 |
| 4.5 UMA NARRATIVA DE RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA..... | 97 |
| 4.6 POR UMA PRÁTICA EDUCATIVA ESCOLAR QUILOMBOLA | 102 |
| 4.7 GRAMSCI E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA | 106 |
| 4.8 O PROTAGONISMO QUILOMBOLA NA CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES | 109 |

| | |
|--|------------|
| 4.9 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 115 |
| 4.10 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E O MOVIMENTO SOCIAL NEGRO | 123 |
| 4.11 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E SUA RELAÇÃO COM AS LEIS Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08 | 126 |
| 5 EDUCAÇÃO ESCOLAR EM SÃO MIGUEL: ENTRE NARRATIVAS E METÁFORAS..... | 131 |
| 5.1 O QUILOMBO DE SÃO MIGUEL: A METÁFORA DO TERRITÓRIO NEGRO .. | 131 |
| 5.2 O SONHO ENTRE O CATIVEIRO E LIBERDADE | 139 |
| 5.3. O SONHO DA EDUCAÇÃO: ENTRE A EXPERIÊNCIA DA COMUNIDADE E A ESCOLA..... | 143 |
| 6 O SABER LOCAL QUILOMBOLA: ENTRE A ESCOLA AUSENTE, A CASA E AS RODAS DE CONVERSA | 151 |
| 6.1 A ESCOLA AUSENTE | 154 |
| 6.2 A CASA: ESFERA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM..... | 173 |
| 6.3 A ESCOLA E O PROCESSO DE (DES) APRENDIZAGEM..... | 182 |
| 6.4 RODAS DE CONVERSA: A ARTE DO APRENDIZADO QUILOMBOLA..... | 197 |
| 7 PARA FINS DE CONCLUSÃO: “EU DIRIA PARA NÃO PERDER A MEMÓRIA DA COMUNIDADE” | 217 |
| REFERÊNCIAS..... | 223 |
| APÊNDICES | 237 |
| ANEXOS | 246 |

APRESENTAÇÃO: PRIMEIRAS PALAVRAS

Ao apresentar a tese de doutorado em educação procurei recuperar, através da memória, o modo como me constituí como ser humano numa relação de aprendizagem que começa em casa e se prolonga pela escola até os dias de hoje. Para mim, a entrada na escola foi muito significativa pela relação de afeto com que a professora da educação infantil acolheu-me. Ao chegar à sala de aula, a professora Sonia Maria da Costa me pegava no colo, me acariciava e me levava pela mão até a mesa. Ali me ensinou a desenhar, a contar, a ler, a escrever e a compreender o mundo da escrita. Foi uma relação intensa de afeto, acolhida e aprendizagem que considero determinante para a trajetória posterior de ensino.

Essa experiência escolar foi muito importante para avançar na segunda narrativa de minha infância. Como filho de trabalhador que vem de uma família extensa, composta de dez irmãos, tornava-se difícil o acesso a livros e revistas. Nessa época, vi diversos vendedores de livros passarem nas casas para oferecer coleção de dicionários, enciclopédias para estudantes. Por outro lado, os livros didáticos não existiam na abundância que conhecemos hoje, e muito menos o acesso gratuito aos recursos da internet.

Sem muitas condições financeiras, minha mãe adquiriu uma enciclopédia pequena que servia para consulta dos temas de aula. Eu, como sempre gostei da leitura, procurava coisas interessantes para ler. A bíblia foi um livro que fez parte desse mundo, os gibis, que eram poucos e nem sempre bem vistos em casa, e finalmente, a enciclopédia, que lia a partir da letra “A” até a “Z”. Diria que foi dessa forma que me alfabetizei e comecei a gostar das leituras.

Já o que motivou meu gosto pelas narrativas — uma poésis como caminho para a liberdade e uma maneira criativa de expressar minhas vivências, sonhos, resistências e amores — foi a relação com meu pai. Ele, um sujeito meio pacato, trabalhador e extremamente ético naquilo que fazia. Ou seja, cumpridor da sua palavra. Mesmo permanecendo analfabeto por muitos anos, visto que frequentou a escola apenas aos 13 anos e, posteriormente, o antigo MOBREAL com 50 anos, no entanto, tem uma visão de mundo, de economia, de política de dar inveja a muitos críticos de hoje. O ponto alto de sua sabedoria era contar causos e narrar histórias.

Lembro-me do trabalho com o fumo de corda durante a noite. Eram dias muito

quentes e todos estavam cansados da lida diária. De repente, na descida da noite, meu pai começava a narrar suas histórias.

Lá em tal lugar [...] muito distante [...], havia um sujeito que era muito corajoso. Certo dia, ele ouviu no outro lado dos montes uma voz que dizia: Vem cá! Vem Cá! E ele resolveu ir lá para ver de perto o que era. Chegando lá, viu um homem enorme que tinha uma boca bem grande, que se encontrava aberta. Nisso, o corajoso perguntou: Quer que eu meta a mão? Quer que eu meta a mão? O gigante respondeu: Se você quer meter, então mete! Aí, ele enfiou a mão na boca do sujeito e arrancou uma panela de ouro. Chegando ao vilarejo, contou para os amigos, que não acreditaram muito. Mas em todo lugar sempre existe o curioso ou fofoqueiro, que resolveu ir conferir de perto o acontecido. Chegando ao lugar onde se encontrava o gigante, imediatamente, perguntou: Quer que eu meta a mão? O gigante disse: Quer meter, então mete. Ele meteu a mão e a boca do gigante se fechou. Assim, o curioso ficou apenas com pedaço do braço, correu pedindo socorro e nunca mais fez fofocas de ninguém (RAMIRO LOPES, 2011).

E meu pai continuava a narrar seus causos que duravam às vezes várias horas. Ele foi o primeiro a falar da família Martins, que era muito rica e rude com quem atravessava seus campos de terra. Estava sempre de olho na forma como o povo era tratado pelas elites. Desde aquela época, já falava da inflação e dos tubarões da ganância e exploração. Alertava-nos para a escassez de recursos que teríamos no futuro com o desperdício das coisas.

Também foi com ele que aprendi alguns aspectos de como as relações raciais permeiam nosso cotidiano. Contava-me que, quando criança, meu avô plantava feijão e milho para revender para os armazéns dos colonos de origem alemã. Ao chegar para vender o produto, vovô Teodoro ia de carroça junto com um cidadão de origem italiana. Com o tempo, descobriu que seu produto era comprado por preço menor do que o do sujeito italiano. A partir daí, começou a usar de suas artimanhas. A negociação passou a fazer parte de suas vendas. Assim, levava os produtos do seu trabalho até próximo ao armazém e depois entregava para o amigo italiano que os vendia junto, como sendo seus. Com essa tática de negociação, conseguia um preço melhor pela safra que produzia. E dessa maneira, foi nos ensinando o valor do trabalho no contexto mediado da exploração dos trabalhadores. Com muita negociação, perdas e avanços, foi educando seus filhos, que nunca deixaram de reconhecer seu papel na formação para vida.

Assim, venho fazendo minha caminhada histórica como sujeito político

comprometido com um modo de fazer ciência através da teoria que nos guia para a ação (GRAMSCI, 1983). Portanto, esta tese é resultado de uma luta concreta que venho fazendo desde a década de 1990: num primeiro momento, como atuante no Movimento Negro, processo de aprendizagem que se articula à práxis social e tem como desafio a construção da consciência política, o combate ao racismo e às políticas públicas de caráter público e privado; e depois como acadêmico e professor.

Na dimensão da academia, o ano de 1998 foi muito significativo para aperfeiçoar a prática formativa, por meio do Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Reconheço que foi um caminho difícil de trilhar, pois estava dando os primeiros passos na pesquisa científica. Nessa época, o curso de mestrado tinha um convênio com a UNICAMP, e foi quando tive contato com intelectuais como Dermeval Saviani, Moacir Gadotti, Silvio Gamboa e outros.

E assim desenvolvi a dissertação: “Mobilidade social e identidade racial: o negro na perspectiva do Ensino Superior.” O estudo apontava para as dificuldades dos estudantes negros percorrerem um trajeto de sucesso do Ensino Fundamental até a entrada no Ensino Superior. Ora a classe, ora a raça/discriminação pesavam no percurso que era determinado por estes dois fatores. Também aparecia a universidade como fator de crescimento pessoal e a perspectiva das políticas de cotas como um caminho para a inclusão dos alunos negros e indígenas no Ensino Superior.

A opção pela pesquisa em/com quilombos, em certo sentido, está encaminhada na mesma direção dos atores negros da graduação, da dissertação de mestrado, mas envolvida por outra abordagem teórica/prática. Esse processo histórico produzido na minha formação, ora no cotidiano familiar, ora no movimento social e especialmente na Educação Superior, culminou com o trabalho de professor temporário da Educação Superior na Universidade Federal de Santa Maria e na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

A dimensão docente e profissional no ensino, pesquisa e extensão na graduação e na pós-graduação, produziu uma mudança na forma de entender o processo aprendente que se dá pelas condições objetivas situadas e pelos desafios teórico/práticos que se pretende conhecer. No ano de 2001, pelo conhecimento junto às comunidades de quilombos, fui convidado a integrar um projeto de extensão com a UFRGS para produzir um levantamento social, econômico, cultural e educacional

de alguns quilombos no Rio Grande do Sul. Primeiro, contribuí com a comunidade de Casca, no município de Mostardas, sob a coordenação da professora Ilka Boaventura Leite, da UFSC. Após, nas comunidades de São Miguel e Rincão dos Martimianos, no município de Restinga Seca, sob a prestigiosa orientação do professor José Carlos dos Anjos, da UFRGS.

Essas práticas de pesquisa se mostraram reveladoras do modo como o saber científico serve como ferramenta para ajudar os oprimidos a compreenderem sua situação de explorado, buscar saídas na organização social e ajudar para o melhor entendimento do papel da ciência e do intelectual num campo social em disputa. Numa dimensão ética e estética, o aprendizado que tive no campo da pesquisa fortalece o aspecto ontológico do pesquisador.

Assim, a construção desta tese está em sintonia com a trajetória humana, social, política e educacional que tenho feito, resultado do compromisso histórico com os movimentos sociais e na afirmação de uma educação escolar quilombola. Dito de outra forma, por meio da investigação do Programa Brasil Quilombola como narrativa do território, é possível na exposição apontar para uma proposta política de educação que emerge na comunidade de São Miguel, e que pode contribuir para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola¹.

¹ Os Documentos Normativos que instituem essas diretrizes, aprovadas em 20 de novembro de 2012, são o Parecer do CNE/CEB nº 16/2012 e a Resolução do CNE/CEB nº 08/2012.

1 INTRODUÇÃO

A discussão em torno da política de educação quilombola brasileira tem se constituído em temas de pesquisa e alvo de debates em todo o país. Adquiriu maior centralidade a partir do lançamento do Programa Brasil Quilombola (PBQ) pelo Governo Federal, no ano de 2004. Como era de se esperar, após duas décadas marcadas por movimentos distintos. O primeiro movimento ocorreu nos anos de 1980, caracterizado pela luta em defesa da democratização da educação e do reconhecimento dos quilombos pelo Estado Brasileiro, através do Artigo 68 da Constituição Federal. O segundo, nos anos 2000, quando o movimento negro organizado através de um trabalho militante, principalmente das mulheres, exigiu um plano para operacionalizar as questões da educação antirracista, que iriam se materializar nas Diretrizes Curriculares de Educação para a Diversidade Étnico-racial (MEC, 2004).

Este estudo visa a compreender as políticas públicas de educação do Programa Brasil Quilombola e seu processo de materialização nas comunidades quilombolas de São Miguel, município de Restinga Seca, região central do Rio Grande do Sul.

A compreensão dessa proposta educacional apresentada pelo Governo Federal, no atual contexto histórico, requer o acompanhamento sistemático de todos os passos que vêm sendo desenvolvidos para a implementação de suas políticas e programas.

A tese estrutura-se em seis capítulos cuja ordem de exposição não coincide necessariamente com a da investigação.

No segundo capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos e pedagógicos da pesquisa. Trata-se de uma direção metodológica para apontar o caminho mais adequado na análise da especificidade da prática educativa escolar quilombola, no conjunto das práticas sociais, no interior da formação social do quilombo de São Miguel e na Escola Municipal Manoel Albino Carvalho. Ao circunstanciar essa análise, como ponto de partida, procuramos no horizonte não apenas desvendar a realidade, mas também cindi-la e transformá-la.

Na construção da análise, revelamos o caráter contraditório do Estado no que tange às políticas públicas. A tese que procuro defender dependeu da mudança de

qualidade, em determinado momento, dos graus de rupturas, saltos que podem ser de curta ou longa duração (TRIVIÑOS, 2006, p. 68). Ela foi baseada no conhecimento prévio dos quadros reais da teoria e do trabalho de campo. De fato, a tese germinou no processo de pesquisa ao apanhar os aspectos essenciais da questão quilombola em estudo: território e educação e as implicações sociopolíticas no que tange à sua operacionalização, por meio de um Programa.

A hipótese levantada pergunta: contradições aparecem com relação à implementação do Programa Brasil Quilombola, na questão do território e educação, materializados na comunidade de São Miguel, município de Restinga Seca? A partir daí, pretendeu-se investigar o Programa Brasil Quilombola, com base no conceito de território quilombola construído na relação com o Estado e no conceito de educação escolar quilombola que emerge do movimento social dos quilombos e das práticas cotidiana desta comunidade. Posteriormente, interpretar as condições históricas e em qual direção se desenvolveu o Programa, dentro do Estado capitalista de caráter neoliberal, e com isso, demonstrar que a hipótese por mim levantada possui materialidade e vai se constituindo no processo de elaboração da tese.

A análise mostrou que o PBQ faz parte de um conjunto de medidas que procuram manter a hegemonia e o controle de um determinado grupo social no qual o partido político procura dar direção. Também se fundamentou em uma “Agenda Social” que tinha a expectativa de protagonismo dos quilombolas no que tange aos seus direitos étnicos. No entanto, o programa tem avançado sobriamente na dimensão das políticas sociais que servem para amenizar o caráter antissocial do neoliberalismo, ao invés de garantir a autonomia do grupo quilombola. Esse capítulo, embora não sendo o foco central da tese, representa a condição necessária para avançar na discussão das relações entre educação e território quilombola.

No terceiro capítulo, discutimos a partir de categorias, leis da dialética, o referencial teórico gramsciano e outros autores, especialmente mediante a mobilização da sociedade civil e da sociedade política e a disputa por domínio e emancipação na direção das políticas públicas para os quilombolas. Abordamos sobre as mediações, disputas que se apresentam no território negro e sua relação com a problemática em disputa: contradições no processo de implantação do Programa Brasil Quilombola, mediado pela comunidade de São Miguel.

Se antes o Estado tinha um papel estratégico nas crises, agora a “mão invisível” do mercado passa a ditar as regras e os rumos do capital especulativo,

financeiro e os processos de produção, circulação e consumo de mercadorias. O intervencionismo dos organismos internacionais se apresenta como uma imposição histórica das novas formas de sociabilidade do capital. Dentro desse contexto, são produzidos programas, estratégias, teorias e ideologias de crescimento. Nessa conjuntura, tivemos no último período do governo um retrocesso das políticas de demarcação do território quilombola e pequenos avanços em termos de educação, como a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Resultantes do parecer CNE/CEB nº 16/2012 e da Resolução CNE/CEB nº 8/2012 como os documentos normativos que instituem essas diretrizes.

No quarto capítulo, “Território e Educação: os dois lados da mesma moeda”, pretendemos demonstrar que a construção do Programa Brasil Quilombola emergiu como uma reivindicação do movimento quilombola com o intuito de titular o território a partir do marco regulatório 4887/03. No entanto, na sua primeira etapa, não houve avanços significativos em termos de demarcação de terras e educação quilombola.

Numa segunda etapa, mediada pela Agenda Social Quilombola (2008-2011) e atrelada a uma conjuntura internacional de crise neoliberal, percebemos a redução dos recursos orçamentários voltados prioritariamente para a demarcação territorial. Por outro lado, o Programa conseguiu alguns avanços na dimensão da educação que se constituíram na melhoria estrutural de várias escolas, bem como na distribuição de material didático. O saldo positivo foi dinamizado pelo debate em nível local e nacional, que estabeleceu os marcos pedagógicos para a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, e que contou com a participação efetiva de várias comunidades, gestores, professores, alunos quilombolas.

Tais fatos demonstram que a inserção da educação escolar quilombola se constitui numa prática social fundamental para o avanço do ensino nessas localidades. Demonstram também que o Estado não constrói sozinho o processo de institucionalização dessa modalidade de educação e precisa garantir participação ativa dos movimentos sociais, da sociedade civil, da legislação vigente e do compromisso ético/político dos governos federal, estadual e municipal. O protagonismo necessário para sua estrutura/ superestrutura política e educacional passa diretamente pela ação dos sujeitos quilombolas.

Defendemos uma teoria de educação escolar quilombola que se constitui por diferentes processos de mediação que emergem da casa, do território, da luta social

e da escola. Nesse sentido, a instituição escolar insere-se no movimento geral do capital. A escola, ao expor essas contradições, pode ser um instrumento de mediação na afirmação dos saberes culturais quilombolas. Aqui, a educação é organicamente ligada à cultura quilombola, que pode emergir numa nova correlação de forças dos povos dominados e pode ser um instrumento eficaz na formulação do Projeto Político Pedagógico, na formação dos professores, na gestão e no currículo escolar.

O quinto capítulo, “A Educação Escolar Quilombola em São Miguel: entre narrativas e metáforas”, foi dividido em forma de narrativas e metáforas que, segundo José Carlos dos Anjos, às vezes é o único modo pelo qual o quilombola pode se manifestar. Para tanto, cabe aqui o modo como a metáfora gramsciana da luta por posições modeliza o espaço social como um território em disputa. De certa forma, a questão quilombola pode ser vista como a materialização local dessa metáfora, partindo da constituição do quilombo de São Miguel, que emerge do território como um lugar de lutas e desejos.

São Miguel está modulado por uma concepção da terra como lugar entranhado de sonhos, riquezas, aprendizagens e encantamentos. Riquezas essas que, na tese, vêm através das narrativas que são constantemente reinventadas como histórias de fugas, táticas de resistência encontradas no território e trazem no horizonte a luta por liberdade. Se a fuga de Geraldo é, na memória de São Miguel, um dos marcos da emancipação, o ensino que brota das casas, a reivindicação da escola para o acesso universal da educação, a demarcação do território também fazem parte dessa construção.

No sexto capítulo, “O Saber Local Quilombola: escola ausente, a casa e a roda de conversa”, parte final da tese, o processo de análise mostra como a educação foi se constituindo historicamente na comunidade de São Miguel e serve como fio condutor para construir uma proposta de educação escolar quilombola. A capacidade para estabelecer parâmetros pedagógicos por meio dos valores civilizatórios da educação está sedimentada por dentro das casas, no modo de ocupar o espaço, na maneira de produzir, na oralidade, na ancestralidade, na estratégia de construção da escola. Aprendizado que brota culturalmente do território, com seus saberes e fazeres domésticos que são relacionados na rua e nas práticas políticas, sociais do grupo pesquisado. No momento em que a escola não se encontrava presente no território, essa era uma estratégia utilizada pela

comunidade para constituir a educação quilombola. O saber fazendo que se materialize na arte do falar, do contar, do dizer a sua palavra (FREIRE, 1983).

Quando a comunidade de São Miguel reivindicou a escola, não imaginava que seu processo de institucionalização, que começou na década de 1960, iria distanciar os saberes que brotam da casa e do território como forma de reforçar os processos de desaprendizagens de saberes locais. Um aparente desequilíbrio epistêmico entre aquilo que a escola ensina como matriz curricular dominante e aquilo que brota do território e é aprendido com a metáfora da casa, saber que constitui o homem/mulher quilombola.

A pesquisa doutoral apontou que o ponto de partida e de chegada de uma proposta de educação escolar quilombola passa necessariamente pela experiência da comunidade, com suas práticas pedagógicas e sociais. Em síntese, o caminho teórico metodológico para retroalimentar a memória se dá pela roda de conversa, principal estratégia pedagógica que forma a síntese avançada de uma cultura local que produz conhecimento. Uma prática educativa que se dá pela analogia dos Griôs Africanos, que são os depositários do conhecimento quilombola que se faz passado/presente pela memória contada através de narrativas e metáforas, que dão o fundamento final desta tese.

2 DELIMITANDO O QUE ESTUDAR

Procurei produzir conhecimentos referentes à educação escolar quilombola que servissem de apoio para melhorar a existência humana na sociedade e, em especial, a formação docente que respeite o fazer e o saber que brotam do território, com toda sua diversidade e suas contradições, num processo dialógico que emerge do cotidiano e da memória negra quilombola. Perante a crise histórica vivenciada pelo capitalismo, tive como compromisso apontar uma proposta de educação antirracista. E é na prática produtiva das comunidades de quilombos, historicamente situada, que tive a possibilidade de objetivar esse fenômeno material social na escola de educação básica, Manoel Albino, município de Restinga Seca.

É necessário percorrer o caminho teórico e prático para entender a realidade objetiva. Partindo do pressuposto marxista “a raiz do homem é o próprio homem”, a história das relações dos homens com a natureza e entre si formam a história humana. Nesse aspecto, o elemento que produz essas relações é o trabalho, que é a relação dos seres humanos com a natureza e entre si, na produção das condições de sua existência.

Ao mesmo tempo, para melhorar sua vida material, o homem desenvolve instrumentos de trabalho que foram funcionando como extensão e aumento da capacidade produtiva. Nesse processo, trabalho manual e reflexão não se separam, formando a práxis, ação em que o agente e o produto de sua ação são idênticos, pois o agente se exterioriza na ação produtora e no produto, ao mesmo tempo em que interioriza sua capacidade criadora (MARX, 1982). Já Gramsci avança na perspectiva do povo em duas direções: (a) subalternidade em relação ao poder político; (b) instrumentalidade em relação ao espaço social, o trabalho. O povo não designa uma classe social precisa, mas, sim, um conjunto heterogêneo de classes que tem em comum os dois elementos acima. Em outras palavras, para Gramsci, a história da humanidade está atravessada pela marca do poder, entendido como o controle disciplinar da espontaneidade popular.

Assim, as comunidades de quilombos são resultantes do modo produtivo escravista e foram geradas num determinado período histórico da produção, com base no trabalho escravo. Mas ao fugirem, aquilombarem-se, negaram a situação de “coisa”/mercadoria e se constituíram na condição de sujeitos políticos. A luta pela

liberdade e os laços de solidariedade se ampliaram na ocupação da terra e na busca de direitos, como por exemplo, o acesso à educação formal. Essas reflexões teórico/práticas me auxiliaram na escolha do fenômeno material Programa Brasil Quilombola – PBQ, mediado pela comunidade de São Miguel, na educação realizada na Escola de Ensino Básico Manoel Albino de Carvalho, município de Restinga Seca-RS.

A pesquisa nessa comunidade me fez entender a origem e o desenvolvimento de um trabalho em território negro rural, demarcado por disputas sociais e exploração da força de trabalho com desvantagens em termos econômicos, políticos e culturais. Já a prática mais reveladora da dimensão científica se deu através da constituição de um relatório para o reconhecimento das comunidades quilombolas de São Miguel e Rincão dos Martimianos, no município de Restinga Seca, na região central do Rio Grande do Sul.

O pano de fundo que mediou esse debate foi a neutralidade do pesquisador no modo de fazer ciência numa perspectiva positivista, e por outro lado, o compromisso com a verdade e a emancipação dos grupos dominados. O eixo central da divergência está relacionado com a prática científica no desenvolvimento da pesquisa de campo com o objetivo de dar conta de uma problemática teórica para a academia, sem envolver-se com a comunidade, enquanto outro grupo defende que é preciso fazer ciência, mas também estabelecer compromissos teóricos/práticos com as causas das comunidades.

O aspecto teórico mostrou-me que entre ciência e sociedade, cumpre entender que tanto a causa científica quanto os interesses da comunidade estão em processos de formação e disputa. Nessa perspectiva, desenvolvi a pesquisa que apresento ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como tese de doutoramento, com a intenção de analisar as estratégias de implementação das ações do território e educação do PBQ no município de Restinga Seca, evidenciando suas principais contradições para apontar os limites e as transformações nesse trajeto.

Após um longo período de inserção acadêmica/política no lugar, a Comunidade Quilombola de São Miguel, o estudo apresentado em bases científicas tem uma origem que visa estabelecer os marcos teórico/práticos da pesquisa do doutorado, em consonância com a linha de pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (TRAMSE) do PPGEDU/UFRGS.

A partir de um referencial teórico dialético, apresento o objeto da pesquisa, a problemática em estudo e os objetivos. O apoiar-se numa linha gramsciana significa que a reflexão deste autor contribui objetivamente para o trabalho, mas não se limita a ela e deve vir reforçada por outros autores que colaborem. Também não se trata da transferência das ideias de Gramsci para abordar teorias e paradigmas existentes na análise do racismo.

Primeiramente, cabe sublinhar que o racismo possui especificidade histórica e é preciso interpretá-lo no contexto brasileiro. Em segundo, no desenvolvimento de uma formação social, é preciso ver as contradições, os limites e possibilidades de mudanças no cotidiano dessas comunidades. E em terceiro, as relações de classe e raça que se alimentam num processo de estruturação social, de forma não reducionista.

O fenômeno educativo é considerado na lógica do sistema do capital e naquilo que é determinante onde quer que ele exista, em suas relações sociais contraditórias, qual seja, o Programa Brasil Quilombola e o processo de implementação da educação em áreas de comunidades quilombolas, cuja natureza e função estão longe de ser bem conhecidas pela pedagogia. Ou ainda, em que sentido um Programa que tem em seu horizonte estratégico uma educação antirracista pode qualificar um processo de educação quilombola?

As pesquisas nessa área, de modo geral, apontam para uma educação pública do campo — como exemplo, o livro “O movimento camponês” da professora Marlene Ribeiro (2010), ao defender a educação do campo diante da educação liberal, de caráter público —, educação essa que ainda pode significar um espaço para liberdade e autonomia. A emancipação desses sujeitos políticos coletivos precisa estabelecer “espírito de cisão” (GRAMSCI, 2001) para reinventar uma educação do campo. Outros relacionam uma educação das relações étnicas raciais que reconhece a diversidade cultural dos grupos negros (GONÇALVES, 1987; MARQUES, 2004; NUNES, 2004; GOMES, 2005; SILVA, 2012; SOARES, 2012). A educação nessas localidades tem mais reproduzido o sistema educacional do que problematizado uma formação que responda às expectativas e demandas das comunidades. O desafio é fazer o projeto político pedagógico de escola convergir com o projeto político da comunidade.

Já a perspectiva pela qual procuro compreender a questão educacional está em seus aspectos de totalidade e não apenas em um olhar ou mirada. Embora

reconheça a conflitualidade desse campo teórico-prático, a análise de uma política educacional inspirada nesta tradição exige três condições.

Primeiramente, temos de levar em consideração novos processos, novas realidades, novos fenômenos, que não foram contemplados na construção clássica da teoria. Conforme Ferraro e Ribeiro (1999, p. 168), é preciso discutir a centralidade da classe para os movimentos sociais em oposição à exclusão, mas reconhecer a necessidade de hoje alargar o conceito por meio de questões de gênero, etnia, raça, para a abordagem da unidade da luta que contemple a diversidade.

A segunda observação é manter o conceito de política pública como resposta do Estado burguês, no período do capitalismo monopolista, às demandas do movimento social quilombola, vulnerabilizados pela questão social.

Por fim, não basta a expressão da questão social para que haja política social. É preciso organização e mobilização para demandar uma resposta que o Estado oferece através da política pública. Na maioria das vezes, o Estado se antecipa e oferece uma solução neutralizadora de qualquer potencial transformador daquela demanda (NETTO, 2006, p. 16).

Já a análise de uma política pública precisa dar conta de três aspectos: a formulação, a implementação e a avaliação (RUA, 1997). A implementação de uma política pública pode ser compreendida como o conjunto de ações realizadas por grupos ou indivíduos de natureza pública, ações essas direcionadas para o alcance de objetivos estabelecidos a partir de decisões anteriores no que tange a políticas. Nesse sentido, analiso o aspecto da implementação do PBQ.

A partir do ano de 2005, o governo federal deu início ao processo de implementação do PBQ com ações, de:

- a) Regularização Fundiária,
- b) Infraestrutura e Serviços,
- c) Desenvolvimento Econômico e Social,
- d) Controle e Participação Social.

Analiso aqui os elementos relacionados à implementação no âmbito do território e educação. Alguns fatos demonstram que o PBQ vem sendo implementado e são as ações listadas acima que nos darão as condições de dizer como a política de educação antirracista vem sendo instrumentalizada, com seus limites e avanços.

Cabe aqui considerar os sujeitos na história, aqueles que muitas vezes foram deixados à margem das teorias, sem serem levados em consideração, ou os aspectos sociais e culturais — o que, por certo, não significa que eles sejam desprovidos inteiramente de eficácia histórica, mas esta eficácia é de outra natureza. As condições econômicas são o ponto de partida que permitem ver as dimensões políticas, ideológicas², educativas em disputa.

É o problema das relações entre a estrutura e a superestrutura que deve ser adequadamente postulado, para que as forças ativas na história de um período específico sejam corretamente analisadas e as relações entre elas compreendidas (GRAMSCI, 1978, p. 177).

A divisão da sociedade em infraestrutura e superestrutura é metodológica e não causal. Para compreender a realidade, Marx parte do econômico porque este é o lugar da existência humana alienada, reificada, que assume a forma de coisas mensuráveis. Iniciar pelo econômico é eficaz, porque ali nos defrontamos com fenômenos delimitados e mensuráveis, bons fenômenos para a pesquisa científica. Assim, iniciar a investigação por um Programa permite delimitar o objeto concreto e mensurá-lo no contexto de uma comunidade de quilombo que tem sofrido a ação direta da Agenda Social Quilombola.

Dito de maneira complementar, podemos afirmar que é muito mais seguro partir do Programa Brasil Quilombola (2008-2011) pelo seu orçamento e os resultados concretos num determinado lugar, a comunidade quilombola de São Miguel, para, posteriormente, estabelecer os aspectos envolvidos na dimensão política, cultural, educacional que confere uma autonomia relativa para o grupo pesquisado. Em síntese, trata-se de uma relação entre domínio e emancipação da qual Gramsci sempre procurou como fio condutor de sua análise sobre o papel do Estado na elaboração, implantação e gestão das políticas públicas.

² Na obra *O Capital*, Marx define como ideológico o efeito de dissimulação que o processo social de produção e de reprodução do capital efetiva com relação a si mesmo. Mas é em *Ideologia Alemã* que Marx encontra a forma mais acabada da ideologia: aquilo que os indivíduos são, depende das condições materiais da sua produção (MARX & ENGELS, 1982, p. 9). Acompanho a tese marxista da “ideologia espontânea”. O capitalismo logra desenvolver e, de certa maneira, secretar uma forma de dominação que não apenas não se mostra enquanto tal, mas que também, ao mesmo tempo, exime os dominadores do custoso trabalho de reprodução das relações de dominação. A ideologia mais bem-sucedida é precisamente aquela que não precisa de palavras e que se mantém a partir do silêncio cúmplice de sistemas autorregulados que produzem [...] (SOUZA, Jessé. **A construção Social da Subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Ed. UFMG, Rio de Janeiro, IUPERJ, 2003, 207p).

Essa abordagem procura interpretar os desenvolvimentos econômicos, políticos e ideológicos nos quais a problemática quilombola tem se constituído nos últimos anos. Procura também analisar as “relações de forças” entre os diversos *fronts* de lutas travadas pelo movimento quilombola com o Estado para o reconhecimento e demarcação de seus territórios e o avanço de uma educação que afirme direitos e a diversidade étnico-racial.

Esta pesquisa leva em conta a política de uma educação antirracista de um programa social, inserida na realidade concreta, contraditória, implementada por sujeitos que refletem sobre suas experiências pessoais e coletivas, que modificam e são modificados por meio delas. Uma tentativa de ruptura pela passagem da quantidade / econômico, para a qualidade / ético-político na formação social dos grupos quilombolas pesquisados.

2.1 OBJETO

O objeto de análise não pode ser tomado com um objeto puro, isolado no tempo e no espaço, mas com relações e ligações aos processos sociais tais como econômico, político e cultural.

Neste projeto, estabelecemos algumas ligações com o objeto de análise, ou seja, o PBQ enquanto uma política do Governo Federal, em respostas às demandas e pressões do Movimento Quilombola. A sua relação com as questões econômicas, sociais e educacionais tem como lócus privilegiado de análise a EMMAC, na região central do Rio Grande do Sul. O objeto de investigação desta pesquisa qualitativa são as relações entre as estratégias utilizadas pelo Estado para implementar o Programa Brasil Quilombola, tendo como base material as ações desenvolvidas na região central do Estado gaúcho, no período de 2008 a 2011, e a experiência³ daquela Comunidade Quilombola.

Assim, procurei analisar o desenvolvimento e a implantação de um Programa e sua mediação nos termos da educação, situada na comunidade de São Miguel,

³ O que nos diferencia é a “experiência”, no sentido Thompsiano. Ser um trabalhador branco e pobre não é a mesma coisa que um trabalhador negro ou indígena. Embora as pessoas possam participar diretamente da produção e apropriação, as combinações, as divisões e contradições geradas por esses processos não se apresentam de forma imediata e igual. A pressão exercida por um modo de produção na formação das classes não pode ser expressa sem referência a alguma experiência vivida e, mais particularmente, as relações de exploração (LOPES, Dilmar Luiz. **O levante na UFSM: Relação e processo na conquista das cotas.** Observatório Afirme. UFSM, 2009).

município de Restinga Seca, na EMMAC.

Nesse tempo, deu-se a gestão integrada do governo para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola. Os eixos básicos da análise são:

- a) O curso de Formação Continuada de Professores e relações étnico-raciais, realizado pela UFSM, nos anos de 2009, 2010;
- b) O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, nos anos de 2010, 2011;
- c) O Decreto de Desapropriação por interesse social editado em 20 de novembro de 2009, onde inclui o território de São Miguel.

O objeto em análise — o Programa Brasil Quilombola, que se ocupa dessas e de outras ações — foi aprofundado na direção do território, que pode tornar-se uma ação estruturante, e da educação como uma política pública específica para essas comunidades tradicionais. O escritor sardenho⁴ pergunta também se pode haver reforma cultural, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade, sem uma precedente reforma econômica e uma modificação na posição social. Assim, busquei compreender os vários momentos ou níveis de desenvolvimento de tal conjuntura. Procurei ainda distinguir no estudo de uma estrutura os movimentos orgânicos relativamente permanentes dos elementos que podem ser denominados conjuntura e que se apresentam como ocasionais ou imediatos (GRAMSCI, 1989, p. 45).

O nexos dialético entre os dois movimentos na pesquisa — a saber: a correlação de forças políticas, culturais e forças econômicas — podem adquirir didaticamente todo seu significado quando aplicados ao exame de fatos históricos concretos. Germinada essa etapa, colocam-se as questões em torno das quais se ascende à luta num plano universal, criando unidade hegemônica, intelectual e moral.

Lembro que a pesquisa foi delimitada pela área de abrangência, pelas causas e consequências da política do PBQ, em termos de educação, para as pessoas que residem naquela comunidade. Ou ainda, pela descrição dos conhecimentos sobre o contexto social do fenômeno particular da rede formada pela Comunidade Quilombola de São Miguel. É evidente que uma pesquisa com base empírica, é marcadamente, local, na medida em que a formação social estudada pertence a uma situação particular dentro da qual os fenômenos são histórica e socialmente

⁴ Referência a Gramsci.

produzidos. A delimitação do período é do ano 2008 até 2011, tendo como lócus de análise a comunidade de São Miguel, no Município de Restinga Seca, na região central do Rio Grande do Sul, mesmo quando as visitas à Comunidade tenham transcorrido noutros momentos.

Um aspecto da pesquisa reside na relação com o Estado em suas práticas hegemônicas, privilegiando os grandes produtores e a força do capital frente ao processo pedagógico em que as comunidades quilombolas criam os limites dentro dos quais são construídas noções de cidadania, expectativas com relação ao mundo do trabalho, território, educação e movimento social. A pesquisa, centrada em comunidades de quilombo, propõe como estudo trazer insumos para o conjunto do trabalho, visando à garantia de direitos já existentes e à conquista de novos, num processo que permita a essas comunidades o seu desenvolvimento e não apenas o crescimento econômico como anuncia o capital.

2.2 PROBLEMA

A relevância teórico-prática da pesquisa aponta para a questão quilombola como uma causa nacional, que mexe com questões estruturantes do território e educação de sul a norte do país. Essas comunidades constituem o conteúdo pelas quais as políticas educacionais têm operado no conjunto dos processos de cidadania desses grupos. O recorte da problemática de pesquisa pergunta: **há contradições no processo de implementação das políticas do território e educação (Programa Brasil Quilombola – PBQ) e sua materialização, na educação básica da Escola Municipal Manoel Albino Carvalho, pertencente ao município de Restinga Seca?**

Não se trata apenas de explicar um fenômeno social como tal, mas de compreender os aspectos em que o Estado procura intervir, interpretar as contradições, e não dissociar economia política de política educacional. O trabalho de pesquisa foca-se no conjunto das lutas travadas pelos agentes para construir a realidade, conforme suas necessidades. As armas utilizadas, as estratégias postas em prática, levando em consideração as “relações de força” entre as classes sociais e entre os grupos quilombolas.

O modo político de gestão das relações sociais, mais ou menos constituídas em determinada conjuntura, se encontra num “consenso” sob a forma jurídica

(marco legal), econômica e política (orçamento e reconhecimento). E as transformações da estrutura social (classe social, gênero, raça) são midiaticizadas pelo que é designado pela expressão política educacional. Nesse aspecto, o estudo de uma problemática é um dos melhores reveladores de um trabalho de construção social da realidade, porque condensa todos os aspectos desse processo.

Para tanto, tem-se presente que todo e qualquer processo de elaboração e implantação de políticas apresenta-se, em essência, como espaço de disputas entre diferentes interesses, muitas vezes, antagônicos, e que da sua materialização resulta uma síntese, produto de embates entre essas forças, por entender que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem de modo arbitrário, mas em circunstâncias que encontram imediatamente diante de si, determinadas por fatos e pela tradição” (MARX, 1982, p. 25).

Sendo assim, nem sempre as medidas anunciadas ou regulamentadas em lei implicam a sua execução no movimento real. Nesse caso singular, é preciso considerar a ambiguidade que acompanha o desenvolvimento de um programa oficial, o possível descompasso entre as diretrizes instituídas, as metas e ações implementadas e os resultados alcançados.

Tenho consciência dos limites e possibilidade dessa temática neste momento histórico em que existe um “conformismo com os desígnios da globalização” (FIORI, 2006, p. 10), tornando aceitas estratégias neoliberais que continuam sendo implantadas na maior parte do mundo. A temática de uma educação quilombola torna-se relevante. Acredito ser esse trabalho de investigação mais uma forma de contribuir para a mudança social e política.

Ao estudar-se a política social e sua planificação, de acordo com Evaldo Vieira (2007), a atenção precisa voltar-se ao extenso e transformante trajeto percorrido, desde a gestação até a eventual execução. Seria impróprio entender que as diretrizes gerais podem modelar ou não a realidade social dependendo da vontade e das condições do governo. Nesse sentido, é preciso considerar:

[...] o grau de antagonismo atingido no confronto das forças sociais, em dado momento e em determinado lugar, os interesses e as ideologias predominantes na burocracia do Estado, sobretudo nos setores responsáveis pela elaboração e aplicação da política social; a formação dos chamados técnicos [...] (VIEIRA, 2007, p. 146).

Entende-se que o estudo de um programa e seu plano educacional no âmbito

do Estado não pode ocorrer de forma retilínea e nem circular. Assim, o procedimento de pesquisa mais direta foi se realizando em movimento, pois a realidade é contradição, e onde não há contradição, não há movimento. “O próprio movimento da realidade estabelece uma lei de interpenetração dos contrários, por meio da qual é possível compreender inclusive o elemento comum e sua validade como fator explicativo” (MARX, 1982, p. 23).

Os aspectos teóricos, considerados fundamentais, tiveram nesta pesquisa uma intencionalidade para além da formalidade do trabalho acadêmico: explicitar, no plano do conhecimento, “as relações sociais, suas raízes nas condições materiais de sua existência, em suas totalidades” (MARX, 1982, p. 45-47). Servem concretamente para a compreensão das contradições, limites e possibilidades da política de educação escolar quilombola.

2.3. OBJETIVOS

Proponho os seguintes objetivos:

— Objetivo Geral:

Investigar, descobrir e interpretar os elementos que sustentam a política territorial e educacional em nível federal, dentro do Programa Brasil Quilombola e seus limites e possibilidades, nas ações desenvolvidas na Educação Básica da EMMAC, materializada na experiência da comunidade quilombola de São Miguel, do Rio Grande do Sul.

— Objetivos Específicos:

- a) Analisar a educação na perspectiva da diversidade étnico-racial, realizada na Educação Básica da EMMAC, município de Restinga Seca.
- b) Compreender as estratégias de educação utilizadas pela comunidade quilombola que se constituem por “dentro” do território.
- c) Interpretar as contradições e possibilidades na formação de professores e apontar para a construção de uma perspectiva educativa que promova compromissos com os saberes práticos dos quilombolas.
- d) Entender os limites entre emancipação e domínio na

problematização da educação e território em áreas quilombolas.

Desses objetivos, emergiram as respostas à questão de pesquisa por meio da descrição das conjunturas políticas, sociais, culturais, relativas ao contexto do qual faz parte este objeto de pesquisa. A análise da relação entre Estado e Movimento Quilombola, a participação da Sociedade Civil no processo de implementação desse Programa. Um aspecto importante é a participação do movimento das comunidades quilombolas, representadas pela Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (CONAQ) e Associações Quilombolas de várias regiões do país, e a contribuição significativa que o grupo produziu em termos de conteúdo a ser executado pelo programa.

Longe de entendermos a educação como determinante principal das transformações sociais (FREIRE, 1983), reconhecemos neste momento, como hipótese de pesquisa, ser a educação o elemento condicionado, mas que se relaciona dialeticamente com a sociedade. A questão consiste na superação da crença seja na autonomia, seja na dependência da educação em face das condições sociais vigentes. O que defendemos apoia-se entre os vários níveis de desenvolvimento da superestrutura e sua complexa relação com a educação e ligação com o fenômeno social quilombola.

No nível econômico, as desigualdades sociais contrastam marcas raciais com discrepâncias concretas quanto às ocupações, renda, saúde, posição social e educação. Para a sociedade, na escola quilombola em suas disputas políticas, a educação é vista como neutra. Mas internamente, reprime, não assume e nega o saber dos quilombos visto que reprova de maneira soberba. Considerando que o trabalhador dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta estratégias e organizações, no caso quilombola, a escola ajuda ou impede o desenvolvimento dessa força?

A educação, do modo como se encontra, é um fator de emancipação/dominação? A escola aqui abre possibilidades para que a mesma se constitua num instrumento de luta dos quilombolas. Uma vez que a emancipação adquire sua forma acabada no seio das massas e suas organizações, não se cogita de utilizar a escola como meio de elaborar e difundir a referida tática? Se a comunidade quilombola se revela capaz de elaborar, independente da escola, suas táticas de modo consistente, o aparelho escolar promove avanços ou limites nessa luta?

Na perspectiva política e cultural, temos uma sociedade que se constitui em cima da igualdade jurídica, mas que mantêm a desigualdade socioeconômica entre brancos e negros sob o mito da democracia racial. Ao sustentar que o posterior desenvolvimento da sociedade capitalista e das classes sociais iria desconstruir a ideologia racial, destruindo as estruturas sociais que a sustentavam e modificando as condições de ajustamento interétnico, é a questão da classe, raça e gênero na educação que não está superada, já que a primeira não exclui as demais. Ou ainda, em determinados setores, a classe tem um fator relevante no acesso e na transição escolar, e em outras, a raça e o gênero permanecem como determinantes. Até onde a educação em áreas quilombolas foi pensada para ser uma educação que aborde a dimensão étnico-racial ou apenas uma educação compensatória? Penso que ambas precisam caminhar juntas, mas operando em termos de qualidade para que as crianças quilombolas possam acessar os diferentes níveis do ensino.

Relembrando que a escola é determinada socialmente, a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção do capital, é dividida em classes com interesses opostos. O grupo dominante não tem interesse na transformação histórica da escola. Logo, uma teoria crítica só pode ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados. Nesse caso, é possível articular a escola com as práticas sociais e necessidades dos quilombolas?

O trajeto é cheio de armadilhas. Os mecanismos de adaptação podem confundir os interesses dos grupos quilombolas. Para ir adiante, é preciso captar a natureza específica da educação voltada para escolas de quilombos, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pela quais se dá a inserção contraditória numa sociedade racista e que ao mesmo tempo não se reconhece como tal. Neste momento, é chegada a hora de buscar uma nova forma de entendimento da prática social, entendida no sentido gramsciano da passagem do “reino das necessidades para o reino da liberdade”. Nesse caso, não se deve apresentar um único elemento de pesquisa como causa hipotética.

Para nos orientarmos com maior objetividade nesta pesquisa a fim de respondermos com maior clareza a problemática, colocamos algumas questões balizadoras: quais as estratégias utilizadas para a implementação do PBQ na dimensão do território e educação? Como se dá participação do movimento social quilombola, universidades, sociedade civil nessa política? Esse processo potencializa uma educação de cunho quilombola?

Gramsci, em *Maquiavel, o Príncipe moderno*, diz que a análise certamente não será entre os momentos do Espírito absoluto, mas entre os graus da superestrutura, tratando-se, portanto, de estabelecer a posição dialética da atividade política e cultural como determinado grau superestrutural (1989, p. 12). Aí entra a fase política propriamente dita, chamada de catarse, que é a passagem da estrutura para a esfera das superestruturas complexas. O aspecto da práxis que faz a passagem entre os elementos de quantidade (estrutura) para os aspectos qualitativos (superestrutura).

O grupo de intelectuais desempenha um papel importante na elaboração conceitual e filosófica do programa em disputa. Normalmente, o grupo dirigente faz prevalecer o caráter de sua ideologia, dos objetivos econômicos e políticos, mas também a unidade intelectual e moral, em que o Estado apresenta-se como uma sucessão de equilíbrios instáveis, constantemente rompidos, entre os interesses do grupo fundamental e dos grupos dominados.

Em *O Príncipe Moderno*, Gramsci também esboçou sua forma característica de analisar situações concretas, compreendida como um corpo de regras práticas de pesquisa e de observação detalhadas, que servem para despertar o interesse na realidade objetiva, para os discernimentos políticos mais vigorosos, e deve ter um caráter “estratégico”. A reforma intelectual e moral que Gramsci chama de *revolução popular* como conteúdo da política do moderno Príncipe concretiza esta tarefa:

O moderno Príncipe desenvolve-se, subverte todo sistema de relações intelectuais e morais, na medida em que o seu desenvolvimento significa de fato que cada ação é concebido como útil ou prejudicial, como virtuoso ou perverso; mas só na medida em que tem como ponto de referência o próprio moderno Príncipe e serve para acentuar o seu poder, ou contrastá-lo. O Príncipe toma o lugar, nas consciências, da divindade ou do imperativo categórico, torna-se a base de um laicismo moderno e de uma laicização completa de toda a vida e de todas as relações de conduta (GRAMSCI, 1989, p. 9).

O efeito dessa relação, o lugar da religião transcendente e da ética burguesa também transcendente, vem ocupado por uma ética imanente. Ou seja, este trabalho de tese se propõe como lugar de elaboração democrática das experiências de subalternidade dos grupos quilombolas. O desenvolvimento deste tipo de análise não ocorre fora da esfera da sociedade civil. A sua ação é interna ao sistema dos organismos civis, como o lugar onde se desenvolve inteiramente a trama entre

domínio e emancipação.

Gramsci escreve que as pessoas das classes dominadas sentem, mas não compreendem, enquanto, os pesquisadores que investigam, compreendem, mas não sentem. Em sentido próximo podemos dizer que eles sabem a condição em que vivem, mas não compreendem todos seus fundamentos; enquanto nós os compreendemos, os interpretamos, os analisamos com o emprego de métodos de pesquisa (BRANDÃO, 2003, p. 144).

2.4. TESE

A tese que defendo depende da mudança de qualidade, em determinado momento, dos graus de rupturas, saltos que podem ser de curta ou longa duração (TRIVIÑOS, 2006, p. 68). Ela está baseada no conhecimento prévio dos quadros reais da teoria e do trabalho de campo. De fato, a tese germinou no processo de pesquisa ao apanhar os aspectos essenciais da questão quilombola em estudo: território e educação e suas implicações sociopolíticas.

TESE: Contradições aparecem com relação à implementação do Programa Brasil Quilombola, na questão do território e da educação, materializado na comunidade de São Miguel, município de Restinga Seca, Rio Grande do Sul.

Já as teses secundárias se constituem nesse momento, da seguinte forma:
Tese 1: **Existem contradições entre PBQ e o processo de demarcação do território e sua materialização nessa comunidade.** Tese 2: **Existem contradições entre a educação escolar da Escola Municipal Manoel Albino Carvalho e as práticas sociais da comunidade.** Tese 3: **A educação quilombola existe e se dá por diferentes processos de mediação com as práticas sociais e culturais do território quilombola.**

A partir da política do Programa Brasil Quilombola, embasado no conceito de território quilombola construído na relação com o Estado e do conceito de educação escolar quilombola que emerge das organizações negras e das práticas sociais, procurei demonstrar que a hipótese por mim levantada possui materialidade, que foi se constituindo na elaboração da tese.

2.5 RECURSO INVESTIGATIVO

Dentro deste compromisso científico é que utilizo como recurso de investigação a observação participante, cujo conceito estrutura-se no constante diálogo entre teoria e prática e baseia-se principalmente no trabalho de campo. Cicourel define a observação participante embasado em Schawrzt e Scharwtz

[...] como um processo pelo qual se mantém a presença do observador numa situação social com a finalidade de realizar investigação científica. O observador está em relação face-a-face com os observados e, ao participar da vida deles no seu cenário natural, colhe dados. Assim, o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto (SCHAWRZT e SCHARWTZ apud CICOUREL, 1980, p. 89).

O processo de construção desta pesquisa tem na investigação participante a ferramenta necessária para qualificar a relação teoria/prática do fenômeno social investigado⁵. Acredito que este modelo de pesquisa me permite uma aproximação melhor do fenômeno/objeto, mas sem negligenciar dados quantitativos, pois os mesmos traduzem aspectos da realidade estudada.

Um elemento importante nas idas a campo é a utilização e verificação do aporte teórico em construção. Para aprofundar a análise sobre a problemática estudada, no ano de 2011 participei das reuniões mensais da Associação Comunitária Quilombola, bem como das reuniões pedagógicas da escola. A permanência no “campo” me permitiu analisar em profundidade de detalhes os vários momentos: cultural, educacional, político e econômico que se desenvolvem na comunidade, mediado pelo processo de disputa dos direitos quilombolas, o acesso às políticas sociais, principalmente a de educação. Esse trajeto ajudou na definição dos sujeitos da pesquisa, com enfoque na ancestralidade (Griôs) e na experiência comunitária e escolar.

Nesse período, conversei com as famílias da comunidade para entender as dinâmicas em que se desenvolvem as suas lutas no processo de organização social quilombola, o como essas pessoas compreendem as políticas públicas; o que ajuda

⁵ Está situado numa dimensão analítica e de observação, no terreno que incorpora elementos locais dos atores populares e o seu conhecimento da realidade, com o objetivo de transformação. Teve a sua origem no Terceiro Mundo durante a década de 70 e estendeu-se aos cinco continentes (FALS BORDA, Orlando. **Acción y Conocimiento**. Bogotá: CINEP, 1990).

no avanço e conquistas de direitos e o que o tem dificultado. A elaboração de uma caracterização social, dados de acesso à educação e programas sociais. Nesse levantamento foram entrevistados representantes das famílias que compõe o grupo social quilombola de São Miguel até que as informações repetiram-se, sem acrescentar elementos novos — "saturação dos dados"⁶. Como o Estado opera com essas políticas, quais as principais contradições, os limites e possibilidades em relação à implementação da educação escolar quilombola.

No entanto, a observação participante mostrou um aspecto parcial da realidade, e assim sendo, não foi utilizada isoladamente, mas aprofundada com a análise das ações descritas na introdução, prescrita nos documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, e confrontada com as entrevistas realizadas.

Um dos aspectos relevantes desse trabalho de campo é o de estabelecer ligações com o trabalho de pesquisa⁷ do mesmo suporte que mapeou a condição social em que se encontrava a comunidade no ano de 2004, quando não se tinha um programa social específico para comunidades quilombolas. Dessa forma, pretende-se compreender em que medida as políticas do Programa alteraram a vida concreta dos sujeitos desta pesquisa, já que no intervalo de tempo 2008-2011, aprofundaram-se as políticas sociais quilombolas com o aporte de recursos constantes na lei orçamentária do Plano Plurianual (PPA, 2008/11), bem como as responsabilidades de cada órgão e prazos de execução. Quais os avanços em termos de organização, limites e possibilidades da política de educação para o grupo em estudo.

Na direção da educação, foi preciso compreender como as políticas educacionais operam em termos de melhora na estrutura da escola, no material didático e na qualidade da educação para as crianças quilombolas.

Já com relação aos professores, procurei participar de reuniões e ações que potencializaram a formação continuada e ver como é trabalhado o material didático que aborda a temática quilombola, a questão da diversidade étnico-racial aberta pela

⁶ Cf. Apêndice C – Cadastro sócio educacional.

⁷ O laudo socioantropológico, coordenado pelo professor José Carlos dos Anjos, trouxe à tona a questão social na qual viviam as famílias de São Miguel. As atividades econômicas praticadas no processo social de apropriação desse território negro, a organização social, as técnicas produtivas, os conhecimentos agrônômicos tradicionais e a exploração do trabalho negro como forma de reconhecimento de direitos (ANJOS, José Carlos dos e SILVA, Sergio Baptista da. **São Miguel e Rincão dos Martimianos**: Ancestralidade negra e direitos territoriais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004).

Lei nº 10.639/03. Na direção dos jovens estudantes, conhecer seus projetos, a perspectiva empírica do modo como as crianças quilombolas lidam com a dimensão e o cotidiano escolar.

2.6 NATUREZA DO ESTUDO

A natureza do estudo foi qualitativa, mas sem negligenciar os dados quantitativos que a realidade demonstrou. A concepção foi dialética, como pressuposto teórico/prático em que o conhecimento não é apenas explicação da realidade, mas ação transformadora em que o sujeito está implicado com a parte interessada (TRIVIÑOS, 2006, p.128).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, considerando a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito, privilegiando o processo em detrimento dos resultados. Dados qualitativos e quantitativos não estão em oposição, pelo contrário, “entre eles há uma oposição complementar, que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa” (MINAYO, 2001, p. 22).

A visão de mundo do pesquisador é tecida pelas relações sociais, e assumir uma postura comprometida com a mudança da sociedade em que vive constitui um princípio fundamental da dialética. No entanto, a pesquisa exige análise à luz das categorias científicas, buscando ver além das aparências e procurando a sua essência, considerando o objeto de estudo como parte de uma totalidade à qual está ligado por múltiplas relações, quais sejam, a natureza e a função de uma educação quilombola, sua expressão nas políticas sociais e contradições em termos de controle pelo Estado Brasileiro. Isso, num período em que o capitalismo se internacionalizou, dominou a economia mundial sob a hegemonia do capital financeiro e das grandes corporações que atuam em nível internacional.

No Brasil, a lógica é a mesma, com o agravante que a economia é grande dependente do capital estrangeiro. Temos um processo de concentração de capital e renda gritante. Estruturalmente, apesar de sermos a quinta economia do mundo em riquezas, somos a décima segunda pior sociedade do mundo em desigualdade racial e social. Outrossim, processos de desenvolvimento com a ênfase em programas sociais continuados, conseguiram assegurar uma redução nos níveis de pobreza, fenômeno que não ocorreu no período do “milagre econômico” (IPEA,

2011).

Ainda assim, persiste um elevado grau de desigualdade racial, incompatível com os níveis de expansão econômica, o que coloca o país numa situação desconfortável e exige políticas voltadas para a superação das desigualdades da população mais pobre. As desigualdades de rendimentos, educação, saúde e outros indicadores persistem de uma geração a outra, e se apresentam num contexto de baixa mobilidade socioeconômica. Isso se deve, em parte, ao fato de que “a desigualdade produz desigualdade” (PNUD, 2010 / PNAD, 2011). A desigualdade da cor permanece na renda.

Se o perfil educacional de negros e brancos ficou mais parecido, poder-se-ia esperar que o mesmo acontecesse com o rendimento. Não é o que tem ocorrido. A distância entre trabalhadores brancos e os de cor preta ou parda diminuiu, mas ainda é grande. Em 2008, estes últimos recebiam somente 56,7% da remuneração dos primeiros, enquanto dez anos antes o percentual era de 48,4%. "Tal diferencial se deve, em grande medida, à menor escolaridade média da população preta e parda, que, no entanto, não é suficiente para explicar as diferenças de rendimentos", afirma o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2010).

Os dados indicam a persistência de práticas de discriminação. Toda essa análise está ancorada na redefinição do Estado e o papel da sociedade civil nos processos da origem e desenvolvimento da política educacional quilombola, por dentro do Programa Brasil Quilombola em suas estratégias de implementação. Quais seus principais limites, contradições e possibilidades evidenciadas no movimento de elaboração, execução.

2.7 COLETA DE INFORMAÇÕES

O período dito exploratório, que permitiu a realização do projeto, se consumou quando de sua qualificação pública (2010), e teve continuidade prevista no ano de 2011, quando das visitas sistemáticas, da aplicação dos questionários e pesquisa em documentos oficiais. No processo de qualificação do projeto, já tinha sido alertado de que a realidade é mais rica, complexa e contraditória do que a teoria.

Trouxeste pouco dos sujeitos pretéritos e atuais... Raça, gênero e classe são indissociáveis e o empírico, a pesquisa que metodologicamente aponta vai indicando o caminho das teorias a

serem buscadas. E em quilombos, bem sabes que as vozes dos vivos e dos que deram início a esta luta protagonizam a escrita. Esta é uma orientação de estilo e escrita (NUNES, 2010)⁸.

A partir dessas observações e outras, a chegada a campo me trouxe dúvidas sobre as categorias que havia elaborado. Será que seriam suficientes para entender o que acontece nesse contexto pesquisado? O que perguntar? Que respostas emergem? O que fazer para dar conta da problemática em questão?

No primeiro momento, busquei na escola as respostas para o que procurava. Mas percebi que os professores estavam preocupados em dar aulas, vencer os conteúdos de sua disciplina. Parece que não havia uma sintonia entre a escola e as questões emergentes da comunidade em seus aspectos políticos e culturais. Havia, sim, uma preocupação com as demandas que vinham da Secretaria Municipal de Educação em não se envolver nos desafios postos pela luta da comunidade.

Não encontrando os subsídios suficientes para compreender o que se passava naquela formação social, estabeleci uma virada na abordagem do ponto de vista teórico/prático. Ou seja, passei a olhar para o movimento que vinha da comunidade e os desafios que interpunha na relação educacional, casa, escola, comunidade e sociedade.

Assim, o movimento da pesquisa foi se constituindo em movimento com a realidade. A construção, gestão de políticas e programas educacionais pelo Estado, no caso em estudo, coloca-se como uma questão contraditória pela sua natureza e contexto em que se desenvolve, podendo ser comparada à história que se desenvolve, frequentemente, “em saltos e em zigue-zagues, e assim ela deveria ser seguida em toda a sua trajetória” (MARX, 1982), considerando-se que a construção do conhecimento histórico implica o esforço de abstração e teorização do movimento dialético mediado da realidade.

O processo de aprofundamento e coleta de informações percorreu vários passos, que serão relatados a seguir:

Inicialmente, foi realizado um mapeamento que serviu como estudo anterior às entrevistas com a comunidade, a fim de se obter um conhecimento mais aprofundado do local a ser pesquisado. Os procedimentos para o mapeamento foram, primeiramente, uma reunião com os líderes da comunidade, articulada pela

⁸ Parecer apresentado pela Profa. Dra. Georgina Helena Lima Nunes durante avaliação da banca examinadora para qualificação do projeto de doutorado (PPGEdu, FAGED, UFRGS, 2010).

associação comunitária. Nessa reunião, expliquei sinteticamente os objetivos e os passos a serem desenvolvidos pela pesquisa e informei os dados necessários para a realização do campo.

A fase seguinte ao mapeamento foi uma incursão pelas casas das famílias que compunham o universo do estudo, seguindo as informações recebidas pelas lideranças⁹ quilombolas. Para responder às questões sobre o número de pessoas que compunham a comunidade, organização, gênero e educação, apliquei o cadastro sócio educacional (Apêndice D). Já para a pesquisa específica na tese de doutorado, trabalhei em profundidade com 30 famílias da localidade, nos anos de 2010, 2011 e 2012.

Posteriormente, apliquei dois questionários sobre educação (Apêndices B e C) e selecionei para o trabalho 14 lideranças da comunidade e sete estudantes da Escola Básica Manoel Albino Carvalho, Restinga Seca. A escolha dos sujeitos entrevistados se deu de maneira aberta. Procuramos dar centralidade às pessoas que tinham mais experiência de vida e de papel fundamental para a memória de São Miguel.

É importante lembrar que a entrevista seguiu duas formas de organização: entrevistas individuais, quando conversamos com um sujeito que fez a sua narrativa; entrevistas em forma de “roda de conversa”, nas quais dois ou mais entrevistados narraram acontecimentos da vida familiar, educacional e comunitária. Ao todo, circunscrevemos 21 entrevistados¹⁰, a saber:

1. Adélio Carvalho, 81 anos, residente da comunidade, tem muito presente a memória da linhagem familiar dos Carvalho.
2. Zilá Cavalheiro, 80 anos, reside na comunidade, é uma liderança ativa e traz muito forte a memória familiar dos Cavalheiros.
3. Idelmiro Carvalho, 91 anos, era bisneto de Geraldo Carvalho, já falecido.
4. Eleonir Rosa Carvalho, 75 anos, é a Yalorixá da comunidade e pertence ao tronco familiar dos Carvalho.
5. Roberto Potacio Rosa, 53 anos, é uma das lideranças nacionais dos

⁹ O termo lideranças quilombolas corresponde, nesta pesquisa, às pessoas que possuem maior conhecimento e reconhecimento de sua ancestralidade na relação com a comunidade.

¹⁰ Obtivemos autorização escrita dos entrevistados (Termo de Consentimento livre e esclarecido) para uso de seus nomes ou imagens que cederam para colocar na tese. Também solicitei a autorização para gravação, transcrição e uso na elaboração da escrita final de tese.

- quilombolas, exerce o segundo mandato de vereador pela comunidade e é presidente da comunidade.
6. Jurema Carvalho Rodrigues, 71 anos, é uma das mulheres que atuam em casa e nas rodas de conversa da comunidade.
 7. Antonio Rodrigues, 74 anos, também é uma liderança na comunidade.
 8. José Valdir Rodrigues, 75 anos é um representante da linhagem dos Rodrigues que habitam na comunidade.
 9. Maria Deloci Carvalho, 53 anos é uma liderança da comunidade.
 10. Alcirio Carvalho, 56 anos, é o vice-presidente da Associação Comunitária Vovô Geraldo.
 11. Nilza Tereza Rodrigues da Silva, 53 anos, é uma liderança feminina da comunidade.
 12. Amauri Cavalheiro, 62 anos, pertence ao tronco familiar dos Cavalheiros.
 13. José Liberato Cavalheiro, 72 anos, é aposentado e exerce função de massagista na comunidade.
 14. Genezir Marlene Cavalheiro, 54 anos, é empregada doméstica e pertence ao grupo familiar dos Cavalheiros.
 15. Karen Farias, 16 anos, é estudante da escola Manoel Albino Carvalho.
 16. Lucas Farias de Souza, 16 anos, é estudante da escola Manoel Albino Carvalho.
 17. Charles da Silva Oliveira, 18 anos, é estudante da Escola Manoel Albino Carvalho.
 18. Joice Gabriela Alves, 16 anos, é estudante da Escola Manoel Albino de Carvalho.
 19. Giciele Carvalho, 16 anos, é estudante da Escola Manoel Albino de Carvalho.
 20. Carlos Carvalho, 72 anos, foi diretor do círculo de pais e mestres da Escola Manoel Albino de Carvalho.
 21. Guilherme Pacheco, 16 anos, estudante da Escola Manoel Albino de Carvalho.

A seguir (Tabela 1), são apresentados os dados gerais correspondentes aos participantes desta pesquisa.

Tabela 1 – Dados dos participantes da pesquisa

| Idade | Até 18 anos | Entre 40 - 64 anos | Mais de 65 |
|-------------------|--------------------|--|----------------------|
| Número de pessoas | 6 | 6 | 9 |
| Tronco familiar | Carvalho e Farias | Carvalho e Cavalheiro | Carvalho e Rodrigues |
| Atividade | Estudantes (6) | Trabalho doméstico (3) Assalariado campo (2) Serviço Público (1) | Aposentados (9) |

Fonte: Pesquisa de Campo, 2011.

Gostaria de destacar que participei de vários encontros na comunidade, desde festas, atividades sociais, reuniões da Associação Comunitária de São Miguel e da Escola Manoel Albino Carvalho, nos anos de 2010, 2011 e 2012. No momento seguinte, procurarei fazer uma caracterização da comunidade/escola em termos quantitativo/qualitativo para situar o local em que se desenvolveu a pesquisa.

2.8 CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE E ESCOLA

A comunidade de São Miguel está localizada na zona rural, a 10 km da sede do município de Restinga Seca. A cidade de Restinga Seca situa-se a 250 km da capital do Rio Grande do Sul, possui uma área de 954,76 km², que corresponde aproximadamente a 96 mil hectares, constituído de uma sede e trinta e sete localidades, dentre as quais o distrito de São Miguel. Quando as terras de São Miguel dos “ Pretos ” foi apropriada por ex-escravos, faziam parte do 4^o distrito de Cachoeira do Sul, reconhecida como Rincão do Vacacaí Mirim.

A localidade ocupada pelos ex-escravos era uma brecha na fronteira de duas grandes sesmarias, domínio outrora de duas grandes famílias da região: a família Santos Martins e sua opositora, a família Bernardes Carvalho. Trata-se de um território que se tornou a única possibilidade de viver em liberdade no contexto de uma sociedade que, após a abolição formal, mantinha os negros na miséria e reinventava dispositivos para manter a força de trabalho aprisionada. O fato de

Geraldo ter nascido na sesmaria dos Martins em 1838, ter se rebelado contra seu senhor por volta de 1850 e registrado a compra de suas terras, em 1892, fornecem o marco de sua territorialização (ANJOS & SILVA, 2004, p. 33).

A população da comunidade de São Miguel é formada por 452 indivíduos, distribuída num território que não chega a cinquenta hectares, totalizando 168 famílias. Para dar conta das questões gerais de identificação do universo dos sujeitos da comunidade quilombola, foram cadastrados 371 indivíduos. Para complementar o diagnóstico descritivo, com base em dados quantitativos, foram feitas entrevistas com os responsáveis de cada família. Entre as famílias que foram visitadas, a distribuição de sexo e por grupo etário de seus integrantes pode ser vista a seguir, na Tabela 2.

Tabela 2 – População residente na Comunidade Quilombola de São Miguel por grupo etário, total e por sexo – Restinga Seca/RS – 2011

| Grupo Etário | Total | | Homem | | Mulher | |
|----------------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| Até 4 anos | 19 | 5,12 | 13 | 3,5 | 6 | 1,62 |
| 5 a 9 anos | 22 | 5,93 | 11 | 2,96 | 11 | 2,96 |
| 10 a 14 anos | 33 | 8,89 | 15 | 4,04 | 18 | 4,85 |
| 15 a 19 anos | 42 | 11,32 | 26 | 7,01 | 16 | 4,31 |
| 20 a 24 anos | 34 | 9,16 | 13 | 3,50 | 21 | 5,66 |
| 25 a 29 anos | 33 | 8,89 | 16 | 4,31 | 17 | 4,58 |
| 30 a 34 anos | 22 | 5,93 | 7 | 1,89 | 15 | 4,04 |
| 35 a 39 anos | 23 | 6,20 | 12 | 3,23 | 11 | 2,96 |
| 40 a 44 anos | 37 | 9,97 | 18 | 4,85 | 19 | 5,12 |
| 45 a 49 anos | 17 | 4,58 | 12 | 3,23 | 5 | 1,35 |
| 50 a 54 anos | 27 | 7,28 | 12 | 3,23 | 15 | 4,04 |
| 55 a 59 anos | 16 | 4,31 | 9 | 2,43 | 7 | 1,89 |
| 60 a 64 anos | 19 | 5,12 | 10 | 2,70 | 9 | 2,43 |
| 65 anos e mais | 27 | 7,28 | 11 | 2,96 | 16 | 4,31 |
| Total | 371 | | 185 | 49,87 | 53 | 50,13 |

Fonte: Pesquisa de campo, 2011.

No que diz respeito à distribuição por gênero, a comunidade em seu conjunto apresenta predominância feminina, com 50,13% de mulheres e 49,87 % de homens, situação oposta à encontrada na população rural do Estado, na qual ocorre o já conhecido perfil de “masculinização do campo”, com uma população constituída em

52,35% por homens e 47,65% pelas mulheres (IBGE, 2010).

Quando se observa a Tabela 2, verifica-se que é no grupo de crianças (até 14 anos) que ocorre a maior distribuição dessa diferença: os indivíduos de sexo masculino são 11,16%, ao passo que os indivíduos de sexo feminino são 9,18%. Já na categoria dos jovens (15 a 24 anos), a diferença existente começa a se reduzir, embora ainda permaneça a maioria masculina com 10,67% dos indivíduos do grupo e 9,18% para o sexo feminino.

No entanto, entre os adultos (grupo de 25 a 64 anos), a situação apresenta um enorme desequilíbrio, na qual os homens são apenas 24,82%, ao passo que as mulheres representam 31,01% da população, invertendo-se a situação encontrada no universo das comunidades rurais gaúchas: aqui, as mulheres adultas apresentam-se em franca maioria, pois há maior incidência de homens que migram para outros municípios.

São duas as razões preponderantes para a maior migração masculina. Os homens jovens e adultos são os que mais saem em busca de atividades geradoras de renda não disponibilizadas na própria comunidade, associada ao fato de que as áreas disponíveis são irrisórias, não permitindo a reprodução social das famílias.

Já na categoria dos idosos (65 anos e mais), a situação apresenta a mesma tendência da categoria anterior, em que 3,23% são do sexo masculino e 6,20% são do sexo feminino, explicável pela continuidade dos fatores existentes para o grupo etário e pela maior longevidade média das mulheres em geral. Esses dados conferem à comunidade de São Miguel características de população jovem, idade ativa e predominância feminina.

A Escola Municipal Manoel Albino, atualmente, possui 21 professores e seis funcionários que trabalham nos turnos da manhã e da tarde. As etapas de Educação Básica oferecida pela Escola são: Educação Infantil, Pré-Escolar Nível A e Pré-Escolar Nível B, e o Ensino Fundamental, que contempla do 1º ao 9º ano escolar. Pré-escola: possui 5 alunos; 1º ano: possui 12 alunos; 2º ano: possui 15 alunos; 3º ano: possui 09 alunos; 4º ano: possui 15 alunos; 5º ano: possui 15 alunos; 6º ano: possui 25 alunos; 7º ano¹¹: possui 11 alunos; 7ª série: possui 13 alunos; 8ª série: possui 08 alunos. O número total de crianças que frequentam a escola é de 128 alunos.

¹¹ 7º ano é do Ensino Fundamental de nove anos, Lei nº 11.274/06 e 7ª série do Ensino Fundamental de oito anos, Lei nº 9.394/96.

Cabe destacar que no ano de 2010, deu-se a construção do ginásio escolar, fruto da luta da comunidade, que veio a tornar-se realidade por meio de uma emenda parlamentar do Senador Paulo Paim. No mesmo ano, ocorreu a ampliação do número de salas de aulas, bem como o espaço do refeitório da escola. O contexto de construção da Escola Manoel Albino e sua relação com a comunidade e aprendizagem serão aprofundados na parte final da tese.

2.9 INTERPRETAÇÃO DO MATERIAL COLETADO

As informações foram analisadas e interpretadas à luz de uma perspectiva teórico-metodológica dialética, por meio das contribuições gramscianas e outros como Marx (2001), Triviños (2003), Paulo Freire (1983), Gilroy (2001) e Benjamin (1985), que ajudaram no objetivo desta pesquisa.

No primeiro passo, devo compreender a estrutura fundamental, as relações objetivas, ou o “grau de desenvolvimento das forças produtivas”, pois estas estabelecem as condições e os limites mais básicos para toda a forma de desenvolvimento histórico. Esse processo traduz e determina o terreno sobre o qual as forças históricas se movem, ele define o horizonte de possibilidades das lutas quilombolas por dentro de um Estado hegemônico pela lógica liberal. Mas não pode determinar inteiramente o conteúdo das lutas políticas, econômicas e culturais, muito menos fixar objetivamente os resultados dessas lutas. Na luta institucional, compreendemos a visão gramsciana na qual os interesses da classe trabalhadora precisam disputar e ter hegemonia na disputa política nas três esferas: municipal, estadual e federal.

Na conjuntura atual, esse momento se revela pela crise histórica que vem passando o capitalismo de cunho neoliberal. No Brasil, a aprovação da PEC 215¹², revela os elementos que estão em jogo nesse momento ímpar da política brasileira. É quase uma tentativa de golpe da base aliada e ruralista pra retirar direitos já adquiridos na Constituição Federal de 1988. Agora, a tentativa é para constituir um

¹² A aprovação da PEC 215-2012 pela Comissão de Cidadania e Justiça (CCJ) inclui, entre as competências exclusivas do Congresso Nacional, a aprovação de demarcação das terras indígenas, quilombolas e a ratificação das terras já demarcadas, em prejuízo das atribuições da União. A CCJ aprovou uma proposta tida como inconstitucional, já que o artigo 231 da Constituição Federal diz que é responsabilidade da União o processo de demarcação. E o artigo 68 reconhece o Estado como responsável jurídico pela titulação das terras tradicionalmente ocupada pelos antigos quilombos.

Estado de exceção onde o processo de demarcação de terras indígenas, quilombolas e ribeirinhas não estejam sob a esfera do governo federal e sim do poder legislativo.

Gramsci avança para a análise dos movimentos das forças históricas, as “relações de força” que constituem o terreno concreto da luta e do desenvolvimento político e social. O que se busca aqui não é a vitória absoluta de um grupo sobre outro. É, antes, análise de uma questão relacional, uma questão a ser resolvida em termos de relação hegemônica. No caso dos quilombos, outro modelo de desenvolvimento que qualifique a educação, que garanta a demarcação do território, a reparação histórica pelo Estado brasileiro de um grupo com especificidades culturais, a superação da pobreza, do racismo e da exclusão social.

Um aspecto original em Gramsci nos alerta que as “relações” e o “equilíbrio estável” demonstram que as forças sociais suplantadas em qualquer período histórico particular não desaparecem no terreno da luta, nem a luta em tais circunstâncias é suspensa (HALL, 2002, p. 311). A vitória militar do Estado brasileiro sobre Palmares não significou o desaparecimento de milhares de quilombos de norte a sul do país.

Outro aspecto são as memórias (BENJAMIN, 1985) dessas comunidades que permaneceram vivas nos diversos processos de formação econômica, política, cultural e educacional. Nesse caminhar, fui construindo as estratégias da pesquisa. Quando me movimento do geral para o particular, me recordo do processo de construção de categorias universal, como: contradição, mediação, estado, quilombos, que me ajudaram a entender o fenômeno, o Programa Brasil Quilombola como uma política pública voltada para o território e a educação.

Já na dimensão particular (LUKÁCS, 1985), o processo se deu ao inverso, no cotidiano das casas, na relação com a terra, com a identidade, com a educação. Foram emergindo as categorias de conteúdo que são orientadoras para o pesquisador coletar e organizar os dados, a partir de uma unidade de análise, território e educação, que me ajudaram a compreender uma formação social encharcada numa cultura de origem africana e afro-brasileira. Suas relações, seus valores, seus costumes, suas identidades estão entrecortadas pelas relações de produção capitalista. Ou ainda, se encontram na forma coletiva de partilhar e produzir na terra, na ancestralidade negra, no lugar onde se produz a metáfora da identidade, na memória com fortes lampejos de rebeldia como, a fuga do escravo

Geraldo para fundar o quilombo como espaço de sociabilidade, parentesco e liberdade. Sistematizada nesta pesquisa como uma proposta de educação.

Em síntese, cabe perceber se as estratégias de implantação do Programa torna possível a constituição de uma educação escolar quilombola que foi sendo gestada nas experiências pedagógicas, nas audiências públicas, no ano de 2011, e se materializou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Em primeiro lugar, procedemos ao levantamento de dados históricos e sociais disponíveis nos arquivos do município e da escola, bem como à análise do processo de luta, demarcação e titulação do território via política pública do Programa Brasil Quilombola, que são materializados em documentos fornecidos junto ao INCRA. Procedemos também à reconstituição da história local, através de depoimentos orais, escritos que permeiam dados etnográficos e questões sociais e educacionais.

O segundo aspecto do enfoque se deu com relação à educação, a partir das narrativas fundadoras da comunidade, espécie de documentos orais em que o grupo reconstitui por meio da memória um passado singular para o quilombo. Ao focar acontecimentos concretos da vida da comunidade ao longo de gerações, esta pesquisa pretendeu compreender a forma como foi se constituindo a educação quilombola por dentro das casas, no território, na escola. Pretendeu também apontar como inovação metodológica as “rodas de conversas”, como um aspecto dinâmico do ensino-aprendizagem quilombola. Foi utilizado ainda o questionário sócio educacional para o levantamento das condições sociais dos residentes nessa localidade.

3 O REFERENCIAL TEÓRICO NA DIMENSÃO DA SOCIEDADE POLÍTICA E DA SOCIEDADE CIVIL

Para responder nossa questão de pesquisa, a análise do fenômeno material social se deu à luz de fundamentos do materialismo histórico dialético — apoiado no pensamento gramsciano, que contribui mais positivamente ao objetivo do trabalho — e dos dados emergentes da observação participante como uma metodologia qualitativa. Já as categorias emergentes da luta por posição na sociedade política e sociedade civil vão se constituindo como base para compreender a tese, sendo necessário considerar a conjuntura macro das políticas públicas relativas ao Programa Brasil Quilombola e o contexto histórico da luta pela titulação do território e educação que faz parte do objeto da pesquisa.

3.1 CATEGORIA DA CONTRADIÇÃO/MEDIAÇÃO

São as categorias que servem de critérios, seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, fornecendo-lhes o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade. As categorias fornecem simultaneamente a função de intérprete do real e de indicadores de uma estratégia política.

Ao analisar um programa estatal, com seu projeto focado na política educacional que expressa, precisamos considerar a orientação econômica, política e cultural em curso do projeto social. Nesse aspecto, as categorias da contradição e mediação ajudam a conceituar a questão social, os quilombos, Estado alargado e a relação entre Sociedade Política e Sociedade Civil, implicadas na concepção filosófica gramsciana, que reconhece na política e cultura um salto qualitativo da visão econômica e estatal de Marx — em que a contradição como categoria fundante da dialética, fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo.

De acordo com os referenciais da dialética, o mundo está em constante movimento, se transforma. Essas mudanças são produzidas pela contradição, que é o motor da dialética. Para Triviños, aceitar esse ponto de vista “significa ter uma concepção ontológica que exige do pesquisador uma abordagem epistemológica capaz de aprender a dinamicidade dos fenômenos que se pretende estudar”

(TRIVIÑOS, 2008, p. 11).

O movimento do fenômeno tem um nome especial, qual seja: o desenvolvimento. Dialeticamente, o desenvolvimento é entendido como a passagem de um estado inferior para outro superior ou de um estado simples para um estado mais complexo. No caso dos quilombos, houve um processo histórico de transformação do período colonial escravista até o estágio atual. Primeiro, eram vistos como grupos de africanos fugidos. Após, como um espaço de resistência. E hoje, como o lugar do território, de direitos, da reprodução física, social e cultural, embora fundado numa sociedade que se estrutura sobre relações raciais que condicionam esse fato histórico.

Podemos dizer que tanto o Estado colonial como o atual ainda reproduzem relações desiguais em termos de acesso à renda, terra, educação, saúde, para brancos e negros. Cabe perguntar pela origem e desenvolvimento de uma educação capaz de responder aos processos de transformação que essas comunidades ainda continuam passando. Que princípios e valores podem mediar uma formação de professores comprometidos com os saberes práticos quilombolas?

A contradição, para Cury (1992), não pode ser apenas entendida como categoria interpretativa do real. Nesta direção, “a realidade no seu todo subjetivo-objetivo é um movimento dialético e ao mesmo tempo contraditório” (CURY, 1992, p. 30). Gramsci, nos *Cadernos do Cárcere*, chama de uma relação dialética entre subalternidade/instrumentalidade, domínio/emancipação com relação ao exercício do poder. Descobrir as contradições do fenômeno é um passo importante, na direção dialética, como veremos a seguir:

- a) O próprio Programa Brasil Quilombola, que objetiva o protagonismo dos quilombos, não altera as relações de forças do capital, já que mexe com os acessórios e deixa de operar na estrutura quando não regulariza o território? Gramsci sabiamente questiona: pode haver uma reforma cultural, educacional sem uma reforma econômica?
- b) A formação dos professores tem sido de forma “generalista”, não atacando a essência do fenômeno educativo, uma formação que atua mais na direção do mercado, num processo de “fetichização” da realidade via mercadorias e que desumaniza o próprio homem” (MACHADO, 2009, p. 153).

Ao considerar a contradição como categoria analítica, reconhecemos a história produzida de forma conflituosa, não de forma linear. Esse processo expressa a luta por posições de poder e interesses contraditórios em nível econômico, político e cultural.

Descobrir as contradições que apresenta um fenômeno significa que avançamos profundamente no seu conhecimento. É um passo fundamental. Porém, isso não basta. Devemos propor soluções, quando somos incapazes, através de nossa ação, de solucionar as contradições. O terreno em que a “dialética pode demonstrar decisivamente aquilo de que é capaz não é apenas o terreno da análise dos fenômenos quantificáveis da natureza e sim da transformação da sociedade” (KONDER, 1998, p. 61).

Nesse sentido, a tese procura apontar as contradições em jogo no processo de implementação das políticas públicas do Programa Brasil Quilombola que visa ampliar direitos, na direção da educação, em áreas quilombolas. Sabendo que a educação é uma atividade partícipe das relações sociais contraditórias, desde os primórdios, sua função social esteve mais comprometida com os interesses dos grupos dominantes do que com os valores dos grupos subalternizados.

Se a educação reproduz as estruturas vigentes, ela se mistura no conjunto de uma ação social transformadora das comunidades quilombolas que se opõe à organização do capital. E para tanto, é preciso erigir sobre a prática educativa em comunidades de quilombos uma teoria mais elaborada que revele, no caráter hegemônico, mediador e contraditório dessa prática, os elementos decisivos de sua superação (CURY, 1992, p. 130). Para Hegel, a contradição senhor x escravo serve como mola propulsora da modernidade (1992, p. 130). Já no Brasil, essa relação dá origem a uma sociedade racialmente segregada.

Muitos autores interpretam a sociedade a partir do senhor; minha abordagem parte da voz do ex-escravo. É o escravo, e não o senhor, que emerge da narrativa quilombola com a consciência que existe para si mesma. Essa questão produz impacto na formação racial e tem relevância para a compreensão do desenvolvimento da política racial.

A categoria da mediação é a chave do discurso hegeliano. A mediação da essência é a aparência; da identidade é a diferença; do mundo como totalidade é o fenômeno social. A categoria da mediação se justifica na análise do objeto quando consideramos o tempo e espaço em suas relações com os processos sociais,

econômico, político, cultural e educacional. Segundo Ciavatta, “no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação dos sujeitos sociais” (2001, p. 141). Ela indica uma relação dialética de tudo que existe, uma busca de aspectos fins, manifestos no trajeto da pesquisa.

A reconstrução histórica do movimento quilombola, materializada no Programa Brasil Quilombola, pela experiência da comunidade de São Miguel, esteve orientada por princípios ético-políticos e práticos que corresponde ao compromisso de interpretar, no tempo presente, os processos violentos de exclusão sofridos por esses grupos.

A categoria da mediação é considerada aqui como:

As relações articuladas que são reconstruídas em nível de conhecimento histórico, dentro de determinada totalidade social que faz parte do mundo objetivo [...]. A mediação é, assim, a visão historicizada do objeto singular, cujo conhecimento deve ser buscado nas suas determinações mais gerais, nos seus universais, assim como ser situados no tempo e no espaço, isto é, na sua contextualização histórica (CIAVATTA, 2001, p. 141 e 146).

Assim, não há como compreender o objeto de pesquisa fora do processo de historicidade, já que a história enquanto movimento do real é que nos fornecerá as mediações estabelecidas no referido objeto com outros fenômenos sociais.

Para Cury (1992), essa categoria deve ser entendida como relativa ao real e ao pensamento. Enquanto relativa ao real, “procura captar um fenômeno no conjunto das suas relações com os demais fenômenos”. E quanto ao pensamento, ela permite a “não petrificação do mesmo, porque ao pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real” (CURY, 1992, p. 43).

No processo de pesquisa, coube estabelecer quais foram as principais mediações estabelecidas entre o objeto pesquisado e os demais fenômenos. As instituições da sociedade civil é que permitem perceber as mediações entre sociedade e indivíduo, estado, escola, universidade e movimento quilombola. Marx, contrapondo Hegel, afirma que a anatomia da sociedade civil deve ser procurada na economia política (1982, p. 25).

O trabalho tem um papel fundante nesse processo, como relação criadora do homem e a natureza. Como atividade de autodesenvolvimento material e espiritual. Mas o trabalho se apresenta na história como forma de sujeição, servidão,

escravidão. Ou como trabalho moderno assalariado sob a ordem do capital, no qual o ponto de partida é a transformação do trabalho como valor de uso (necessidades humanas) em valor de troca (vendável/dinheiro). Aos primeiros processos, Mészáros (1981) chama de mediações de primeira ordem; aos segundos, chama de mediações de segunda ordem, em que separa o trabalhador dos meios de produção, da cultura criada no ato de produzir e de sua própria identidade. Mas nesse local, se apresentava como trabalho explorado, diarista e sem direitos sociais, processos de segregação, de racismo e negação da condição humana. Já na relação com as festas, se constituía como elemento de resistência e forma de manter a memória quilombola atuante.

Mediação e historicidade detalham o método da crítica da economia política desenvolvido por Marx, partindo do conceito de mercadoria e chegando aos elementos mais concretos, às suas mediações, como capital/lucro, trabalho/salário, terra/renda da terra que engloba os segredos do processo social de produção. Incluir a terra na dialética capital/trabalho permite-nos reconhecer que o processo produtivo não deve ser reduzido a uma visão estritamente econômica.

A exploração capitalista implica a extração do trabalho excedente, mais-valia dos trabalhadores, bem como das riquezas da terra (MARX, 1982). Uma análise ampliada da renda da terra revelaria suas muitas dimensões, que incluem o Estado que regulamenta os recursos naturais e a participação dos atores envolvidos no manuseio da natureza.

Nessa direção, o colonialismo se torna o lado perverso do capitalismo europeu em toda a dinâmica de racialização do trabalho e da natureza (QUIJANO, 2005). A “acumulação primitiva” colonial, longe de ser um pré-requisito da origem e desenvolvimento capitalista, foi um fator indispensável de sua dinâmica interna (RIBEIRO, 2004, p. 58).

Os movimentos sociais, tais como ribeirinhos, povos da floresta, os quilombos e outros, enfatizam quatro mediações fundamentais na relação com a natureza: a sua identidade, o seu território, à autonomia política, e a sua visão de desenvolvimento (ESCOBAR, 2005). Esses não são movimentos somente para o desenvolvimento nem para a satisfação de necessidades, embora as melhorias materiais e econômicas sejam importantes para eles. São movimentos originados numa vinculação cultural e a um território. Para eles, o direito a existir é uma questão cultural, política e econômica.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS QUILOMBOLAS

As políticas públicas dizem respeito às mudanças do papel do Estado em relação ao crescimento econômico e aos processos de desenvolvimento dos direitos de cidadania e o seu impacto na formulação destas políticas (RUA, 1997).

Já os marcos que correspondem a transformações internas/externas na dimensão econômico/político que repercutem tanto na sociedade civil quanto na sociedade política e, conseqüentemente, na constituição do Estado nacional, são os seguintes: (a) as grandes mudanças econômicas do período de 1930-1945, particularmente a crise de 1929, que teve como consequência a grande crise do capitalismo em nível mundial; (b) as mudanças políticas no país marcadas pelo período Vargas, nos quais surgem as primeiras políticas públicas voltadas principalmente aos trabalhadores; (c) a II Guerra Mundial e sua repercussão na economia brasileira que passava pelo processo de substituição das exportações.

Com relação ao debate dos direitos de cidadania dentro dos marcos legais do regime de capital no Brasil, as desigualdades étnico-raciais e a introdução do trabalho livre restringiram a expansão dos mesmos para o conjunto de brasileiros. O primeiro período de Vargas foi caracterizado por um conteúdo antiliberal do governo na economia e, também pelo intervencionismo estatal que contribuíram, de certa forma, para enfraquecer as soluções políticas de caráter patrimonialistas.

Em linhas gerais, no Brasil as políticas sociais são consideradas como um campo de estudos sobre a ação governamental, com objetivos específicos relacionados com a proteção social. Alguns aspectos, a saber: primeiro, a dimensão histórica, que se pode entender e praticar a política social, como política pública, é de responsabilidade de governos. O segundo aspecto reitera a importância dos atores sociais e a capacidade de negociar politicamente suas reivindicações, posições e tensões.

Dessa forma, como nos mostra Chico de Oliveira, o campo de políticas públicas e desenvolvimento se articulam nos processos de cidadania. Teixeira corrobora essa hipótese ao dizer que “o campo das políticas públicas pode ser melhor definido sob a égide do conceito de cidadania” (1985, p. 400-412).

Duas observações no desenvolvimento do Estado Brasileiro devem ser levadas em consideração. A primeira, formulada por Santos (1979), assevera ter se desenvolvido no Brasil uma cidadania regulada, a qual pode desvendar tanto os

condicionantes impostos pelo Estado ao tipo de política social e quais brasileiros poderiam ter acesso, quanto os obstáculos das organizações sociais da sociedade civil para lutar por direitos. A segunda, atribuída a Chico de Oliveira, compreende que na experiência brasileira, contrariamente a outras sociedades, os direitos sociais antecederam os direitos civis e políticos.

Bobbio (1992), ao analisar a teoria de Marshall (1967), observa três fases no desenvolvimento dos direitos humanos. A primeira, na qual se afirmam os direitos civis que fundamentam para o indivíduo a liberdade em relação à força do Estado. A segunda, na qual os direitos políticos que configuram na autonomia, a participação dos membros de uma comunidade no poder político. E, finalmente, aquela em que os direitos sociais, como os de bem-estar e da igualdade, são direitos que tendem a igualar situações sociais desiguais, numa dimensão universalista. Hoje já se fala em direitos coletivos, como direitos difusos, cuja cidadania não é particular. Esta talvez seja uma das perspectivas dos direitos quilombolas.

No Brasil, os direitos sociais foram institucionalmente desenvolvidos a partir da década de trinta do século XX. No entanto, os direitos civis, mesmo figurando em todas as constituições, foram constantemente desrespeitados. O peso da herança colonial, da escravidão/imigração e da grande propriedade privada são fatores que produziram um país de cunho privado e com uma ordem social que negava a condição humana de grande parcela da população, obstruía e reprimia a participação popular.

Assim, logo após um século do final da escravidão, bem como do nascedouro da República, as restrições ao pleno desenvolvimento dos direitos civis e políticos foram excluídos da constituição. Florestan Fernandes é quem melhor analisa a dimensão macrossocial da Revolução Burguesa. Na obra *A revolução burguesa no Brasil*, descreve precisamente a implantação e a consolidação do capitalismo em nosso país. O que mostra é o “padrão dominante” a partir da transformação estrutural das formas econômicas, sociais e políticas fundamentais. O fator estrutural fundamental da implantação do capitalismo no Brasil é a independência política, a partir da quebra do pacto colonial e da concomitante estruturação de um Estado nacional (FERNANDES, 1987, p. 22-24).

Já na obra *A Integração do negro na sociedade de classes*, Fernandes aborda uma análise de como o “povo” emerge na história brasileira. A concentração no negro se legitima, nesse contexto da perspectiva teórica, posto que foram esses

grupos que tiveram o “pior ponto de partida” na transição da ordem escravocrata à capitalista. O dado essencial de todo o processo de desagregação da ordem servil e senhorial foi o abandono do liberto à própria sorte. Os antigos senhores, na sua maioria o Estado, Igreja e outras instituições, jamais pensaram num processo de indenização desse holocausto brasileiro. O destino passou a ser o racismo, a marginalidade social e a pobreza econômica (FERNANDES, 1978).

Outra análise significativa do período pós 30 é a que compreende a revolução burguesa como uma revolução passiva, de Luiz Werneck Vianna. Politicamente, a saída prussiana implica a permanência de relações primitivas nas regiões atrasadas, especialmente norte/nordeste, e inibição das demandas mais plurais e abrangentes expressas na esfera pública da primeira república. O corporativismo será o sistema ideal para um Estado que conjuga uma dimensão consensual para as frações das classes dominantes e dos setores médios urbanos ascendentes, com uma dimensão repressiva em relação às classes populares (VIANNA, 1999, p. 172).

A Constituição Federal de 1988, comemorada pelos setores progressistas e democráticos e, também lembrada como cidadã, trouxe no capítulo da ordem social, a superação da concepção de cidadania regulada, ao incluir no regime de proteção social o conjunto dos brasileiros independente dos vínculos de trabalho. No entanto, a contradição que aparece é a grande desigualdade social com restrições estruturais, embora expressa na ampliação das políticas sociais.

A complexidade da situação se amplia quando, na década de 1990, à cobrança dos setores populares organizados pela universalidade somam-se demandas históricas de segmentos discriminados, como mulheres, negros e indígenas, entre outros, pelo reconhecimento da diferença, dos direitos que lhe assegurem sua dimensão cultural. Aqui podemos colocar o Artigo 68 dos Atos das Disposições Transitórias, que reconhece os quilombos como espaços territoriais, devendo o Estado ser responsabilizado pela sua demarcação. Tais demandas também foram reconhecidas e estão no pleno exercício dos direitos culturais (Artigo 215 e 216 da Constituição Federal de 1988).

A realidade dos grupos rurais negros como São Miguel, Rincão dos Martimianos, Palma (Bagé), Kalunga (Goiás), Rio das Rãs (Bahia) e outros revelam que há uma especificidade a ser pensada. Trata-se de requisitar direitos consonantes com o princípio da igualdade social e compreender que as situações vivenciadas por esses grupos não se reduzem à questão de participação/exclusão,

muitas vezes tolhida, violentada, regulada.

Nesse sentido, a condição de grupo dominado é vivenciada em uma dupla dimensão da realidade negra no campo, já que envolve um modo próprio de ser e produzir que se confronta com a ausência de participação econômica e política, como negra e camponesa. Por esse motivo, aplica-se a este caso a afirmação de Santos (1989, p. 75) — quando a luta pela terra envolver a luta por outras formas de direitos: civis, políticos e sociais.

Junto aos fatores econômicos e políticos ressaltados como determinantes da efetivação do marco regulatório legal, as lutas sociais por meio de mobilizações sociais dos chamados movimentos sociais de caráter cultural¹³ e reparatório¹⁴ continuam, tanto na efetiva ampliação universal dos direitos, na superação das desigualdades raciais, quanto no que tange às políticas sociais de dimensão diferencialista. Nesse aspecto, a luta social das mulheres, indígenas e negros acrescentou novos arranjos desconsiderados na visão universalista dos direitos de cidadania.

Adão (2007) problematiza as políticas públicas de ações afirmativas entendidas como decorrentes das organizações e das ações históricas do movimento negro. Analisa os discursos, as narrativas, o ideário e os sustentáculos das políticas públicas de ações afirmativas em educação de negros, concretizadas nas leis, projetos e programas do atual governo federal brasileiro (SECADI, FCP, MC, SEPPIR).

Ao apontar novas demandas na agenda política, os movimentos sociais que pressionam por políticas específicas se deparam com o desafio de, por um lado, assegurar suas especificidades por se tratarem de diferenças e, por outro, a articulação entre política universal e política específica, que permanece com um desafio para a pesquisa brasileira, haja vista que a sociedade, estruturada sob a hegemonia racial, acredita que as políticas sociais de cunho reparatório irão dividir

¹³ Homi Bhabha e Stuart Hall são autores que trabalham com a questão da identidade racial, cultural em países colonizados. Cf. BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001; e HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardiã Resende. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

¹⁴ O direito à reparação do povo negro parte do reconhecimento pelo Estado brasileiro dos danos sofridos com a escravidão. Uma reparação moral que dá conta de uma autoimagem positiva do negro, tendo a escola e a mídia um papel fundamental nesse processo. E uma reparação socioeconômica, com políticas focadas no combate à pobreza, renda, educação, trabalho e regularização de todas as terras dos quilombos (ARAÚJO, Ubiratan Castro de. Por que as políticas de reparações. In: ROSA, Talis F. Rosa da; IVAN, Paulo; SILVEIRA, Luis Henrique. **Ações Afirmativas para o povo negro**. Pref. Municipal de Porto Alegre, 2004).

os grupos. Por meio de uma visão afirmativa é que procuro entender o quilombo como um território em disputa.

3.3 O QUILOMBO: DO CONCEITO HISTÓRICO AO MOVIMENTO SOCIAL

Seguindo na perspectiva dialética, analiso o conceito de quilombo e sua compreensão em termos histórico e atual. A categoria quilombo, em sua construção histórico-social, está implicada nos processos de desapropriação dos direitos e suas lutas para resistirem em seus territórios com formas organizativas próprias. Como é de conhecimento, o uso do termo “quilombo” remonta ao período colonial, tendo se constituído em um instrumento de repressão ao que se apresentava como uma das principais formas de resistência à escravidão: a fuga do cativo e esconderijo em locais de difícil acesso às forças repressivas. A grande referência simbólica da resistência negra nas Américas se deu com o quilombo de Palmares, que sintetizou um alto grau de organização política e social.

Como categoria jurídica designava, portanto, uma afronta à ordem instituída. Este significado se confrontava com o conteúdo semântico do idioma da matriz linguística africana Banto: povoação e união (BANDEIRA, 2002, p. 217), acampamento guerreiro na floresta ou divisão administrativa. A compreensão atual, porém, é de que tais comunidades podem ter outras origens. Segundo Jô Brandão, assessora política do CONAQ (Conselho Nacional de Comunidades Quilombolas), também podem ser considerados quilombos terras que tenham sido compradas ou recebidas como herança por ex-escravos e seus descendentes.

O quilombo era terra de “preto fugido”, o que leva as pessoas a pensar que todos os quilombos são herança de comunidades formadas por fugitivos, completa Brandão. Tanto no meio acadêmico quanto na sociedade civil organizada é consenso, atualmente, que o conceito colonial de quilombo desconsidera “as várias possibilidades de enfrentamento de um mesmo processo de espoliação racial, social e cultural, esquece e escamoteia toda uma gama variada e matizada de situações sutis, mas concretas, que se fizeram em face de um processo injusto” (BITTENCOURT JÚNIOR e SILVA, 2004, p. 29). Tais confrontos foram relativizados com a ordem escravocrata vigente.

Por remanescente de quilombos se entende hoje todo o agrupamento negro, rural ou urbano, constituído durante o regime escravocrata ou logo após a abolição,

e que consolidou um “território como forma de construção de um espaço mínimo de autonomia, no interior do qual lograram a reprodução econômica, biológica e social em condições adversas” (Associação Brasileira de Antropologia – ABA, 1994).

A formação de tais territórios foi mediada por uma pluralidade de formas de acesso e usufruto da terra, constituindo “regimes alternativos de posse e propriedade” (GUSMÃO, 1995, p. 66), além de ser intensamente moldado por uma memória coletiva e práticas culturais singulares. Além da ênfase à particularidade de tal historicidade e territorialidade, considera-se que “quilombo vem a ser, portanto, o mote principal para se discutir uma parte da cidadania negada, por meio da categoria jurídico/política na perspectiva do reconhecimento territorial” (LEITE, 2002, p. 25). Em síntese, a inserção, de fato, de determinados segmentos em uma sociedade fortemente marcada por hierarquias de classe e raça. Também cabe, para fins desta tese, o quilombo como movimento social:

[...] compreendidos como sujeitos organizados que se colocam na sociedade como expressão política de si mesmos, sem intermediações, que têm nas condições de reprodução da vida, as quais estão relacionadas com trabalho e possibilidades de vida digna. [...] Aspectos que caracterizam estes movimentos, [...] são a explicitação das contradições sociais, a construção de sujeitos, certa organização, capacidade de articulação, de mobilização, de luta coletiva, de construção de alternativas cotidianas [...] e transformação social (PALUDO, 2011, p. 23).

Os estudos até aqui realizados apontaram que a constituição de territórios negros, no transcorrer e após o desmantelamento do regime escravocrata, se deu a partir das mais variadas estratégias: o tradicional esconderijo/refúgio; doação testamental por parte do antigo senhor/estancieiro (chamadas de “dádivas” ou “deixas”); compra com pagamento não só em dinheiro, mas também com trabalho e/ou outros bens; posse de terrenos “devolutos” e impróprios às atividades produtivas dominantes; recompensa por participação em revoluções. Tais estratégias do movimento quilombola têm na educação um aspecto relevante.

O primeiro trabalho no Rio Grande do Sul foi o de Petronilha, que teve como objetivo captar a maneira de se educar, própria dos negros trabalhadores rurais de Limoeiro, comunidade quilombola localizada no município de Palmares do Sul. Tal modo de viver é tramado em opções, posturas que podem ser expressas no ver/escutar, ficar/fazer, caminhar/dizer. Uma das conclusões é que o currículo seja

produzido pela comunidade (GONÇALVES, 1987).

Nos trabalhos dos orientandos do núcleo Trabalho, Movimentos Sociais e Educação destacamos, dentre outros: Nunes (2004), que na sua tese aborda o cotidiano de crianças trabalhadoras negras por meio de suas práticas sociais, entendida como práxis humana do fazer, do pensar e do agir. Esse processo se dá por dentro do “corredor”, tido como uma comunidade negra rural, no município de Pelotas. Problematisa as categorias de classe, gênero, etnia/raça. Outras pesquisas que envolvem a temática racial no núcleo desafiam a pensar a política pública para comunidades negras. Eliane Souza aborda qualitativamente a importância do trabalho em escolas brasileiras, em especial no espaço da formação de professores, a Lei 10.639/03, inserindo no currículo escolar a história e luta dos negros oriundos da diáspora africana (SOUZA, 2009).

Já Oliveira (2006) procura analisar como a reivindicação de Políticas Públicas e Ações Afirmativas demandadas pelo movimento negro são contempladas, e quais as contradições geradas para os sujeitos sociais que estão inseridos ou não no processo. O que apontam essas pesquisas é que esse fenômeno social precisa ser analisado sob os vários aspectos da sociedade brasileira.

Pesquisas mais aprofundadas já realizadas em comunidades do Rio Grande do Sul e no restante do Brasil indicam que áreas recebidas como “deixa”, além de abrigarem negros libertos e alforriados, se constituíam em esconderijos preferenciais para escravos fugidos (LEITE, 2002 ; ANJOS, 2004; RUBERT, 2007). O quilombismo, conjunto de proposições lançado pelo ativista negro Abdias do Nascimento, permeia o movimento negro a partir dos anos 80. Tal conjunto de proposições é impulsionado pelas críticas intelectuais ao mito da democracia racial vigente no Brasil, pelo movimento dos negros americanos por direitos civis e pelas lutas anticoloniais da África meridional. Ao termo quilombo restituiu-se então o sentido de agregação com vistas ao combate à discriminação racial e à desigualdade de oportunidades.

Na esteira da intensa mobilização ocorrida por ocasião do Centenário da Abolição da Escravatura, festejado no ano de 1988, aprova-se na nova Constituição Federal o Art. 68 – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – onde se inscreveu que “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. A grande quantidade de grupos que passaram a se

autoidentificar sob este novo “dispositivo classificatório e de atribuição de direitos” (LEITE, 2002, p. 20) tem, no entanto, surpreendido. É pertinente ressaltar aqui que o Art. 68 é o primeiro instrumento jurídico formal pós-abolição que confere direito à ex-escravos e seus descendentes, os quais se viram destituídos de mecanismos oficiais de inserção igualitária na sociedade brasileira após a escravidão.

Já no Rio Grande do Sul, o processo de estabelecimento de relações sociais territorializadas sob a dimensão étnica se inicia com a ocupação da faixa litorânea e do vale do baixo Jacuí pelos açorianos, entre meados do século XVIII e início do XIX, quando, a partir de 1824, uma nova onda migratória é subsidiada pelo Estado Brasileiro e marcada etnicamente como colonização alemã dos vales e encostas fronteiriços. A colonização açoriana estabelece-se num processo de competição territorializada que socializa o espaço geográfico do Estado gaúcho.

Com a onda migratória teuto-italiana para a alta encosta do planalto, a partir de 1875, se configura o estado da apropriação legal de terras segundo sua dimensão étnica. Quando, na primeira metade do século XX, inicia-se a imigração interna das “velhas colônias” para o alto Uruguai o mapa étnico do Rio Grande do Sul se estabiliza no seu desenho atual, sem prever espaços sociais para os negros traduzíveis em espaço geográficos¹⁵.

A Lei da Terra de 1850, que interpunha entre a terra e os pretendentes à sua apropriação legal todo um procedimento jurídico, está no centro do processo que gerou expulsões de populações tradicionais como índios, negros e mulatos. A nova codificação dos processos de heranças, vendas, medições e litígios, acarretaram a centralização da terra, o que excluiu todos os desprovidos dos recursos legais e de relações sociais adequadas ao novo regime de apropriação legal da terra.

As comunidades quilombolas, os agrupamentos negros que viviam em áreas periféricas ou em pequenas glebas doadas por seus antigos senhores viram-se, com a Lei de 1850, impossibilitados de legalizarem suas apropriações, e passaram a ser considerados como ocupantes irregulares de terras devolutas. Só as terras pouco produtivas e de difícil acesso ficaram preservadas da ganância expansionista dos grandes latifundiários.

Com o processo de centralização, criou-se um duplo mecanismo de

¹⁵ DOS ANJOS, Gilson L. **O negro na Historiografia Regional: da omissão a negação**. Lajeado, dez. 2005 (monografia graduação em História). Estabelece uma relação entre nacionais (índigenas e negros) versus estrangeiros (alemães e italianos), na forma de alocar recursos do Estado e ocupar o território para demarcar a ocupação do Vale do Taquari.

dominação: por um lado, intensificou-se a possibilidade de apropriação desigual sobre terras já apropriadas em outros regimes legais, e por outro lado, impôs-se a linguagem e as relações de clientelismo como código e modalidade principal de acesso a terra.

Regimes diferenciados de apropriação de recursos consolidaram fronteiras étnicas e territorializaram o Rio Grande do Sul. O esvaziamento com que a literatura sul-rio-grandense apresenta as terras a serem ocupadas por essas três ondas migratórias, sob o termo “apropriação de terras devolutas”, registra a forma como os de origem europeia varreram agrupamentos indígenas, caboclos e negros do mapa étnico do Estado. Fez parte dessa estratégia de apropriação da terra pelo grande capital a expansão das grandes propriedades sobre áreas tradicionalmente ocupadas pelos indígenas e negros. Hoje, a memória, ao reconhecer uma origem, estabelece uma territorialização, ao mesmo tempo em que coloca o passado sobre o presente (DOS ANJOS, 2005).

O território negro possui características semelhantes e que permanecem mantidas, mesmo após emergirem como sujeitos de direitos na condição de quilombolas (MUNANGA, 1995, BANDEIRA, 1988, LEITE, 2002). Assim, compreendo território negro, sob a perspectiva de um duplo sentido:

De um lado, exclusão dos afrodescendentes, a sua marginalização do processo de desenvolvimento social e econômico. De outro, a luta empreendida por este contra a exploração de sua mão-de-obra, a expropriação das terras e dos direitos básicos. O território negro, já identificado por diversos autores em outras regiões do Brasil, adquiriu sentido no sul enquanto um espaço de segregação e também de resistência, pois foi transformando a sua marca racial em marca de identidade que os afrodescendentes consolidaram alianças entre si e um projeto de existência contestatório ao de um suposto desaparecimento (MUNANGA, 1995, p. 8).

No contexto das disputas pelo território no Rio Grande do Sul¹⁶, a população negra, no nosso entender, propulsora e precursora do desenvolvimento

¹⁶ Um dos marcos da luta quilombola no Rio Grande do Sul se dá pela luta do Movimento Negro cobrando do governo gaúcho, liderado pelo Partido dos Trabalhadores, o levantamento das condições materiais dos grupos quilombolas, que culmina no processo de legislação nº 11.731 de 09/01/02 sobre regularização fundiária de áreas ocupadas por remanescentes de comunidades de quilombos, a saber: as comunidades de Arvinha, Mormaça, São Miguel e Rincão dos Martimianos, Morro Alto e Casca onde foram desenvolvidos os laudos com vistas à identificação, delimitação territorial e demarcação. No entanto, até este momento, nenhuma comunidade teve sua demarcação e titulação definitiva.

da economia gaúcha, através de sua utilização no trabalho compulsório das charqueadas e nas fazendas gaúchas, foi uma das principais responsáveis pela demarcação e guarda das fronteiras limítrofes do país, como lutadores nas guerras Farroupilha e do Paraguai e como trabalhadores no pastoreio. Ocorre que em nenhum momento da historiografia oficial, a comunidade negra tem reconhecida a sua importância estratégica no processo de formação do Estado. Ao desconstituir os recursos políticos que um grupo social como os quilombolas têm criado, é quase como destruí-lo como movimento ativo. A partir daí, a operação do conflito fica cada vez mais difícil, pela desvalorização daquele que foi destituído do discurso.

Pela análise gramsciana, podemos compreender as formas que a luta assume, os construtos ideológicos sob os quais a luta é travada e como a questão racial pode servir para entender esses processos sociais. Quando se levanta a questão racial como central nesse processo, desmistifica-se a origem da subordinação que está na relação senhor *versus* escravo, mas que se reproduz historicamente num racismo intocável nas estruturas sociais.

A raça não tem, no Brasil, um estatuto biológico, ou seja, as raças não são um fato do mundo físico. Elas existem, contudo, de modo pleno, no mundo social (GUIMARÃES, 1999), produtos de formas de classificação sociais com implicações substantivas para as oportunidades individuais no interior dos diferentes grupos sociais. Por decorrência, o racismo é entendido como uma forma bastante específica de naturalizar a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais.

No Brasil, a discriminação dos negros não se subsume na classe: mesmo isolando-se os fatores de classe, persistem desigualdades que só poderiam então ser explicadas quando se introduz o par branco/negro como classificação. A essa realidade estrutural das desigualdades raciais se seguem consequências políticas. Isto é, se a classificação branco/negro é determinante das oportunidades sociais, então ela deve também conformar as identidades políticas, rompendo a cortina ideológica do mito da democracia racial que permite, no plano estrutural, que a ordem racial desigual seja reproduzida.

A categoria raça constituiu recurso metodológico indispensável para a identificação das desigualdades raciais. O mesmo não se pode dizer do uso do conceito como categoria geral de análise, ao polarizar as diferenças estruturais unicamente na categoria raça como chave interpretativa da dinâmica da sociedade

brasileira. Os estudos de Silva e Hasenbalg (1992) corrigem a visão de que as desigualdades raciais foram herdadas do passado escravista e que tendem a desaparecer.

A existência da clivagem de gênero, da clivagem de classe e de outras possíveis clivagens como a de origem mostra que, do ponto de vista de sua reprodução estrutural, outros fatores concorrem com a raça como determinantes fundamentais das desigualdades sociais no Brasil. Para Sergio Costa (2002), o acesso desigual à escola, trabalho, rendimentos produz essa relação segregacionista. Pode-se referir a uma segregação de gênero, social, cultural, espacial, racial que seria adequada chamar de racismo.

Paul Gilroy (2001) vê a raça como o produto histórico de encontros culturais e políticos, múltiplos e complexos, entre europeus e africanos por todo o Atlântico Negro. Ele enfatiza os pontos de interseção e a constituição mútua, mesmo assimétrica e desigual das categorias raciais no mundo moderno. Tudo isto para compreender o racismo e as culturas políticas negras. Os fragmentos sobreviventes devem ser ativamente recuperados pela memória social e mobilizados através do *Black Atlantic* na formação de comunidades onde a cultura tem um papel fundamental. É o caso dos quilombos que se atualizam através da memória com suas histórias e lutas.

Gilroy desconstrói a ideia de raça como visão biologizante para acentuar os elementos da cultura como condutores de sua análise. A visão essencialista ontológica tem se caracterizado por um pan-africanismo bruto¹⁷, no qual o intelectual dá consciência racial às massas. Essa visão enfrenta uma posição pluralista que afirma a negritude como um significante aberto e busca celebrar representações complexas de uma particularidade negra internamente dividida: por classe, gênero, idade, etnia, economia e consciência política.

Para os quilombolas, o status de escravos para o status de cidadãos os levou a indagarem quais seriam as melhores formas possíveis de existência social e

¹⁷ Alexandre Crummell e Edward Wilmot Blyden deram início à visão intelectual de uma ideologia pan-africanista, mas foi W. E. B. Du Bois quem lançou suas bases teóricas e práticas no movimento. Ele tentou inverter a lógica racista da ciência que afirmava a inferioridade do africano e seus descendentes, para afirmar uma concepção de mundo, de civilização que valorizasse a África como origem da humanidade. Buscou um conceito que vai à perspectiva sócio-histórica. Na obra *Preservação das raças*, diz que cada uma das raças sócio-históricas tem uma “mensagem” para a humanidade, uma mensagem que decorre, de algum modo, do propósito de Deus ao criá-las. Em contextos socioculturais específicos, as características raciais podem ser altamente preditivas, é claro, de traços sociais ou culturais.

política. A memória da escravidão, ativamente preservada como recurso intelectual vivo em sua cultura expressiva, ajudou-os a gerar um novo conjunto de respostas para essa indagação. Eles tiveram que lutar, muitas vezes por meio de sua espiritualidade para manterem a unidade entre a ética e a política (GILROY, 2001, p. 99).

A busca por uma narrativa da emancipação pode ser uma tentativa de especificar a diferença entre um modo de pensar racional e espiritual africano. No caso da comunidade em estudo, a história contada pelo tio Panda pode ser usada para demonstrar a luta de Geraldo para romper com a lógica do senhor e mudar seu destino. Na primeira entrevista que fiz com a liderança mais velha da comunidade, me relatou a história a seguir.

Seu avô Geraldo era escravo da família Martins, cujos membros tinham a fama de serem muito malvados. Certo dia, Geraldo se revoltou e ameaçou matar os Martins. “Agora eu vou degolar o meu senhor”. Um disse: “Escapa, que esse mulato Geraldo não é brincado”. Com isso, Geraldo fugiu e foi em direção à fazenda dos Carvalho. Delfino Carvalho, sabendo do acontecido, falou com os Martins e perguntou: “O que quer pelo mulato, então? Qual é o preço do mulato?”. Aí disseram os Martins: “O mulato, nós queremos trinta e duas onças de ouro”. “Barbaridade, é muito dinheiro, não é?”. E o falecido vovô dizia: “Eu não quero servir vocês, Martins. Senão, eu vou ter que fazer uma desordem e matar esses filhos da [...], passar a faca na garganta deles”. Aí fizeram negócio. Então, meu avô foi liberado ali. Andava de queixo torto, campereando. E ficou o capataz Geraldo Carvalho¹⁸.

O conto de Idelmiro Carvalho demonstra o ponto de inflexão na carreira de Geraldo como escravo, e pode ser usado para revelar muita coisa sobre a visão de civilização segundo o escravo de sexo masculino, ou segundo o senhor. Na alegoria de Hegel, que situa a escravidão como central à sociabilidade moderna, vemos um combatente que prefere a versão de seu conquistador. A versão de Panda é totalmente diferente. Para ele, o escravo prefere ativamente a possibilidade de morte à condição contínua de desumanidade da qual dependia a escravidão. Seu foco permanece centrado na liberdade de ação que os negros desfrutavam mesmo nas condições mais adversas.

¹⁸ Para maiores detalhes desta história que abre o processo que dá origem ao reconhecimento e luta da comunidade de São Miguel, pesquisar: ANJOS, José Carlos Gomes dos e SILVA, Sergio Baptista da. **São Miguel e Rincão dos Martimianos: ancestralidade negra e direitos territoriais**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2004, p. 65,66.

É dentro desse contexto que é empreendida a metáfora quilombola e os elementos que sustentam a política educacional no nível da sociedade política/civil, por dentro do Programa Brasil Quilombola e suas consequências na rede municipal. Todavia, este processo se constitui como um caminho metodológico que não se esgota em si mesmo e se apresenta nesta pesquisa na forma de rodas de conversa.

3.4 O ESTADO MODERNO E A QUESTÃO QUILOMBOLA

A fundação do Estado sobre o contrato social é a narrativa da política liberal moderna. O contrato e seus princípios são o fundamento ideológico e político da contratualidade real que organiza a sociabilidade política. Esse sistema se fundamenta em três critérios: inclui apenas indivíduos e suas associações, o comércio público com seus interesses e a cidadania territorialmente fundada.

Essa concepção tem origem no estado da natureza de Hobbes, Locke e Rousseau. Todos defendem que o estado selvagem não é a melhor saída para a vida em sociedade. Foi Hobbes (1588-1679) que estabeleceu a natureza humana como livre em relação ao sagrado. Para se estruturar essa relação será preciso estabelecer um contrato, realizado entre os homens e sem a interferência de princípios ou agentes externos à humanidade. Desse pacto surgiria a sociedade civil como antítese ao estado de natureza¹⁹. Caberia ao Estado garantir a natureza humana da liberdade, da vida e da propriedade. Os conceitos de sociedade civil, governo e estado formariam pares equivalentes.

John Locke²⁰ (1632-1704) tem sua ênfase na propriedade privada para ampliar o papel da sociedade civil. Se todos os homens fazem parte da sociedade civil, de outro lado, somente os detentores de propriedade podem governá-la. Para Locke, já existe uma distinção entre sociedade política e sociedade civil; por

¹⁹ HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz N. da Silva, São Paulo, Abril Cultural, 1979. Nesta obra, o autor procura demonstrar que o “homem é o lobo do próprio homem” e que o mundo vive em constante guerra de todos contra todos. Devido a essa condição, será preciso estabelecer um pacto entre aqueles que têm poder e entregá-lo a um soberano encarregado de manter a coesão e a paz.

²⁰ Na perspectiva iluminista, não podemos desconsiderar a relação direta entre o cristianismo, o liberalismo e a emergência do capitalismo com o racismo moderno. O próprio contrato social que dá origem ao Estado moderno não considera os negros e indígenas como cidadãos. John Locke foi um dos precursores do escravismo inglês, tendo seu início em Serra Leoa. Posteriormente, Kant e Hegel vão justificar a teoria racista com base em quatro definições de ser humano: (1º) brancos; (2º) asiáticos; (3º) africanos; (4º) indígenas americanos (retirado do documentário “Racismo, uma história”).

consequente, entre público e privado. Enquanto o primeiro se transmite pela via parlamentar, a propriedade é objeto de herança familiar (GRUPPI, 1980, p. 15).

Em Rousseau (1712-1778), temos uma crítica sistemática das ambivalências do Estado e sociedade civil. Ao contestar os fundamentos do contrato que tem sua base na propriedade privada, perverteu e estimulou os homens para seus piores instintos egoístas. Rousseau elege como fundamento do direito, a moral, o dever ser, não o que é. Separa a moral da política e coloca a segunda subordinada à primeira, da mesma forma que desnaturaliza a razão para subordiná-la ao aprendizado feito através da experiência. Está preocupado com o bem comum, já que a sociedade civil adquire com ele uma visão negativa, ao expressar as desigualdades pelo surgimento da propriedade²¹ (ROUSSEAU, 1973, p. 270).

Com Hegel²², se dá a crítica entre a separação do indivíduo e o Estado como entidade racional que expressaria a síntese da vida social. Esta sociedade, na sua tríplice função de produzir, distribuir e consumir forma um sistema. O Estado em Hegel circunscreve à sociedade civil, à sociedade burguesa limitada pela liberdade individual. Uma localização histórica e social emergente do paradigma burguês.

O processo de pesquisa leva Marx²³ à metáfora da base *versus* superestrutura como resultado das relações de produção que condiciona a vida social, política e espiritual. O mundo da atividade produtiva e coletiva se constitui historicamente pelo trabalho, daí a necessidade de construir a sociedade civil e o Estado moderno. Sabendo-se que

[...] nem as relações jurídicas nem as formas de Estado podem ser compreendidas a partir de si mesmas ou do assim chamado

²¹ Rousseau, no *Contrato Social* afirma: “o verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer isto é meu e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo. [...] Defendei-vos de ouvir esse impostor, estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém” (ROUSSEAU, 1973, p. 270).

²² A sociedade civil para Hegel era a antítese da família e o Estado como síntese de ambos. A sociedade civil é onde os indivíduos buscam a satisfação de seus interesses. Marx, ao contrário, dizia que a sociedade civil corresponde ao nível onde se dá o relacionamento dos possuidores de mercadorias ou “metabolismo social”. Ela constitui a anatomia ou a base da estrutura social. Mas na sociedade capitalista, as relações de produção como também as relações jurídicas, o Estado e todas as formações sociais são determinadas pelo capital.

²³ Na concepção marxista, o enfoque de exclusão nos remete aos processos históricos de constituição das relações capital x trabalho, enfoque esse inspirado na sociologia de Durkheim, que percebe os limites da adaptação/integração para a compreensão da questão social. (RIBEIRO, Marlene. Luta de classes: um conceito em estado prático para a leitura dos movimentos sociais. In: FERRARO, Alceu Ravanello & RIBEIRO, Marlene (orgs.). **Movimentos Sociais: revolução e reação**. Pelotas/RS: EDUCAT, 1999. p. 137-174).

desenvolvimento geral do espírito humano, tendo antes a sua origem nas condições materiais de vida, cujo conjunto Hegel [...] resume sob o nome de sociedade civil, e que a anatomia da sociedade civil deve ser buscada na economia política (MARX, 1982, p. 25).

A sociedade civil é entendida como o processo de relações sociais, econômicas, políticas de exploração e imbrica-se no Estado como forma de manter esta dominação.

Já a teoria de Estado²⁴, em Gramsci, está ligada à concepção de hegemonia. Primeiramente, ao nível econômico na esfera da produção e político na direção das classes sociais, e segundo, na sociedade política e sociedade civil. Gramsci divide-o entre a *sociedade política* e a *sociedade civil*. A *sociedade política* é a arena das instituições políticas e representa um conjunto de mecanismos através do qual a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e se identifica com os aparelhos de coerção sob controle dos grupos burocráticos ligados às forças armadas, policiais e à aplicação das leis no sentido de adequar as massas às relações de produção. A *sociedade civil*, por sua vez, designa o conjunto das instituições responsáveis pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos e de ideologias, compreendendo o sistema escolar, os partidos políticos, as corporações profissionais, os sindicatos, os meios de comunicação, as instituições de caráter científico e cultural etc.

Gramsci se questiona como se exerce a dominação de classes nos países capitalistas desenvolvidos, sob que condições os setores subalternos, dominados, empreendem suas lutas e reflete sobre as formas de organização social, num projeto político que tem no horizonte a eticidade, logo a socialização plena, no sentido marxista. Para Fontes, no conceito de sociedade civil, Gramsci procura os fundamentos da produção social, da organização das vontades coletivas e de sua conversão em aceitação da dominação, através do Estado (2010, p. 133). A sociedade civil é o duplo espaço de lutas de classes, por meio de organizações nas

²⁴ Para Maquiavel, na obra *O Príncipe*, na qual Gramsci busca inspiração para fundar sua teoria de Estado, deve-se cuidar da segurança e força, garantindo estabilidade aos súditos. Nos casos em que há corrupção, Maquiavel advoga um poder forte, porém inclina-se pela república em que há liberdade política do cidadão. Maquiavel percebe a importância da força bruta na política; a política dos príncipes é violenta. O fundamento de todo o Estado é boas leis e boas armas. Maquiavel defende duas teses em política: manter as aparências e aprender a fazer uso da virtude e fazer isso no momento em que puder trazer fama e glória. A importância de Maquiavel está em ter separado a moral da política, dando autonomia a esta última (GRUPPI, 1980).

quais se formulam as ideologias e a partir das quais as formas de domínio se espalham como práticas de convencimento.

Pensar o Estado significa, portanto, verificar, a cada momento histórico, que eixo central organiza e articula a sociedade civil enquanto matriz produtiva e, ao mesmo tempo, como essas formas de organização da sociedade civil articulam-se no e pelo Estado restrito, através da análise de seus agentes e práticas (MENDONÇA, 2007, p.15).

Aqui se trava a luta política, sabendo que todo terreno de luta se constitui pela disputa da hegemonia. Neste período, em que os mercados de capitais estão dando a linha do processo produtivo e de consumo da sociedade, é o momento em que vivemos.

A hegemonia não é exercida apenas no campo econômico/corporativo, mas engloba os domínios críticos da liderança cultural, moral e intelectual. Ou ainda, é expandido pelo uso “estratégico” de uma série de distinções: dominação/direção, coerção/consentimento, econômico-administrativo / moral e intelectual. Fabio Frosini, um dos grandes estudiosos na atualidade do pensamento de Antonio Gramsci, afirma que o Estado Moderno opera numa relação dialética entre emancipação e domínio, que atuam como forma de controle, entre política e administração como a forma mais extrema de uma idêntica lógica política (2010, p. 4).

No ensaio *Estado e Sociedade Civil*, Gramsci elabora dois tipos de luta. A “guerra de manobras”, em que tudo se define em uma única frente de luta e única estratégia de ruptura que, uma vez alcançada, se chega à vitória definitiva, ou seja, à revolução. Já a segunda aparece como a “guerra de posições”, que deve ser conduzida de forma demorada, envolvendo várias frentes de luta. A primeira é o âmbito da força e a segunda, o do consentimento. O que conta é toda a estrutura da sociedade, inclusive as superestruturas e instituições da sociedade civil.

En este modo la dialéctica entre política y administración, entre emancipación y dominio se hace todavía más estrecha, intrínseca. Es lo que Gramsci llama *pasaje de la guerra de maniobra a la guerra de posición*: el pueblo no viene ya llamado a formarse de manera esporádica e intermitente en las luchas de calle y en las asambleas revolucionarias, que (como enseña la historia de la Revolución francesa) terminan siempre por ir más allá de los objetivos iniciales, radicalizándose (FROSINI, 2010).

No ocidente, com sociedades estruturalmente mais complexas, as superestruturas da sociedade civil são como os sistemas de trincheiras das guerras modernas. Nessas sociedades, as instituições da sociedade civil — educação, movimento social, família, igrejas, organizações culturais, as relações privadas, as identidades sociais, de gênero, raça/etnia etc — se tornam, efetivamente, “[...] para a arte política, as trincheiras e fortificações permanentes do *front* em uma guerra de posições”: elas tornam meramente parciais os elementos que antes eram o todo da guerra (GRAMSCI, CC, 2001, p. 243).

Na obra *Aproximações ao Enigma: O que quer dizer Desenvolvimento Local*, Chico de Oliveira fala que o projeto de crescimento local tem a função de deslocar, também, o *front* da luta econômica para seu opositor, para o social e para o político. Em termos gramscianos, os *fronts* de luta são a sociedade civil e a sociedade política. Não obstante, Gramsci afirma que, sob o capitalismo moderno, a burguesia pode manter seu controle econômico, permitindo que a esfera política satisfaça certas demandas dos movimentos sociais, sindicatos e dos partidos políticos de massas da sociedade civil.

Hoje, no período neoliberal, o capital acelerou os processos de privatização do Estado. Ou seja, a burguesia transformou o Estado em seu refém, para que ele funcione apenas em função dos interesses econômicos. E sucateou o Estado nas áreas de políticas públicas de serviços que servem a maioria da população, como educação, saúde, moradia, reforma agrária, e outros. É o contexto de muitas comunidades quilombolas que se sentem amparados nas políticas sociais (Bolsa Família/Escola), mas o Estado mantém sob controle a demarcação das terras e uma educação de duvidosa qualidade. Em síntese, amplia-se a participação política no Estado, mas mantém-se sua condição de grupo racial e classe dominada.

Mesmo sabendo-se que a questão quilombola se tornou uma causa nacional, não se trata de melhorar as condições de pobreza das famílias dos quilombos, que se encontram na sua grande maioria em condições de empobrecimento, mas de resolver um problema definido como uma reprodução da sociedade (RUBERT, 1995). Dentro desta perspectiva, as categorias são, atualmente, muito mais políticas do que morais. Ou ainda, correspondem não só a uma transformação do sistema dos agentes interessados quilombolas, mas também a quem é confiada à função de definir o conteúdo político, o Estado.

Nesse sentido, a não superação de tal problemática reflete muito mais a incompetência de quem produz tal política, do que aqueles a quem são direcionadas, já que a ação de produzir resultados denota das condições materiais de quem possui poder e não a quem foi destituído, historicamente, dele. É o Estado educador que controla e pune, na concepção gramsciana. A abolição das autonomias medievais não corresponde à transferência da política para o soberano, sim o consentimento ativo das massas dominadas a direção hegemônica da classe dominante.

[...] desarrollando la teoría de la hegemonía, Gramsci se da cuenta de que el Estado moderno es siempre un Estado “ético”, es decir, un Estado que no puede limitarse a convertir en homogéneo el espacio jurídico, sino que también tiene que diferenciarlo continuamente, no sólo para gobernar una población desigual y no homogénea, sino para obtener su *colaboración activa* (FROSINI, 2010).

Assim, a burguesia leva a cabo uma *revolução passiva*, ao ir muito aquém dos seus interesses econômicos e políticos e ao permitir que algumas formas de sua hegemonia se vejam alteradas. Gramsci dava como exemplos desses movimentos o reformismo e o fascismo, bem como a “administração científica” e os métodos da linha de montagem Taylorista e Fordista²⁵. E hoje alguns consensos do capitalismo em sua fase neoliberal mantêm o controle e direção das massas.

Todo esse sistema econômico, político, social, cultural está sedimentado sobre alguns consensos. Em primeiro lugar, o consenso econômico neoliberal, consenso de Washington. Esse diz respeito à organização da economia global que tem como referência o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, o Banco Mundial, e o Institute of International Finance que reúne os representantes dos 300 maiores bancos privados do mundo, com sede em Washington.

De maneira única, verificamos que existe uma fonte de definição de objetivos globais, de instituições mundiais, de difusão de valores consumistas, de mecanismos de controle, de hegemonização de tradição e culturas locais. Essa estrutura de poder está gerenciada pelos países que integram o G-8 e pelos maiores grupos

²⁵ Gramsci critica o americanismo, percebendo nele uma nova etapa do capitalismo com grande capacidade expansiva, mas evidentemente não adere ao americanismo. Apenas defende que para analisar uma sociedade é preciso buscar as formas superiores ou a mais desenvolvida em determinado período histórico.

econômica do mundo. Nessa estrutura, a educação é vista como uma teoria do “capital humano”, relação direta entre o conhecimento e crescimento econômico. Essa teoria expressa a forma falsa e inversa da burguesia conceber as relações homem, trabalho e educação no interior do processo produtivo.

A tese defendida por Frigotto é de que a teoria do capital humano busca estabelecer a relação entre educação e desenvolvimento, educação e renda, é efetivamente um truque que mais esconde que revela, e que nesse seu escondimento, exerce uma parcela de uma produtividade específica (1984, p. 23). E nesse momento do capitalismo globalizado, passa a funcionar como um bem na forma de mercadoria.

O segundo aspecto do consenso é o Estado mínimo. A globalização do capital e a crise afetaram a infraestrutura /superestrutura política do Estado nação. Essa mudança fragilizou, acima de tudo, o papel do Estado no seu tripé da soberania: a autonomia militar, econômica²⁶ e cultural. O elemento cultural para muitos passaria por um processo de homogeneização, o que não se configura como única verdade, já que há um interesse pelo local: se queres te tornar conhecido no mundo, “cante a tua aldeia”. Há também as influências culturais do ocidente sobre as periferias e lugares fechados etnicamente. A globalização, à medida que dissolve as barreiras da distância, torna o encontro entre o centro colonial e a periferia colonizada imediata e intensa²⁷ (HALL, 2002, p. 79).

O percurso teórico percorrido por Peroni (2003) sobre o Estado situa-se entre o paradigma Fordista e Taylorista como estratégia de análise a partir da crise de 1929. Mas a promessa desenvolvimentista do bem-estar social garantidas pelo Estado não se efetivou no terceiro mundo. Assim, a política educacional dos anos 90

²⁶ A parte econômica foi a mais abalada devido à hegemonia dos mercados financeiros globais que impõem suas leis e preceitos ao planeta. A globalização nada mais é que a extensão totalitária de sua lógica a todos os aspectos da vida. Os Estados não têm recursos suficientes nem liberdade de manobra para suportar a pressão – pela simples razão de que “alguns minutos bastam para empresas e até Estados entrem em colapso” (BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As consequências humanas**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999, p. 73).

²⁷ No livro *A Diáspora*, o autor apresenta o artigo “Codificação/Decodificação” onde critica a forma tradicional como é vista a comunicação na mídia (emissor-mensagem-receptor). Partindo de Marx nos “Grundrisse” e em “O Capital”, aponta que comunicação de massa se produz na forma de um circuito semelhante ao processo de mercadorias. Produção, circulação, distribuição/consumo, reprodução. Cita o exemplo de uma mercadoria que é produzida na China, mas é consumida no Brasil e seu capital é investido em Tóquio. Todas as relações dependem das condições do lugar da produção. Se pensarmos em termos de sistema econômico, eles não ocorrem no mesmo lugar, tornam-se parte de mesma prática em sentido global e da totalidade. Hall sugere a base cultural/ideológica como algo que sempre existe. Sugere que há ideologia, assim como sempre existirão economia e política. Elas formam as três instâncias de qualquer formação social.

no contexto da redefinição do papel do Estado é perpassada pela tensão descentralização/centralização, que constitui a base desse processo, qual seja: o Estado controla por meio de recursos, provas e avaliações e descentraliza parte do financiamento da educação através do FUNDEF com repasse de verbas direta aos municípios.

O terceiro consenso é o democrático liberal como princípio fundante da modernidade política. A relação entre democracia e Estado está estabelecida diretamente com a dependência liberal em curso desde o século XIX. A soberania do poder do príncipe, que Gramsci tão bem compreendeu a partir de Maquiavel, é sua capacidade reguladora e coercitiva para justificar os limites do poder político na origem do Estado moderno.

Nesse momento histórico, o próprio movimento chamado “primavera árabe”, em curso na África oriental e países do oriente, parece ter em uma de suas origens o desejo de experienciar a democracia liberal — embora esse critério não seja único para entender todo o processo de protesto e mudança que estes povos vêm exigindo.

O que não se pode esquecer é o processo que engendra esse modelo: a propriedade privada, as relações mercantis e o setor privado que tem um aparato jurídico construído sobre o paradigma da contratualização individual. Essa é uma das problemáticas que tem fragilizado as conquistas quilombolas. O Estado liberal não possui um marco regulatório legal que reconheça e demarque seus territórios, que vem produzindo de forma coletiva e cooperativada, já que somente no século XX, esse grupo passou a ter acesso ao reconhecimento de seu território com legislação específica²⁸.

A configuração de um Estado capitalista com marco legal ancorado no indivíduo tem mais atravancado do que avançado o processo das terras quilombolas. O cidadão quilombola, ao buscar um crédito bancário, terá muitas dificuldades para acessá-lo, já que o banco dificilmente reconhece suas terras, sua cidadania e sua necessidade social. A legislação bancária do país responde apenas às leis do mercado produtivo e especulativo. Todo esse sistema consensuado torna-se produtor de novas necessidades a serem enfrentadas no cotidiano pelos movimentos sociais e, particularmente, o dos Quilombolas.

²⁸ Cf. o art. 68 da Constituição Federal de 1988, Decreto nº 4887/03, que estabelece as diretrizes do processo de titulação.

A crise mundial afeta diretamente o Estado liberal, fundado a partir da ideia do indivíduo, no contrato entre os mesmos, e não no social entre movimentos coletivos de interesses sociais divergentes. O Estado, ao contrário do que se passava no contrato social, tem uma intervenção mínima para assegurar o cumprimento dos acordos. E a própria contratualização liberal não reconhece o conflito e a luta de classes como elementos estruturais, mas o substitui pelo consentimento passivo e universal.

Na direção dialética, lutas históricas que se processam no domínio político, religioso, filosófico ou qualquer outro campo ideológico nada mais significam na realidade que a expressão mais ou menos clara de luta entre classes sociais, conforme posição Engelsiana. A classe, para Thompson — que analisou *A formação da classe operária Inglesa* —, produz uma mudança significativa no conceito como sujeito histórico ativo.

Já Ellen Wood nos chama atenção para a consciência de classe como identificação dos complexos processos que ajudam a criar disposição de se comportar como uma classe; ou ainda, essa categoria deve nos convidar e não impedir a relação e o processo investigativo. A consciência de classe reflete não tanto uma falta de consciência política quanto uma mudança objetiva na localização da política, uma mudança de arena e dos objetivos da luta política inerente à própria estrutura da produção capitalista (WOOD, 2004, p. 48).

Essas contratualidades consensuadas se forjam na socialização da economia com o reconhecimento da luta de classe, no tempo de trabalho, o salário, direitos, disputas entre produção versus trabalho. A economia capitalista não se dá apenas nas relações de capital, produção e mercado, mas também com os trabalhadores e suas organizações. A crise que explodiu em 2008 e chega até hoje fragiliza o papel do Estado e coloca o mercado como a grande saída para a relação capital x trabalho.

Nessa conjuntura, o trabalhador tem seus direitos aniquilados pela lógica financeira e promove greves, grandes levantes e marchas pelo mundo inteiro para não perderem sua dignidade humana, a exemplo de Grécia, Espanha, Chile, EUA, Brasil etc. Esse período histórico nos desafia a investigar a estrutura, a dinâmica e as contradições da economia capitalista, pois as crises daí decorrentes constituem aberturas para as práticas revolucionárias e transformadoras (GRUNDRISSE, 2011, p. 16).

Marx ia além, ao sublinhar que “uma nova revolução só é possível em consequência de uma nova crise”. O “dilúvio” que estamos vivendo é um estímulo para pôr no papel as descobertas que venho fazendo, de forma crítica. O próprio Gramsci, na crise de 1929, discute a função do Estado que geralmente intervém para debelar a origem da mesma para que não se torne sistêmica. A politização do Estado como o Estado de bem-estar social chega ao seu fim com a atual crise.

A crise do Estado liberal consiste num processo estrutural de exclusão sobre os processos de inclusão social. No Brasil, nos últimos vinte anos, tivemos um maior acesso das populações pobres aos programas sociais. No entanto, esse “acesso” não significa mudança estrutural de sua condição social empobrecida. Já nos países da Europa, mais especificamente na Espanha, os jovens formados com ensino superior estão enfrentando um problema concreto com relação ao futuro. Acabam ficando mais tempo com suas famílias, não podem casar e estão sem perspectivas de trabalho. Um deles, na tática de ocupar as praças, dizia: “Estou bem preparado, mas o sistema não me quer”. Aqui aparece uma pista de análise de tal crise estrutural. Não sou eu como sujeito que sou problema, mas o sistema do capital na sua crise sem precedentes.

No artigo *A única economia viável*, de Istvan Mészáros, são explicitados os elementos embutidos na crise atual. O ponto de partida do capital e motor de avanço é a transformação do trabalho como valor de uso (necessidades humanas), em valor de troca (dinheiro). Essa mudança operou um significado determinante no produto, transformando-o em imediatamente vendável e servindo para ampliar o sistema de mercadorias/fetichismo, em que o elemento de crescimento da produção está relacionado diretamente com a distribuição que continua concentrada nas mãos da classe dominante. Ou seja, a distribuição dos meios de produção é intocável.

Um dos últimos informe da ONU sobre o Desenvolvimento aponta que a riqueza total dos 358 maiores bilionários globais equivale à renda somada dos 2,3 bilhões mais pobres, ou seja, 45% da população mundial. Um relatório divulgado em janeiro de 2012 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) revela que o mundo hoje tem 27 milhões de trabalhadores desempregados a mais do que em 2008, quando começou a crise econômica global. De acordo com o documento *Tendências Mundiais de Emprego 2012*, o desemprego já afeta 200 milhões de pessoas em nível mundial (Jornal Diário de Santa Maria, Opinião, p. 4, 25/01/2012).

A outra contradição é a definição arbitrária de produtividade como crescimento, e de crescimento como produtividade. A questão que emerge é a visão tautológica do crescimento como a única possibilidade de expansão do capital, mesmo que quanto maior a produtividade, mais se amplie a concentração de renda e as desigualdades. Toda esta perspectiva de crescimento mais produtividade tem mostrado alguns aspectos que emergem da crise atual do capitalismo. A crise, como nos alertou Marx, é a “metamorfose da própria mercadoria, a qual, como movimento desenvolvido, contém a contradição”, valor de troca versus valor de uso.

A questão central é: que tipo de desenvolvimento é viável na conjuntura atual? Um crescimento que avança sobre tudo e autodestrutivo ou que leve em conta as necessidades e qualidades humanas? Vivemos num período crítico da história, calcado na reprodução ampliada do capital a qualquer custo que ameaça o extermínio da própria natureza, do território e educação quilombola.

4 TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO: “OS DOIS LADOS DA MESMA MOEDA”

O liberalismo econômico e o liberalismo político, sozinhos ou combinados, não conseguem oferecer uma solução para os problemas do século XX.

(HOSBAWM, 2011)

Ao apresentar os aspectos estruturantes do Programa Brasil Quilombola que dão sustentação a esta tese, por meio dos eixos território e educação, reconheço que estes são elementos que, dialeticamente, não se separam, mas ao contrário, se alimentam centrifugamente e serão analisados na sua totalidade: dimensão econômica e política, nos aspectos de quantidade e qualidade. Gramsci, ao analisar nos *Cadernos do Cárcere* uma formação social, numa situação histórica dada, estuda particularmente as relações estrutura/superestrutura, no nível da sociedade civil. Nesta tese, analisarei a função essencial desenvolvida pela sociedade civil □ no caso, o papel do movimento negro e quilombola na questão dos territórios quilombolas. E serão interpretados de forma dinâmica e separados, para fins de orientação didática e para um melhor entendimento da tese.

4.1 POR UMA NARRATIVA DA DEMARCAÇÃO: A DIMENSÃO DO TERRITÓRIO

O reconhecimento e a pertença entre o indivíduo, a nação e o Estado pressupõem a existência de um diferente contrato social. Sob o critério da cidadania territorializada no espaço-tempo nacional estatal como espaço da cultura, como conjuntos identitários que estabelecem um regime de pertencimento e servem de referência às relações sociais no território nacional²⁹. Veja-se o caso das políticas migratórias que afetaram diretamente o território destas comunidades que viviam

²⁹ Na construção, da cidadania as minorias vão se constituindo à margem do sistema, como resultado de uma política estatal que não lhes garante o acesso a bens necessários para condição de cidadão. A primeira resposta escolar é a assimilação pura e simples, a aculturação; isto é, a imposição da cultura escolar acima de qualquer cultura popular, étnica, grupal, estrangeira. E cultura escolar significa, evidentemente, a cultura dos grupos dominantes na sociedade: da etnia majoritária, da classe alta, dos homens... (p. 51). A segunda resposta é a tolerância, no sentido de aceitar a convivência com outras culturas, mas sem integrar no centro de poder. A terceira resposta é o reconhecimento (AXEL HONNETH, HEGEL, MARX) que busca aceitar sua cultura e valorizá-la na sua identidade, na sua origem. O resultado é uma espécie de multiculturalismo que não garante autonomia e poder para certos grupos (direitos civis, políticos e sociais) (FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. **Educar em tempos incertos**. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2004).

em pequenas glebas e ou terras devolutas que foram expropriadas pela força do Estado colonial³⁰. Nessa interpretação, procurei entender o passado como um processo que se faz presente e uma crítica a este com um programa para o futuro, que passa pela formulação crítica do Estado brasileiro e compreensão de uma educação quilombola.

Também compreendemos que um evento histórico que se produziu no passado não significa que deva se produzir no presente ou no futuro se as condições sociopolíticas não estão dadas. É o caso da crise do capitalismo que afeta o mundo todo, mas em outras condições históricas. Tal como a cidadania se forma a partir do trabalho, a democracia se vincula à socialização da economia. A tensão entre capitalismo e democracia está na gênese do Estado moderno.

Não por acaso, a nacionalização da identidade é o modo pelo qual a identidade dos diferentes grupos sociais são territorializadas, seja no acesso aos bens e serviços como a educação, onde as crianças negras tiveram acesso somente a partir de 1889. Esse processo do Estado nação que passa pela identidade reforça os aspectos da inclusão/exclusão que subjazem a história de um povo. Este critério fundante do Estado brasileiro (inclusão/exclusão) se estrutura em cima da escravidão como modo de produção e construção econômica do país. A posteriori, se fundamenta na lógica da exclusão dos povos africanos e descendentes, bem como na jurisdição do Estado para entrada de uma mão-de-obra imigrante com a desqualificação do trabalho negro, feminino e indígena.

Paul Gilroy, no seu *Black Atlantic*, problematiza a questão das comunidades negras pelo mundo todo como um processo diaspórico, ao retomar os diversos construtos sociais estruturados sob a análise da modernidade. Na concepção de identidade, identidade negra, raça negra não é tranquila a superposição de uma sobre a outra. Ou ainda, dizer que apoiados na cultura afro-brasileira e no legado do *Atlântico Negro* se reconstruirá o elo entre o grupo afrodescendente que carrega no corpo as marcas que podem operar a consciência racial. Esses critérios nos fazem refletir, na questão dos quilombos, se é a consciência negra do território que precisa operar ou se são as políticas públicas como provocadoras da igualdade racial.

³⁰ Estado que se constitui no processo de colonização se faz através da violência, conforme Fanon na obra *Os condenados da Terra*. Também Foucault na sua genealogia do saber/poder demonstra como o racismo foi constitutivo e operante na formação do Estado moderno (FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999).

Vejam os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), no qual a população negra tem aderido de forma crescente sua dimensão africana na forma de declarar-se: preto ou pardo. Segundo o estudo da *Dinâmica demográfica da população negra brasileira*, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2010), 97 milhões de pessoas se dizem negras (pretas ou pardas), contra 91 milhões de pessoas brancas. Outras 2,5 milhões se consideram indígenas ou amarelas. Isso pode ser resultado não apenas das políticas públicas, mas de ações do movimento negro que vem lutando há décadas e teve muitas de suas demandas concretizadas nos últimos anos.

O critério fundante do Estado brasileiro com base maior na exclusão tem sua origem em cima da escravidão africana³¹ como modo de produzir e construir econômica, social e politicamente o país. Posteriormente, toda essa lógica se ressignificou numa sociedade estratificada pela classe, raça, gênero e região. Sabendo-se que no Brasil a questão racial/étnica é um dos aspectos estruturantes, em um recente estudo sobre as condições da pobreza no país se configurou que aproximadamente 70% dos pobres são afro-brasileiros e se concentram majoritariamente na região nordeste do país (IPEA, 2011). No entanto, ao lançar o Plano Brasil Sem Miséria, o governo federal não foi capaz de pensar estratégias na direção da erradicação da pobreza que contemplassem o critério racial, mas apenas classe e região.

Alguns intelectuais e militantes negros têm perguntado se o Estado brasileiro reconhece como determinante o eixo racial na questão quilombola. Penso que o governo brasileiro, a partir das caminhadas, protestos, pesquisas que apontam indicadores étnico-raciais da questão da pobreza no país, reconhece o racismo como uma mazela que precisa ser superada. Mas sem querer antecipar a resposta, pode-se dizer que a hipótese de análise passa pela questão social, racial e de gênero. Já a questão estratégica de implementação das políticas públicas se efetiva em cima da categoria universal: “Brasil para todos, educação para todos” etc.

O efeito paradoxal da diferenciação entre economia e política, feita pelo capitalismo brasileiro é que, embora crescendo, apresenta uma concentração de

³¹ Oito atos oficiais que decretaram a marginalização do povo negro: 1º) Implantação da escravidão; 2º) A constituição de 1824, segundo a qual os negros não podiam frequentar escolas; 3º) Lei da Terra de 1850; 4º) Guerra do Paraguai (1864-1870), que serviu para dizimar milhares de negros; 5º) A lei do ventre livre (1871); 6º) A lei do Sexagenário (1885); 7º) Lei Áurea de 1888; 8º) Decreto nº 528 das imigrações europeias (1890) (In: BATISTA, P. Mauro. **Evangelização ou Escravidão**. Vida Pastoral, nº 138/1988, p.15-19).

renda aviltante que mantém na pobreza milhares de pessoas. A consciência política que brota muitas vezes das práticas intelectuais e do movimento social não é suficiente para alterar o estado de exclusão social.

Ellen Wood aborda que a separação entre economia e política significou também a transferência de funções antes políticas para a esfera econômica. Separados, a política e o Estado são agora mais, e não menos, restringidos pelos imperativos das classes expropriadoras (2003, p. 41). É o caminho pelo qual o Estado se curva frequentemente à privatização e à patrimonialização política do território e da educação.

Também me parece que essa separação tem contribuído para muitas lideranças quilombolas apostarem no diálogo como único caminho para se relacionar politicamente com o Estado. Ao terem suas demandas necessárias atendidas, acabam por negligenciar outras estratégias de enfrentamento em seus desafios no contemporâneo. Esse caminho não significa apostar unicamente na via organizada dos movimentos sociais históricos.

O aspecto de lucidez está em olhar para trás nas várias experiências e formas pelas quais essas comunidades têm se organizado e resistido aos ataques especulativos dos grandes produtores de terra, do próprio Estado e de outros agentes internacionais, por mais de trezentos anos. As relações coloniais que deram origem à sociedade brasileira acabam reproduzindo e desenvolvendo o racismo que tem se ressignificado em cada período de mudança. Assim, é preciso procurar os resultados do racismo em todos os níveis da sociabilidade: educação, trabalho, território, saúde.

Também se pode afirmar que a nacionalização no Brasil se deu sob uma lógica etnocida e genocida. Tendo sua base na epistemologia eurocêntrica, se caracterizou apenas por privilegiar uma leitura sobre o “outro” como objeto e não como sujeito que produz conhecimentos, reproduzindo a lógica cartesiana. Em vez de produzir conhecimentos a partir do pensamento crítico que os grupos discriminados elaboram, a epistemologia ocidental reforça a colonialidade do saber/poder. Essa lógica reforça algumas perguntas: o conhecimento de quais grupos está sendo preservado e transmitido? O conhecimento para quem e contra quem? Se a epistemologia tem cor, é possível assumir o mito da neutralidade nas ciências?

Boaventura de Sousa Santos propõe outra epistemologia para a qual o ponto de ignorância é o colonialismo e o ponto de saber é a solidariedade, o conhecimento como emancipação (SANTOS, 2004). Fanon defende uma epistemologia a partir dos grupos subordinados, que podem construir outras maneiras de interpretar o mundo (1999, p. 110). Foi o que me propus na construção da tese: captar essa fase contraditórias do país, do ponto de vista daqueles cujas vozes foram silenciadas pela história, ou seja, os conhecimentos e memórias e tradições de grupos historicamente excluídos que foram suprimidos, segregados ou descaracterizados.

Um dos limites do Estado é não conseguir estabelecer formas de sociabilidades que permitam a convivência de diversas identidades. Ou ainda, um Estado pluriétnico em sua interculturalidade e igualitário do ponto de vista social.

Ficou estabelecido, como forma de defesa das comunidades quilombolas contra a especulação imobiliária e os interesses econômicos, que tais terras fossem de propriedade coletiva, como sempre o tinham sido, historicamente e inalienáveis. Esta condição de “terras fora de comércio”, aliada ao grau de preservação ambiental, é que explica, em parte, a cobiça de mineradoras, empresas de celulose e grandes empreendimentos capitalistas. Numa singularidade reduzida ao mercado, ao consumo e às tecnologias da informação e da comunicação, o que temos hoje é um refluxo dos movimentos sociais. Ou talvez, pelo seu atrelamento ao próprio Estado que, ao responder minimamente às demandas, acaba por esvaziar suas bandeiras de lutas.

Entretanto, nos encontramos no momento crítico de repensar as “necessidades históricas” dos movimentos sociais e expor os conflitos, as contradições do Estado. Freire, na obra *Pedagogia da Indignação* (2000), fala de uma pedagogia crítica, radical e libertadora que tem compromisso ético/político transformar a realidade injusta. Ou ainda, estabelecer os pressupostos éticos, políticos, pedagógicos e sociais para pensar outro estado, outra sociedade.

O estado, como condensador de uma variedade de relações e práticas, forma um sistema de regras necessárias ao desenvolvimento contínuo do aparato econômico de produção, e daí, aos interesses da classe dominante (CC, 2001, vol. 3, p. 258). É no interior desse quadro que Gramsci afirma que o Estado moderno exercita liderança moral e educativa; ele “planeja, estimula, incita, solicita e pune”. É o local onde o conjunto de forças sociais que o dominam não apenas justificam e mantêm seu domínio, mas conquistam pela autoridade o consentimento daqueles

sobre os quais ele governa. Isto fica demonstrado pelo Programa Quilombola que ganhou as comunidades remanescentes, obteve consensos, mas não conseguiu até agora alterar as relações de classe do grupo, já que não mexeu com a propriedade privada, que é um dos motores do sistema capitalista.

Assim, o Estado exerce uma função central na construção da hegemonia. Por outro lado, é o espaço de uma variedade de estratégias e lutas, pois é uma arena de distintas disputas políticas. Uma interpretação dos princípios da ação do Estado, neste caso, são construções tanto culturais e econômicas quanto políticas e materiais.

Os vieses normativos da sociedade civil se encontram no terreno supostamente objetivo das tomadas de decisão no âmbito do Estado. A ideologia da democracia é apenas um desses vieses que ganharam força até as práticas racistas do Estado, no Brasil. Nesse sentido, o Estado não pode ser visto como um ator independente, mas como um conjunto estruturado de relações institucionais entre indivíduos e grupos. Os sustentáculos dos pressupostos normativos criam e implementam políticas com base tanto em necessidades subjetivamente percebidas quanto em condições sociais objetivas.

Neste momento histórico, os setores dominantes, impactados pela crise, estão deslocando o poder real dos aparelhos, das instituições e organizações para o mercado. Para o neoliberalismo, quanto mais Estado, menos democracia. Limitar o Estado para que o mercado assuma a centralidade das relações. “Democratizar é desmercantilizar, é afirmar a esfera pública em detrimento da esfera mercantil. É fortalecer o papel do cidadão em detrimento dos consumidores. É levar a democratização para dentro do próprio Estado” (SADER, 2011).

Essa é a perspectiva para compreender amplamente as tensões entre os mediadores do Estado e os mediadores da sociedade civil, bem como as lutas internas em cada domínio, como partes de um processo político, tendo como pano de fundo a ação estatal do Programa Brasil Quilombola (2008-2011) e sua concretude no contexto da comunidade de São Miguel, no que tange ao processo de implementação de uma educação quilombola.

4.2 O PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA: ORIGENS E DESENVOLVIMENTO

Dentro dessa perspectiva, procurei analisar a questão da regularização

fundiária e a educação, via Programa Brasil Quilombola criado em 2004, que estrutura a pauta de iniciativas do Governo Federal e que tem por objetivo “implementar diretrizes fundamentais da ação governamental, enquanto política pública para áreas quilombolas”. Para operacionalizar essas políticas, o governo criou, no ano de 2008, a Agenda Social Quilombola, que objetiva articular as ações existentes no âmbito do Governo Federal (SEPPIR, Casa Civil, MDA, INCRA, MDS, FCP, MEC, FUNASA, M. Cidades) através do Programa Brasil Quilombola, com vistas a melhorar as condições de vida e ampliar os direitos das pessoas que vivem em comunidades remanescentes de quilombos no Brasil.

A princípio, procurei compreender os aspectos mais gerais do programa. A posteriori, com os dados de campo provenientes da observação e documentos do INCRA — Processos Abertos, Relatório Técnico de Identificação e Delimitação, Decreto de Desapropriação por Interesse Social, Títulos Emitidos —, analisei os resultados dessas políticas públicas na dimensão do território e da educação em suas tensões e contradições na comunidade de São Miguel, Rio Grande do Sul. Sabe-se que essa comunidade já passou pelo reconhecimento do território, o relatório técnico de Identificação e delimitação e o decreto de desapropriação por interesse social.

Algumas questões que emergem no debate são: por que essas comunidades foram invisibilizadas até 1988 e destituídas de direitos? De que forma o Estado brasileiro tem tratado a questão da política pública para esses grupos subalternizados? Por isso, a análise se concentrou em duas políticas, consideradas estruturantes já que mexem com terra, produção e conhecimento, importantes diante da demanda social e do conjunto de investimentos oficiais mobilizados e dos efeitos em termos de cidadania que podem obter: regularização fundiária e educação. Procurei analisar o processo de construção e a efetiva execução destas políticas, seus modelos de gestão, seus limites e contradições numa comunidade local.

Segundo a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), estima-se a existência de 3.524 comunidades quilombolas em todo o país. O número de comunidades registradas nas atuais políticas públicas, porém, estabelecido por meio da certificação da Fundação Cultural Palmares, é de 1.739. Um dos problemas para analisar essas políticas públicas para comunidades negras rurais passa, portanto, pela falta de critérios para estabelecer qual seria a população atingida.

As políticas para quilombos surgem sob o signo da descentralização que se insere no Programa Nacional de Promoção da Igualdade Racial, da transversalidade da questão étnico-racial às diversas iniciativas do Estado que melhorem o exercício da cidadania. E a gestão democrática, tendo como princípios as diretrizes do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial. O que estava em disputa era a própria elaboração e gestão de políticas públicas com a participação dos quilombolas e posterior incentivo dos governos estaduais e municipais para a inserção destes grupos.

Ao falar com Roberto, uma liderança comunitária, para descobrir qual a participação quilombola na construção do Programa Brasil Quilombola, ele expõe o seguinte:

Quando a gente pensa em participação, São Miguel é referência. Esse processo não começa agora, mas quando as comunidades do RS e outros estados começaram a reunir e autoidentificar. Aí nesses encontros com demais estados que se começa a pensar a política quilombola. A gente participou do grupo de trabalho interministerial de 2003, que construiu o decreto 4887, que estabelece as linhas e responsabilidades no processo de desapropriação em territórios negros. Outro objetivo foi revogar o decreto 3912 de FHC. A partir daí se começa a discutir outras linhas de políticas que até então não se tinham. Representações quilombolas, entidades do movimento negro, entidades sociais e gestores apresentando propostas. A primeira discussão se dá com a Economia Popular e Solidária [...]. A partir daí se participa das conferências nacionais da Economia Solidária, quando em 2004 surge a proposta do Programa Brasil Quilombola. Em 2005 se materializa com proposta para todo o território nacional. Eu passava três dias na comunidade e quatro dias em Brasília. Assim, o plano quilombola culmina com o decreto de titulação das áreas quilombolas com orçamento próprio, entre outras políticas que estão postas pra comunidade quilombola e a comunidade afro-brasileira como um todo (Roberto Potacio Rosa. Entrevista concedida em 27/05/2011).

Essas ações visavam ao protagonismo dos quilombos nos processos de construção, fortalecendo suas organizações, sua cultura política e os direitos sociais. Todavia, as decisões fundamentais ficaram sob o controle dos ministérios, secretarias estaduais e municipais com relação à gestão orçamentária. As comunidades eram consultadas apenas naquilo que tinha o interesse do ente público nas três esferas e que, na maioria das vezes, ainda acabava gerando disputas de interesses. O primeiro período 2005-2008 foi basicamente de elaboração do diagnóstico e muito pouca execução das políticas públicas para quilombolas.

4.3 O PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA: ENTRE O EMPENHADO E O EXECUTADO

Com o lançamento do Programa Brasil Quilombola, em 2004, o Governo Federal elaborou uma política de Estado direcionada para as comunidades remanescentes de quilombos até 2011.

Em novembro de 2007, o Governo Federal lançou a Agenda Social Quilombola, tendo como objetivo articular as ações existentes no âmbito do governo, destinada às comunidades remanescentes de quilombos. A agenda compreende ações voltadas para o acesso a terra, infraestrutura, inclusão produtiva e a educação e cidadania, com um orçamento de R\$ 2,003 bilhões para o período de 2008/2011. Somente para o acesso a terra, o gasto previsto é de R\$ 300,282 milhões. Desse valor, R\$ 35,60 milhões são destinados à ação de reconhecimento, demarcação e titulação da terra; e cerca de R\$ 264,682 milhões, à ação de indenização aos ocupantes das terras demarcadas e tituladas.

Foi estabelecida como meta a produção de 713 Relatórios Técnicos de Identificação e Delimitação (RTIDs) e uma área total titulada e indenizada de 2.580.00 hectares. Mas os resultados apontam para a confecção de 220 Relatórios Técnicos e 36 títulos de posse da terra, no ano de 2008/2010.

Entre 1995-2010, de um total de 3.524 comunidades quilombolas mapeadas pela Fundação Cultural Palmares, somente 189 tiveram suas terras reconhecidas. E ainda, as que tiveram os direitos garantidos precisam pagar o Imposto Territorial Rural (ITR). Num período de três anos (2008-2011) de implementação da Agenda Social Quilombola, foram emitidos apenas 36 títulos de terra, uma meta muito aquém daquela estabelecida.

A seguir, a Tabela 3 apresenta o histórico de títulos de terra emitidos entre os anos de 1995 e 2010.

Tabela 3 – Títulos Emitidos entre 1995 – 2010

| PERÍODO | 1995 - 2002 | 2003 – 2010 |
|------------------|--------------|--------------|
| Títulos Emitidos | 45 | 75 |
| Hectares | 755.321,1193 | 212.614,8680 |
| Territórios | 42 | 66 |

| | | |
|-----------------|--|--|
| Comunidades | 90 | 99 |
| Famílias | 6.771 | 5.147 |
| Órgão Expedidor | FCP (13), FCP/INTERBA/CDA-BA (2), INCRA (6), ITERPA (16), ITERMA (4), ITESP (3) e SEHAF – RJ (1) | INCRA (15), INTERPI/INCRA (5), SPU (2), ITERPA (30), ITERMA (19), ITESP (3) e IDATERRA – MS (1). Os 14 títulos do ITERMA e os 16 do ITERPA foram expedidos em parceria com o INCRA/MDA |

Fonte: INCRA – Consulta realizada em 10/08/2011.

A tabela acima mostra que, embora no período 2003-2010 a quantidade de títulos emitidos tenha sido maior em mais de 50% do que nos oito anos anteriores, a área total em hectares destinada às comunidades quilombolas foi 3,6 vezes menor do que no período anterior. O número de famílias beneficiadas foi menor em termos absolutos: foram 1.624 a menos do que no período anterior.

Os dados sobre execução orçamentária do governo em 2010 mostram que aproximadamente R\$ 5,449 milhões deixaram de ser aplicados no reconhecimento, demarcação e titulação de áreas quilombolas. Dos R\$ 43,559 milhões autorizados para serem gastos na indenização de ocupantes de terras tituladas, somente 59,4% foram de fato, utilizados.

O que estamos constatando é que o investimento para reconhecer e demarcar os territórios quilombolas foram diminuindo no decorrer desse período. O Programa Brasil Quilombola, que teve no período 2004/2007 um orçamento aprovado de R\$ 150 milhões, aplicou desse montante pouco mais de 48,49 milhões (32,27%). Não obstante as boas intenções do governo para que sejam orçados recursos modestos para políticas específicas para este setor da população, sua efetivação tem sido muito pequena.

Os dados obtidos junto ao INCRA indicam que em 2010, foram emitidos 11 títulos de terra, para oito territórios quilombolas. Cinco títulos foram para cinco territórios localizados no estado do Pará, quatro para um único território no Rio Grande do Sul (Casca), um para Rondônia (Jesus) e um para São Paulo (Ivaporunduva). Cerca de 277 famílias foram beneficiadas com 17.034,48 hectares. Até agosto de 2011, nenhum título havia sido emitido.

Por outro lado, há uma preocupação com relação às políticas assistenciais que estão chegando às comunidades. Uma espécie de políticas compensatórias,

tipo Bolsa Família, que atendem à grande maioria da população quilombola. A distribuição de cestas de alimentos atingiu nesse período um total de 33.000 famílias, ou seja, quase toda a meta estipulada, que era de 33.600.

Em proporção inversa, o programa de saúde da família, saúde bucal, abastecimento de água e melhorias sanitárias tinha como meta atingir 548 comunidades, mas atingiu somente 137 delas. Do mesmo modo, dentro da meta de educação, o objetivo era construir 948 salas de aula, mas o resultado alcançado foi de 296 salas. O programa “Luz para todos” do Ministério de Minas e Energia, que tinha a meta de atingir 19.846 domicílios, atingiu 15.000 famílias (Dados do Plano Plurianual, 2008/2011).

Com isso, o Ministério Público Federal, em nome da vice-procuradora geral da República, Deborah Duprat Pereira, abriu inquérito civil no qual questiona a morosidade do INCRA na questão da demarcação de terras quilombolas. Para a procuradora, “o quadro geral relativo às políticas públicas voltadas ao atendimento da população quilombola, em especial da sua garantia do direito a terra, é alarmante e denota grave e sistemática violação a direitos fundamentais” (Jornal A tarde/Agência Estado, 2009).

4.4 ATAQUE AO DIREITO À TERRA: DECRETO Nº 4887/03

Após o artigo 68 do ADCT da Constituição Federal e a construção do decreto 4887/03, com alguns avanços na questão quilombola, os últimos anos têm sofrido ataques sistemáticos e as comunidades correm risco de ver o processo de demarcação e titulação sofrer retrocessos. O projeto de Decreto Legislativo nº 44/2007, de autoria do deputado federal Valdir Colatto (PMDB/SC), visa retirar esses direitos. Iniciativa semelhante é o Decreto Legislativo (PDC) nº 2227/09, do deputado Luis Carlos Heinze (PP/RS), que busca sustar o decreto do ex-presidente Lula da Silva referente à desapropriação por interesse social, rejeitado pela Comissão de Direitos Humanos e Minorias no dia 17 de agosto de 2010. O decreto em questão, de novembro de 2009, prevê a desapropriação dos imóveis abrangidos pelo território quilombola de São Miguel, município de Restinga Seca.

O fato mais grave é que a 2ª Vara Federal de Santa Maria acatou a ação judicial encaminhada pelos agricultores de Restinga Seca, contra os quilombolas. Conforme a assessoria jurídica da FARSUL, “a área não pode ser desapropriada

porque só teria sido ocupada por remanescente de quilombos após a proclamação da Constituição de 1988” (Jornal Diário de Santa Maria, 16,17/10/2010)³². O que é uma inverdade, já que o relatório técnico encomendado pelo INCRA comprova que a aquisição das áreas se deu a partir do ano de 1892 (ANJOS & SILVA, 2004, p. 35).

O local onde se desenvolveu a pesquisa deste doutorado serve como síntese exemplar para descrever os diversos ataques e agressões que o grupo vem sofrendo como resultado das correlações de forças em jogo, que ocorrem em diferentes âmbitos, níveis e momentos no interior do Estado e da sociedade civil.

Morro Alto e São Miguel são dois casos que ganham repercussão no Rio Grande do Sul, devido à demarcação dos territórios quilombolas. Em audiência pública — que ganhou destaque através do jornal Zero Hora —, a FARSUL, representando os grandes produtores, se coloca contra a demarcação e titulação das terras quilombolas e indígenas, por envolver uma área de grande extensão de terra no litoral gaúcho com alto valor de mercado. Por outro lado, temos a construção da BR-101, que cruza o meio do território da comunidade quilombola.

Vejamos o que um dirigente do INCRA denunciou no 1º Encontro Estadual da Educação Escolar Quilombola, no Rio Grande do Sul:

Em quinze anos de caminhada, somente três comunidades foram tituladas, num universo de 170 no Rio Grande do Sul. E hoje os inimigos se armaram, e neste momento, um argumento que está sendo usado é que essa política está criando reservas quilombolas. Em Bagé, já houve ação dos latifundiários para impedir a demarcação. Não existe comunidade, educação sem território. A ordem nesse momento do INCRA é para não resolver o problema e para que o impacto seja o menor possível sobre o entorno, e não para o bem da comunidade (Sebastião Henrique, Técnico do INCRA, 1º Encontro Estadual da Educação Escolar Quilombola, 17/08/2011).

O mesmo técnico acima mencionado relatou que foi chamado pela autarquia central do INCRA em Brasília, onde foi advertido para não expor as contradições da referida área quilombola. Como contraproposta, foi-lhe apresentada uma ação compensatória, no valor de um milhão de reais, gerenciada pelo INCRA e UFRGS para fazer melhorias na área da comunidade. Assim, não se avança para o processo de desobstrução, demarcação e titulação das terras quilombola de Morro Alto, São Miguel.

³² Cf. Ação Ordinária (Procedimento Comum Ordinário) Nº 2007.71.02.009430-8/RS.

Mesmo com um número pífio de titulações, a partir de maio 2007 começou um ataque sistemático na grande imprensa brasileira desfavorável ao avanço dos direitos quilombolas. Uma reportagem emblemática foi feita na revista *Veja*, em maio de 2010, para aquilo que deveria ser uma reportagem definitiva sobre a suposta ameaça de o Brasil ter seu território produtivo amputado por milhares de reservas de proteção ambiental e destinadas a grupos étnicos específicos.

Na referida reportagem, a revista afirma que as “áreas de preservação ecológica, reservas indígenas e supostos antigos quilombos abarcam, hoje, 77,6% da extensão do Brasil”. A apresentação desses fatos, quase sempre distorcidos pela grande mídia, reforça os papéis sociais estruturados pela diferença racial. Vide também reportagem de contracapa do jornal *Zero Hora*, domingo, dia 25 de setembro de 2011, que mostra como o processo de demarcação nas terras dos “quilombos pode gerar novos sem-terra” (*Jornal Zero Hora*, 25/09/2011). O que também é uma inverdade, já que a referida reportagem não põe em relevo a questão da indenização das terras e benfeitorias feitas pelos invasores do entorno.

Essa posição, como formulação ideológica, tem implicações políticas. Bourdieu (1989) afirma que essas irrupções de poder simbólico refletem a habilidade de um grupo dominante em apresentar a ordem cosmológica e política estabelecida não como arbitrária, ou seja, como uma ordem natural que não precisa ser afirmada e que, portanto, permanece inquestionada. O aspecto ideológico dos meios de comunicação coloca a notícia numa dimensão sensacionalista e consumista que relaciona o processo com o maior movimento social da América Latina, os Trabalhadores Sem Terras.

Há uma tentativa das elites de acabar com os avanços do Decreto 4887/2003³³, que teve como parâmetros instrumentos internacionais de direitos humanos que preveem, dentre outras coisas, a autodefinição das comunidades e a necessidade de respeito de suas condições de reprodução histórica, social e cultural e de seus modos de vida característicos num determinado lugar.

Atílio Borón, em conferência de abertura do I Seminário Internacional de Educação do Campo em Pelotas/RS, no dia 12 de novembro de 2012, afirma: “O agronegócio é hoje o grande partido político que organiza e defende as posições de

³³ Esse decreto, construído com apoio das comunidades quilombolas, foi importante porque criou o marco legal e administrativo para a identificação, o reconhecimento, a demarcação e a titulação das terras quilombolas, definindo que tal procedimento passa a ser de responsabilidade do INCRA.

classe na América Latina”. Na sociedade brasileira, a elite rural procura criminalizar as diversas estratégias de luta do movimento quilombola, indígena, sem-terra, ribeirinhos e dos Programas Sociais que executam Políticas Públicas no Brasil.

No caso específico da comunidade pesquisada, há um processo em julgamento via Decreto Legislativo (PDC) nº 2227/09, para que a mesma não tenha acesso ao direito territorial. Assim, emergem os elementos que estão em jogo na atual conjuntura da comunidade quilombola de São Miguel, visto que o grupo social vem passando por um processo de titulação perante o Estado brasileiro.

Por outro lado, a busca pelos direitos historicamente desrespeitados tem levado à resistência do entorno, que parte da ideia de raça superior/inferior para desqualificar o grupo negro. Essa tentativa aguçada para desconstituir os direitos tradicionais passa pela ação de inconstitucionalidade contra o Decreto Presidencial de Desapropriação por Interesse Social (Diário Oficial da União)³⁴, movida pelo entorno que não reconhece o processo de escravidão e dominação racial vivido historicamente por esse grupo social. Ao sofrer várias formas de assédio moral, a comunidade acabou dividida e fragilizada.

Todo esse movimento do opositor de classe foi orquestrado pelas elites rurais do município de Restinga Seca, com o apoio jurídico da FARSUL, como organismo que defende o agronegócio que está associado ao capital agrário, ao industrial, comercial e financeiro. De acordo com Marlene Ribeiro (2010), este agronegócio associa a monocultura em grandes extensões de terras, a colheita com tecnologia avançada, em alguns casos, a transformação básica ou industrialização, a comercialização, tendo por fim, o suporte de grandes bancos.

O Estado por sua vez, representado pelo INCRA, se responsabilizou perante a comunidade de dar voz àquele direito garantido pela Constituição Federal. Depois de doze anos de luta, ainda não foi demarcado o território dessas comunidades quilombolas e nem sequer uma educação escolar quilombola de qualidade capaz de responder às demandas que o grupo aponta como necessária para o desenvolvimento etnossustentável.

Em uma dessas idas a campo, um quilombola me questionou sobre a situação das terras de São Miguel. Respondi que o INCRA não soube dizer em que comarca estava localizada a ação impetrada pelo grupo de agricultores contra os

³⁴ Cf. Anexo A.

quilombolas. Aliás, parece que a questão quilombola passou a ser controlada pelo centro de poder do governo federal.

Nessa conjuntura em disputa, tivemos o Acórdão nº 2835/2009 do Tribunal de Contas da União, em 27 de novembro de 2009, que é muito representativo do momento atual, e sob Comando da Marinha, sentenciou: (a) recomendar à Advocacia-Geral da União que reavalie a conveniência da aplicação da Convenção 169 da OIT, de forma irrestrita, aos remanescentes das comunidades de quilombos atualmente atestados como tal; (b) recomendar ao INCRA que se abstenha de utilizar, para a medição e demarcação de terras reivindicadas por remanescentes das comunidades de quilombos, apenas critérios de territorialidade. Mais especificamente, o exército e a marinha têm interesse e controle, como afirma José Carlos no seu artigo *Uma questão de segurança nacional*. Nem o INCRA sabe para onde vai e como fica a demarcação das terras de quilombo no Brasil.

Mas como apostar num Estado que não cumpre seu “contrato” com o povo negro? Como confiar num Estado que não garante seus direitos sociais? Desde o momento em que se instaura o processo de constituição do laudo antropológico que levanta os aspectos históricos, culturais, sociais da memória, o grupo quilombola sempre desconfiou da ação dos governos municipal, estadual e federal.

Talvez, como no Grande Sertão: Veredas, o pacto de Riobaldo com o diabo tenha sido a saída metafórica para enfrentar a estrutura injusta daquela região. Conta a história que um raso jagunço, oriundo da plebe, um dia passa a assumir a liderança política como o chefe Urutú-Branco³⁵. A leitura do pacto pelo prisma de Rousseau não quer forçar aplicações, e sim, utilizar a teoria política como reveladora das contradições que surgem no processo de demarcação do território quilombola: a propriedade, a violência e a questão social que parece não resolvível.

Os quilombolas, com suas histórias, suas fronteiras territorializadas, suas memórias mediadas por tantas metáforas, nos dão uma resposta mais próxima da

³⁵ Antes dessa ascensão, o jagunço passou por um triplo processo de aprendizado político, complexo e contraditório, que confronta três tipos de problemas: (a) a questão da propriedade — Medeiro Vaz, o chefe primordial, propõe o fim dela, enquanto o fazendeiro Ricardão defende a ordem dos latifundiários; (b) a questão da violência e da justiça — Joca Ramiro queria uma justiça ao alcance de todos e Hermógenes defende a lei do mais forte; (c) a questão social, ou seja, a existência de um imenso contingente de pobres, de onde se originam os jagunços. O romance de Guimarães Rosa lembra todas estas disputas, em vez de apenas utopias, e adverte que a história do mal social pode, de uma ou outra forma, se repetir (1989, p. 37). Cf. BOLLE, Willi. O pacto no Grande Sertão — Esoterismo ou lei fundadora. **Revista USP**. Dossiê 30 anos sem Guimarães Rosa, Nº1 (mar./mai.) – São Paulo, USP, CCS, 1989.

realidade social injusta que vivenciam. “*Até que se prove ao contrário, não acredito na ação do Estado. Vou duvidar sempre. Só acredito depois que tiver a área demarcada*” (Aldair Alves Carvalho, 23/04/2011). Mas a própria negação não é um dos princípios da dialética?

Caminha-se um pouco na direção do que dizia Marx na obra *O 18 Brumário de Louis Bonaparte*, “um saco com batatas forma um saco de batatas”, na medida em que milhões de famílias vivem em condições econômicas de existência que as separam pelo seu modo de viver, pelos seus interesses e pela sua cultura das outras classes³⁶. Assim, os conflitos, as reivindicações quilombolas junto ao Estado ficam condicionadas pelo grau de desenvolvimento de sua situação social, cultural (1982, p. 502), bem como pela capacidade de se organizar e encaminhar suas lutas. Mais adiante, isso é exemplificado na crítica feroz ao modo como o Estado trata o camponês dentro da ordem burguesa, que se tornou um vampiro que lhe chupa o sangue e os miolos e os lança na caldeira de alquimista do capital.

Investigando as mudanças na definição das políticas públicas em comunidades de quilombos, percebemos uma preocupação em direcionar as políticas universais para todas as comunidades de quilombos do país. Há em tais “medidas estratégicas” uma diferença de ênfase que queremos explorar. A concepção governamental sobre a qual a natureza das políticas públicas são dirigidas aos quilombolas; o seu reconhecimento como um segmento diferenciado no processo de formação nacional tende a se limitar à constatação de que, mesmo entre os pobres do país, há uma camada excluída das políticas pública pelo seu histórico de isolamento e segregação racial.

Há, de fato, duas visões estratégicas: uma voltada para uma perspectiva universalista³⁷ que contemple os pobres em geral, com uma atribuição especial para

³⁶ A projeção de anseios em uma força previamente existente, que deriva da necessidade de ser constituído como ator político desde o alto, é típica de classes ou de frações de classes que têm dificuldades estruturais para se organizar. Como eles não podem “representar-se, antes têm que ser representados”, aparecem na política como raio em céu azul, *uma vez que surgem de cima para baixo*, sem aviso prévio, sem mobilização lenta que caracteriza a auto-organização autônoma das classes subalternas quando ela se dá nos moldes típicos do século XIX, isto é, dos partidos e movimentos de classe. Cf. SINGER, André. Raízes sociais e ideológicas do Lulismo. **Revista Novos Estudos CEBRAP**, Nov. 2009, p. 83-102, São Paulo.

³⁷ Universalismo compreende todos aqueles que se inscrevem na ótica essencialista, segundo a qual a humanidade é uma natureza ou uma essência que faz de todo ser humano um animal racional diferente dos demais animais. Eles afirmam que existe uma natureza comum a todos os seres humanos em virtude das quais todos têm os mesmos direitos, independentemente de suas diferenças de classe, sexo, raça, etnias, cultura, religião, etc. Trata-se de uma defesa clara do universalismo ou do humanismo abstrato, concebido como democrático. As melhores políticas

os negros rurais. A outra reconhece que o desrespeito histórico produzido pela escravidão e a exclusão da cidadania e direitos básicos disponibilizados pelo Estado Nacional deve levar a uma política de acesso diferenciado aos recursos, como forma de corrigir as desvantagens históricas. Tal visão corresponde não só à exclusão sistematicamente imposta pela fração hegemônica às demais parcelas da sociedade brasileira, mas também ao reconhecimento das formas próprias de organização social e cultural.

Essa segunda modalidade de reconhecimento implica ultrapassar a visão do outro que o reduz apenas ao pobre, ao subordinado, para compreendê-lo como essencialmente diferente. Axel Honneth (2003) trabalha a luta pelo reconhecimento como estratégia de sobrevivência. Tal como diz o colega Gilson dos Anjos, trata-se de autorreconhecimento. Mais do que individual, trata-se de autorreconhecimento dos grupos quilombolas — primeiro movimento para acessar os mecanismos de luta por direitos e pelo acesso à terra.

A melhor abordagem seria aquela que combina a aceitação da identidade humana genérica com a aceitação da identidade da diferença. Para ser um cidadão do mundo, é preciso ser, antes de qualquer coisa, um cidadão de algum lugar, observou Milton Santos num de seus textos. A cegueira para com a cor é uma estratégia falha para se lidar com a luta antirracista, pois não permite a autodefinição dos oprimidos, institui os valores do grupo dominante e, conseqüentemente, ignora a realidade da discriminação cotidiana.

O que se percebe é uma grande resistência na sociedade brasileira para reconhecer as políticas focadas em cotas, na diferença³⁸ e nos processos de desvantagens históricas. A tendência é, portanto, que os quilombos sejam tratados, de um modo, pela política fundiária, como coletividade territorializada³⁹, e por outro,

públicas, capazes de resolver as mazelas e as desigualdades da sociedade, deveriam ser somente universalistas. Qualquer proposta de ação afirmativa vinda do Estado que introduza as diferenças para lutar contra as desigualdades, é considerada, nessa abordagem, como um reconhecimento oficial das raças e do racismo.

³⁸ Para K. Munanga, a segunda abordagem reúne todos aqueles que se inscrevem na postura construcionista, ou seja, os que se contrapõem ao humanismo abstrato e ao universalismo, rejeitando uma única visão do mundo em que não se integram as diferenças. Eles entendem o racismo como produção do imaginário, destinado a funcionar como uma realidade a partir de uma dupla visão do outro diferente, isto é, do seu corpo mistificado e de sua cultura também mistificada. Neste sentido, se a raça não existe biologicamente, histórica e socialmente ela é dada, pois no passado e no presente ela produz e produziu vítimas.

³⁹ Aqui há um debate incipiente que diz respeito ao modo como é feita a titulação das terras de quilombos. O documento de titulação é feito em nome de uma associação e entregue de forma coletiva, indivisível, o que para muitos pode tornar difícil o acesso a políticas públicas para grupos

na política de educação, como um grupo específico, no acesso às políticas públicas gerais. No primeiro caso, o reconhecimento resulta de uma política universal aplicada para grupos locais, enquanto que no segundo gera um tratamento diferenciado no acesso às políticas universais. Por um lado, os quilombolas são considerados como pobres, e por outro, como portadores de cultura própria.

Daí a grande importância do marco regulatório do Decreto Presidencial 4887/2003 porque reconhece, delimita e titula as terras ocupadas por remanescentes de quilombos de que trata o art. 68/CF1968. Esse processo jurídico recolocou o INCRA como órgão responsável pela política de regularização fundiária dessas comunidades. Para o início dos procedimentos de regularização, o INCRA passou a firmar convênios com as universidades federais e estaduais, tendo em vista a realização de relatório técnico, a partir de 2002. Este aspecto foi decisivo no reconhecimento da comunidade de São Miguel, na qual a UFRGS foi pioneira.

Atualmente, existem 189 terras de comunidades quilombolas tituladas no Brasil, incluídas as de Palmas em Bagé, Silva em Porto Alegre, Casca no município de Mostardas e Rincão dos Martimianos em Restinga Seca⁴⁰.

As lideranças quilombolas reagiram exigindo o cumprimento do Decreto e o movimento social negro, junto com os quilombos, foram sendo reconhecidos ao lado de movimentos consolidados, como o indígena e o dos Sem Terra. Outro ataque foi em nível judiciário e legislativo, na proposição de um projeto de lei que busca atacar o Decreto 4887/2003 com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade. Como forma de mediar as posições econômicas e políticas, o governo aceita negociar com a bancada ruralista, quando acaba recuando em termos de direitos quilombolas.

A ação das entidades negras quilombolas foi denunciar o Brasil na Organização Internacional do Trabalho por não cumprir a Convenção 169, que trata do direito de comunidades tradicionais. O que vemos é que grandes decisões políticas continuam sendo deliberadas de cima para baixo sem a participação do povo, no mais profundo processo hegemônico das elites brasileiras. O Estado brasileiro se caracterizou pela força e autoritarismo, tendo como base de sustentação um racismo estrutural.

No *Risorgimento*, Gramsci chama de “revolução passiva” os processos de transformação em que ocorre uma conciliação entre as frações modernas e

ou particularidades por meio desse procedimento.
⁴⁰ Fonte: INCRA - DF. Disponível em: <www.incra.gov.br>.

atrasadas das classes dominante, com a explícita tentativa de excluir as camadas populares de uma participação mais ampla. Trata-se do acordo que Coutinho (2002) chama de transformações que se dão pelo alto. A pesquisa procurou mostrar as relações do Estado com sociedade política e sociedade civil, e o movimento das comunidades no processo de execução do Programa Brasil Quilombola, via Agenda Social Quilombola, que objetivava o protagonismo social dos grupos quilombolas com relação ao território.

Os resultados apontam que o ponto da Agenda Social em que houve avanços foi nas políticas assistenciais que garantem as condições mínimas de renda para os quilombolas, sendo reconhecidos como sujeitos empobrecidos que demandam direitos sociais, numa política compensatória que serve mais para atenuar o caráter antissocial do neoliberalismo. A condição de pobreza dos quilombolas não se desloca para a questão do direito étnico e, sendo assim, ser pobre numa sociedade autoritária e de fundamentos escravistas como a brasileira implica ser privado do controle sobre seus direitos e de sua identidade territorial coletiva.

No entanto, os dados de campo na comunidade pesquisada contradizem as políticas sociais do governo, visto que o acesso à renda em São Miguel está muito aquém das necessidades básicas para uma pessoa viver com dignidade. No tocante à geração de renda, a mesma revela-se como pequena, cujos valores e origem podem ser visualizados na Tabela 4 que segue.

Tabela 4 – Origem das rendas das famílias da Comunidade Quilombola de São Miguel, Restinga Seca/RS – 2011

| Origem das rendas | Famílias | | Valores | |
|----------------------------|----------|-------|--------------|--------|
| | Nº | % | R\$/ano | % |
| Emprego diarista | 88 | 70,40 | 511.834,00 | 43,40 |
| Emprego fixo | 27 | 21,60 | 202.345,00 | 17,16 |
| Agropecuária | 17 | 13,60 | 31.720,00 | 2,69 |
| Benefícios previdenciários | 40 | 32,00 | 381.710,00 | 32,37 |
| Bolsa Família | 27 | 21,60 | 30.062,00 | 2,55 |
| Outros | 1 | 0,80 | 21.600,00 | 1,83 |
| Total | --- | --- | 1.179.271,00 | 100,00 |

Fonte: Pesquisa de campo, 2011.

A tabela acima permite verificar que os ingressos monetários na comunidade são baixos, equivalendo a uma renda de R\$ 3.178,62 por habitante/ano ou R\$

264,88 por habitante/mês, valores que não permitem investimentos na melhoria da qualidade de vida das famílias, sendo insuficientes para atendimento mínimo das necessidades básicas das famílias.

Ainda, é relevante perceber que 70,4% das famílias e praticamente a metade dos ingressos monetários totais, 43,3% do montante, advém do emprego da mão de obra disponível como diaristas, forma de geração de renda encontrada pelas famílias, pois as mesmas dispõem apenas do recurso da mão de obra para o seu sustento. Na medida em que “os recursos materiais no interior do território são insuficientes para essa reprodução do grupo, as forças produtivas domésticas ficam expostas a uma exploração contínua e regular no modo de produção externo à comunidade” (ANJOS & SILVA, 2002, p. 138).

Também chama a atenção que os benefícios previdenciários são uma fonte de renda relevante, pois representam a segunda origem de ingressos monetários na comunidade. Além das aposentadorias, também contribuem para esse ingresso de recursos as pensões e o auxílio-doença. Das famílias que recebem algum tipo de benefício social, 34 recebem aposentadoria, sendo alguns por invalidez, seis recebem auxílio-doença, duas são pensionistas e 27 recebem bolsa Família. Cabe destacar que o conjunto desses benefícios, 34,92% do total de ingressos monetários na comunidade, vem a se constituir na segunda maior origem dos recursos totais do conjunto das famílias.

A pesquisa aponta para a urgência na demarcação e titulação das terras de São Miguel, caso contrário, não será possível um desenvolvimento etnossustentável e uma educação qualificada que garanta a cidadania plena. Na questão da regularização fundiária, os dados demonstram que o Programa, desde o seu lançamento em 2004, vem sofrendo diversos cortes que sempre afetam a questão da “demarcação e titulação” das áreas requisitadas pelas comunidades tradicionais.

A experiência que a comunidade de São Miguel vem passando é exemplar para demonstrar a morosidade do Estado em relação ao processo de titulação. Ou seja, passados quase 12 anos (2001-2012), a titulação coletiva ainda não se configurou concretamente. A analogia do “balde de água fria” é o modo como o morador de São Miguel sente a questão.

É um processo bastante moroso. A gente vê pelo lado otimista a expectativa que se criou, não só nesta aqui, mas em várias

comunidades. Mas esse otimismo nos dá um pouco de preocupação por causa da tamanha morosidade. Pra chegar ao decreto foram anos de caminhada, de luta. Em outros estados, reunindo com lideranças de outros lugares, dos 25 estados federados. Gestores públicos, órgãos de governo discutindo e construindo a política. É uma caminhada bastante grande e cansativa, mas acima de tudo, ela desperta em ti um otimismo. Aí, quando tu constróis tudo isso e tu achas que vai consolidar e materializar, te dá um certo choque. Um balde de água fria que é jogado e sente que para um pouco. É o que a gente está vendo agora, um pouco parado. Mas mesmo assim, o que vale destacar é que foi construído com a participação dessas lideranças, que até então não tinham uma proposta que levasse em conta as comunidades (Roberto Potacio. Entrevista concedida em 27/05/2011).

Somente uma política que acelere a demarcação do território poderia estruturar uma condição social digna que garanta o protagonismo quilombola. A questão do Estado-nação fica problematizada pelos processos não completos de cidadania que os quilombolas vivenciam na atualidade. A questão da regularização do território está em outra dimensão: social, étnica e cultural. A terra não é somente para produzir, mas se constitui como grupo social na modernidade.

Uma ideia de Estado-nação institucionalizado que passa pelo aparelho escolar — como forma de manter a divisão social que reproduz a dicotomia de raça e classe — é o que veremos a seguir. E que expõe a forma dinâmica como se constitui a educação quilombola, quando tem o protagonismo das comunidades quilombolas. E talvez possa apontar para a relevância e novidade da pesquisa doutoral, no avanço de uma educação específica para estas áreas no território gaúcho.

4.5 UMA NARRATIVA DE RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Dentro do Programa Brasil Quilombola, um dos eixos contemplados se refere à educação. Podemos perguntar qual educação pode responder à demanda em jogo dos grupos quilombolas. A princípio, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) em 2010, têm organizado as ações dirigidas às comunidades quilombolas, no que diz respeito a: formação de professores, material didático, melhoria das escolas e capacitação de agentes representativos das comunidades.

O debate sobre educação quilombola tende a avançar em duas direções: (a) para a inclusão das singularidades históricas e sociais das comunidades, como o tema da diversidade cultural adotado pelo currículo, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); (b) a discussão sobre a formulação de uma política educacional voltada para as escolas quilombolas, a exemplo do plano da educação indígena.

Para tanto, ocorreu no mês de novembro de 2010, em Brasília, o primeiro Seminário Nacional de Educação Quilombola, com o objetivo de traçar as diretrizes nacionais da educação quilombola. Posteriormente, no ano de 2011, via Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, tendo como objetivo “orientar o sistema de ensino para que possam colocar em prática a Educação Escolar Quilombola mantendo um diálogo com a realidade política e sociocultural das comunidades” (CNE, Brasília, 2011).

Aqui, cabem algumas observações: quando se fala de educação para/com os quilombolas, trata-se de uma atenção diferenciada para escolas públicas situadas em territórios quilombolas ou de uma proposta pedagógica para uma escola quilombola? A segunda visão diz respeito a recursos para os municípios que possuem presença quilombola, com o objetivo de melhorar as escolas situadas naquele local. A realidade concreta é que os alunos continuam enfrentando problemas de evasão, discriminação, repetência e outros fatores que os fazem desistir da escola.

O debate tende a avançar para a inclusão das especificidades sociais e históricas com temas relativos à diversidade étnico-racial e para a formulação de uma política de educação em nível nacional voltada para essas comunidades, por meio das diretrizes curriculares quilombolas⁴¹. Em muitas escolas se criou a disciplina “Educação das relações étnico-raciais ou quilombolas”. No entanto, não podemos esquecer o núcleo básico de uma educação de qualidade que contemple o avanço científico e possibilite ao aluno negro acessar, permanecer e vencer as diferentes etapas do ensino. Por outro lado, há a dimensão da experiência educativa que as lideranças, os estudantes e professoras — quilombolas ou não — trazem

⁴¹ Aqui é preciso ficar atento, já que muitas das ações que estão sendo desenvolvidas nas escolas e mesmo nas universidades têm contemplado apenas a perspectiva de modalidades (EJA, Educação Profissional, Educação Indígena etc.).

como resultado da convivência com essas comunidades. Esses três aspectos, quando bem trabalhados pela escola, podem produzir alguma novidade que irrompe e garante o sucesso das crianças quilombolas na educação. Penso que a parte final desta tese caminha por essa direção.

Nessa perspectiva, a Lei nº 10.639/03 que altera os artigos 26 - A e 79 - B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi um passo importante, visto que reconhece a contribuição do povo negro para o país nas áreas sociais, econômica e política, bem como os valores civilizatórios da cultura africana e afro-brasileira. Em 2004, o Conselho Nacional de Educação implantou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de Histórias e Cultura Afro-brasileira e Africana, diretrizes que foram trabalhadas em três dimensões: (a) formação docente com curso de qualificação; (b) revisão do currículo escolar e materiais didáticos; (c) a construção das diretrizes curriculares via Conselhos Municipais de Educação.

A partir de 2004, o censo escolar organizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), em parceria com os Estados e municípios, contabilizou aproximadamente 2.400 escolas em áreas quilombolas. Isso mostra a relevância que tal recorte pode ganhar na situação escolar brasileira. Reflexo desta conjuntura, o Governo Federal editou o Decreto nº 6040/07, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades e Povos Tradicionais do Brasil – PNPCT, com uma comissão nacional que tem sido uma instância deliberativa de políticas públicas específicas em diversos programas.

Já a Resolução nº 8/2009 do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) indicou novos elementos para a oferta de escolarização em territórios de comunidades e povos tradicionais. A Resolução nº 8/2009 estabelece novas “orientações e diretrizes para a execução de projetos educacionais de formação continuada de professores e elaboração de material didático específico para alunos e professores da educação básica nas áreas de remanescentes de quilombos”.

Está aberto o debate acerca de uma educação diferenciada quilombola, embora incipiente, constituindo um campo de observação sobre os atores, redes de ensino, currículo, conceitos que marcam a emergência na definição de um programa público da política educacional quilombola. Penso que a pesquisa de doutorado vem dar uma contribuição nesse processo que está em curso pelo Estado brasileiro, sabendo de suas fragilidades e limites dentro do modelo de uma escola capitalista.

Não podemos esquecer que existe um fato que influencia diretamente a vida das pessoas, que é o modo produtivo capitalista. De acordo com Marx, a “produção é sempre um ramo particular da produção (agricultura, pecuária, manufatura, educação...), mas também a produção não é apenas uma produção particular, mas um certo corpo social, sujeito social, que exerce sua atividade numa totalidade maior ou menor de ramos da produção” (1982, p. 5).

O currículo escolar aponta que tipo de educador precisa formar para desenvolver uma educação que leve em consideração os aspectos filosóficos e políticos de um saber quilombola. A formação está implicada neste processo de construção social que produz a existência de um fenômeno: Educação no Ensino Fundamental, na EMMAC, que atende as crianças do quilombo de São Miguel.

É necessário compreender a realidade das escolas quilombolas situadas no campo, onde hoje estão as escolas públicas. A escola pública, nesse contexto, nem sempre está identificada com os interesses dos trabalhadores quilombolas. Além disso, são profissionais muitas vezes não identificados com a luta pela terra, e não representam os direitos e necessidades dos sujeitos que vivem nestas comunidades. Dessa forma, a escola pública do campo faz parte do Estado e nem sempre representa os interesses das classes populares.

Para Gramsci, a escola é uma instituição-chave da burguesia, pois se torna um instrumento central para formação ideológica. Os quilombolas, com suas práticas pedagógicas, problematizam a escola do campo que, dialeticamente, pode ser um espaço de luta e cidadania. Os povos indígenas já têm constituído uma rede de professores formados a partir de uma pedagogia indigenista; o movimento dos Sem-Terra avança pelas práticas formativas da escola itinerante; os trabalhadores da agricultura familiar formam através de uma pedagogia da terra (RIBEIRO, 2010). E as escolas situadas em áreas de comunidades de quilombos formam que tipo de aluno/professor?

Minha orientação neste estudo teve como foco principal analisar o processo de implementação das ações educacionais por dentro da política pública. Minha atividade esteve voltada a descobrir os elementos que sustentam a política educacional para os quilombos em nível federal, e suas consequências na rede municipal de Restinga Seca, na Educação Básica da EMMAC.

Propus-me interpretar as contradições, limites e possibilidades com relação à implementação de tais ações e apontar para a transformação e construção de uma

perspectiva político-pedagógica que promova compromisso com os saberes práticos dos quilombos. Ou ainda, uma teoria da educação que revele alguns avanços das políticas quilombolas e permita a estruturação de uma educação diferenciada para esses grupos.

De acordo com Nosella (2004), o Caderno do Cárcere, volume 2 — *Os intelectuais e o princípio educativo* — pode nos ajudar nesse sentido. O primeiro texto contém a teoria geral a respeito da produção histórica dos intelectuais e da escola como instituição própria que a forma. Diz Gramsci que a autoconsciência crítica significa histórica e politicamente a criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “para si” sem organizar-se em sentido lato; e não existe organização sem intelectuais.

O estrato dos intelectuais se forma quantitativa e qualitativamente, alterando quantidade e qualidade, e todo progresso para uma nova “amplitude” e complexidade “do estrato dos intelectuais está ligado a um movimento análogo da massa dos simples” (MACHADO, 2009, p. 3). Essa intelectualidade nas comunidades quilombolas se constitui pelo protagonismo das lideranças negras com suas histórias de resistência, vidas que constroem práticas políticas, éticas e estéticas que emergem pelas rodas de conversa no cotidiano da comunidade. É o que veremos no capítulo final da tese.

Na segunda parte, apresento o “princípio educativo da escola”, utilizando um processo metodológico inverso ao da primeira parte, qual seja, partindo da instituição escolar para analisá-la à luz da prática social. E finalmente, a terceira parte contém a “sua proposta educacional à crise da escola”. A chamada escola unitária, que não ensina propriamente a trabalhar, mas a entender o fenômeno do trabalho, refletir sobre a questão dos direitos e deveres de um cidadão crítico na sociedade. A partir daqui, aparecem os princípios da escola quilombola, que não separam a cultura e a cidadania do cotidiano da vida e apontam os valores éticos e estéticos que caracterizam uma educação escolar quilombola.

A responsabilidade do Estado (federal, estadual e municipal) na estrutura e formação de um corpo docente que leva em conta a cultura e prática dos alunos do quilombo, uma autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária □ tudo isso resulta na escola criadora, dinâmica, que não significa “inventores”. Indica uma fase do método de investigação e de conhecimento, e não um programa pré-

determinado. E aponta o caminho desenvolvido pela pesquisa para chegar aos resultados levantados.

A análise na questão das diretrizes educacionais quilombola na Educação Básica e sua interlocução com o município e estado protagonizam essas comunidades. Identifica os elementos de força e de fraqueza, quem ganha e quem perde com esse processo de construção e implementação da educação em áreas quilombolas.

4.6 POR UMA PRÁTICA EDUCATIVA ESCOLAR QUILOMBOLA

A terra e o território como uma metáfora da identidade. Não há quilombo sem território e educação.

(ILKA BOAVENTURA LEITE)⁴²

Vivemos em uma sociedade orientada pelo capital que existe, historicamente, como resultado das relações sociais de produção, o aspecto econômico e o capitalismo que generaliza o capital, aspecto político, de caráter neoliberal. A educação precisa apontar para uma dupla superação: da visão ingênua, não crítica, e da visão crítica reprodutivista desta prática (SAVIANI, 1985). Esta tentativa de superação é apenas um ponto de partida da teoria e prática educativa crítica que se articula com os interesses dos quilombolas discriminados. Para se evitar o risco de cair nas armadilhas do capital, é preciso “avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista” (SAVIANI, 1985, p. 16).

É preciso considerar também a prática escolar com as demais práticas sociais, especificamente econômica, política, social e cultural. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), no seu artigo 1º e 2º, diz que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania. A educação que se realiza na escola precisa estar vinculada à família, às instituições de ensino e pesquisa, ao mundo do trabalho, às práticas sociais e organizações da sociedade civil, e não se restringe aos muros escolares (GOMES, 2012)⁴³.

⁴² Antropóloga da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

⁴³ Conferência realizada durante o VII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as –

O movimento social passa a reivindicar que a constituição dos saberes escolar não seja desvinculada das práticas. É o que apresento nesta parte da tese: uma educação escolar quilombola vinculada às lutas do movimento quilombola, expresso na construção e elaboração das diretrizes e nas práticas cotidianas que emergem na forma de narrativas por meio das rodas de conversas. Essas dinâmicas podem nos ajudar a pensar uma teoria de educação capaz de responder aos desafios e necessidades de uma escola quilombola.

Compreende-se a prática educativa escolar como sendo uma prática política que não se situa no mesmo nível das práticas das relações sociais de produção, nem da prática ideológica que nessa relação se estrutura. Qual a natureza da dimensão política da educação escolar e como se articula com o conjunto das práticas sociais quilombolas?

O problema nosso não é falta de informação ou o que fazer. Nosso problema é político. Porque nossos companheiros são barrados nas secretarias. Por exemplo, o Estatuto da Igualdade Racial é frio. É uma mentira! Mas que mentira! Tem criança no 4ª ano que não sabe o alfabeto. Não adianta criar um documento que não se faz na prática. O Decreto 4887/03 está caído, pois não querem reconhecer os nossos territórios. O nosso problema não se trata somente de educação. O problema está na política local onde os prefeitos, secretários estão comprometidos com os grandes latifundiários (Lucas da Silva, Quilombo Araçaboca. Audiência Pública de Brasília, 13/11/2011).

O primeiro elemento é que a natureza da dimensão política da ação educativa escolar, enquanto ação mediadora, não se define apenas nos “muros” da escola, mas nas relações políticas e sociais. A relação entre o saber tradicional quilombola e conhecimento científico acumulado historicamente são importantes na orientação metodológica.

Na fala do indígena Zaqueu, a educação precisa ser pensada para dentro e pra fora dos muros da comunidade. Assim, o “aluno estará formado do portão para fora e do portão para dentro”, ou seja, vai continuar sendo indígena do portão para dentro e para fora da comunidade (CLAUDINO, 2010, p. 62). Esta metáfora indígena é significativa, pois demarca o processo de identidade cultural que se estabelece pelas fronteiras étnicas dos grupos tradicionais. Todavia, não é suficiente para garantir a autonomia do grupo na busca de direitos e reconhecimentos.

A dimensão política da ação pedagógica na direção dos interesses dos quilombolas se concretiza na medida em que se busca viabilizar uma escola que se organiza para o acesso qualificado de um saber específico para esse grupo, na busca pelos seus direitos como cidadãos com domínio de um conhecimento científico. Um ponto de partida na direção educativa é o que articula os interesses dos quilombos, suas práticas sociais e, como ponto de chegada, seus saberes reforçam e ampliam seus direitos enquanto grupo.

Configura-se, portanto, em um movimento que possui várias dimensões: (a) a garantia e o acesso a uma escola de qualidade dentro do território, sabendo dos limites, contradições e possibilidades da educação numa “democracia” capitalista; (b) apropriar-se do objetivo que foi negado historicamente às crianças quilombolas. Essa é a possibilidade de fazer da escola um lugar que reforça, potencializa os interesses desse grupo social.

Esse processo demanda organização, qualificação e direção, com intelectuais que reúnam capacidade técnica e vontade política na direção dos quilombolas (GIROUX, 1997). Mas precisa ser formulada diretamente com a comunidade quilombola. Caso contrário, distancia o quilombola do seu mundo e o introduz na sociedade de maneira insegura, acrítica para lidar com outros conceitos que não são os seus. Um movimento que constrói o conhecimento a partir de dentro do território.

Numa crítica aos processos de administração, é preciso construir estratégias para superar os problemas relacionados aos gestores pedagógicos, municipais e estaduais. E provocar um movimento ativo, a partir de “dentro”, como se deu na formatação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, mas procurar contemplar, sempre que possível, os dois processos, dentro e fora, de forma dinâmica.

A partir daí, cabe perguntar quais os conceitos que articulam a mediação política da escola com o movimento da luta pelos interesses mais amplos dos quilombos que se dão no nível das práticas sociais. Como observa Escobar (2005), esses não são movimentos voltados somente para o crescimento e a satisfação das necessidades. São movimentos que têm origem num território e numa cultura própria.

Para os quilombos, o direito a existir é uma questão cultural, política e econômica, em que o trabalho⁴⁴ não é a única perspectiva de saída do processo de dominação. Torna-se necessário, portanto, pensar a educação escolar quilombola não separada do território e das relações sociais produzidas para formação do cidadão negro. O território, enquanto movimento, é um dos aspectos que politiza a dimensão cultural quilombola.

Entretanto, é preciso também estar vigilante para não cair nas multiplicidades de educação — do campo, indígena, EJA, quilombola, especial — como resultado da centralização/ descentralização do Estado (PERONI, 2003), nem cair na tentativa de processos de transversalidades que orientam as diretrizes escolares desses vários campos. Isso para que a questão de análise em nível de totalidade não fique comprometida pela visão linear e reducionista com base num ponto de vista, e não no todo, com suas diversidades de classe, raça, gênero, geração.

O conhecimento curricular em educação parte da disputa entre um núcleo comum e a parte diversificada. O núcleo comum, geralmente, é central nos conhecimentos que toda criança precisa aprender. E normalmente, é legitimado pelos professores como sendo o conteúdo científico que precisa ser socializado para os alunos. Já o contexto das diversidades regionais, do lugar, classe, raça, gênero não são considerados relevantes por dentro do núcleo comum.

Por essa lógica, conclui-se que toda a produção cultural, ética, estética dos coletivos diversos em região, gênero, raça, etnia, classe, campo, periferia seja desconhecida no sistema escolar, nos currículos desde a educação da infância à universidade (ARROYO, 2010, p. 78)

É necessário superar essas dicotomias e hierarquias de classe, raça e gênero fundado em mérito, competências, desempenhos, de segregação e reprovação. Ao questionar a dicotomia entre conhecimento comum acumulado historicamente e saberes diversificados, Arroyo reconhece os saberes e experiências dos estudantes,

⁴⁴ Categoria que articula os processos de produção e mais-valia principalmente no período de colonização no qual os quilombolas foram subjugados como mão de obra servil no sistema monárquico e republicano. Não quero com isto negar a categoria trabalho, mas apontá-la como um processo de aprisionamento em que o africano ficou reduzido à coisa/mercadoria. Todo o processo de escravização negou-lhe a condição de humanização. Somente pela estratégia quilombola (negociação e conflito) conseguiu espaços de liberdade. Hoje, o trabalho para esses grupos continua na linha de exploração, como mão-de-obra barata, diarista. (Ver A sobre-exploração do trabalho negro. In: ANJOS, Jose. **São Miguel e Rincão dos Martimianos: ancestralidade negra e direitos territoriais**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004, pág. 136).

educadores, lideranças como ponto de partida para uma nova epistemologia, com diretrizes próprias, novas teorias pedagógicas e desenhos curriculares.

Nesta pesquisa, as narrativas e práticas sociais indicam qual o caminho que podemos seguir para produzir essa epistemologia. Projetos e propostas pedagógicas necessitam partir das experiências das comunidades quilombolas, dos educandos, professores e incorporar seus saberes. É o que pretendemos apontar no horizonte da escola que está inserida num território quilombola ou possui alunos oriundos destas.

Ao aprofundar esse estudo, também podemos nos referendar em Gramsci pela sua relação estratégica com a cultura escolar.

4.7 GRAMSCI E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Numa linha gramsciana, podemos nos perguntar: a escola pode ajudar os quilombolas partindo do seu senso comum, de sua cultura, a elaborar e explicitar seu saber, sua ciência e sua consciência (CC 11, 2002)? A cultura da qual falamos está no sentido do autor sardenho — a cultura colada com o senso comum e os processos políticos. Tais processos ligam a relação dialética entre economia e política, na dinâmica entre Estado e sociedade civil como processos de mediações. Gramsci, ao analisar as correlações de forças numa formação social histórica, estuda significativamente as relações entre economia, política e cultura no nível da sociedade civil.

As formulações teóricas interpretativas de Gramsci se dão nos processos de mediação das questões sociais, do Estado, dos intelectuais, da escola, mas de maneira central na comunidade. Ao ampliar a concepção de Estado como sendo a sociedade política e a sociedade civil, põem em debate as dimensões da política moderna. A primeira designa os mecanismos de domínio, e a segunda o conjunto de organizações, aparelhos culturais como a escola, onde se dá a disputa por emancipação e se liga às onze teses de Marx sobre Feuerbach, nas quais o Estado desempenha um papel de controlador das crises capitalistas.

A segunda tese, derivada da primeira, é de que a separação entre o econômico e político é um efeito ideológico do próprio sistema capitalista. Essa tese indica que o economicismo tem sua raiz no liberalismo e que está na origem do espírito capitalista. A apreensão da dialética entre econômico, político e cultural,

entre infraestrutura e superestrutura é fundamental para entender as novas determinações que o Estado assume no neoliberalismo.

O intelectual, o líder quilombola, organiza e orienta o povo. Essa relação/ligação é mediada pelo intelectual, dirigente e educador. Não é uma relação direta, de causa e efeito, mas dialética e mediada pela cultura.

Não se pode esquecer que a educação também não é efeito, mas é causa. Primeiro, é preciso ver e entender a realidade nas suas condições materiais. A educação é algo altamente político, um projeto de valores éticos para transformação da sociedade. A questão é: o que fazer para emergir das contradições da sociedade civil um programa que contemple os quilombolas?

Um elemento importante nesse momento de crise é a própria formação para elevar as massas e chegar à hegemonia do Estado, tendo como horizonte a necessidade histórica da mudança. A importância da organização escolar em Gramsci se faz pela escola única, da compreensão do mundo do trabalho com suas contradições, na direção da Escola Unitária, que não tem como horizonte primeiro somente o trabalhar, mas estudar e entender o fenômeno do trabalho, considerando a unidade entre trabalho intelectual e manual. Uma escola que procura problematizar direitos e deveres de um sujeito que cumpra com seu papel social. E também no caráter politécnico⁴⁵ da escola única, numa dimensão mais ampla e cultural, onde o trabalho como princípio educativo é colocado na perspectiva do trabalhador (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2004, p. 42).

Educar, nesse contexto, é colocar de maneira crítica as relações sociais da produção e os mecanismos de exploração pelo qual passam essas comunidades. Mas é também criar as condições para que se instaure um novo bloco histórico onde não haja segregados. O princípio de uma escola pública consiste em que se eliminem os aspectos discriminatórios, de racismo institucional que imperam nesses lugares, tendo o território e a educação quilombola como maneira de produzir outra forma de desenvolvimento, ligada à cidadania e não apenas ao crescimento do ponto de vista econômico, em que o próprio Estado e seus aparelhos não fiquem reféns de uma única lógica estrutural autodestrutiva.

⁴⁵ Na conjuntura atual brasileira, “nunca” se falou tanto em ensino técnico (PRONATEC). Cabe saber se está mais na direção do ensino profissional para atender as demandas do mercado e seus projetos de terceirização dos serviços, ou de uma educação profissional técnica na linha gramsciana do trabalho como atividade criadora e omnilateral.

A relação entre educação, trabalho, ambiente, território é posta como sendo possível dentro da própria dinâmica de ensino. Do ponto de vista do currículo, emerge uma concepção elementar.

Dois elementos participam na educação e formação das crianças: as primeiras noções de ciências naturais e as noções dos direitos e deveres dos cidadãos. As noções científicas deviam servir para introduzir o menino na *societas rerum*, ao passo que os direitos e deveres para introduzi-lo na vida estatal e na sociedade civil. (GRAMSCI, 1979, p. 129).

A metodologia proposta e mediante a qual se desenvolve o trabalho escolar decorre da indivisibilidade entre reflexão teórica da atividade prática. Diante das condições sociais de pobreza, racismo e negação da condição quilombola, torna-se necessária a superação das desigualdades raciais e sociais produzidas pela sociedade do capital. A instituição escolar tem uma missão significativa.

A escola criadora não significa escola de inventores e descobridores; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento e não um programa predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo (GRAMSCI, 1979, p. 130).

Talvez se configure como um desafio do mundo em que estamos inseridos hoje, uma escola aprendente e o professor como pesquisador. Ao procurar entender o fenômeno social, estará se aperfeiçoando profissionalmente, pois segundo Triviños:

Um processo de formação de qualquer profissional não está terminado porque já alcançou um diploma para desempenhar uma profissão. Necessita, ao mesmo tempo, capacidade para seguir as mudanças sociais e culturais e capacidade para contribuir, inclusive, para seu desenvolvimento. Por isso, o aperfeiçoamento profissional do educador é tão necessário, e talvez mais do que se realiza em qualquer profissão (TRIVIÑOS, 2003, p. 43).

Trata-se, antes de tudo, de um método de investigação e conhecimento que postula uma prática pedagógica que forme o ser humano científico e culturalmente para a transformação da sociedade e possibilite uma consciência política para transformação de si mesmo. Dentro desta postura metodológica, o “como ensinar” está organicamente ligado ao “que ensinar”. Nesse sentido, a cultura, o senso

comum é a realidade complexa e diferenciada de onde partir e no qual se estrutura a grade curricular, os conteúdos, as práticas e as formas por onde necessariamente parte a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

4.8 O PROTAGONISMO QUILOMBOLA NA CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES

A educação escolar quilombola passa a ser uma modalidade, tal como afirma as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Capítulo II, artigo 41, de 13 de julho de 2010.

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, observando os princípios que orientam a Educação Brasileira. (BRASIL, Modalidades da Educação Básica, artigo 41, 13/07/2010).

Nessa mesma direção, a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) já havia reconhecido o eixo da diversidade como elemento agregador do currículo. Aqui se entende que falar de diversidade é falar de classes, gêneros e raças. Fala-se também de pluralidade na escola, mas as populações que permanecem alijadas dos direitos básicos da educação continuam sendo a população negra. A partir disto, pensa-se numa modalidade de ensino que é a educação escolar quilombola fundamentada na memória histórica, em ações concretas, experiências e diretrizes.

Há uma diversidade de regiões e quilombos de norte a sul do país que precisa ser levada em conta nas nossas análises. Que educação escolar garante um território de que o povo negro precisa? Isto significa dizer que a educação é pensada com o território e seus contextos. O território dialoga com a LDB, com as Diretrizes da Educação Básica, com as Diretrizes da Educação Quilombola, com os diversos campos do saber, com as cotas? Muitas vezes, a escola vai dizer que daqui a tanto tempo vamos começar a educação para/com os quilombolas. Então, até agora você não é protagonista, é um sujeito sem história! Mas os quilombolas não aceitam essa visão reducionista da história:

É preciso valorizar a história e cultura ancestral africana que se encontra nos quilombos. Não precisamos de outra história, a própria história das comunidades remanescentes já é uma história pra ser contada (Terezinha Carvalho, Comunidade de Rincão dos Martimianos, I Encontro Estadual da Educação Escolar Quilombola/RS, 17/08/2011).

A proposta é pensar a especificidade histórica dos reinados que aqui chegaram e sua relação com os outros povos, não sendo tratados como descendentes de escravos, mas, sim, como africanos oriundos de reinados e grupos étnicos com cultura própria. Para que as crianças quilombolas cresçam mais fortalecidas nos espaços e vão alcançando os patamares superiores da educação, como ensino médio, profissional, superior.

Também aí se luta para ter a terra, mas a existência desse território precisa ser garantida para todos os quilombolas. Qual o projeto de sociedade e que educação é necessária para garantir os direitos? Quem pode fazer avançar esses direitos? Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Indignação*, pergunta: quem é a favor ou quem é contra esse projeto? Na tentativa de estabelecer os elementos que estão no horizonte da disputa de um território e currículo quilombola, como experiência pedagógica, o ato político não pode reduzir-se a um processo utilitário, interesseiro, imediatista, mas precisa estar articulado com outro modo de organizar a sociedade (2000, p. 128).

A própria estratégia do Estado brasileiro acaba muitas vezes reproduzindo essas dicotomias. A perspectiva de construir conferências para demandar a questão da educação quilombola não significa a garantia de que tal direito se efetive. Diria que serve como um ponto de partida para que demandas e necessidades da educação quilombola se efetivem.

Marlene Ribeiro (2010), num debate sobre a Conferência Nacional de Educação, pergunta: Como podemos garantir que as nossas propostas sejam consideradas pelos órgãos públicos que constituem os poderes Legislativo, Executivo e Judiciário? Como mostra a história, elas não têm sido consideradas. E além do mais, as palavras assumem significados diferentes na interpretação dos legisladores e dos gestores com relação às demandas populares.

O modo como foram sendo elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola permitiu três audiências públicas, que aconteceram no Maranhão, na Bahia e no Distrito Federal, seguindo critérios que

contemplam os estados que possuem o maior contingente de comunidades quilombolas. A última, realizada em Brasília — como local central do poder federal, sob a responsabilidade do Conselho Nacional de Educação —, teve como objetivo torná-la uma política pública de educação. Houve também o I e o II Seminário Nacional de Educação Quilombola, em 2010 e 2011, que tiveram como meta fundamentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Cabe destacar que com todas as dificuldades, houve uma participação significativa das comunidades quilombolas de várias regiões do país e que, na maioria das vezes, expressavam as necessidades básicas em primeiro lugar. No caso do Maranhão, que fez a primeira audiência pública em 5 de agosto de 2011 na cidade de Itapecumirín, estavam presentes 378 pessoas, representando 217 municípios e 25 entidades dos quilombos. As comunidades disseram que queriam panelas, que a escola não tinha teto, queriam professores, queriam água e que as crianças tivessem sua vida garantida. Aí se começa a dificuldade de garantir educação quando não se têm garantido as condições básicas da vida, não esquecendo que a educação quilombola também contempla essas urgências apontadas pelos grupos negros que participaram da audiência.

O estado da Bahia, em estágio avançado no processo de discussão das diretrizes curriculares estaduais para a educação quilombola, pensa um currículo fundado em outra epistemologia: oralidade, ancestralidade, comunitarismo, educação pela práxis, tecnologia educacionais, sustentabilidade ambiental. Já possui cursos de formação dos professores quilombolas e não quilombolas. Na audiência que ocorreu em 30 de setembro de 2011, no município de São Francisco do Conde, estiveram presentes 433 participantes, 80 entidades quilombolas e 59 cidades envolvidas.

Segundo o relato de Nilma Gomes, as audiências anteriores foram sintetizadas em dois pontos: (1^o) Infraestrutura – a situação das estradas, o transporte escolar, a merenda escolar que não se coaduna com os costumes locais, o problema da nucleação⁴⁶ das escolas, a gestão pública com autonomia das

⁴⁶ A nucleação surge como um processo de contingência de gastos com baixa qualidade do ensino. Muitos municípios resolvem fechar as escolas pequenas localizadas em áreas quilombolas. E no momento que isto acontece, essas crianças são transportadas para as escolas maiores. Todavia, não leva em consideração a realidade daquelas crianças que normalmente dependem de transporte escolar, precisam madrugar para chegar a tempo no colégio. Na maioria das vezes,

escolas para pensar o projeto pedagógico e outros; (2º) Questões identitárias – os direitos em termos de identidade e grupo cultural: “*Sou preto, sou negro e preciso dizer de que forma vão tratar do nosso assunto*” (Renato Soares, São Francisco do Conde, Bahia).

A questão da educação passa pela violência pedagógica, violência física e violência simbólica, ou seja, há um forte preconceito com relação à cultura quilombola dessas crianças.

A gente está bancando, nessa escola, uma educação quilombola. Está na hora do fazer, das práticas. A luta chegou até agora deturpada. A escola que temos e que educação que queremos! Não sei se mando meu filho pra escola ou envio para o movimento social. Agora é obrigado. O problema desse país é que não se reconhece na sua identidade. Tem vergonha da sua herança que carrega nas costas. O Brasil é um país racista que tem abolição há apenas 124 anos. A luta é todo dia e precisamos superar as mazelas. É ser guerreiro pelos direitos (Laura Maria dos Santos, audiência pública, Brasília, 13/11/2011).

Também não há qualificação dos gestores, secretários, diretores que contemplem a temática. Há necessidade de cursos profissionalizantes que atendam as necessidades dos jovens. Bibliotecas sem material didático específico e livros de cultura geral. Há falta de Ensino Médio na quase totalidade das comunidades quilombolas de todo o Brasil.

Já as demais regiões, com certa autonomia, tiveram de se organizar de acordo com suas estruturas, mas com a garantia de que seus resultados seriam incorporados na dinâmica do trabalho final que formatou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. O que, aliás, está muito bem construída pela comissão e a relatora Nilma Lino Gomes, com a aprovação do Conselho Nacional de Educação.

O Rio Grande do Sul, aproveitando essa conjuntura, propôs o 1º Encontro de Educação Escolar Quilombola do Rio Grande do Sul, realizado, no dia 17 de agosto de 2011, na Estação Experimental Agrônômica da UFRGS⁴⁷. O principal objetivo era

acabam sofrendo preconceitos e tem sua identidade fragilizada, porque não são daquela localidade, etc. Um quilombola sugeriu, caso fosse urgente a nucleação, que as crianças quilombolas continuassem seus estudos em uma escola que acolhe crianças dessas áreas negras rurais.

⁴⁷ Nesse sentido, tivemos a presença de mais de 100 pessoas que estiveram no encontro e 81 participantes que preencheram o formulário/questionário de inscrição. Conforme os dados levantados, tivemos a presença de representações de 25 CRQ do Estado, totalizando 49 pessoas

refletir sobre a situação atual da educação escolar quilombola no Estado e encaminhar demandas para a sua melhoria, assim como colaborar para a instituição das diretrizes, construídas no Conselho Nacional de Educação – Câmara da Educação Básica.

O referido Encontro reuniu lideranças das CRQ (Comunidades Remanescentes de Quilombos) do Rio Grande do Sul, bem como educadores, acadêmicos, representantes dos órgãos públicos municipais e do Estado, além de militantes do movimento negro envolvidos com a temática. Foi problematizada a seguinte questão: que educação escolar quilombola queremos?

Dentre os principais temas e questões relatados pelos presentes nos grupos, foi levantada a necessidade de investimentos públicos em todos os meandros das Comunidades Quilombolas, desde a saúde, moradia, educação, trabalho, alimentação e a permanência das pessoas nas suas respectivas comunidades. Foi ressaltada a falta de creches e de infraestruturas para o desenvolvimento da educação infantil, bem como de espaços para a alfabetização e a educação escolar de jovens e adultos, além da preocupação com a geração de trabalho e renda. Também foi chamada a atenção para a necessidade da valorização dos profissionais oriundos das comunidades quilombolas, no sentido de que eles é que podem contribuir nos espaços da gestão, como educadores e funcionários de escolas constituídas no seu interior.

Houve o consenso de que a educação escolar quilombola deva estar preocupada em proporcionar mecanismos de estímulo à continuidade dos estudos dos jovens, para que eles cheguem ao Ensino Superior tendo consciência do legado histórico das comunidades remanescentes de quilombos, e, principalmente, se mantenham identificados com a identidade cultural e racial negra brasileira. Isso serviria para aumentar a autoestima dos jovens estudantes remanescentes quanto à identificação como descendentes dos africanos, e poderia reforçar os laços de vinculação ao seu meio de origem, enxergando cada sujeito quilombola como uma pessoa importante.

oriundas do meio quilombola. A partir do número total dos formulários, tivemos: 29 pessoas que se identificaram como sendo do sexo masculino e 52 do sexo feminino. A faixa etária ficou entre os 15 e os 75 anos. A maioria daqueles que apontaram o seu grau de escolaridade ficaram na faixa do “ensino superior completo” (24 pessoas), ensino médio (16), Ensino Fundamental Incompleto (33) e as demais se concentraram nos dois extremos possíveis para preenchimento do formulário – “fundamental incompleto” (14) e “superior incompleto” (14).

Foi citado o caso do grupo étnico de Achante, em Gana. Esse grupo tem sua própria cultura, escolhe e forma seus líderes, que são inseridos na educação formal tornando-se bons advogados, professores, administradores etc. No entanto, o saber do grupo é respeitado pelo poder instituído (estado). Tanto é assim, que o primeiro ministro, quando assume, vai consultar as lideranças Achantes para as grandes decisões do país de Gana. Fazendo um paralelo, podemos afirmar que escola precisa dialogar com as lideranças das comunidades para tomar as decisões que orientam os rumos e diretrizes da educação quilombola.

Uma prática do saber cotidiano e do núcleo comum, saber científico que estariam imbricados. O protagonismo precisa ser das comunidades num processo construtivo. Nesse sentido, toda a comunidade estaria envolvida na definição dos quadros profissionais necessários ao seu desenvolvimento e na definição das estratégias políticas e educacionais de manutenção da educação e território.

Na dimensão institucional, é preciso estabelecer a educação e a titulação de terras como parte de um mesmo movimento; a educação como manutenção e ampliação do território. E um compromisso ético entre as Prefeituras, Estados e Universidades, para que se implantem as Diretrizes da Educação Quilombola com o apoio do Ministério Público Federal, cumprindo-se assim direito a uma educação de qualidade, nessas áreas.

Foram muitos os relatos que denunciaram o racismo e a discriminação racial e social presentes na sociedade gaúcha, aspectos que demonstraram, de certa forma, o relativo consenso de que eles operam como importantes mecanismos de segregação territorial e dificultam a manutenção e a progressão educacional dos segmentos oriundos das Comunidades Remanescentes. Ao analisar o conteúdo refletido nas audiências públicas ocorridas no Maranhão, Bahia, Brasília e Rio Grande do Sul, pode-se dizer que as realidades demonstram abandono total dos direitos básicos, não havendo infraestrutura por parte dos poderes instituídos e com uma educação de baixa qualidade, o que marca quase todo o ensino básico e fundamental do país.

Será que ter uma educação escolar quilombola é sinônimo de ter escola e garantia do território? Ela é apenas mais uma modalidade de ensino? Se a escola é pública, a educação é um direito de todos e dever da sociedade civil e Estado. Ela se caracteriza por uma linha pedagógica dos quilombos, mas não de maneira fechada, segregada. É uma educação para o território, para dentro e fora dele, numa

visão dinâmica entre “nós e os outros” (TODOROV, 1993), entre o que vem de dentro da escola e o que vem por fora com as práticas sociais quilombolas, mediado pelo projeto político pedagógico, currículo e formação de professores.

Percorridas essas etapas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foi homologada em 20 de novembro de 2012 pela presidenta Dilma Rousseff.

4.9 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A dinâmica metodológica na construção das Diretrizes Curriculares Quilombolas foi importante porque envolveu gestores, professores e os atores principais, que puderam nos dizer o que querem em termos de educação escolar quilombola. As palavras dos quilombolas é que deram conteúdo e direção ao processo de construção das diretrizes, e servem como referência na construção de um projeto pedagógico.

Ao aprofundar a questão da educação quilombola, gostaria de destacar três aspectos das diretrizes que se articulam e são fundamentais para o avanço em termos concretos por dentro das escolas: Projeto Político Pedagógico, Currículo e Formação de Professores, dos quais tratarei posteriormente. Entendo que este processo se constitui na relação com a sociedade, o Estado, o município e suas secretarias, bem como o reconhecimento por parte dos órgãos envolvidos na questão. E mais: quem vai dizer se uma comunidade é ou não quilombola não são os entes externos, e sim os próprios moradores quilombolas, com base na Organização Internacional do Trabalho, que indica que a gestão do processo precisa ser dos povos afetos, no caso, as famílias quilombolas (art. 169).

Refletir sobre práticas curriculares quilombolas é pensar experiências, fazeres, comunicação, narrativas e metáforas que circulam pelo cotidiano das comunidades quilombolas. É o que a investigação descobriu como fundamento para a constituição de uma teoria escolar quilombola. Na audiência em Brasília, Ana Eugênia, quilombola de Silveira, Quixadá, estado do Ceará, começou sua intervenção cantando: *Obatalá, Oxalá, Xangô, Exu, Oxum... Yemanjá, Oberedê é de Ogum...*

Educação escolar quilombola é desafiadora. [...] Um dia, estávamos na roda de capoeira e começamos a cantar esta música: Obatalá, Oxalá, Xangô, Exu, Oxum... Yemanjá, Obelerê é de Ogum. Uma professora se aproximou e disse “isto é coisa do demônio” e proibiu os alunos de cantarem. Aí nós tivemos que ir até a diretora. É inadmissível hoje uma educadora dizer em nossa sociedade, “isto é coisa do demônio”. E se fosse? Quer dizer que na escola hoje só pode ser católico e adventista? E as outras religiões, onde ficam? Eu disse pra diretora: Olhe, eu sou católica, mas a gente precisa respeitar a diversidade religiosa dos outros [...]. Mas para os indígenas tem uma educação bilíngue, o MST tem a escola itinerante. Nós, os quilombolas, não temos uma educação específica. [...] Nós queremos formação, uma educação diferenciada (Ana Eugênia, Quilombos de Silveira. Audiência Pública, Brasília, 13/11/2011).

Nesse caso, é preciso abordar as atividades fins, num aspecto, examinar como se desenvolve o ensino, quais seus objetivos, que procedimentos ele produz, quais os saberes do cotidiano da comunidade vão circular por dentro do projeto pedagógico. A LDB (1996), no seu artigo 12, caracteriza a escola como plural, democrática e autônoma. Voltando aos aspectos das diretrizes educacionais, temos:

A) O projeto pedagógico. Precisa ser construído e assumido pela comunidade educativa. O projeto de ensino terá por base as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, no Ensino Fundamental, Médio e Superior, respeitando as características das comunidades quilombolas, como: a diversidade etnocultural, a sociolinguística, a história, o saber e a cultura quilombola, suas lutas e movimento social. Deverá ainda tematizar e estudar de forma profunda e conceitualmente competente as questões do racismo, os conflitos em relação à terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a ancestralidade e a oralidade (DCNEE Quilombola, 2011, p. 29).

A concretização dessas mudanças pode ser efetivada através da inserção da questão quilombola no Projeto Político Pedagógico da escola. Espera-se que ele contenha as experiências sociais desses grupos, articulando suas ações coletivas. Tendo como mote as Diretrizes para Educação Escolar Quilombola, acreditamos que os gestores da escola podem atentar para os seguintes aspectos: a leitura e análise da realidade escolar através do diálogo sério e consistente com a comunidade, em que os resultados possam ser registrados para converterem-se em propostas efetivas, favoráveis aos direitos das comunidades. Nessas propostas, a questão central da aprendizagem passa pela capacidade de desenvolver habilidades e

saberes locais — e não simplesmente pela “decoreba” de conteúdos em forma de pacotes prontos — numa tensão entre os processos de ensino que vem por dentro da escola e aquelas dinâmicas de aprendizagem que vem pelo território da comunidade, pela casa, pelas práticas sociais.

A operacionalização das propostas e ações pedagógicas precisa articular ainda o pensar, o planejar, o fazer, uma questão teórica e prática que desemboca na direção da gestão escolar. É importante lembrar que as ações não poderão ser assumidas por apenas um grupo, mas devem envolver toda a comunidade escolar.

Almeja-se que o processo de ação/reflexão durante esta fase seja embasado conceitualmente e orientando, de forma adequada, às novas proposições que a escola desejar assumir. Uma avaliação emancipadora em todas suas dimensões será útil para retroalimentar a tomada de decisões, mostrando possibilidades e limites do projeto. Todos podem participar da avaliação e ser avaliados: professores, comunidade, bem como as próprias crianças e adolescentes alunos da escola. Esse é um aspecto fundamental para uma prática educativa voltada para uma educação antirracista e quilombola, em que o currículo e a formação de professores caminham juntos.

B) O currículo e a formação de professores. No livro *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra os subalternos*, de Apple & Buras (2008, p. 31), na introdução, demonstra-se que a forma de distribuição desigual do poder político, econômico e cultural nas sociedades está implicada com o conteúdo das distinções de classe, gênero e raça entram na escola. Também como se misturam a organização curricular, a tal ponto que o conhecimento de certos grupos é silenciado em detrimento dos conhecimentos do grupo dominante.

Aqui, emergem duas maneiras de pensar sobre o currículo: uma está centrada na ideia do currículo como didático, e a outra como dimensão social. Na primeira forma, o currículo tem a perspectiva dos conteúdos, do conhecimento, que tem uma representação do saber científico em uma determinada época da humanidade. Já na segunda maneira, trata-se de compreender o currículo na sua interação com as realidades sociais, culturais, políticas que lhe são pelo menos parcialmente exteriores e que pode ser compreendida quer em nível do campo pedagógico, quer em nível de uma formação social no seu conjunto.

Essa articulação permite pensar o currículo como uma construção social (VAN ZANTEN, 2011, p. 163) entre pontos comuns: (a) as questões das relações étnico

raciais como eixo central, os direitos dos afrodescendentes e a Lei 10.639/2003, que trata da história e cultura afro-brasileira; (b) a história da comunidade em seus processos de formação por dentro da grade curricular, numa articulação entre os saberes da comunidade transmitidos de geração e os conhecimentos gerais acumulados pela ciência.

Problematizar a ciência como dogma, como razão instrumental, é necessário. Na maioria das vezes, a teoria do conhecimento escolar reduz-se ao modelo curricular dominante, como domínio dos fatos objetivos. Isto é, externo aos sujeitos e imposto aos mesmos. Ciência e sociedade tem seu conceito atrelado à gênese do mundo burguês, ou seja, à formação do capital que não se limita a um modo de produção, mas se constitui numa forma de dominação. Uma teoria curricular é importante porque revela uma prática pedagógica e aponta o modo de ensinar, aprender do professor, aluno. É preciso estabelecer no currículo escolar o jeito de ser quilombola que passa pela memória, cultura, lutas e ancestralidade.

*Mais uma vez aqui nos reunimos para um objetivo chegar.
É ter educação e do nosso povo educar.
O que até atualmente tivemos é uma que não seja falar.
Estudar a origem dos outros e não a do nosso lugar.
Precisamos adaptar com nossa maneira de ser,
usar nossa identidade que é nosso dever.
Falar da nossa realidade pode nos ajudar,
como podemos aprender.
Pois nos livros pouco há.
Precisa de inclusão, de nossa história contar,
pois a escola que temos não fala a realidade e
nem o nosso passado.
Vamos nessa marcha currículos novos chegar
para o direito de cultura,
cidadania,
formação de adultos,
o nosso dia-a-dia.
Obrigada!
(Célia Batista, Comunidade Água Fria, Audiência Pública, Brasília,
13/11/2011).*

Na introdução da *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1983) nos desafia a “dizer a sua palavra”, o que revela o modo como um grupo se manifesta perante as questões da educação, do Estado, do trabalho e da vida cotidiana. O falar, o dizer, expressar sua realidade é um passo importante para que se inicie o processo de constituição de uma visão de educação não apenas centrada no outro, mas aberta e dinâmica

para aprendizagem em toda a vida. Assim é a fala de Célia Batista acima, representando sua comunidade de modo poético na Audiência Quilombola em Brasília, 2011. Assim se insere a fala das lideranças quilombolas, com suas práticas sociais e culturais, para enunciar outro modo de enfrentar o racismo que aparece e se esconde nas relações cotidianas.

A fala dos quilombolas se constitui numa denúncia às leis que enganam, ao poder que ilude, ao ensino que homogeneiza. Não será uma história da continuidade, mas da ruptura, da astúcia, da reapropriação de um saber afastado ou enterrado. Trata-se de reivindicar direitos ignorados, ou seja, declarar guerra declarando direitos (FOUCAULT, 1999, p. 89). É neste sentido foucaultiano que, pelos saberes ignorados dos quilombolas e os saberes da tradição, pode-se garantir o reconhecimento dos territórios.

Tudo isso entra na questão do currículo escolar e formação de professores para que se criem novas teorias, didáticas, pedagogias fundadas em outra matriz e nas histórias de resistência que brotam destas comunidades. Como se sabe, a formação de professores é tema central de um conjunto significativo de estudos e pesquisas, como mostram os textos elaborados a partir do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores para o Mercosul/Cone Sul, desde 1992, e que no XX Seminário (Concepción – Chile) teve como temática as “Práticas Educativas”⁴⁸, propondo para o XXI Seminário (em 2013, na Argentina) a temática “Formação de professores – a concretização da utopia: experiências bem sucedidas”.

A formação de professores também faz parte das mais recentes políticas educacionais, que sinalizam metas para sua qualificação com a promessa de amplos investimentos e valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2010). Ainda mais hoje, numa sociedade tecnológica, da informação e do conhecimento, em que o processo de formação de qualquer profissional não está terminado porque alcançou um diploma.

Essas implicações teóricas/práticas que se desenvolveram no meu fazer pedagógico impulsionaram-me a buscar entender a formação continuada nessas áreas. Tal afirmativa baseia-se na prerrogativa de que ensinar exige aprendizagem constante por parte dos profissionais da educação. Os professores e o Estado precisam responsabilizar-se profissionalmente por sua aprendizagem, o que implica

⁴⁸ Nesse XX Seminário, foi apresentado o artigo: *A prática Educativa na Educação Escolar Quilombola: a arte do dizer e do fazer*.

qualificação permanente para o enfrentamento das complexas demandas da educação escolar das crianças quilombolas, como é a “complexidade de tal grandeza que não permite estabelecer conclusões fechadas. As variações são tantas quanto é o próprio ser humano. [...] amplitude de sentidos e a possibilidade de continuidade e aprofundamento” da e na formação de professores (MACHADO, 2012, p. xiii).

A partir desse ponto de vista, o processo não se restringe a uma formação inicial ou continuada, embora assim se denominem essas etapas formativas. Freire (1998, p. 24) é categórico ao afirmar que “não há docência sem discência”. Essas duas formas, resguardando as diferenças, são papéis cotidianos na vida dos professores.

A profissão docente, de acordo com Sacristán (1999), é “partilhada na sociedade e possui uma dimensão conflituosa em que os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais”. Essa afirmação demonstra que a dinâmica formativa em escolas quilombolas passa pela posição do que vem de “dentro” da comunidade, que eu chamaria de educação local, e o que vem de “fora”, que convencionaria chamar de formação.

Para uma comunidade que resiste há mais de cem anos a diversos processos de exploração, será que não existe um tipo próprio de ensinar e aprender? Esse é um dos aspectos que mais salta aos olhos no processo de análise das falas nas audiências públicas que orientou a elaboração das Diretrizes Curriculares Quilombolas, quando apontam para a “educação que queremos”. Duas dimensões aparecem: a formação continuada daqueles que já estão atuando em áreas com crianças quilombolas; e a segunda se refere à política de formação inicial dos jovens professores/as que estão se formando nas universidades.

E seria importante que houvesse uma formação calcada na vivência desses grupos. A questão da qualificação dos professores que seja de inclusão e igual pra todos de fato. Eu penso que essa qualificação tenha que ser uma função da universidade. A academia tem que dizer pra que lado ela está. As teorias foram feitas pelas academias. A chegada do negro no Brasil se deu por conta de pensamentos intelectuais racistas. Que se abra a caixa branca da academia e comecemos a desmistificar esses pensamentos. A juventude que está aí não tem culpa de todo o processo de preconceito e demonização do povo negro. A educação que está aí precisa ser repensada. A formação de professores tanto nas universidades, como os professores que atuam nas comunidades. Não chegar

apenas com o saber acadêmico, mas com os grupos locais que estão inseridos (Roberto Potacio, Quilombo São Miguel, I Encontro da Educação Quilombola/RS, 17/08/2011).

Ao reconhecer o papel importante das universidades, prefeituras e Estado nesse desafio que não é pequeno, será preciso continuar entendendo a educação como processo dinâmico, com seus limites e possibilidades, entre o que vem de “fora” e o que está “dentro” do território quilombola. Não basta dizer que estamos formados, já que a sociedade do conhecimento está em constante mutação. Sabe-se que este é apenas um caminho.

A formação continuada é uma estratégia, mas não pode ser a única. Eu acredito na educação como processo. Uma educação que vem de “dentro” das comunidades. Educação, saberes a comunidade possui a partir de suas experiências cotidianas. A formação vem de “fora”, ensino, qualificação. Então como construir estratégias para que este processo perpassasse todo cidadão brasileiro? Essas questões e também o território estão ligados a uma questão de poder, um imaginário social brasileiro desta inferioridade, desta escravidão que parece que não é pra se acabar (Givânia da Silva, Conceição das Crioulas, Audiência Pública, Brasília, 13/11/2011).

Os saberes locais que se encontram dentro da comunidade e a formação que vem por fora precisam caminhar juntos. Numa relação dialógica, a segunda não pode se sobrepor à primeira, reconhecendo que os saberes locais serão balizados pelo conhecimento científico, no qual o ensino não seria somente o da ciência acumulada, mas a experiência mediada pelo senso comum e a cultura. Numa concepção Gramsciana, a ciência só adquire sentido se melhora a vida das pessoas (GRAMSCI, 1978).

César Coll chama atenção para as grandes transformações sociais, políticas, econômicas e culturais dos últimos séculos. Essas mudanças sem precedentes afetam visivelmente a educação escolar — o como, o quê e o para que as crianças e os jovens aprendem nas escolas. Dentro dessa visão teórico-metodológica, se valorizam os saberes e as práticas dos sujeitos das escolas e afirma-se o cotidiano como locus privilegiado da discussão curricular. Assim, parto desta conjuntura de mudanças que vem ocorrendo na questão nas comunidades tradicionais e de enfoques nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola para redefinir o que é preciso aprender e ensinar na Educação Infantil e Ensino Médio de uma escola que atende crianças de comunidades quilombolas. É claro que não

tenho a pretensão de estabelecer o conteúdo curricular que precisa circular por dentro desta escola, mas apenas apontar elementos teórico/metodológicos que ajudem nessa direção.

Sabe-se que é na relação entre território e educação em circunstâncias históricas que se aprende o cotidiano da exploração, do racismo, bem como a própria ressignificação do saber quilombola, agora voltado para o empoderamento da comunidade. A escola que interessa é aquela que ensina ciência vinculada ao movimento que cria as condições de luta para concretização de suas necessidades. Uma escola que não negue o saber produzido coletivamente no interior da comunidade, nos movimentos de luta, nas diferentes manifestações culturais, nas festas, mas pelo contrário, seja um “lócus” onde esse saber seja bem elaborado e se constitua num instrumento para aperfeiçoar os direitos quilombolas.

A luta por um saber qualificado, social e historicamente acumulado não pode ser privilégio dos grupos dominantes. Quando compreendemos as contradições do espaço escolar podemos reconstruí-lo de acordo com os interesses dos movimentos sociais. Não basta a igualdade formal burguesa; é preciso levar em conta os conteúdos históricos, culturais e os seus sentidos de rebeldia – gramscianamente, subverter a ordem.

A partir daí, cabe problematizar os aspectos metodológicos e pedagógicos das questões gerais da pesquisa, para sua concretização específica dentro de um contexto da formação social quilombola. Em que sentido o conhecimento histórico pode iluminar concretamente os professores que atuam na instituição escolar em áreas remanescentes de quilombos ou fora dela, para articular o trabalho escolar com os interesses dos quilombolas?

Vislumbramos, num primeiro plano de ação, a articulação política específica do trabalho escolar com as necessidades dos quilombolas. Trata-se da investigação da especificidade e evolução da organização do processo de educação das relações étnico-raciais, do papel do Estado e da relação orgânica com o movimento social negro, nas diferentes formas de ensinar e aprender das associações e lideranças negras. Há um vasto campo de pesquisas e análise histórica de intelectuais negros e brancos progressistas — Abdias do Nascimento, Florestan Fernandes, Carlos Hasenbalg, Ricardo Henriques, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga e outros — que podem ajudar no avanço da educação escolar quilombola.

4.10 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E O MOVIMENTO SOCIAL NEGRO

O marco da luta quilombola foi a grande Marcha pela memória do Tricentenário de Zumbi dos Palmares, no ano de 1995. Um dos pontos alto foi a entrega de uma série de reivindicações do Movimento Quilombola, de norte a sul do país. As principais pautas passavam pela melhoria das comunidades, a demarcação do território e uma educação específica com qualidade.

Um papel estratégico cumpre o Movimento Social Negro, que tinha no princípio a questão da integração ou diferenciação do negro na sociedade brasileira. Embora sendo majoritária, a tese da integração é necessária à participação de entidades e associações negras para dar conta da educação das crianças negras na sociedade brasileira, já que a escola pública não permitia o acesso para todas essas crianças.

A busca da educação escolar como direito marcou as reivindicações das bandeiras do Movimento Negro na luta pela democracia. Ao longo do século XX, vários periódicos levantaram a bandeira da educação, como: *A liberdade* (1919); *O Getulino* (1923); e o *Clarín d'Alvorada* (1924). Esses movimentos resultaram na criação da Frente Negra Brasileira (FNB), que foi o primeiro movimento de massas no período pós-abolição e teve como objetivo inserir o negro na sociedade (FERNANDES, 1978). Um grande contingente da Frente Negra era analfabeta, o que não garantia o direito de votar. Com isso, a FNB criou salas de aula de alfabetização para os trabalhadores negros.

Outro ponto importante na luta pela educação foi a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN), que implantou várias salas de aula nas dependências da União Nacional dos Estudantes no Rio de Janeiro. Não podemos também esquecer a dimensão quilombola do agir e do pensar de Abdias do Nascimento como intelectual negro para uma proposta de educação antirracista (CAVALLEIRO, 2001, p. 4).

Entender a educação e o movimento social como um fenômeno requer uma leitura da mesma em suas relações sociorraciais com seus aspectos históricos. O Brasil Colônia, Império e República tiveram historicamente uma prática de discriminação que atingiu a população de origem africana. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não fossem admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da

disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno.

Somente com a Constituição Federal de 1988, que permitiu a abertura democrática, o negro teve acesso a qualquer espaço social, desde que pagasse. Nesse período, o movimento negro organizou várias marchas com o intuito de denunciar o racismo presente na sociedade brasileira, estabelecer várias ações na direção da autoestima negra e elaborar propostas e programas de políticas públicas para a inclusão do negro nos diversos estratos sociais.

Duas estratégias do movimento negro repercutiram na sociedade. Uma foi organizada no Rio de Janeiro, para lembrar o bicentenário da abolição da escravatura e demarcar território com o busto de Zumbi dos Palmares. Outra foi o protesto em São Paulo, que originou o Movimento Negro Unificado, que pautou a luta antirracista pela tática do enfrentamento, exemplificado com as contribuições de Clóvis e Glória Moura. O Brasil vivia como uma sociedade segregada, mas politicamente se dizia que tínhamos uma democracia racial⁴⁹.

A partir daí, temos uma série de grupos negros que “pipocam” por todo o país. Os Agentes de Pastoral Negros, ligados à igreja católica, na tentativa de reparar suas mazelas, apoia ações visando o combate à discriminação racial. Nasce uma prática preocupada com a educação das crianças e jovens negros, a denúncia de preconceitos e conteúdos racistas nos livros didáticos. Para Triunfo,

Temos a certeza de que a presença dos educadores de várias organizações do movimento negro organizado tem sido mais importante do que qualquer outra ação que tenha acontecido sobre a orientação dos sistemas formais de ensino, buscando a valorização e a inclusão das questões do povo negro na educação brasileira. Os projetos e as ações dos sistemas acabam, mas a luta dos educadores negros continua bem viva e, muitas vezes, mais forte. (TRIUMPHO, 2004, p. 5)

⁴⁹ Michael Hanchard, na sua obra *O Orfeu e o Poder* (2002) em que analisa o papel do Movimento Negro do Brasil, afirma que o lento desenvolvimento da sociedade civil, junto com a negação da existência de racismo na sociedade brasileira, tanto entre a esquerda quanto entre a direita, formam os equivalentes brasileiros dos caminhos bloqueadores rumo à articulação política, sobrando somente a dimensão da cultura como elemento agregador da consciência étnica. O seu argumento central, baseado em Gramsci, responde que a hegemonia racial brasileira, da qual a ideologia da democracia racial é uma parte, é um processo político e cultural que: (a) enfatiza as contribuições afro-brasileiras à cultura nacional como traços naturais da consciência afros; (b) produz e mantém as condições desiguais; (c) nega as perspectivas de consciência e política afro-brasileiras.

É de suma importância o papel do intelectual negro e branco comprometido com as questões da negritude. Também precisamos rever as práticas escolares, porque não haverá educação libertadora se não se incorporar em seu currículo o legado da cultura africana e afro-brasileira no resgate da história de lutas do povo negro em África e na diáspora das Américas.

A Lei nº 10.639/03 trouxe um grande desafio para as diferentes instâncias dos sistemas escolares: é preciso qualificar os professores em exercício, é necessário que os cursos de licenciaturas formem professores para atender os dispositivos legais. São necessários novos materiais didáticos, a serem distribuídos nas escolas federais, estaduais e municipais. A filosofia dos sistemas de ensino precisa ser revisada. Os projetos políticos pedagógicos das escolas precisam estabelecer os valores civilizatórios da cultura negra por dentro dos currículos escolares. E as secretarias, junto com a gestão escolar, têm de estabelecer parcerias com o movimento negro organizado, para que o povo negro torne-se sujeito das ações a serem executadas.

Um movimento em destaque foi o Grupo Palmares, que teve como expoente o poeta negro gaúcho Oliveira Silveira, um dos pioneiros na memória de Zumbi dos Palmares⁵⁰ e na correlação do herói negro com a princesa Isabel que, por decreto, colocou os africanos e seus descendentes num “beco sem saída”. E tantos outros grupos, que organizavam e reivindicavam uma educação diferenciada que contemplasse a história e cultura africana para as crianças negras. Ou seja, um currículo afrocentrado capaz de dar conta dos desejos e necessidades do povo negro brasileiro.

Também se organizava processos de formação de professores nas práticas pedagógicas do movimento negro, nas famílias negras, nas casas de matriz africanas e no cotidiano das relações raciais brasileiras. Havia uma intensa troca de saberes com encontros no sul, no sudeste, no nordeste e outras regiões do país. Um grande avanço dos movimentos negros que tiveram na educação o principal mote de luta e reivindicação.

⁵⁰ Em 20 de novembro de 1971, o Grupo Palmares, liderado pelo Poeta Oliveira Silveira realiza um ato público, em Porto Alegre, criticando o 13 de maio e exaltando o 20 de novembro e o Quilombo de Palmares. A mídia deu destaque nacional ao evento. A partir daí, várias organizações negras do centro do país repetiram algo semelhante em suas cidades nos anos seguintes. Em 1978, o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial institui o 20 de Novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. E hoje, essa data é incluída no calendário escolar por força da lei nº 10.639/03.

Aqui cabe destaque ao papel das mulheres negras, que sempre viram no horizonte histórico a possibilidade de superar as estruturas racistas por meio de uma formação qualificada para o trabalho e para enfrentar as mazelas do racismo. Na sua grande maioria, mulheres semianalfabetas que, no convívio de exploração do seu trabalho, não queriam perpetuar aquela experiência em seus filhos e filhas. Houve um grito de liberdade para romper com a barreira da segregação racial.

Neste contexto, aprendi a força do coletivo de mulheres negras, como trabalhar para o enfrentamento das questões raciais. Não bastava estar formado, era preciso estar junto para fortalecer-se e enfrentar os desafios da pobreza, do machismo e do racismo. Eu também considero que esta linha de ação encaminhada pelas mulheres foi a que mais avançou organicamente no país, já que conseguiu estabelecer uma visão de totalidade da educação, qual seja, o acesso à Educação Básica, Ensino Fundamental, Ensino Médio e a entrada na universidade através das cotas raciais e sociais.

A questão que surge é: o que a universidade está fazendo para dar conta desse um milhão de alunos negros que estão chegando ao ensino superior? Forma para que tipo de sociedade? Ensina para que? — pergunta Paulo Freire (2000). A tese de Sanger (2009) sobre a *Abolição das desigualdades: ações afirmativas no Ensino Superior* registra as contribuições ancestrais para os jovens negros ingressantes no ensino universitário. A orientação curricular da Lei nº 10.639/03 é o resultado dessa luta e pode apontar o horizonte epistemológico, pedagógico e metodológico que podemos seguir.

4.11 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E SUA RELAÇÃO COM AS LEIS Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08

Com a chegada ao poder de governos democráticos e ditos de esquerda, muitas das questões do movimento negro se institucionalizaram. Inclusive, para muitos, o próprio movimento se institucionalizou na forma de uma Secretaria de Promoção da Igualdade Racial. Mas esta não é a questão que estamos tratando, e sim alguns processos que se corporificam na forma da legislação.

É o caso do artigo 26, parágrafo 4º da LDB, 20/12/1996, ao apontar que a história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas e

africanas. Em consonância com essa legislação, em 2003, o presidente Lula sancionou a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08, que altera o artigo 26 - A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, reconhece a contribuição dos povos negros e indígenas para o país nas áreas social, econômica e política, bem como os valores civilizatórios da cultura africana e afro-brasileira.

Concluídos esses passos, em 2004 o Conselho Nacional de Educação implantou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, diretrizes que podem ser trabalhadas na educação escolar quilombola sob três princípios: (a) Os princípios epistemológicos e filosóficos de uma educação quilombola; (b) Os princípios pedagógicos; e (c) Orientações metodológicas. É o que veremos a seguir.

a) Os princípios epistemológicos e filosóficos de uma educação quilombola

A cosmovisão afro-brasileira tem outra lógica, que não é necessariamente a eurocêntrica. Na cultura afro-brasileira, o que prevalece é a coletividade, a circularidade, a comunidade, o território e a diversidade de saberes que se constituem pelas práticas e saberes do cotidiano. Assim, precisamos de um programa de educação que considere as diversas etnias que formam a nação brasileira com seus valores, culturas e saberes cotidianos. Fundamentar a prática escolar diária direcionando-a para uma educação antirracista será preciso.

Nesse caminhar, podemos identificar alguns pontos básicos que poderão fazer parte das reflexões/ações no cotidiano escolar, no sentido de tratar pedagogicamente a diversidade racial, visualizando com dignidade o povo negro. É algo que a luta das mulheres negras tem experienciado com a relação à interculturalidade: gênero, raça, classe e sexualidade. É um dos fundamentos epistêmicos e políticos da educação afro.

Na perspectiva internacional, o racismo precisa refletir sobre a diáspora, e mais — a diáspora quilombola no Brasil. Um conceito político-filosófico que foi bem explorado por Gilroy no seu *Atlântico Negro*. Pesquisar o quilombo como uma prática diaspórica que representa uma forma de contestação e categorização que contrapõe a epistemologia eurocêntrica.

b) Os princípios pedagógicos

Um aspecto relevante da pedagogia não se resume apenas ao ensinar e ao aprender, mas a que tipo de ser humano formar na infância. Aqui entra a formação da identidade e autoestima da criança negra que influenciará toda a sua vida futura. O que é a relação de poder entre brancos e não brancos na constituição social brasileira? O que significou a escravidão como sistema “lesa humanidade”, declarado pela Conferência Mundial de Durban?

Essa lógica do sistema capitalista está atrelada à ideologia do embranquecimento, que perpassa por um currículo eurocentrado. É ela que estabelece as relações de poder desiguais, opressoras dentro e fora da escola. O conhecimento de quais grupos está sendo preservado e transmitido pelas escolas em áreas quilombolas?⁵¹

O aspecto central dessas perguntas demonstra as relações de poder, conhecimento e ideologia na escolarização. Urge desenvolver a pedagogia numa perspectiva do pensar dialético, que implica considerar a totalidade do conhecimento: senso comum, filosófico, científico, na relação com o contexto social amplo, historicamente situado, enfocando o processo cognitivo do ponto de vista daqueles que necessitam aprender.

Tratar a questão racial como conteúdo multidisciplinar durante todo o ano letivo é fundamental para que o assunto não seja reduzido a estudos esporádicos, datas comemorativas, semana da consciência. Quando se dedica apenas um tempo específico para tratar a questão ou direcioná-la para uma disciplina, corre-se o risco de considerá-la uma questão exótica a ser estudada, sem relação com a realidade vivida. A questão racial pode ser um tema tratado em todas as propostas de trabalho, projetos e unidades de estudo ao longo do ano letivo.

Reconhecer e valorizar todas as contribuições do povo negro quilombola significa valorizar a cultura afro-brasileira com respeito e dignidade. Recomenda-se enfatizar suas contribuições sociais, econômicas, culturais, políticas, intelectuais, experiências, estratégias e valores. Banalizar a cultura negra, estudando tão somente aspectos relativos a seus costumes, alimentação, vestimenta ou rituais

⁵¹ Para muitos autores, a política que envolve produção, distribuição e recepção do conhecimento curricular é intensa e complexa. À medida que os multiculturalistas clamam por maior diversidade no currículo, os neoconservadores procuram manter a dominação de determinadas tradições hegemônicas. In: APPLE, Michael & BURAS, Kristen L. **Currículo, poder e lutas**: com a palavra, os subalternos. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 31.

festivos sem contextualizá-la, é um procedimento a ser evitado. É preciso abordar as situações de diversidade étnico-racial e a vida cotidiana nas salas de aula.

Tratar as questões raciais no ambiente escolar de forma simplificada ou em uma disciplina, etapa determinada — por exemplo, 20 de novembro ou 13 de maio — não é o melhor caminho para levar os alunos e alunas a posicionamentos de ação reflexiva da realidade em que estão inseridos. Na contextualização das situações, eles aprenderão conceitos, analisarão fatos e poderão se capacitar para intervir na sua realidade para transformá-la: os objetos de conhecimento histórico se relacionam com os grandes fatos nacionais e mundiais para a investigação das relações cotidianas, dos grupos excluídos e dos sujeitos sociais construtores da história. As atividades propostas na área de história, por exemplo, podem sempre considerar alguns princípios que demandem visão de mundo que, assim sendo, valorizem o coletivo (e não somente o individual), que apontem na direção da problematização de uma memória local, nacional e ao mesmo tempo ancestral, como é a quilombola.

c) Orientações metodológicas

A educação das relações étnico-raciais precisa apontar caminhos sobre que estratégias utilizar para se desenvolver um estudo em áreas quilombolas. Um desses caminhos é a pesquisa que tenho procurado desenvolver nos últimos quatro anos, na qual a construção social do conhecimento tem na visão explicativa da comunidade o ponto de partida para uma prática curricular emancipatória.

Pensar o papel central das lideranças, dos estudantes, professores e gestores no processo pedagógico. Incorporar como conteúdo do currículo escolar a história e cultura do povo negro. Os (as) estudantes compreenderão melhor os porquês das condições de vida das suas populações e a correlação entre estas e o racismo presente em nossa sociedade.

As situações de desigualdade deverão ser ponto de reflexão para todos — e não somente para o grupo discriminado — como condição básica para o estabelecimento de relações humanas mais fraternas e solidárias. Recusar também o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, com postura pedagógica voltada à desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias.

A escola que deseja pautar sua prática escolar no reconhecimento, aceitação e respeito à diversidade racial necessita articular estratégias para o fortalecimento da autoestima e pertencimento racial de seus alunos e alunas. É imprescindível banir do ambiente escolar qualquer texto, referência, descrição qualificativa ou visão que fortaleça imagens estereotipadas de crianças, ou de qualquer segmento étnico-racial.

Sabendo que o Brasil é um país multirracial, mas não consegue garantir a cidadania aos povos afrodescendentes e indígenas, uma saída para esses povos foi enfrentar o racismo com dinâmicas próprias, resultado de experiências, narrativas e metáforas. É o que descreveremos a seguir.

5 EDUCAÇÃO ESCOLAR EM SÃO MIGUEL: ENTRE NARRATIVAS E METÁFORAS

Neste capítulo, procuro demonstrar como a construção da comunidade de São Miguel se constitui na forma de uma rede de histórias e narrativas que vão formando a trama que faz sentido para o grupo.

A trama começa com a história de Geraldo de Carvalho, casado com Maria, também escrava, que nasceu e viveu na localidade situada entre as sesmarias dos Martins e dos Carvalhos. Ao fugir, aquilombar-se, acaba constituindo a comunidade de São Miguel como espaço de liberdade e convívio social, onde muitos cativos se refugiavam. Outro sonho — a educação, um elemento desigual no acesso para brancos e negros no Brasil. Isso dificultou o caminho de um ensino universal, de qualidade e acessível para os negros da região central do Rio Grande do Sul.

Apesar de todas essas adversidades, não deixaram de sonhar e lutar por uma escola inclusiva e de pertencimento étnico-racial. A construção da escola se deu de maneira ativa com o protagonismo da comunidade quilombola. A partir do momento em que acontece sua institucionalização, as famílias vão aos poucos perdendo a capacidade de inserção na matriz curricular.

5.1 O QUILOMBO DE SÃO MIGUEL: A METÁFORA DO TERRITÓRIO NEGRO

Para Gramsci, podemos construir novas teorias a partir das metáforas. As metáforas dizem respeito a determinadas superestruturas que se apresentam num contexto histórico e cultural. Do mundo cultural sairão os elementos para pensar os conceitos que emergem. Também não podem impedir, nem o devem, que cada geração use a linguagem que melhor se adapte ao seu modo de pensar e de compreender o mundo (CC, 2006, p. 186). Como exemplo, podemos citar a metáfora utilizada por uma líder quilombola: *“Até agora aprendemos com o mundo dos brancos, eles precisam aprender com o olhar dos quilombolas”* (Terezinha, Rincão dos Martimianos, 2011). A metáfora se justifica pelo fato de oferecer um esquema de fácil compreensão, mesmo para um público que não está acostumado com aquela origem cultural.

A visão de mundo eurocêntrica possui uma epistemologia sedimentada na

matriz positivista de ciência e do racionalismo que a representou⁵², segundo a qual tudo pode ser captado, controlado e medido pelo saber científico. Os saberes das sociedades tradicionais jamais foram respeitados no processo de ensino, modelo que se sobrepôs a qualquer tipo de pensamento no processo de colonização e domínio dos povos africanos e latino-americanos. Agora, precisamos encontrar outros fundamentos objetivos capazes de fornecer a segurança epistêmica, daí o desafio de se criar outras teorias com sua própria linguagem.

Uma análise das relações raciais assimétricas, por si só, não aponta os elementos de sua caducidade dentro de uma formação social quilombola. Numa atividade com professoras do município de Restinga Seca, uma delas, dizia: *“Eu, como professora, sou ‘formada’ para ‘dar’ aulas para ‘alunos’, e não para negros, brancos, indígenas. E eu tenho uma história ‘branca’, meus avôs vieram da Itália, meus pais são italianos e eu também sou. Eu só sei ensinar essa cultura”*. Ao disparar esse discurso, a professora reproduz o elemento que está na origem dos preconceitos, em que a cultura branca é tida como superior, ligada a valores positivos, e a cultura quilombola é tida como inferior, ligada a valores negativos que a sociedade lhe imputa. Mais adiante, confirma sua visão: *“Eu até aceito ir à comunidade, mas não para conversar, aprender com eles”*.

O racismo presente não permite ver além da aparência e nem superar uma visão etnocêntrica que domina a educação das relações raciais. Fanon (1980), no artigo *Racismo e Cultura*, alude que muitos defendem a existência de culturas hierarquizadas. O desenvolvimento técnico, geralmente elevado, autoriza-o a colocar-se num nível superior em relação às demais culturas. No Brasil, é muito forte a linha divisória que divide o que é bom e o que é considerado ruim do ponto de vista da cultura de origem eurocêntrica e da cultura africana.

Chamamos de cultura todo conjunto etnográfico que, do ponto de vista da investigação, apresenta, em relação a outros, afastamentos significativos. Ao buscar determinar afastamentos entre Europa e África, tratamos como culturas diferentes. Sabendo-se que as sociedades humanas nunca se encontram isoladas. A originalidade

⁵² No prólogo da obra *Dialética de La Ilustración*, Max Horkheimer e Theodor W. Adorno colocam que o que haviam proposto era nada menos que compreender por que a humanidade, em lugar de entrar num estado verdadeiramente humano, havia se tornado em um novo gênero de barbárie. Walter Benjamin nos lembra de que “jamais se deu um documento cultural que não tenha sido ao mesmo tempo de barbárie”. Os povos colonizados, exterminados no passado e no presente, sabem que as empreitadas civilizatórias e educativas foram e continuam carregadas de barbáries. In: ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa**. Vozes, 2011, p. 65.

de cada uma delas reside antes na maneira particular como resolvem seus problemas e perspectivam valores [...], porque todos os homens sem exceção possuem linguagem, técnicas, arte, conhecimentos de tipo científico, crenças religiosas, organização social, econômica e política (LÉVI-STRAUSS, 1985, p. 22 e 69).

Essa relação de cultura superior permitiu estabelecer como natural o trabalho escravo, a exploração econômica e biológica, sem considerar os aspectos históricos. Para Fanon, os atos alienantes do governo colonial se constituem na ambição declarada do colonizador de civilizar ou modernizar o nativo, que resulta em instituições arcaicas inertes que funcionam sob a supervisão do opressor. Essas são interposições — na verdade colaborações — da violência política, psíquica e pedagógica no interior da virtude cívica (BHABHA, 1998, p. 73).

No *Caderno do Cárcere 11*, o escritor sardenho alerta que o progresso real da civilização ocorre graças à colaboração de todos os povos, graças a “impulsos” nacionais, mas tais impulsos quase sempre dizem respeito a determinadas atividades culturais (GRAMSCI, 2006, p. 187).

Se a cultura é o conjunto de comportamentos mentais e motores que nascem da relação homem, natureza e semelhante, então o racismo é um elemento cultural. Esse racismo que se pretendia racional, individual, determinado, genotípico e fenotípico, transforma-se em racismo cultural.

“O objeto do racismo já não é o homem particular, mas certa forma de existir” (FANON, 1980, p. 36). Imaginem o drama de muitas crianças quilombolas que são vistas como uma cultura rudimentar, exótica e muitas vezes inferior. Resultado da situação colonial que cria a escravização como primeira necessidade. Para isso, foi preciso destruir seus sistemas de referência, valores, saberes: sistema social desestruturado, os valores ridicularizados e esvaziados. Após, se impõe todo um novo conjunto de conhecimentos eurocentrados.

No entanto, mesmo com essa dominação, não se acaba a cultura tradicional. Essa cultura, outrora viva e aberta ao futuro, fecha-se, aprisionada no estatuto colonial, estrangulada pela canga da opressão (FANON, 1980, p. 38). Quando querem dominar, controlar uma cultura, percebem apenas seu lado exótico. Para o referido autor argelino, a colonização e o racismo alteram profundamente a subjetividade do povo negro.

Muitas vezes, os quilombos também foram vistos como pequenas Áfricas, lugares de difícil acesso e com uma cultura rudimentar. Na pesquisa, aparece o

primeiro momento da colonização, a ocupação de áreas de terras devolutas e territórios quilombolas, indígenas, por grupos italianos e alemães que se instalaram na região sul, financiados pelo Estado nacional. Após, procuraram controlar o crédito, a produção e a circulação e comercialização das mercadorias. Com isso, reforçam sua superioridade social e racial. O grupo social quilombola passa a ser subjugado economicamente e desumanizado de maneira polidimensional: exploração, perseguição, racismo, opressão, analfabetismo, etc. É nesse estágio que se constitui a chamada baixa estima⁵³.

Só é possível um povo evoluir de modo diferente na paisagem de uma cultura que o reconhece e que ele decide assumir. A característica da cultura quilombola é ser aberta, percorrida por linhas de força espontânea, generosa e fecunda. Uma cultura em movimento, em constante renovação. Para Miguel Arroyo,

Revisitar a cultura como território da pedagogia pode significar superar essa visão preconceituosa do povo e da cultura. Reconhecer que todos os sistemas de pensamento e ação estão emaranhados com crenças, valores, sentimentos e práticas herdadas. [...] Se a cultura é um eixo da ação coletiva como assumi-la como um eixo da ação educativa? (ARROYO, 2003, p. 41)

Na minha pesquisa, a hipótese que irrompe é de uma verdade espontânea, ligada à vida social do grupo em estudo. Aqui, a narrativa tem necessidade de se mostrar, emerge como uma cultura que se vive, que não se fragmenta. Aparece como novas descobertas, deslocamentos, reinvenções, contradições e complementaridades. Na agressividade do vovô Geraldo, a resistência tornou-se o mecanismo passional que permite escapar à moldura do paradoxo (FANON, 1980, p. 46). Pois é no quilombo que se dá o reencontro com a tradição.

O elemento significativo que dona Terezinha expõe emerge dos mapas conceituais e significativos da cultura. E esses mapas da realidade social contêm toda uma série de sentidos culturais, práticas, usos, poder e interesses (HALL, 2003,

⁵³ “A ‘perspectiva do sapo’ para descrever alguém que olha de baixo para cima, a percepção de alguém que se sente inferior aos outros [...], envolve uma situação na qual, por razões morais ou sociais, uma pessoa ou um grupo sente que há outra pessoa ou grupo acima dele” (p. 307). Este conceito é usado para dar à noção de dupla consciência de Du Bois, uma dimensão psicanalítica. “Os negros, à medida que entrarem em nossa cultura, passarão a herdar os problemas que temos, mas com uma diferença. Eles são forasteiros e irão saber que têm esses problemas. Passarão a ser autoconscientes; passarão a ser dotados de uma dupla visão, pois, sendo negros, estarão tanto **dentro** como **fora** de nossa cultura ao mesmo tempo” (p. 307) (GILROY. Paul. **O Atlântico Negro: Modernidade e dupla consciência**. Trad. Cid Knipel Moreira – São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001).

p. 373), como metáfora que se constitui como uma determinada superestrutura. É o elemento essencial que refunda a minha hipótese de pesquisa, que procura analisar criticamente o papel do Estado brasileiro na formulação da política pública e os elementos de sua caducidade, bem como os aspectos necessários para dar conta de uma educação escolar quilombola. Às vezes, é o último recurso que se apresenta como resposta às tramas vivenciadas pelo grupo social pesquisado.

A partir do que levantamos no campo, defendemos que a educação quilombola existente se constitui por diferentes processos de mediação e relação entre comunidade, escola, casa e aprendizagem. É também a forma como na maioria das vezes se representam as lutas concretas dos quilombos: a questão quilombola pode ser vista como a materialização local da metáfora da luta por posições (ANJOS, 2010).

Entretanto, para Gramsci, a questão entre a linguagem e as metáforas não é simples, muito pelo contrário. A linguagem é sempre metafórica, com relação aos significados e ao conteúdo ideológico que as palavras tiveram nos períodos anteriores da civilização. Dialogando com Pareto, Gramsci alerta:

A linguagem se transforma com a transformação de toda a civilização, com o florescimento de novas classes para a cultura, com a hegemonia exercida pela língua nacional sobre as outras, etc. assumindo precisamente, de modo metafórico, as palavras das civilizações e das culturas precedentes (GRAMSCI, CC 11, 2006, p. 146).

Situado em outras circunstâncias e contextos, torno-me obrigado a reconstruir vocábulos para designar categorias já clássicas, de forma a libertar-me do peso cristalizado de certos conceitos. Ao enfrentar dialeticamente as derivações mecanicistas e muitas vezes simplificadoras do marxismo, Gramsci potencializa o alcance de sua inovação. Nos *Apontamentos Miscelâneos*, o autor reforça que os estratos sociais recorrem às metáforas para representar sua visão de mundo.

O estudo da origem linguístico-cultural de uma metáfora empregada para indicar um conceito ou relação recentemente descobertos pode ajudar a compreender melhor o próprio conceito, na medida em que esse é relacionado ao mundo cultural, historicamente determinado, do qual surgiu, bem como é útil para determinar o limite da própria metáfora (GRAMSCI, CC 11, 2006, p. 191).

Neste texto, o significado das metáforas está ligado diretamente à cultura territorial quilombola, atravessada pelas outras culturas, com suas próprias dinâmicas e contradições. Reconhece-se que o quilombo se constitui como uma grande metáfora que emerge de sua força ética, estética e política, apontando na direção da reparação em termos históricos.

Uma poética ressalta dessa relação entre o mundo e a pessoa: de um lado, como o mundo é expressivo, e do outro, como as pessoas leem essa expressividade — o que podemos chamar de uma poética do cotidiano, da experiência ou da prática. A *poesis*, que tem em sua raiz significados do como “fazer e criar”, aliada à práxis, que tem o sentido da ação. Uma poética da prática privilegia o que é feito, a maneira como é feito e o impacto de tudo isso sobre aqueles envolvidos.

A arte⁵⁴ como processo e como produto ajuda a evidenciar o ser, as conexões entre as pessoas e o mundo em que vivem. O conceito que utilizo está para além de sua aplicação técnica na linguística e na literatura. Os estudos em ciências humanas e sociais empregaram a poética para interpretar as práticas humanas, da arquitetura, dos espaços, da convivência e do ritual. O “ritual da Tora” dos índios Xavante é muito significativo, já que serve como processo de passagem para os jovens entre a adolescência e a vida adulta.

Foi por meio desse ritual — que envolve o ambiente natural, a preservação das florestas, a nova etapa da vida — que o grupo Xavante adentrou na Câmara Federal para garantir direitos, assim como, na conferência ambiental Rio+20 de 2012, denunciou o processo de destruição da natureza, dos rios e peixes de seus territórios. Essa relação com a natureza não está apenas na árvore, mas na metáfora da tora, já que exige todo um processo estético da passagem ritualística que confirma a força do espírito que se faz presente no agora da juventude e se materializa nos corpos, nas lutas, nas resistências dos povos indígenas no centro-oeste do Brasil.

⁵⁴ A arte é o refúgio de constituição do humano em tempos de barbárie globalizada. Para Gilbert Durand (1988), a arte possui três formas de relação com o mundo. (A) Arte como construção do mundo: como processo de formação e autoformação que exige uma *poesis* (criação) e, portanto, na perspectiva epistemológica, na construção de conhecimentos. (B) A arte como apropriação do mundo: como processo estético e hermenêutico (*aisthesis*); de maneira inversa das superabundâncias de imagens e sons que em vez de proporcionar uma estesia, na realidade, anestesiam a sensibilidade. (C) A arte como sentimento do mundo: como processo simpático (*syn + pathós*), e, portanto, como cuidado se revela no *pharmakon*: remediação terapêutica pela perlaboração dos sentidos, diálogo com a ancestralidade e exercício da sensorialidade e sensualidade.

Clifford Geertz (1989), um crítico da investigação positivista nas ciências humanas, estabelece uma virada interpretativa. Descreve seu trabalho antropológico não como ciência experimental em busca da lei, mas como uma ciência interpretativa em busca de sentido. Nesse movimento, cabe destacar a importância da metáfora em sustentar e expressar os sentidos na vida humana.

Ao participar de uma festa de casamento, pude compreender melhor a força da celebração e sua importância para a unidade da comunidade de São Miguel. A memória da união de Adélio e Zilá na forma de “bodas de diamante” vem no sentido metafórico daquilo que gostaria de destacar. No momento do ritual, toda a comunidade se fez presente, desde os mais velhos até crianças de colo, a começar pelos doze filhos que se colocaram sentados ao lado do casal, que mais parecia um casal de pombinhos. Uma alegoria da pérola literária de Guimarães, que se configura em *Uns Inhos Engenheiros*:

Onde eu estava ali era um quieto. O ameno âmbito, lugar entre-as-guerras e invasto territorinho, fundo de chácara. Várias árvores. A manhã si-a-si bela: alvoradas aves. O ar andava terso, fresco. O céu – uma blusa. Uma árvore disse quantas flores, outra respondeu dois pássaros. Esses, limpos. Tão lindos, meigos, quê? Sozinhos adeuses. E eram o amor em sua forma aérea. Juntos voaram, às alamedas frutíferas, voam com uniões e discrepâncias. Indo que mais iam, voltavam. O mundo é todo encantado. Instante estive lá, por um evo, atento apenas ao auspício (ROSA, 1970, p. 46).

Dois pássaros construindo seu ninho — na metáfora, a materialização do amor. A construção da teia abstrata que transcende e, ao mesmo tempo, se realiza na concretude da união. Fiquei a pensar o quanto aquele ritual representava na essência de amor humano e divino. Imaginamos o casal que gerou doze filhos, criou um neto e adotou uma menina num ato de coragem e amor.

A fala de um pastor evangélico foi muito elucidativa: “*Seu Adélio, quando moço, trabalhava para meu pai. Se eu soubesse quem ele era como pessoa, como ser humano, eu já teria me aproximado dele, anteriormente.*” Essa figura de linguagem, manifestada na trama da festa, demonstra o quanto precisamos nos aproximar do cotidiano das famílias quilombolas para experienciar, compreender e interpretar os diamantes que muitos deles têm para oferecer/aprender. Nesse embalo da festa, aprende-se ao ensinar e ensina-se ao aprender. Irei enfatizar essa questão, porque uma poética do ensino quilombola não termina unicamente no

estudo das narrativas e metáforas⁵⁵.

Na obra *Metáforas da vida cotidiana* (2002), de George Lakoff e Mark Johnson, os autores consideram a centralidade da metáfora para o raciocínio, o argumento e a explicação. Ela não se dá de maneira causal, mas ajuda a construir raciocínios. “As metáforas não são meramente fenômenos que devem ser decifrados. De fato, só é possível decifrá-las usando outras metáforas” (pág. 358).

O mito de Orfeu e Eurídice alude bem essa verdade. Quando Eurídice morre com a picada da cobra, Orfeu, filho de Apolo e Calíope, implora aos deuses (Hades e Perséfone) para descer ao mundo das trevas e cantar para ver novamente Eurídice. Seu pedido foi aceito, mas com uma condição: não deve olhar a luz do seu rosto. Orfeu, carregado pelo desejo, resolve olhar para trás e naquele momento Eurídice desaparece.

Essa alegoria serve para aludir o que acontece no ato de escrever, é uma busca pela essência que todo escritor tenta penetrar. O que o escritor tenta ver é o poético que é mais verdadeiro. Um idoso quilombola provoca: o “*escravo era enterrado nu*”, uma analogia daquilo que procuro decifrar em profundidade na forma de escrita narrativa.

Como afirmei acima, Gramsci se utilizava de metáforas para compreender algo novo da realidade na qual desenvolvia sua pesquisa: guerra de movimento *versus* guerra de posição etc. Marx também fazia uso desse recurso interpretativo para demonstrar como a mercadoria, na forma simbólica de fetiches, acaba aprisionando o ser humano no mundo do consumo desenfreado. E por meio de analogias, acabou estudando a transposição da sociedade capitalista na forma de política estatal controlada pelo capital.

Hoje, na cena pública da democracia moderna, a política se apresenta como um teatro, no qual o que aparece e está presente à luz das câmaras não é o que acontece nos acordos de bastidores. É o caso do Programa Brasil Quilombola, que perdeu força pelos acordos de bastidores do governo com a bancada ruralista do agronegócio e os partidos conservadores, aspecto que foi anteriormente analisado,

⁵⁵ Para o Dicionário Aurélio (2004), metáfora vem do grego *metaphorá*, pelo latim *methafora*. Tropo que consiste na transferência de uma palavra para um âmbito semântico que não é o do objeto que ela designa, e que se fundamenta numa relação de semelhança subentendida entre o sentido próprio e o figurado, translação. Por metáfora chama-se raposa a uma pessoa astuta ou juventude de primavera da vida. Já para Lévi-Strauss, a estrutura metafórica é em geral própria dos mitos, estes constituem, portanto metáforas. A metonímia corresponde à ordem do acontecimento; a metáfora à ordem da estrutura. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. **Totemismo Hoje**. 2. ed. Trad. Eduardo P. Graeff. São Paulo: Abril Cultural, 1985, p. 116 e 176.

mostrando a contradição entre aquilo que é discursado e o que é realmente materializado.

É pertinente afirmar que a metáfora não se esgota em si mesma e não se encontra imune à crítica. Sua análise não pode ser reduzida em um conjunto de proposições acabadas, já que uma teoria de educação não termina em si mesma. Dito de outra maneira, o ensino escolar quilombola não pode ser pressionado a uma definição conclusiva e inabalável, apesar de estes serem os desejos de algumas autoridades, de estudiosos e professores.

Uma questão que emerge no desenvolvimento da pesquisa é: o que é, e para que serve a educação quilombola, que analiso par e passo. Ensinar constitui uma prática que podemos caracterizar no sentido de descrever, fazer e interpretar a natureza e a forma do trabalho, o significado da casa, da festa, do brincar e crescer no cotidiano de uma comunidade quilombola, numa oposição negociada entre domínio e emancipação, entre aprisionamento e liberdade.

5.2 O SONHO ENTRE O CATIVEIRO E LIBERDADE

O que busco com este recurso pedagógico é experienciar o modo como as comunidades quilombolas têm processado um saber historicamente sedimentado pela memória e que passa de geração em geração. Não de maneira estática, mas de forma dinâmica, articulando os aspectos simbólicos com os elementos sociais e materiais que orientam suas vidas.

Pedagogicamente falando, essas narrativas e metáforas não são respostas prontas para pensar uma educação escolar quilombola, mas aqui se tornam insights para trazer à tona a memória rebelde do grupo que se orienta para os elementos de eticidade e liberdade. Também se apresentam na forma de novos saberes que operam por dentro da visão de mundo africana e potencializam novas teorias pedagógicas, no intuito de materializar uma educação quilombola.

A primeira narrativa vem de um velho sábio quilombola. O tio Panda⁵⁶ é muito significativo. Foi através de uma entrevista que realizei no ano de 1999 que se abriu a porta para entrada no mundo da comunidade. A chave de abertura e leitura do mundo quilombola proporcionada por Idelmiro Carvalho foi relevante para entender o

⁵⁶ Assim chamado pela comunidade, seu Idelmiro Carvalho, neto de Geraldo, falecido em 2002.

processo que se desenvolveu, posteriormente. Ao falar da chave, também lembro que ela é um dos elementos simbólicos da cultura de matriz africana. É por meio dela que o Exu abre as encruzilhadas, e serve para abrir os vários caminhos que desejamos alcançar⁵⁷. Ao descrever a narrativa que origina a comunidade, quero buscar os gestos, as emoções, os silêncios, as práticas, os movimentos do corpo por onde passam os lampejos de memória.

Com base no laudo antropológico (2004), recupero essa narrativa que serve como fio condutor do processo de fundação do grupo e da escola como busca pela liberdade em oposição ao cativo. Para José Carlos dos Anjos, a premência primeira que rege a estruturação dessas narrativas é uma tentativa de recolocar em ordem o mundo vivido.

Efetivamente, todo o conjunto de narrativas pertinente à fundação de São Miguel nos remete para a polarização entre o tempo do cativo e o tempo pós-abolição. Essas narrações nos apresentam um passado amorfo, no qual se cristaliza um único acontecimento — desafio à ordem escravista. Esse desafio constitui o fundamental da esquematização da concepção de justiça e caráter do povo de São Miguel. [...] a memória coletiva cristaliza uma série de ícones que opõem a liberdade ao cativo, a bondade à injustiça, a submissão ao caráter (ANJOS, 2004, p. 64).

Essa narrativa nos ajuda a entender a origem do território, configurada pelo mulato e o desafio da hierarquia racial; o negro como consensuando à escravidão; e os senhores brancos seduzindo o grupo ora com regras de justiça, ora como representação da injustiça. Do ponto de vista pedagógico, o fator determinante é a reflexão que tal fato provoca. Machado de Assis já dizia: “Eu gosto de catar o mínimo e o escondido. Onde ninguém mete o nariz, aí entra o meu, com a curiosidade estreita e aguda que descobre o encoberto”⁵⁸.

⁵⁷ Na obra *Yorùbá: Tradição oral e história*, Olúmúyiwá Anthony Adékóyá destaca a origem da cultura yorubá e sua relação com o candomblé no Brasil, ao narrar seus mitos não como imaginários, mas como experiência coletiva vivida e um sistema de classificação diferente. Por exemplo, Obàtalá é representado por duas cabaças, dispostas uma em cima da outra, cobertas e pintadas de branco. Elas representam a integração do universo; a parte inferior da cabaça representa o mundo concreto e a parte superior uma abstração do mundo (1999, p. 12). Já ao narrar a origem do Ifá como o oráculo mais consultado entre os yorubás, recupera por meio das fontes orais a relação com Èsù, seu mensageiro fiel, os vários mitos da tradição cultural (Cf. p. 68 a 72). Na comunidade quilombola de São Miguel, dona Zilá Carvalho ainda prepara o Biju na forma de dois porongos, que são cortados ao meio para melhor cozinhar aquela culinária negra.

⁵⁸ Para Machado de Assis, o conceito de realidade não exprime a realidade. Sem que venha do livre movimento narrativo, não exprime a trama real. A narrativa realista não poderá ter mediado ou distanciados seu objeto e sua forma, enfim, ela não poderá meditar sobre seus conteúdos: tem, ao

A primeira fase da narrativa marca o exílio de Geraldo, um mulato que vivia como escravo da família Martins. Ao praticar um ato de revolta, nega sua condição de servidão, já que os Martins eram considerados extremamente severos com seus escravos. Nessa conjuntura, ao escravo é negado um nome, uma origem, visto que, precisa honrar o nome do patrão, que ora se chamava Martins. Mas, ao fugir, acaba negando sua condição de coisa e herda outro nome, Carvalho, e com ele funda uma comunidade.

O falecido meu avô era um homem terrível, temível que ele era. [...] E um dia estava no campo campereando e eles disseram: “arruma essas reses aí, negro Geraldo? Arruma senão vai ver o que acontece pra ti!” “O que vocês disseram?”, respondeu Geraldo. “Agora eu vou mostrar pra vocês.” E o vovô Geraldo carregava uma faca desse tamanho e dessa largura. “Agora eu vou degolar o meu senhor.” E eles se viram enrascados, nem se lembraram do pistolão com balas que tinham na cintura. Um disse, “escapa que esse mulato Geraldo não é brinquedo. Botou eles dentro da Estância Velha, dentro da casa”. Aí, os Patrícios que moravam lá disseram: “Ah, Geraldo, não faz isso. Tu tirar pra fora eles pra matar, degolar, não, não. Isso aí não. Então tu te aquietas [...]”. Aí ele saiu e foi embora. Foi para os Carvalhos, lá embaixo. Delfino Carvalho e o Bernardo. Os Carvalhos eram podres de rico. Daqui até o rio Jacuí, lá em Estiva, tudo era deles. O fazendeiro maior que tinha. Os Carvalhos andavam campeando vovô Geraldo pra levar como guarda costa deles. Aí, o seu Delfino Carvalho olhou e disse: “Aí vem vindo um matuto com ponche amarrado no pescoço. Ah! É o Geraldo, lá dos Martins.” Aí ele veio vindo, aproximou-se e aquela faca na frente, desse tamanho assim. Aí chegou. “Pois é Geraldo, nós íamos te campeando também”. E logo atrás vinham os Martins. Não queria entregar o falecido Geraldo, falecido vovô. Só vendido o pobre miserável, como um bicho, não é. Era escravo. Aí chegaram, eles ali. E o falecido Delfino Carvalho, quando viu os Martins, ficou com medo. Já sabia que eles estavam tentando. E se preparou... Os Martins disseram: “Não, não queremos nada. Queremos conversar.” E o vovô Geraldo disse: “Eu não quero ser teu escravo mais. De hoje, nem um minuto não quero mais. Eu quero servir os Carvalhos, agora [...]”. Aí, vieram os dois Martins e falaram “o Geraldo está aí, mas eu dou o Geraldo pra vocês de graça, não”. Aí, perguntou o Delfino Carvalho: “O que quer pelo mulato, então? Qual é o preço do mulato?” Aí, disse o Martins, “o mulato nós queremos trinta e duas onças. Trinta e duas onças de ouro”. Barbaridade! [risos...] Era muito dinheiro, não é? E o falecido vovô dizia: “Eu não quero servir vocês, Martins, eu não quero servir de jeito nenhum [...]”. “Pois é, Geraldo, mas nós não te entregamos de graça, também, tu és um mulato de muito valor.” Aí fizeram negócio. Aí o Carvalho torceu o cinto cheio de onças que era. Saiu e contou trinta e duas onças. “Está aí, o mulato é meu.” “Graças a Deus, estou liberado, estou com os Carvalhos,

contrário, de realizá-los como trama. A narrativa realista, portanto, só poderá ser reativa. Sua forma será seu objeto. Ela deve mostrar aquilo de que fala.

estou bem.” Então meu avô foi liberado ali. De Martins que ele assinava. Naquele tempo, o coitado do negro quando era cativo deles tinha que fazer a assinatura dos troncos deles. Do patrão deles. Aí, daquela hora em diante, passou a assinar Geraldo Carvalho. Aí fechou o negócio e saltou embora. Andava de queixo torto, campereando. E ficou o capataz Geraldo (Idelmiro Carvalho, entrevista concedida em 16/08/1999).

O relato sobre o escravo Geraldo é pleno de sabedoria, a narrativa se constrói como um momento epifânico que, reconstituindo o mito, devolve a Geraldo sua condição de homem e dono de seu destino, permitindo-lhe confrontar-se com o medo da escravidão e a liberdade. O escravo Geraldo continua cativo, mas o sonho de liberdade está com ele, como algo afirmado pelo sonho de ser livre.

O trabalho como valor de troca e uso não se encontra em sua totalidade, mas é o dinheiro, nos limites da honra, que regula todos os valores. Para o bem e para o mal. E o dinheiro é também uma imagem abstrata do trabalho e da riqueza, como valor de troca e mercadoria. Já a segunda parte que narra Idelmiro Carvalho, neto de Vovô Geraldo, está alicerçada no desejo, no sonho de buscar outros recursos pedagógicos que garantam o processo de cidadania para seu grupo social.

Aqui existiu esta parte, os alemães tinham escola pra lá, o preto não ia, só eles. O italiano tinha lá em São Miguel (Novo), lá o branco ia com nós. Saía a pé de madrugada, de casa, batendo tamanquinho. Chegava duas, três horas em casa, cansadinho. A falecida minha mãe era muito religiosa, muito bondosa, deixava a merendinha. "Oh, coitadinho deste meu filho, tem vontade de ser alguém na vida, tem força pra querer aprender a ler". Dormia um soninho, me acordava, pegava o meu livro e ia estudar. Estudei cinco anos naquele tempo. Mas, graças a Deus, aprendi bem. Agora, no final da vida, perdi a visão, poderia aproveitar o que aprendi e fiquei neste estado. Ao mesmo tempo, me acho muito contente, tenho saúde, só tenho problema é da visão, não enxergar. No mais, graças a Deus, sou são. Aí não tinha escola aqui. Aí, o primeiro prefeito que mandaram aqui, Cachoeira, mandava aqui. Eugênio Gentil Muller, nós tocava em baile pra ele, ele gostava muito. Foi eleito prefeito. Nós estávamos arrumando a estrada, já que era tudo mato. Aí, ele parou e disse: "Bom dia, bom dia. Roçando um pouco? Corta-me esta lenha e leva tudo pra casa. Se for tu que roça e derruba tem a liberdade de levar pra casa. E tem o resto de uma lenha que fica na casa de um alemão, Bischoff, que tem uma venda ali". "Bueno! Seu Gentil, então, tudo o que o senhor pediu já está atendido. Mas, agora o senhor prefeito vai ter que me dar uma "palavra". Nós aqui não temos escola, seu Muller." Aí ele estava para Cachoeira, o Geraldo Muller, irmão dele, era secretário e entregou o papel pra ele. Ele disse: "Mas barbaridade, o Pandinha achou quarenta e cinco crianças sem aula, sem escola? Mas não é possível, e os vereadores que estão aí que entraram, não tomaram conhecimento disto?" O

Eugênio Muller chegou e falou: “Vamos fazer alguma coisa” (Idelmiro Carvalho, entrevista concedida em 16/08/1999).

O tio Panda demonstra, com sua prática, que é possível uma escola. Se os mais velhos em condições adversas acreditaram e superaram barreira mais complexas, porque não acreditamos hoje que seja possível a educação escolar quilombola? Veja-se o caso de superação do apartheid na África do Sul, pela luta de Nelson H. Mandela e outros. Ou a luta de intelectuais como Amílcar Cabral, que exigia que seus camaradas estudassem para assumirem postos diretivos, após a descolonização de Guiné Bissau e Cabo Verde. O grande “sonho” de liberdade e igualdade entre negros e brancos de Martin Luther King. Uma escola que garanta o acesso à educação para todos os alunos quilombolas, já que os outros grupos étnicos já têm escolas próprias. Com uma educação que aconteça na vida das pessoas, onde o nascer, o crescer, o educar, o trabalhar, o ensinar não estejam separados do cotidiano da vida.

Uma escola situada dentro ou fora de um território marcado por fronteiras, contradições e disputas, onde territorialização ora se liga à exclusão, ora se liga à liberdade sonhada pelas crianças quilombolas. Infelizmente, as características das opressões sofridas no passado se reproduzem em outros moldes nos dias atuais. Mesmo assim, é preciso um espaço no qual essas crianças podem sonhar com uma educação de qualidade, trabalho digno, com acesso à universidade e com dias melhores.

5.3. O SONHO DA EDUCAÇÃO: ENTRE A EXPERIÊNCIA DA COMUNIDADE E A ESCOLA

Para responder aos desafios de pesquisa em comunidade de quilombos, venho utilizando também o conceito de experiência de Walter Benjamin (1996), já que para esse local, os lampejos da memória são mais importantes do que se transmite apenas no presente. A narrativa tem a ver com a memória (passado) e a experiência (cotidiano). A experiência narrativa está vinculada à reminiscência, em que o resgate do passado pela memória é o ponto de partida para o conhecimento.

A memória não é um produto individual, mas é essencialmente uma construção da comunidade. Um conhecimento centrado culturalmente que,

recuperado coletivamente por meio de um processo de aprendizado, é mediado pela comunidade. A memória cultural negra refere-se a um “passado racial partilhado” (DIXON, 1994).

Nas sociedades tradicionais, as memórias individual e coletiva se fundem, emergem num tipo de comunicação baseado na oralidade. A reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. Ela corresponde à musa épica no sentido mais amplo. Entre elas, encontra-se em primeiro lugar a figura encarnada pelo narrador (BENJAMIN, 1996, p. 211).

A narração faz parte da estética. Para Benjamin, tanto a filosofia quanto a arte tem um aspecto reparador, ou seja, restaurar o que foi alterado com a modernidade. A narração não tenta impor o contexto ao leitor; a trama narrada alcança uma amplitude que não existe na informação. A cultura expressa o elemento importante para identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a falar, escrever e ler (CHARTIER, 2002).

O que busquei entender é de que forma a experiência quilombola, atizada pela memória do passado, consegue no presente realizar uma promessa anterior que parecia perdida. Ou ainda, compreender a esperança daquilo que se realiza no “agora” como resultado de diferentes narrativas que foram se constituindo no decorrer do tempo. São camadas de experiências que foram sedimentadas e que, juntas, irrompem como forma de discurso vivo. Não de maneira vazia, mas trazendo no seu bojo as experiências — ao contrário da informação como nova forma de comunicação, que se sobrepôs à narrativa e, dessa forma, não permite ao sujeito na modernidade vivenciar o saber da experiência que se dá nas práticas cotidianas da vida. Ou ainda, o ser humano do século XXI nunca possuiu tantas informações, mas sabe muito pouco.

É essa experiência narrada de quem vivencia uma concepção de mundo, de cultura, de trabalho, de parentesco, da luta cotidiana, dos processos de subordinação e resistência que se faz presente na tese. Aqui reside a força da memória quilombola que, embora tendo sua origem no passado que foi dolorido, não permanece presa àquele tempo e espaço. Pelo contrário, a partir dos lampejos de esperança, se faz no “agora” das lutas e reivindicações de direitos que lhe foram negados historicamente.

Assim, tais narrativas se apresentam de forma dinâmica para cobrar uma dívida histórica, para buscar o que parecia perdido. É a chama que queima sob as

cinzas, mas a partir do momento em que há o sopro do “agora”, se levanta no calor, e no fogo da esperança volta a queimar. Ao fundamentar um estilo de vida, essas narrativas podem ser tomadas nesta tese como comprovadoras de que existe uma educação quilombola.

Ao problematizar o conceito de narrativa, coloco sua dinamicidade na modernidade. A tradição na modernidade nem sempre foi vista de maneira tranquila. A escravidão como se produziu é resultado da modernidade e da tradição ocidental. Para os africanos, o ponto de inflexão deve ser a África e suas formas de enfrentar as várias diásporas⁵⁹ no novo mundo. Para Gilroy, a escravidão é a sede da vitimação negra e, portanto, do pretendido apagamento da tradição (2008, p. 354). Por outro lado, a tradição fornece o laço crítico entre os atributos locais das formas e os estilos culturais e suas origens africanas.

De acordo com Marques (2008, p. 78), a escravidão é apenas o transcurso histórico de objetivação de homens e mulheres negras, espaço de encobrimento de tradições africanas. Nesse percurso de intensas relações, novas tradições são reinventadas, calcadas no cotidiano destes grupos. Assim,

[...] o termo tradição não está agora sendo usado nem para identificar um passado perdido nem para nomear uma cultura de compensação que restabeleceria acesso a ele. Ele não se encontra em oposição à modernidade, nem deve conjurar imagens íntegras da África que possam ser contrastadas com o poder corrosivo, afásico, da história pós-escravidão das Américas e do Caribe ampliado (GILROY, 2008, p. 371).

Essa perspectiva foge à oposição estéril entre tradição e modernidade, entre passado e presente. Ou seja, as culturas negras na diáspora não se constituem apenas pelo presente imediatizado da pós-modernidade, e sim com a memória e a experiência. A história dessas culturas expressivas no *Atlântico negro* é enorme demais para ser capturada aqui em poucas narrativas.

⁵⁹ Diáspora: o conceito assume duas perspectivas que vêm dominando o debate sobre a questão da África como origem das civilizações modernas. A primeira desenvolvida pelo afrocentrismo, que defende o Egito em contraposição à Grécia como a origem e desenvolvimento do homem, bem como da ciência e tecnologia. Seu maior expoente, mas não único, é Cheikh Anta Diop. A segunda é defendida como um ponto de reflexão sobre as várias culturas que formam o continente africano. Um dos representantes é Joseph Holloway. Por exemplo, os Yorubás, que têm sua origem na narrativa do Exu-Elegbara e formam toda uma cosmovisão que está muito presente na cultura brasileira através das casas de matriz africana. Cf. SUNDIATA, Ibrahim. Repensando o africanismo da Diáspora. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996, p. 45 a 57.

Gostaria de abordar o fato de que as histórias que dominam a cultura popular negra são normalmente histórias de lutas e resistência. Todavia, essas narrativas resistentes transcodificam sistematicamente outras formas de desejo e busca de uma estética deslocada da subordinação. Num contexto em que havia ensino escolar apenas para os sujeitos de origem eurocêntrica, o sonho de aprender e ensinar estava no horizonte dos jovens quilombolas.

Bem, a nossa época isto era novidade, já que não tinha escola aqui na comunidade. Mas a gente tinha sonhos. A gente brincava de escola, de professor, comecei a sonhar com aquilo ali. Tanto que esse era um dos meus sonhos. Ser professora. E na escola, depois que fui alfabetizada, eu ensinava os outros. Eu sempre ia ao quadro, mas não enxergava o futuro de hoje. Tinha que ir pra escola, depois tinha que trabalhar na roça. A escola era mais pra aquilo ali. Eu lembro o caso da minha família, pai e mãe sempre foram presentes na escola. A saída era estudar (Deloci Carvalho, entrevista concedida em 04/05/2011).

O desejo que se desenvolve nesse contexto de subordinação étnico e racial nem sempre se liga a africanidades do jeito de ser quilombola, e sim às práticas sociais e à forma como os grupos negros no Brasil foram constituindo seus itinerários históricos. Para Gilroy, é preciso denunciar a história etnocêntrica como operadora e produtora nos processos de hierarquização étnica e racial e reivindicá-la para expressar a anterioridade da história africana⁶⁰ (2001, p. 355).

Os africanos no Brasil ou na América Central não podem ser estudados sem alguma consideração pelo significado histórico e cultural da África como fonte e origem. A anterioridade da civilização africana à civilização ocidental é asseverada, não a fim de fugir a este tempo linear, mas a fim de reconhecer sua centralidade para a civilização mundial. A minha tese se preocupa mais com os fluxos, as trocas e os elementos intermediários produzidos pela diáspora negra e podem problematizar a relação entre tradição e modernidade.

O entusiasmo pela tradição, dessa forma, não expressa tanto a ambivalência dos negros para com a modernidade, mas o

⁶⁰ No caso da comunidade pesquisada, a história mostra que o processo de colonização eurocêntrica se deu no Rio Grande do Sul sobre as terras indígenas e quilombolas. O referido Estado, como constituinte da nação, produziu uma legislação que não permitiu a esses povos legitimarem seus territórios, uma vez que os indígenas e quilombolas, mesmo sendo anteriores ao processo de colonização, quando já promoviam uma perspectiva de desenvolvimento humano e social, não tiveram tal perspectiva reconhecida pela União.

esboroamento da ambivalência prolongada da modernidade em relação aos negros que assombra seus sonhos de civilização ordeira. Uma formulação mais modesta de tradição tem questionado os padrões turbulentos da vida social moderna e tem levado os negros da África, via escravidão, a uma democracia incompletamente realizada que racializa e com isto muitas vezes se afasta dos benefícios altamente proclamados da cidadania moderna (GILROY, 2001, p. 359).

Ao reivindicar o conceito de tradição na comunidade de São Miguel, não busco os traços originais do agir e do ser quilombola, mas principalmente, as vivências, as trocas pelos diversos processos de hibridização experienciados pelo grupo. O foco não é buscar a origem primeira, a essência de determinadas práticas, mas olhar a forma como esses processos culturais e políticos são vividos, sentidos, pensados no cotidiano.

Gilroy aponta para a construção de um pensamento plural em contraposição a um pensamento único ao tratar da cultura negra e do perigo de pensar a negritude a partir de um essencialismo. Daí o sentido das narrativas que vão se constituindo como amálgama para enfrentar os desafios desta realidade de exclusão. Todavia, esses relatos do cotidiano também são formas políticas de enfrentar as várias dimensões como se apresenta o racismo da sociedade brasileira. Ele enfatiza os pontos de interseção e a constituição mútua, mesmo assimétrica e desigual das categorias raciais no mundo moderno. Tudo isso para compreender o racismo e as culturas políticas negras, para que a dominação racial moderna seja identificada como um repositório no qual a consciência da cultura tradicional possa ser condensada em formas ainda mais potentes.

Qual o caminho dos quilombos para atualizarem através da memória suas histórias e lutas? Ao contar histórias, mais importante que o seu conteúdo é o fato de que durante o processo de interpretação, a força dramática da narrativa é celebrada como forma. O conteúdo simples das histórias é dominado pelo ato ritual da narrativa em si mesma (GILROY, 2001, p. 373).

Nos quilombolas, o status de escravos para o status de cidadãos os levou a indagarem quais seriam as melhores formas possíveis de existência social e política. A memória da escravidão, ativamente preservada como recurso intelectual vivo em sua cultura expressiva, ajudou-os a gerar um novo conjunto de respostas para essa indagação. Eles tiveram de lutar, muitas vezes por meio de sua fé, para manterem a unidade entre a ética e a política (GILROY, 2001, p. 99). A pesquisa aponta para

uma história quilombola que tem sua raiz na ancestralidade, mas não se apresenta como única. O que talvez unifique os negros da diáspora é a questão política de opressão, marcando em suas reflexões as relações de poder com o Estado e a sociedade.

Toda essa dinâmica contribui para a criação de uma esfera pública alternativa, e isto forneceu o contexto no qual o estilo particular de construção pública tem circulado como um componente essencial das culturas raciais insubordinadas. O que estes processos de enunciação podem denunciar são a ambiguidade da autoridade política, cultural e os modelos binários de interpretação⁶¹.

Ao assessorar o GT Quilombola, reivindicado pelo movimento negro e quilombola no Rio Grande do Sul junto ao governo do Estado (Decreto nº 48.058 de 26/05/2011), compreendo o quanto essa incongruência é sentida pelos atores dessas comunidades. Primeiro, ao formatar o Grupo de Trabalho, o Estado não sabia que direção ia tomar com relação às políticas públicas para os quilombos. Segundo, procura elaborar sua ação por dentro das estruturas já sedimentadas do racismo estruturado. Terceiro aspecto, não possui um programa com recursos que seja capaz de planejar e avaliar suas políticas a partir dos sujeitos com suas reais demandas e necessidades, que parecem não ser apenas econômicas, mas sociais, de dignidade, ambiental e territorial.

Enfim, os critérios utilizados pelo Estado estão mais orientados pela racionalidade do mercado do que pelo recurso da tradição, como a questão do direito étnico, que passou a ser reconhecido **pela União** somente com o Decreto nº 142/2002, ancorado na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT.

Um exemplo apontado pela narração do senhor Adélio demonstra como se constitui uma relação de forças positivada pelo grupo, ao buscar a ampliação da Escola Manoel Albino de Carvalho, mesmo sabendo dos limites que eram impostos

⁶¹ Para Homi Bhabha, “o conceito de diferença cultural concentra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural: a tentativa de dominar em nome de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação [...]. O processo enunciativo produz uma quebra no presente performativo da identificação cultural, uma quebra entre a exigência culturalista tradicional de um modelo, uma tradição, uma comunidade um sistema estável de referência, e a negação necessária da certeza na articulação de novas exigências, significados e estratégias culturais no presente político, como prática de dominação ou resistência. A luta se dá frequentemente entre o tempo e as narrativas historicistas, teleológicas ou míticas, do tradicionalismo – de direita ou de esquerda – e o tempo deslizante, estrategicamente deslocado da articulação de uma política histórica de negação” (2005, p. 64).

a uma comunidade negra. A narrativa do seu Adélio Carvalho é carregada de sentido e pode nos ajudar a compreender as dimensões sociais, políticas e educacionais que estavam em disputa naquele período histórico.

E. O senhor poderia me contar a história desta escola?

Adélio: Eram dois “coleginhos” de madeira, né. E aí as professoras na época tinham 4ª série. Davam aula pra 1ª e 2ª série. E daí isso funcionou todo aquele período nos “coleginhos” de madeira. E os “coleginhos” já não davam mais, eram muitas crianças. Precisava pelo menos mais duas salas de aula. E aí o meu padrinho Panda, um dos fundadores da escola, que era presidente do Conselho de Pais e Mestres, saiu, entregou. Aí eu fui eleito e entrei presidente do CPM. Aí, antes de sair eu pensei em estudar aqui o 1º ao 4º ano e depois tinha que ir para o município de Dona Francisca, Faxinal do Soturno ou Restinga Seca. E tinha o das irmãs religiosas, que era pago. Então, como presidente, falei: “Vou ter que arrumar uma solução”. Eram muitos alunos. Eu disse pra Zilá: “Vou pra Restinga falar com seu prefeito, o falecido Heitor Lemos”. E fui muito bem recebido por ele. E disse: “Olha, seu Adélio, pra mim não tem problema, é até uma boa solução que tu tá descobrindo, não passou pela minha cabeça”. E na época aqui pertencia a Cachoeira do Sul. Aí, a secretária telefonou para Secretaria de Educação (4ªCRE) pra vir aqui e a gente entrar nesse assunto. Eles vieram e nos deram uma aula verbal e passaram em filme pra ver como é que funcionava. Aí, tinha a Vila Rosa e Santuário, localidades de origem italiana que tinham escola. Aí, como fazer? Aí, as comunidades disseram: “Esse ano não vai dar pra vocês, mas podem colocar o material para a obra que o ano que vem já funciona. É isso aí, vamos botar um monte de tijolos lá, vamos fotografar e mandar pra 4ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação) de Cachoeira do Sul”. E aí vieram os pedreiros e começaram a trabalhar. E no próximo ano já funcionou a 5ª série. Só que aí me deu um trabalho louco, Dilmar. Aí tive que correr atrás de tudo, esses alunos tinham que retornar. E convencer os pais? Liberar os guris pra fazer o 5ª ano. Mas convenci, precisava 35 alunos e arrumei mais de 40 alunos. Dava três salas de aula, os mais velhos retornaram todos (Adélio Carvalho. Entrevista concedida em 27/04/2011).

Na constituição desse direito, suas relações com o entorno e instituições do estado, permitem manter uma forma de organização social peculiar, o que torna possível uma configuração de cidadania moderna: a educação formal. Neste período, a inferência das lideranças da comunidade é determinante para direção e gestão escolar. O senhor Carlos Carvalho deixa demonstrado na sua fala: *“Naquele tempo era a gente que mandava, era a comunidade que mandava. Aí hoje não, hoje é diferente, hoje quem manda são os professores e o meio político. A comunidade já não manda quase nada, por isso que não vai pra frente”* (Entrevista concedida em 4/05/2011).

Numa mesma narrativa vinda pela roda de conversa, dona Zilá coloca de maneira perspicaz o modo como se constituem as relações de poder na sociedade e a forma como as lideranças negras são tratadas pelo entorno:

Se nós fôssemos “pessoa branca”, nós estaríamos ativos, sempre lá na frente. Mas como nós somos pretos, aí a gente fica um pouco pra trás. E daí, depois que o prato tá servido, eles vêm e dizem: “Fui eu que fiz”. Nós trabalhamos muito, muito, muito. Ali era festa pra crescer, dar dinheiro etc. Pra aprontar e vestir bem o colégio. Eu sei dizer que nós caminhávamos muito, era criança, era carroça, era boi. Seis horas da manhã, no inverno, é noite, e nós estávamos lá. Naquele tempo, quando tinham as festas, estávamos lá com uma panela de batata cozida. Vinha o professor Ernestino, que era aqui de Restinga Seca, pessoa muito boa. Quando ele chegava, dizia: “Meus filhos, vocês já estão aqui?” (Zilá Cavalheiro. Entrevista concedida em 27/04/2011).

É interessante que esse relato corrobora aquilo que vi quando cheguei à comunidade, na década de 1990 — a participação de todo o grupo familiar e sua força de trabalho para construir a estrutura escolar: eram os adultos, eram as crianças, as carroças, os bois. Havia também toda uma forma organizativa que revelava o modo como estavam segmentadas as relações raciais daquela sociedade, resultado daquilo que o Estado tinha produzido até então.

Nas festas, as famílias negras faziam a comida, limpavam o salão, arrumavam o ambiente, assavam a carne e organizavam quase tudo. Mas na portaria e no controle do caixa dos recursos financeiros, ficavam as famílias brancas. Em algumas festas, os negros iam para ajudar, mas na hora de dançar, não podiam brincar com os membros das famílias brancas e tinham de se retirar do local. Numa figura de linguagem, dona Zilá desnuda o significado da trama por ela vivenciada: *“Depois que o prato está servido, eles vêm e dizem: ‘Fui eu que fiz’”*.

Após a reivindicação, organização e construção da escola que vem por “dentro” do território, a municipalidade que vem de “fora” institucionaliza o ensino, mas não consegue avançar para reconhecer os saberes quilombolas por dentro do currículo escolar. Em outro momento histórico, já vimos este filme. Os africanos construíram o país, no entanto vários grupos étnicos, subsidiados pelo governo brasileiro, imigraram e ocuparam os lugares estratégicos de trabalho na formação do Estado Republicano, a partir de 1889.

6 O SABER LOCAL QUILOMBOLA: ENTRE A ESCOLA AUSENTE, A CASA E AS RODAS DE CONVERSA

No capítulo final da tese, procurei interpretar o trabalho de memória que é estabelecido na constituição do espírito coletivo do quilombo de São Miguel, que legou ao grupo tanto uma política quanto uma hermenêutica, através das quais seus membros vêm lendo a questão social do direito ao território e a uma educação escolar quilombola. A análise e interpretação estão contidas no movimento da pesquisa, através do olhar atento para os dados coletados em campo. Nessa hermenêutica, dialética da conjuntura atual, o fundamento do processo de investigação e aprendizagem está no conhecimento do passado, missão da geração mais velha que tem a função de resgatar as memórias ancestrais.

A fala das lideranças quilombolas (Roberto, Deloci, Adélio, Jurema, Zilá, Eleonir, Antonio, Idelmiro e outros) foi situada em seu contexto para melhor ser compreendida, bem como os costumes, os rituais e a instituição escolar. Revela-se aqui a novidade da pesquisa no rigor da investigação, na exposição e interpretação daquilo que foi dito, demonstrado e experienciado pelos estudantes e lideranças da comunidade quilombola de São Miguel, sabendo-se que a análise se constitui em termos dialético, ético e estético⁶².

Corroboro ainda que na exposição crítica, emerge o arcabouço das leis, categorias locais, como: escola ausente, casa esfera pública de educação, escola e o processo de desaprendizagem e as rodas de conversas, que servirão para compreender uma teoria de educação escolar quilombola desenvolvida no território dessa comunidade.

O que torna o conceito local interessante não é a quem ele pertence, mas o que ele é e o modo como lida com as realidades com que se confrontam aqueles a quem pertence (APPHIAH, 2000, p. 149). Uma estratégia pedagógica que foi sendo gestada pelo aprendizado da casa e se fortalece quando a “escola ausente” conseguia relacionar saberes domésticos, territoriais através do ensino familiar. Com

⁶² Luckács lança uma discussão sobre as contribuições à história da estética e estabelece os limites presentes na dialética do pensamento hegeliano, os quais somente seriam solucionados a partir da dialética materialista. A conexão entre a visão estética e a história concreta da práxis humana. A estética como uma síntese dialética. Cf. LUCKÁCS, Gyorge. **Arte e Sociedade**: escritos estéticos. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

o passar do tempo, a escola foi se distanciando da comunidade e reforçando os aspectos de desaprendizagem que estão presentes nos índices de evasão, repetência e pouco interesse pelo ensino. Uma visão de educação que sobrepõe uma cultura hegemônica sobre a sociedade local e acaba desconstruindo um saber ancestral e afirmando um ensino que vem de fora.

O ponto de equilíbrio está em levar a “curvatura da vara” para o lado do território quilombola, numa atitude de escuta e construção de novas teorias e aprendizagens. A estratégia que emerge pelas dinâmicas e táticas do grupo pesquisado se apresenta na forma de rodas de conversas, uma dimensão metodológica e pedagógica do aprendizado da educação escolar quilombola.

Uma poética do ensino escolar quilombola não revela apenas um significado qualquer, mas o conteúdo e sentido que reflete como o ensino pode ser uma força para melhorar a vida das crianças quilombolas, de professores, bem como para a sociedade na qual vivem.

É importante para a história das ideias que descubramos e compreendamos a relação entre o pensamento africano e o pensamento do mundo ocidental [...]. Pois, se a civilização ocidental teve sua origem no continente africano [...], o padrão correto de desenvolvimento intelectual [...] só se tornará claro quando começarmos a entender a base e a direção desse desenvolvimento [...] (APPHIAH, 1997, p. 46).

A África, como um lugar de origem da humanidade, é o ponto de interseção entre o Atlântico Negro e suas diásporas. Como um processo de reconhecimento do patrimônio cultural de seus povos na diáspora que permite compreender o desenvolvimento histórico deste continente e sua relação, contribuição com outras civilizações.

Na tentativa de estabelecer uma análise sobre o modo como a educação vem se relacionando com o povo negro nos últimos tempos, procurei problematizar aspectos da cultura hegemônica que se sobrepõem aos elementos e à racionalidade negra, já que está imersa num logocentrismo que desconhece o mundo do outro/alteridade.

O que eu quero crer que no fundo, no fundo, se a gente for olhar a educação hoje pra comunidade negra no Brasil, nós vamos olhar ela e ver que não é uma educação que de fato faz com que o cidadão negro, a cidadã negra emerge com sua cidadania sob o ponto de

vista de entender, compreender. É um ensino que incultura, o ser inculturado. E isso te leva, em determinados momentos, a tua própria negação. Por quê? Tu não lês e não te vês como sujeito de uma história. Tu te vês lá dentro de um processo de inferioridade. Pra mim a escola contribui bastante pra isto. Já para mim a maior formação que tive foi da minha família (Roberto Potacio, entrevista concedida em 27/05/2011).

E ao reproduzir um saber centrado naquilo que já vem pronto, os pacotes pedagógicos, o “ensino de gavetas”, negligenciam toda uma concepção de vida e mundo que está ligada à casa, ao território, ao parentesco etc. Há uma outra literatura que brota da terra, dos corpos, das resistências, das lutas que vêm dessa diáspora africana.

É a metáfora do *Atlântico Negro* que une e separa mundos, terra e mar, sonhos e liberdades, casa e escola. Que aproxima e separa seres humanos, que sobrepõe culturas, que inclui e exclui pela cor, que afirma e nega identidades. Aliás, que permite a passagem de uma para outra, não como fuga, mas como tática de resistência, como tentativa de saída para os rótulos que a sociedade lhe impôs. Como um signo que se faz pela imagem do espelho. Na imagem dupla de um conceito que não se fecha sobre si mesmo, mas se abre como um campo de inúmeras possibilidades.

A questão que brota desse terreno de sabedoria é: para que serve a educação numa comunidade quilombola? Para preparar para o mundo do trabalho ou para fortalecer os processos de cidadania? Está na direção da hipótese levantada por mim no princípio da elaboração desta tese. A educação que emerge do cotidiano da comunidade é resultado das relações sociais que se constituem na dinâmica racial do território e da concepção de educação escolar quilombola que surge do movimento social dos quilombos e de suas casas.

Cabe lembrar também que a escola não pode ser vista como solução e problema, mas como parte de um quadro mais amplo de relações sociais que são, historicamente, de exploração, e que se relaciona em quatro perspectivas categoriais que servem como fundamento para uma concepção de educação: a escola ausente; a casa; a escola e o processo de desaprendizagem; e as rodas de conversa.

6.1 A ESCOLA AUSENTE

Na entrevista com Idelmiro Carvalho, fica demonstrado como a prática do aprendizado já acontecia na comunidade, embora não fosse legitimado pelas instituições sociais. Daí a necessidade de buscar aquele direito que não era acessível para essas crianças negras — a educação formal. Necessidade de buscar uma escola que se encontrava ausente, mas que não implicava um processo de deseducação. Ou seja, num primeiro momento, a escola não estava presente; no entanto, as pessoas eram obrigadas a se educarem pelas rodas de conversa que emanavam da comunidade.

Numa escola que não está presente no dia-a-dia da comunidade, as pessoas estabeleciam táticas para acessarem a educação escolar. Tio Panda, ao narrar sua trajetória escolar, estabelece as imensas dificuldades que os negros passavam para acessar a escola regular. Ao cumprir um serviço solicitado, provoca o prefeito da época: *“Agora, o senhor vai ter que me dar uma ‘palavra’”*.

Como já afirmava Paulo Freire, "dizer a palavra como memória, mas para dizer e escrever o seu mundo, o seu pensamento, para contar a sua história". A palavra entendida como ação (FREIRE, 1983, p. 15) é a significação produzida pela práxis, cuja discursividade flui da historicidade. Palavra que diz e transforma o mundo. A palavra das lideranças das comunidades quilombolas sobre o tipo de escola/educação que almejam é um primeiro passo para que se façam mudanças curriculares no contexto escolar.

“Nós aqui não temos escola, seu Muller. E agora queremos escola, já que o senhor é prefeito”. Ele falou: “Não, não, isso aí é de menos. Tu fazes o seguinte: pega um papel e sai na comunidade. Aí, se tu encontrares quinze crianças sem escola, vou fazer”. Aí fiz um rodízio, outro dia, campei, peguei assinaturas dos pais e achei quarenta e cinco crianças sem aula. E meus irmãos já passando o tempo de aula. Aí ele estava pra Cachoeira; o Geraldo Muller, irmão dele, era secretário e entregou o papel pra ele. Ele disse: “Mas barbaridade, o Pandinha achou quarenta e cinco crianças sem aula, sem escola? Mas não é possível, e os vereadores que estão aí não tomaram conhecimento disto?” O Eugênio Muller chegou e falou: “Vamos fazer alguma coisa” (Idelmiro Carvalho. Entrevista concedida em 16/08/1999).

O colégio congregou um novo sentido de comunidade para o grupo, de tal maneira que na leitura retrospectiva dessa liderança, se a comunidade “está

formada”, é porque o colégio ajudou na dimensão formativa dessa sociedade.

Eu fiquei trinta dias em São Borja e quando cheguei, a escola estava quase pronta. E a partir daí, foram construindo as escolinhas [...]. Eu fui sacrificado, ia lá em Capão da Coxilha para estudar. E todos os dias a pé, fazia seis quilômetros. Aquele movimento foi tão sagrado, Deus abençoou e hoje em dia, a comunidade está formada (Idelmiro Carvalho).

Após essa etapa de desenvolvimento da comunidade, era preciso estabelecer o local e o nome com que seria inaugurado o colégio. A primeira problemática a ser enfrentada era onde fazer a escola, já que não se tinha área disponível. É Panda, a liderança dessa conjuntura das décadas de 1950 a 1980, que apresenta uma área de seu pai Manoel Albino de Carvalho (1864-1950). Nessas terras foram construídas duas escolinhas de madeira, que começaram a funcionar no início de março de 1960, onde muitas crianças estudaram da 1ª à 4ª série.

No entanto, veja só, sobreposição do racismo assimétrico: após o projeto ser construído e estar funcionando com a participação da comunidade negra, a escola passa a ser denominada oficialmente como Edmundo Bischoff. Numa prática hegemônica de poder e domínio, os africanos perdiam o seu nome e passavam a ser reconhecidos de acordo com os seus donos. O sobrenome dos Bischoff é revelador desse processo de empoderamento da branquitude e negação da identidade africana.

Já em 1975, quando a quantidade de crianças estava aumentando e não comportava numa escola pequena, houve negociação para se aumentar as dependências físicas e pedagógicas do colégio. Na ocasião, o prefeito Arlindo Assmann e o vice-prefeito Tarciso Bolzan trabalharam na construção e reforma da escola para operacionalizar o Ensino Fundamental. A ampliação da escola se fez novamente com a participação da comunidade negra, que ajudava na prestação de serviço.

Nessa disputa para demarcar o território e recuperar um importante espaço de poder, a comunidade realizou uma assembleia geral, no dia 29 de junho de 1975, para trocar o nome do colégio. Assim, o grupo se apropriou com competência da gestão para manter viva a sua história e inaugurou-a como EMMAC, com ensino da

1ª à 8ª série⁶³. A capacidade de criar momentos, conforme Munanga (1986, p. 46) constitui um cimento que une os elementos diversos de um povo, através do sentimento de continuidade vivido pelo conjunto da coletividade, é a memória coletiva se materializando.

Dessa maneira, as histórias que são narradas pela comunidade potencializam esse saber afrocentrado para o cotidiano escolar. Maria Deloci Carvalho, uma das lideranças da comunidade que estudou no primeiro colégio de madeira, assim se refere às dificuldades em prosseguir nos estudos:

Eu, quando terminei o 5º ano que tinha aqui, eu fiz novamente, já que não havia a 6ª série. Aí eu queria ir mais à frente, mas o pai disse: “Não posso mais”. Aí era na cidade o colégio das freiras, que era tudo pago, não tinha como ir. Tu vê, lá naquele tempo já rolava a parte do racismo (Maria Deloci Carvalho).

Numa sociedade dividida pela classe e pela cor, os espaços de cidadania eram limitados. No caso brasileiro, o abismo se criou já no limiar do século XIX, com a reuropeização do país, e se intensificaria a partir de 1930, com o início do processo de modernização em grande escala. Neste caso, a linha divisória passa a ser traçada entre os setores “europeizados” — ou seja, os setores que lograram se adaptar às novas demandas produtivas e sociais — e os setores “não europeizados” que tenderam, por seu abandono, a uma crescente e permanente marginalização (brancos X não brancos).

Tu vê, nós fomos estudar aqui, e era somente nós. Os alemães já tinham escola separada, né. A gente não entendia o que era isso, mas já tinha essa separação da parte racial. Isso já vem lá das raízes, separando as coisas. Eles nos diziam: “Podemos mais”. Os alemães pagavam professores particulares. Nós não tínhamos esse poder, e acho que não tinha a ambição de que tem de ser pelos estudos (Maria Deloci Carvalho. Entrevista concedida em 04/11/2011).

Na esfera primária da vida, onde o trabalho e a educação são definidores do reconhecimento pessoal e social, o que existe aqui são acordos e consensos sociais mudos e subliminares, mas por isso mesmo, tanto mais eficazes que articulam, como que por meio de fios invisíveis, solidariedades e preconceitos profundos e

⁶³ Cf. Anexo C – Ata de Fundação da Escola.

invisíveis (SOUZA, 2003, p. 175). Por outro lado, a pesquisa mostrou que apesar de todas as dificuldades apontadas, ainda assim o aprendizado é significativo e respeitador dos valores da comunidade. Ao questionar Roberto Potacio sobre como foi sua educação escolar nesse período, ele assim me respondeu:

Era uma educação onde os valores e a respeitabilidade estavam mais preservados. Principalmente que o professor detinha no colégio uma autonomia maior sobre seus alunos. E uma relação entre professores e pais muito mais rica. Porque os professores, sempre que necessário, convocavam os pais, faziam reunião. E discutiam os problemas e essa interação com o aluno. Isso, com certeza, fazia com que a gente, o aluno fosse cobrado em casa. Então, na época era a primeira escolinha de madeira, depois foi feita outra de madeira também. Eu acompanhei todo esse ciclo de construção dos colégios aqui na comunidade. Então, a gente vai de casa para ir aprender e respeitar a professora. E lá, a professora dizia pra gente: “Respeitem os coleguinhas”. Os alunos maiores ajudavam muitas vezes nos afazeres, na limpeza do pátio, a organizar os brinquedos [...]. Muitas vezes, ia uma mãe lá fazer a merenda. Então era uma interação mais completa (Entrevista concedida em 27/05/2011).

Ao discorrer sobre essa forma de relação, na qual há interação entre os membros da comunidade, Roberto fala também que se tinha uma relação não somente com os costumes, mas com os valores que estavam preservados. É a questão da respeitabilidade como um conceito que é recorrente na fala das lideranças mais antigas, que passaram pelo processo de ausência escolar e, no entanto, recebiam uma intensa formação em casa, que se constituía na base do respeito aos ancestrais.

Havia um princípio de respeitabilidade. Ou seja, os irmãos pequenos devem obediência aos mais velhos, e assim sucessivamente. Aí, o primo mais novo que está perto deve obediência ao primo mais velho. Tudo porque ele é orientado a estar cuidando dos menores, pelo fato de ser uma comunidade remanescente quilombola, em que todos são parentes. Então, existia dentro do colégio essa harmonia com respeitabilidade. Era uma porção de alunos, na sua maioria da comunidade, e todos negros.

Essa prática que articula as relações sociais na comunidade se constitui pela ancestralidade que se conforma numa memória, que foi sendo ressignificada no Brasil. Essa identidade ancestral nos quilombos adquiriu novos contornos que se estabelecem com os mais velhos, com as relações familiares que circulam pelas casas; com as hierarquias; com a força da palavra e os ensinamentos transmitidos

por meio da oralidade, presentes no território do quilombo. Segundo Fabio Leite, ancestral não é visto como antigo, como mais velho somente, mas como o que antecede ao que veio antes de nós, é o preexistente, aquilo que já existia e não foi criado agora.

O princípio histórico da ancestralidade é o elemento objetivo das regras decisivas que regem a visão de mundo, organiza a realidade e estrutura a dinâmica dessas sociedades (LEITE, 1996, p. 110). A ancestralidade é uma categoria local que vem potencializando meu texto, já que o aprendizado se encontra mais no contexto da comunidade e se aprendia pelos valores civilizatórios quilombolas para enfrentar os desafios da vida e do trabalho. “Aprendi para aprender. Não se passava por ponto, se passava por saber mesmo. O que aprendi, eu sei. Eu acho que hoje tem uma diferença. Na parte da avaliação, que é somente para passar” (Deloci Carvalho).

De acordo com Maria Deloci Carvalho, o ensino na escola municipal Manoel Albino não consegue hoje estabelecer de maneira qualificada o domínio da leitura, escrita, das quatro operações, da lógica matemática, da fala e das novas tecnologias. A partir do domínio desses quatro saberes, muitas lideranças afirmaram-se nos espaços públicos da sociedade.

É necessário reforçar um aspecto importante para constituir-se no espaço social quilombola: o uso da palavra. Naquele que fala, a palavra não traduz pensamento já feito, mas o realiza. E aquele que escuta recebe pela palavra o próprio pensamento (MERLEAU-PONTY apud CHAÚÍ, 1995, p. 149). As palavras têm sentido e criam sentido. A palavra, longe de ser um simples signo dos objetos e das significações, habita as coisas e veicula significações.

A palavra é, sem dúvida, instrumento do saber, mas sua condição vital lhe garante estatuto de manifestação do poder criador, com um todo, transmitindo vitalidade e desvelando interdependência. Sua capacidade de comunicação possui essência diversa daquela proposta pela escrita, elemento cultural e estrangeiro à natureza e à dimensão mais profunda do homem (LEITE, 1996, p. 106).

O fato de essa primeira geração — que ajuda no processo de constituição escolar — possuir pouco domínio da escrita não significa que não tenha conhecimento. Pelo contrário, possui uma inteligência linguística avançada, o que permitiu estabelecer táticas para acessar o ensino formal. Para as práticas sociais

que se estabelecem nesse território, a palavra tem um papel vital, ou seja, a oralidade quase sempre esteve à frente da escrita, que pode incluir/excluir o sujeito dos processos de decisão.

Por exemplo, Idelmiro Carvalho reivindicou e ajudou a construir a escola; Adélio Carvalho organizou a construção do poço artesiano e foi candidato a vereador naquela conjuntura. Já dona Zilá Cavalheiro foi presidente do Clube de Mães da escola. Roberto Potacio é o atual vereador da comunidade e presidente da Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Rio Grande do Sul. O que irrompe dessa relação material/intelectual é que as pessoas não estavam condicionadas a serem alienadas.

A alienação social, na qual os humanos não se reconhecem como produtores das instituições sociais e titubeiam entre duas atitudes: ou aceitam passivamente tudo o que existe, ou se organizam com sua própria dinâmica e passam a reivindicar direitos que são inerentes aos processos de cidadania. O aspecto da alienação intelectual, resultante da separação social entre trabalho material e trabalho intelectual, não se constitui como uma forma única para analisar as estratégias pedagógicas que garantem a educação para São Miguel.

Em síntese, a história da escola Manoel Albino e os processos de escolarização que passam por dentro e por fora dela tem a ver com as práticas sociais de luta, aprendizagens, falas, leituras e escritas que circulam pela comunidade. Ao evidenciar a importância dos modos de ensinar e aprender, ao dizer sua palavra, aprender a ler e a escrever, de uma perspectiva histórica, as lideranças demonstram que estas são práticas culturais datadas, situadas em espaços geográficos e que não podem ser dissociadas dos modos materiais e particulares de sua invenção e das finalidades que lhes foram socialmente atribuídas.

Penso que esses elementos são fundamentais no que tange aos usos sociais da leitura, escrita e da fala nesse determinado contexto histórico. Um pouco na direção da analogia freiriana: a leitura de mundo antecede a escrita da palavra. Eu diria mais: a visão de mundo se constitui para as comunidades quilombolas quando conseguem dizer a sua palavra. Aquilo que é falado pelas lideranças e crianças quilombolas tem uma dimensão perenizante para melhor descrever, analisar e compreender as dinâmicas do ensino e aprendizagem de uma educação escolar para esses grupos.

Compreender o saber/fazer pela linguagem desses sujeitos é adquirir um conjunto de recursos teórico-metodológicos para, ao mesmo tempo, produzir saberes e reconstruir a atividade pedagógica no contexto dessas comunidades. A palavra não se constitui apenas como um recurso teórico que desenvolve o diálogo, mas é uma estratégia de constituição de saberes, demonstra raciocínio e produz conhecimento. Um conhecimento mediatizado pelo mundo, pelo contexto social do território e que forma a identidade dos quilombos.

Por isso, ao procurar entender a relação entre a escola e a comunidade na sua prática escolar, obtivemos algumas surpresas.

Essa parte dos laços que se tinha na escola, os pais, professores e diretores, eram muito grandes. Professores trabalhavam juntos, faziam as coisas juntos. Pra tu teres uma ideia, hoje trabalho com os jovens como catequista. A gente vê que todos têm essa liberdade de ir e fazer quase aquilo que quer. No tempo que me criei, eu coloquei pra eles sobre o velório. Quando falecia uma pessoa na comunidade, a escola não parava, mas participava daquele funeral. Era levar a gente para ensinar. Era coisa da escola também ensinar [...]. A professora vai te levar lá porque era um ensino também (Maria Deloci Carvalho, entrevista concedida em 4/05/11).

Já para Alcirio Carvalho, a sua professora Cecília dizia:

Vocês estão aqui pra aprender e ser o futuro do amanhã, como cidadãos. Ser alguém na vida. A família cobrava das pessoas pra aprender a matéria. No tempo da minha mãe, era na pedra. Tinha que saber tudo de cabeça (Alcirio Carvalho. Entrevista concedida em 4/05/11).

Nilza Tereza Rodrigues da Silva corrobora a afirmação acima, reconhecendo o papel do colégio Manoel Albino para sua formação:

[...] fiz até a sexta série e fiz duas vezes, já que não tinha a sétima série. Eu era noiva e já pensava em casar, mas não pude ir pra cidade. Naquela época era bom, as professoras participavam, brincavam com a gente. As professoras não ficavam trancadas na sala de aula. Durante o recreio, brincavam juntas. Elas vinham nas casas, visitavam os pais (Nilza Tereza Rodrigues da Silva. Entrevista concedida em 12/08/2011).

Por uma dinâmica de ensino-aprendizagem que envolvia pouco a escola, mas que era referendada pelo núcleo familiar e a casa quilombola, aprendia-se muito

com as relações e as práticas culturais do território, tais como: o velório; a horta; e as festas:

A) Velório

Dentro da cultura africana, a morte não possui o sentido de passagem definitivo, mas pela memória ancestral, faz-se a ligação com os valores e os significados que a vida nos ensina. Ou mais especificamente como falamos até aqui, a comunidade de São Miguel se construiu a partir da memória e ancestralidade de Maria e Geraldo de Carvalho. A autonomia do grupo, constituída no interior do território, precisou ser constantemente preservada e reafirmada ao custo de várias estratégias políticas, culturais, éticas e estéticas. Quando tinha um velório, era nas casas.

As professoras pegavam todos os alunos e levavam. Chegava lá e explicava como é que era, o que não era. E podia ser lá longe, na comunidade da Varginha. Depois, se despedia do corpo do falecido e ia embora para o colégio novamente (Amauri Cavalheiro, entrevista concedida em 11/06/11).

Essa maneira de relacionar corpo e espírito, vida e morte, ressalta o corpo como o lugar do pensamento lúdico de resistência, em contraposição com o pensamento ocidental que demarcou esse “rito sagrado” como um ato apenas contemplativo. Aqui aparece a interação entre os diversos membros que compõem o fazer/saber da comunidade, que deixa uma mensagem expressa naquela paisagem e aproxima a geração mais nova dos saberes de seus antepassados. Mais adiante, quando pergunto qual o significado do velório para as pessoas da comunidade, Amauri me diz:

A gente aprendia o que era a vida. A pessoa nascia, vivia até um tempo, depois morria. A gente, quando era mais novo, não entendia aquilo ali, mas de tanto ensinar como era a vida a gente aprendeu. Quando tinha um velório, a comunidade toda parava e participava. Se a “casa” era pequena, ficava aquela multidão de gente na “rua”. E quando uma pessoa mais “velha” morre, os “jovens” não dão tanta importância como era antigamente. Tinha aquela pessoa como ídolo, como uma pessoa de experiência que todos sabiam respeitar. Antes, se encontrava uma pessoa mais velha, mesmo que não fosse tio, a gente pedia a benção (Amauri Cavalheiro. Entrevista concedida em 11/06/11).

Ao sair da escola, passando pela rua, caminhando pelo território, ocupando as

casas, as crianças relacionavam saberes pedagógicos com as práticas que emergiam do cotidiano da comunidade. Uma interação dinâmica, em que a esfera espacial do território não se sobrepunha ao ensino escolar, mas se fortaleciam pelo recurso da dialogicidade dos saberes.

Quando se ia para o colégio não se dava “Bom dia, professora! Benção, professora!” Mesmo sabendo que era uma pessoa não negra que estava na tua frente lecionando. Aquele valor de pedir a benção tem um significado, tu não estás pedindo que a pessoa só te abençoe. Tu estás pedindo que ela te complemente, a benção é para algo maior. Então, pedir “a benção, professora” é uma questão de respeito, de marca. Ou seja, tu estás demarcando e dizendo quais são as pessoas ali no teu entorno que tu respeitas, e por ora devem ser respeitadas (Roberto Potacio, entrevista concedida em 27/05/11).

Ao reconstruir esta outra forma de escrita que já se encontra presente no cotidiano da comunidade, me utilizo das oposições dialéticas numa posição horizontal e paritária, não em escalas hierárquicas, como a metafísica o fazia (mente/corpo, leitura/escrita, razão/emoção, morte/vida). Ao operar esta inversão, procuro decompor os discursos com os quais ela opera, revelando seus pressupostos, suas ambiguidades, suas contradições. Desconstruir a oposição significa, primeiramente, em um momento dado, inverter a hierarquia (DERRIDA, 2001, p. 48). E posteriormente, buscar desconstruir as relações binárias, para desestabilizá-las e, por conseguinte, ampliar seus limites.

Nesta análise, a busca pelos significados das metáforas quilombolas pode apontar novos conceitos que se apresentam para além da genealogia dominante. Quando Roberto utiliza a analogia da “benção”, está relacionando ancestralidade/hierarquia, status e, por outro lado, desconstruindo uma visão hegemônica de respeito. Ao contrário, essa respeitabilidade está no outro padrão social, dominante. Ela está posta pelo grau que você tem, pela condição financeira. A trajetória de vida, a idade é que conta como um dos poderes maiores que precisa ser referenciado e olhado com respeito. Porque aí se tem uma experiência a ser narrada. É mostrar que a ancestralidade não é natural, nem inevitável, mas é uma construção social que precisa de outra interpretação, outra estrutura e funcionamento.

Uma das riquezas de raciocínio e pensamento vem se constituindo pela metáfora — uma linguagem que nos oferece palavras polissêmicas, tantos sentidos semelhantes e em harmonia, quanto sentidos opostos e contrários. Uma linguagem

que nos leva para dentro do território, nos arrasta pela força de seu sentido, de suas evocações, de sua beleza, de seu apelo emotivo e afetivo, de modo a seduzir e fascinar. Uma linguagem que nos dá a conhecer o mundo criando outro possível, análogo ao nosso, porém mais belo ou mais injusto do que o nosso, ou mais violento do que o nosso. Talvez mais antigo ou mais novo, mais visível ou mais oculto do que o nosso.

Uma linguagem que privilegia a memória e a imaginação, que diz como as coisas ou as pessoas poderiam ter sido ou poderão ser, voltando-se para um possível passado ou possível futuro. Tudo como uma contingência da realidade, mas possível de transformação. Em síntese, uma palavra que cria, interpreta e decifra significações, agindo de forma mítica e lógica, mágica e racional, simbólica e conceitual.

Ao grifar o conceito de fala em oposição à escrita, gostaria de destacar esta forma de dizer a palavra pela comunidade. Os seus mecanismos de aprendizagem se dão muito mais por esta tática, que emerge de seus corpos, do que pela forma de escrita dominante que está posta na escola. No livro *A Invenção do Cotidiano*, Michel de Certeau diz que compreender as práticas é entendê-las como táticas, como caças furtivas feitas em território alheio ou práticas inventivas que, em campo inimigo, subvertem os dispositivos do poder que, estratégicos, objetivam moldá-las, cerceá-las, impedi-las; dispositivos de poder que são também a condição de possibilidade, o solo, a circunstância e a matéria dessas artes do saber/fazer (CARVALHO & HANSEN, 2011, p. 75).

Não se trata de escrever ao estilo estruturalista, mas, sim, de procurar ver os modos de fazer escolares, as táticas desenvolvidas por lideranças e alunos quilombolas na chamada cultura formal escolar. Historicamente, a oposição fala/escrita, que tem sua base filosófica em Aristóteles quando separa o corpo/alma e aponta que a voz (*phoné*) tem sido considerada criadora dos primeiros símbolos, e teria então com a alma uma relação mais próxima, mais essencial que a escritura.

O que importa para Derrida não é o uso, e sim o processo de usar palavras e frases nos contextos de uma dinâmica social. É que a oralidade volta a impor-se a outros meios de significação. A fala que ocorre em contextos cotidianos de atividade é o veículo fundamental da significação, por vezes a única forma de manifestação do pensamento, que opera em contextos comportamentais e conceituais saturados.

Já a escrita possui certas propriedades distintivas que podem ser explicadas

com precisão apenas quando as opomos ao caráter cotidiano da fala. Com isso, Derrida (2001) afirma a dinamicidade da fala sobre a escrita. Depois de promover o simples inventário, a escrita se abre para a arte de um modo diferente da conversa. A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si.

O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente (HAMPATÉ BÂ apud SILVÉRIO, 2010, p. 167).

Aqui, o contar histórias, discursar, rodas de conversas cotidianas exigem imensa habilidade e boa dose de conhecimento oral. É o modo como tentamos nos apropriar do cotidiano dessa comunidade e serve como fio condutor para compreender a educação escolar quilombola, que não termina aqui, mas se abre como potencialidades emancipatórias. Diria mais — que no processo de reconstruir a concepção de educação escolar quilombola, acabo por recriar palavras, conceitos que vêm das lideranças dessa comunidade e que me possibilitam uma argumentação consistente para dar conta dos objetivos da pesquisa.

E como recurso teórico-metodológico, desnuda-se uma visão de aprendizagem e educação que se encontra nesse local, mas que serve de referência para outras comunidades tradicionais, nos limites da vida e da morte – nos velórios. Ou ainda, as estratégias desenvolvidas pela comunidade são caminhos históricos de aprendizagens que a escola pode estar utilizando para melhor compreender e fazer avançar o ensino escolar quilombola.

B) A horta

A relação que os moradores estabelecem com a terra torna-se condição e suporte para sua apropriação material do território. A mediação com a natureza é resultado de práticas de resistências à deterioração ambiental e da importância do trabalho manual.

A horta, assim como a casa, estabelece a dimensão familiar de São Miguel e potencializa a educação ambiental. A continuidade de uma família extensa fica, assim, delimitada por todos aqueles que usufruem de uma mesma horta, e pela existência da horta se assegura a sustentação parcial e a unidade desse segmento social (ANJOS & SILVA, 2004, p. 131). Ou seja, uma pessoa de um tronco familiar

pode plantar mandioca e outra produzir hortaliças, feijão, milho, mas na época da colheita, aquele que não plantou milho o recebe e acaba por socializar aipim com esse parente.

Embora a horta se constitua num espaço mínimo, exige-se um cuidado quase permanente no seu manejo. Há também uma variedade de espécies que crescem em equilíbrio com o ambiente natural. A produção humana se estabelece no equilíbrio com os animais caseiros, com as matas nativas, que já são poucas, e com a plantação de hortifrutos.

Ao contrário, o entorno planta basicamente soja, tabaco, arroz, o que envolve grandes quantidades de terra e o uso extensivo de agrotóxicos que prejudicam o desenvolvimento saudável de São Miguel. Esse modo agropecuário de produzir, normalmente, exige uma alta quantidade de veneno, ditos como adubos, fertilizantes, mas que acabam provocando a poluição ambiental, afetando diretamente todo o território. Afetam as matas ciliares que são usadas para retirada de ervas medicinais; os rios usados para pescar, tomar banho; e a própria terra para plantar suas hortas caseiras.

A memória coletiva e autossustentável da comunidade denuncia a modernização verde, que é tida como predatória. Esse ecossistema, no qual a comunidade de São Miguel se encontra, se vê ameaçado pela lógica capitalista do entorno que avança sobre o território quilombola e que se mantém pela exploração do trabalho negro (ANJOS & SILVA, 2004, p. 136).

A pesquisa mostra que a horta sempre fez parte do cotidiano das famílias quilombolas, como um processo de ocupação e extensão do território. A escola chegou a tornar essa prática como um aspecto relevante no seu trajeto de ensino e aprendizagem. A fala de dona Zilá Cavalheiro, uma das moradoras mais antigas, anuncia de forma significativa o conteúdo desta prática.

Até que um dia, a professora Rejane Rizzati me colocou para ser presidente do Clube de Mães. Aí eu disse: “Como eu vou ser presidente do clube de mães, se eu não sei ler, Rosane?”. “Não, dona Zilá, estou vendo que a senhora é inteligente e sabe falar”. Eu trabalhei tão bem, fazendo comida, cuidando da horta. A horta, no meu tempo de presidente, era muito linda, viu? Tinha tudo que era verdura para as crianças comerem. As crianças sempre ajudaram nisso. Na horta se colhia bem, se fazia tempero pra colocar na sopa. Nós tínhamos alface que as crianças comiam bem, nós tínhamos couve, cenoura na horta. Até abóbora foi plantada, que se fazia doce.

Tudo dava ali dentro da horta. Foi muito bom, nunca cobrei nada (Zilá Cavaleiro. Entrevista concedida em 27/04/2011).

Gostaria de destacar o aspecto da horta como uma forma de aprendizagem com a terra que vem de casa e se prolonga pela escola. Também é significativa a participação das crianças no manejo do solo e plantio das hortaliças que eles mesmos consomem.

A produção em São Miguel, que começa em casa, possui um *ethos* articulado na generosidade, que permeia não somente a troca de bens alimentares, mas também os serviços e a ocupação de espaços. A dimensão de serviço colocada por Zilá vai sendo reforçada por outras práticas gratuitas para “vestir” o colégio e garantir condições de sua funcionalidade.

Cabe lembrar a perspicácia da professora que, ao convidar a liderança quilombola para assumir a função de presidir o Clube de Mães. Não considerou apenas a formação oficial: saber ler e escrever. Aqui, o importante é saber falar, saber agregar o grupo pela sua experiência de vida e ancestralidade. Pois, dentro da cultura africana, é muito importante a memória coletiva, a arte de escutar, falar e comunicar a sua memória.

Outra liderança da comunidade que fez parte dessa geração e ajudou ativamente, nesse período escolar, reforça o saber tradicional. A escola tinha horta.

Anteriormente, a gente participava junto, ensinavam a plantar, ensinavam a fazer um canteiro, ensinavam aquilo tudo. Hoje não pode, criança não faz. Deus nos livre se chegar o Conselho Tutelar e tiver uma criança varrendo o salão. Criança pode sujar, só não pode limpar (Maria Deloci Carvalho, entrevista concedida em 4/05/2011).

Depois, pelo próprio processo de institucionalização e universalização da educação, muitas coisas que faziam parte das práticas escolares foram sendo deixadas de lado. O saber doméstico, que era redimensionado na escola, passou a ser questionado tanto pelas leis que estavam sendo implementadas, quanto por alguns professores, que com seu nível acadêmico superior, tinham dificuldades de dialogar com uma comunidade tida por muitos como “não letrada”, como quem não sabe.

A gente viu até um bom tempo a participação de todos. Depois foi ficando assim: “Isto não é coisa da escola. Isso não é coisa pra aprender na escola”. Parece que hoje a escola é pra estudar leitura e

só. Não se vê outras coisas que podiam ser apreendidas na escola. A escola hoje cortou muito. Essa lei que cortou que o menor não pode fazer isto ou aquilo, como trabalhar. É aquilo que ia preparar ele pra vida. O pai tem o dever de mandar pra escola, ele não tem o dever de passar de ano. Ele está presente, mas sem esforço. A escola parece que virou um desfile de moda. Essas coisas vieram atrapalhar (Maria Deloci Carvalho, entrevista em 4/05/2011).

Parece-me que esse percurso de distanciamento entre o ensino escolar e os saberes da comunidade se fortalece no processo de implementação da gestão municipal, visto que quase todas as decisões passaram para a Secretaria de Educação e direção das escolas.

Mas não tem grande obrigação por parte do município ou do professor. O que a gente percebe é que aquilo que acontecia com maior frequência, como as reuniões, não existe mais. Está um distanciamento aí. E quando isto se distancia, tende a criança a ficar mais vulnerável à situação, já que ela tem descobertas próprias e as questões dos valores vão se perdendo. E quem deveria encurtar essa relação, não faz — que seriam, no caso o município, a secretaria de educação, a diretoria do colégio (Roberto Potacio, entrevista concedida em 27/05/2011).

A partir daí, a comunidade foi se afastando dos processos de decisão e só agora volta a reivindicar sua participação com mecanismos de controle dos recursos, da merenda e da direção escolar. O movimento dos educadores, estudantes, legislação brasileira e a própria LDB provocaram essa abertura. No entanto, temos municípios, que apesar de todo investimento (FUNDEB e outros) ainda não conseguiram avançar em termos de qualidade na educação.

Veja-se a conjuntura atual, em que simultaneamente o Brasil ocupa o 88º lugar em termos de educação, e no entanto, é a 6ª economia mundial. Qual a contradição? Um dos aspectos é o próprio processo de qualificação da educação, no qual fica demonstrado, pelos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que 39% da rede pública estiveram abaixo da meta estabelecida pelo MEC para a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental⁶⁴.

O desafio pedagógico não é fazer voltar um tempo/espço passado, mas, a partir da diversidade ambiental local, construir materiais didáticos e práticas de aprendizagem que levem em consideração as produções materiais/imateriais que estão sendo desenvolvidas no interior da comunidade, como por exemplo – a horta

⁶⁴ Disponível em: <ideb.inep.gov.br>. Acesso em: 08 set. 2012.

com a preservação de sementes crioulas – e que são relevantes para o patrimônio cultural da sociedade.

C) Festas

Festas são os mecanismos que constituem as táticas para estabelecer os vínculos afetivos, mas também são formas de resistir e ajudar a demarcar o território, que possui uma identidade singular. A trama cultural que vem desde o período da escravidão conferiu suportes para a autonomia do grupo. O corpo foi o primeiro espaço do qual o escravo precisou se apropriar para substituir o trabalho servil pela dimensão lúdica das festas cotidianas.

Algumas festas já não existem mais na comunidade, mas mostram como elas foram importantes para manter a memória do grupo e estabelecer laços de parentesco. A Festa do Divino era cantada e ajudava no desenvolvimento e prosperidade da comunidade: “Ó Divino Espírito Santo, és tu que vais nos ajudar / Ó Divino Espírito Santo bom e que bom / Maria também é que vai te levar felicidade pro senhor e pra senhora / se despeça do Divino que ele já vai embora pra deixar felicidade pro senhor e pra senhora” (ANJOS & SILVA, 2004, p. 113).

A presença do Divino cantado nas casas era a maneira utilizada para marcar a identidade de um território, embora não fechado sobre si mesmo, mas em constante diálogo com as outras culturas, neste caso, a açoriana. Nesta tese, a casa é o ponto de onde parte qualquer movimento que recupera os processos de memória e identidade que vão demarcando o território de São Miguel.

Aqui, a palavra cantada se constitui através das metáforas vivas que vêm emergindo no decorrer dessa escritura. Também é importante dizer que o acesso dos escravos à alfabetização era frequentemente negado, e apenas poucas oportunidades socioculturais eram oferecidas por dentro da antinomia da “casa grande e da senzala”.

A música se torna vital no momento em que a indeterminação/polifonia linguística e semântica surge em meio à prolongada batalha entre senhores e escravos. Esse conflito decididamente moderno foi resultado de circunstâncias em que a língua perdeu parte de seu referencial e de sua relação privilegiada com os conceitos (GILROY, 2001, p. 160).

Quando o mundo do escravo não se coaduna com o do senhor, a música que

se instala é constantemente renovada. Na comunidade, devido ao catolicismo popular, as canções católicas passam a territorializar o coletivo que tem sua base de respeito na ancestralidade. A língua cantada envolve e expressa a consciência. O acesso aos conteúdos internos do pensamento é considerado a base real das significações inerentes à língua, que a escrita só pode recapturar de modo indireto. Nas culturas orais, é fundamental reconhecer os traços imagéticos que caracterizam seus pensamentos. A expressão desta forma de linguagem se constitui por meio de analogias e metáforas.

Dona Zilá — uma liderança que não tem domínio da leitura, e sim, da palavra, possui uma visão de mundo para além de seu tempo — sempre demonstrou interesse e apoio ao colégio, através das festas.

Nós, quando temos festa, nos mexemos. Então, o Adélio, meu esposo, largava as coisas que tinha e vinha para cá. Eu sei dizer que quando as professoras começavam a chegar, já estava com um eito de serviço feito. Fazia as festas grandes para arrumar o colégio, vestir o colégio. E assim foi feito. E as nossas crianças ali, ajudando também e estudando (Zilá Cavalheiro. Entrevista concedida em 27/04/2011).

O significado alegórico das festas como forma de manter o grupo unido e, principalmente, ajudar a erguer e homenagear o colégio, surge num discurso presente que denota sua força de ação: *“E assim foi feito. Sim, eu estava lá e participei diretamente desta etapa de construção da comunidade.”* O significado do como “fazer” e “criar”, com a “práxis”, que tem o sentido da “ação”. Ou seja, uma poética da prática que mostra o que é feito, a maneira como é feito e o impacto de todo este fazer, sobre os adultos e as crianças quilombolas.

Assim, a festa é um elemento que congrega forças para estabelecer laços que potencializam os recursos necessários para as crianças acessarem o ensino escolar. Na fala de Idelmiro Carvalho, fica expressa a importância da festa para a construção do espaço escolar: *“Então a gente fazia, ajudava. Fazia as festinhas, e os professores perguntavam: ‘O que custa?’. Eu dizia: ‘Não custa nada. Custa-nos criar essa comunidade aqui pra um dia a gente ter prazer’”* (Entrevista em 16/08/1999). E se hoje a comunidade, a escola, existem, é graças ao protagonismo das lideranças quilombolas que foram se fortalecendo por meio dessas práticas estéticas, políticas e culturais.

Gaston Bachelard (1988) colocou na poesia uma característica criadora da condição humana. Uma poesia não se explica, apenas se interpreta. As metáforas dos quilombos expressam geralmente imediaticidade, uma apropriação não mediada de algo fundamental sobre suas vidas.

Para mim, a metáfora como manifestação da linguagem oral, corporal, espacial, temporal, se apresenta para os quilombolas na forma do falar, do saber e do fazer. É o que caracteriza o sujeito quilombola: a fala é o momento significativo do discurso como práxis; o saber são os conteúdos que brotam da experiência e da memória; e o fazer é a prática ancestral se materializando e demarcando o território — como resultado das vivências que vêm se constituindo nas relações sociais que o grupo estabelece com o corpo, com a casa, com a rua, com o território, com a escola e com suas fronteiras. Em síntese, na dinâmica daquilo que está “dentro” e aquilo que vem de “fora”. Dentro da casa e fora dela, dentro da escola e fora dela, dentro do território e fora dele. Numa poética da experiência:

A arte, particularmente na forma de música e da dança, era oferecida aos escravos com um substituto para as liberdades políticas formais que eram negadas no regime da plantation. As culturas expressivas desenvolvidas na escravidão continuam a preservar em forma artística as necessidades e desejos que vão muito além da mera satisfação dos desejos materiais (GILROY, 2001, p. 128).

Uma pesquisa em áreas quilombolas precisa se preocupar com o todo, mas também com os pequenos detalhes, em um esforço para articular sua *poésis* para o entendimento humano e até mesmo para sua conduta. Isso considerando que estamos falando com pessoas que, apesar de viverem em condições adversas, carregam consigo um sentido humano profundamente ético e estético. Não por acaso que quando alguém chega a uma morada, ou mantém o contato com um sujeito quilombola, é muito bem acolhido e acaba sentindo-se em casa. Uma marca que está presente na cultura brasileira, mas que tem sua origem nos povos africanos que foram espalhados pelo território nacional.

Hodiernamente falando, um aspecto da festa que vem marcando o território da comunidade é resultado das lutas históricas do movimento negro. A comemoração da Semana Nacional da Consciência Negra, que é resultado da Lei municipal nº 2.030/2005⁶⁵, elaborada pelo vereador Roberto Potacio Rosa. A festa

⁶⁵ Cf. Anexo B.

que se instala e é constantemente renovada como a arte do falar, do tocar, do cantar e do dançar. A constituição do grupo de dança pelas crianças da comunidade — que fez parte das práticas pedagógicas — e o grupo de percussão do colégio vem nesta tentativa de afirmar-se como remanescente reconhecido pela tradição e apropriar-se de elementos da modernidade para reconfigurar novamente seu território.

Na contemporaneidade, a comunidade tem comemorado a semana nacional da consciência negra, que culmina com um baile no 20 novembro, em que o objetivo é fazer uma reflexão sobre a questão racial e quilombola para, no final, desenvolver a festa e a dança como memória das conquistas da comunidade negra.

A partir do meu “diário de campo”, faço um relato das práticas que se articulam por dentro da escola e pelo território. No dia 13 de novembro de 2009, estive na Escola Manoel Albino para conversar com as crianças e algumas professoras sobre a origem e desafios da consciência negra. No entanto, percebi que havia uma forte contestação com relação a um ato de discriminação sofrido pelos alunos negros da escola durante a apresentação de uma atividade no município, no qual estava presente uma delegação de argentinos.

A diretora, em sua fala, fez a denúncia e não concordou com a atitude da sociedade Restinguense. Também manifestou preocupação com relação ao processo de inclusão dessas crianças em espaços de poder dirigidos pela municipalidade. O grupo de alunos aguardou mais de duas horas fora do ambiente para somente após fazer a apresentação.

A jovem Fabiana Rosa, responsável pelo grupo de dança da comunidade, disse que já estava acostumada com a discriminação e que sofre muito com isto. Em vários momentos, já pensou em desistir, inclusive já tocou fogo em suas roupas de dança afro, mas com apoio da família e amigos, acabou retomando o caminho das lutas (Diário de campo, 13/11/09). Este acontecimento mostra que, em vários momentos, a escola precisa da comunidade para legitimar sua prática pedagógica, mas nem sempre prepara para o enfrentamento das questões raciais que estão no cotidiano da vida social.

Em oposição a 13 de maio, o dia 20 de novembro passou a ser incorporado pela comunidade como forma de reconhecimento das conquistas históricas do povo negro. O dia 20 de novembro de 2009 é muito especial para a comunidade, visto que foi assinado na Bahia o decreto presidencial que desapropria, por interesse social, a

área do entorno⁶⁶. Segundo os relatos que pude capturar, representa um novo passo na busca pelo direito e cidadania.

O senhor Alcirio Carvalho, vice-presidente da Associação Comunitária, manifestou apoio e confiança na luta pelas conquistas, não deixando de ver o atual estágio que se encontra a comunidade. Já Fabiana Rosa manifestou preocupação com as falas que houve na Câmara de Vereadores de Restinga Seca, na qual a comunidade foi agredida por estar buscando uma reivindicação que lhe pertence.

O senhor Mozart Dietrich, diretor do INCRA no Rio Grande do Sul, destacou a importância do dia 20 de novembro para a comunidade negra no Brasil e citou Zumbi como um dos primeiros heróis populares do Brasil, juntamente com Sepé Tiaraju. Mas alertou para a importância de a comunidade estar unida na luta para garantir que o processo do decreto tenha meio e fim (Diário de campo 20/11/2009).

A denúncia de Fabiana Rosa alerta para a dimensão pública dos processos de discriminação e racismo que o grupo subalternizado vem sofrendo. Sua palavra é uma denúncia e um alerta de que o processo de conquista da cidadania se constitui no devir de outra sociedade.

A partir do momento em que um grupo subalterno torna-se realmente autônomo e hegemônico, suscitando um novo tipo de Estado, [diria também escola], nasce concretamente a exigência de construir uma nova ordem intelectual e moral, isto é, um novo tipo de sociedade e, conseqüentemente, a exigência de reelaborar os conceitos mais universais, as mais refinadas e decisivas armas ideológicas (GRAMSCI, CC 11, p. 225).

E o que isto tem a ver com a educação? Ao se encontrar fora da escola, esse grupo construiu táticas para formar suas lideranças e potencializar o saber que circulava pelo território da comunidade. Para ajudar, recorro à tese gramsciana de que é preciso partir do saber da experiência, do cotidiano e, posteriormente, reelaborar e relacionar os conceitos historicamente acumulados pela humanidade. Ou seja, mesmo com uma escola ausente, o saber desenvolvido historicamente pela tradição quilombola foi suficiente para reivindicar a condição de cidadania. É um saber com base nas memórias, narrativas e experiências que brotam do território quilombola, numa esfera pública alternativa do aprendizado que se constitui no limiar de uma escola ausente, mas por dentro das casas.

⁶⁶ Cf. Anexo A – Diário Oficial da União.

6.2 A CASA: ESFERA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM

Trazer a escola pra casa, levar a casa pra escola. Por que as crianças “rodam”, repetem ou estão atrasadas? Porque a escola não está em casa. A escola só fica lá em cima. E o que a gente queria hoje, é que a escola estivesse lá e aqui [mostra com o dedo a casa]. E aqui e lá. E essa escola em casa tem que ser dos pais. E a escola lá com os professores. Hoje é mais uma “decoreba”. Estudo hoje e faço a prova amanhã, passei e pronto. E depois de amanhã, não sei! Essa interligação é que seria necessário. Trazer a escola pra casa. Chegar à casa e trazer a escola (Deloci Carvalho, entrevista concedida em 4/05/2011).

A epígrafe do saber quilombola que utilizo como ponto de inflexão para discorrer sobre o aprendizado da casa vem como uma resposta ao modo como a escola tem ensinado na contemporaneidade. Esse movimento de aprendizagem que começa pela casa e se prolonga na escola está relacionado ao modo de ser, saber e fazer quilombola. Também demonstra que para o espaço entre a casa e a escola existe a rua, o trabalho, o território, as pessoas e, portanto, o ensino se constitui de forma dinâmica e aberta, em todos os momentos e em vários tempos e diferentes formas. Ou seja, o aprendizado começa desde a mais tenra idade dentro da casa, constitui-se por toda vida e tem sua maturidade, respeitabilidade na velhice por meio da ancestralidade.

Temos um coletivo que se constitui na base do respeito aos ancestrais, às pessoas mais velhas, que constitui o que a gente pode chamar de uma esfera dominial. Tem um *dominus*, ou ainda, um princípio de hierarquia em que as pessoas possuem valor maior na medida em que são mais antigas. Possui mais sabedoria, portanto, se tem um sentido de coletividade enraizado no princípio de um patrimônio comum.⁶⁷ Quando problematizo a questão do ensino em casa, a relação do primo mais velho que cuida do mais novo ou sobrinho, esses valores se referem a isto?

É sim, dentro do princípio da cultura, da ancestralidade africana. O que vem de princípio dessa identidade é responsabilidade com o outro, o compromisso de um com o outro. A força física é um valor a

⁶⁷ Os artigos 215 e 216 da Constituição Federal afirmam que: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. (BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1995).

ser conservado, se fala do corpo, se fala do templo. No meu entendimento, passavam pra gente muito isso. A gente não devia incorrer como o maior estar agredindo o menor. A gente tinha que ter sobre o menor um “olhar de cuidado”, isso é responsabilidade (Roberto Potacio, entrevista concedida em 27/05/2011).

Esse saber vem de casa; mesmo os mais velhos não possuindo uma educação formal, conseguiram passar esses valores. A educação quilombola tem muito a ensinar por meio de valores como: ancestralidade, circularidade, corporeidade, cooperativismo, memória e outros que circulam pelas práticas sociais, culturais e educativas. Dentro desse sentido é que coloco a questão dos valores: pertencimento – o que é teu, o que te pertence? Por onde vais? Como deves te comportar? Quem tu deves olhar com mais atenção e quem não? Já que pode ser prejudicial a ti – formas de não reproduzir determinadas coisas que estão em outra sociedade; identidade – ao sair da comunidade, manter, levar consigo o que se é. *“Por mais que digam que tu és inferior, tu não és inferior. Então a minha maior qualificação veio de casa, do familiar. Naturalmente que ao aprender a ler eu pude compreender melhor essas coisas.”* A fala do vereador Potacio nos ajuda a entender a identidade quilombola que vem no “que é teu”, por dentro da casa, território e como “deves te comportar” quando estás “fora” do quilombo.

Por isso, faço a descrição de uma cena que presenciei no momento em que desenvolvia o processo de pesquisa no campo, e serve como elemento para referendar a importância da casa no aprendizado. No instante em que fazia a entrevista com Roberto Potacio Rosa, entrou na casa um senhor da comunidade que foi consultar com a Yalorixá Toti, como é conhecida a mãe consanguínea de Roberto. Provavelmente, um filho de santo, que foi relatar um problema afetivo que estava passando com sua companheira. Mas como Mãe Toti não enxerga, uma terceira pessoa participava da conversa para saber que tipo de serviço, trabalho religioso era preciso fazer para solucionar aquela questão trazida pelo Ogan⁶⁸.

Também apareceu uma senhora com problema de saúde que a dona Eleonir tinha encaminhado na noite anterior para o hospital. Ao perguntar se a mesma estava melhor, respondeu que tinha melhorado pouco. Nisso, outra moça fazia a comida para todos da casa. Ao meio dia foi servido o almoço, primeiro para mim e o Roberto. Logo percebi que uma jovem senhora de outra casa, do outro lado da rua

⁶⁸ Refere-se ao filho de santo há pouco iniciado na aprendizagem da casa de matriz africana.

veio servir a refeição para Mãe Toti e almoçou também. O senhor e a senhora que vieram consultar os oráculos também partilharam da refeição, bem como as crianças e jovens da família (Diário de Campo, 27/05/2011).

Ao utilizar da metáfora da casa de matriz africana, quero lembrar que ela constitui apenas uma referência na pesquisa e serve para afirmar sua importância na constituição social de milhares de famílias brasileiras (SODRÉ, 1988). É a metáfora da casa de religião, onde o sujeito que se inicia por ela tem todo um processo de aprendizagem que começa por “dentro” do coletivo, por etapas, mas permanece como elemento de força para enfrentar os desafios que vêm de “fora”. Cada etapa que avança precisa ser cumprida e comprovada para a família, precisa saber fazer, para dentro e fora da comunidade. O que é feito dentro da casa permanece como um legado que é necessário passar adiante. A avaliação não é uma coisa simples, mas envolve uma prática, um compromisso com a casa, a espiritualidade com sua cultura, tradição, bacia⁶⁹, e com sua comunidade.

A dinâmica da aprendizagem não é isolada, mas envolve todos os irmãos da casa, ou seja, ser iniciado é buscar se manter coerente com aquele saber ancestral que veio com seus antepassados. E graças àqueles troncos de saberes, você permanece com a “cabeça no lugar” – AXÉ – força que se encontra em sintonia com o mundo via ancestralidade africana. Portanto, no momento que você sai para “fora” alguém lhe acompanha, no sentido de buscar algo pra sua vida, como o trabalho, o amor, a saúde, aliás, nunca se está só.

Como diz a Yá Vera Soares, o orixá é você em movimento. É uma relação entre o material e o imaterial que se fortalece no ritual, não como um fim em si mesmo, mas num compromisso com a cultura afro-brasileira. Ser iniciado é mais do que estar “dentro” de uma casa, é estar “fora”, é sair para buscar o trabalho, a formação, a saúde. Na alegoria da casa, quem entra por ela recebe um tipo de educação que amplia os horizontes, os campos do conhecimento, o território, o trabalho.

A visão de mundo vai sendo ampliada pelos valores, modos, sentidos de compreender a educação que vem sendo gestada desde o seu primeiro momento. No entanto, não procuro afirmar que este modelo de casa seja o único caminho para a educação quilombola. Seu Adélio e dona Zilá foram a Porto Alegre no mês de

⁶⁹ Representa o grupo ancestral pelo qual você foi iniciado: Ketu, Gegê, Cambina, Oyó etc., no qual o indivíduo precisa zelar e respeitar pela sua tradição milenar.

setembro de 2012 para visitar o primeiro bisneto e demarcar, através da festa de um aninho, feita na casa, um território que lhes pertence como ancestral.

O reconhecimento associado à ancestralidade, o passado se sobrepõe ao presente, cria um “nós” que se encontra nas gerações mais novas. Uma forma de aprendizagem que vem sendo desenvolvida nas relações de parentesco em São Miguel.

Essas atitudes que associam conhecimento e espaço como o lugar praticado, levam-nos a ver a identidade africana numa estreita correspondência entre homem e mundo: estas duas entidades são “como dois espelhos colocados face a face e transmitindo suas imagens recíprocas – o homem é um microcosmo que reflete o grande mundo, macrocosmo, e este, por sua vez, reflete o homem” (SODRÉ, 1988, p. 62). Na realidade, o espaço de organização, casa, interpenetra-se, completa-se com o mundo.

Dentro dessa visão, a casa é a parte menor do cosmos e, no entanto, a mais nobre: “por excelência, a parte do espaço em que o homem, a mulher e as crianças imprimem antes de tudo a sua concepção do mundo”. Por aí se compreende como elementos cósmicos possam estar associados à representação da casa. Esta, como o próprio par conjugal, é um “ser” autossuficiente, com lógica própria, lugar complexo em que divindade, o mundo e a pessoa humana desempenham papéis paralelos e concomitantes. Assim, a casa é como uma pessoa – mais precisamente, como um ventre humano, masculino ou feminino (SODRÉ, 1988, p. 63).

Exemplos dessa natureza servem para mostrar o conceito de casa e a atitude diferente dos quilombolas frente ao espaço que gera uma consciência ecológica, no sentido que o sujeito faz parte daquela paisagem. Como um espaço plástico, que pode ser refeito, aperfeiçoado ou mesmo degradado. A casa como o lugar das intensidades de uma “pedagogia do estar junto”.

Os espaços da casa secretam desejos, sonhos, dores, prazeres, e um “tanto de sentimentos que compõem uma estrutura simbólica complexa: transformação de uma estrutura física em morada, coalescência do material, do transcendente e do imanente” (MARQUES, 2008, p. 143).

Assim, comecei a entender porque a casa na comunidade é circular. Ou seja, todo o grupo circula para trocar informações, para se comunicar. É o local privilegiado da educação familiar e aprendizado cultural quilombola. A casa como o lugar onde o conteúdo dos valores civilizatórios africanos acaba circulando de

geração em geração. É o lugar do parentesco, das relações humanas e sociais que vão se produzindo na prática cotidiana do grupo.

Esse lugar é o que faz o ser⁷⁰ quilombola, o saber tradicional quilombola e o fazer quilombola. Roberto diz: “*Aqui somos e a partir daqui podemos saber/fazer*”.

O dentro e fora da casa significam que o sujeito da aprendizagem vive neste constante deslocamento que se estabelece a partir dos valores que são transmitidos pela ancestralidade familiar, pelas práticas sociais, ambientais, pedagógicas que vêm do território, bem como da escola e da vivência em sociedade. E isso Roberto acha que está se perdendo, principalmente devido à própria relação que as crianças quilombolas de hoje estabelecem na escola. Já a prática das professoras mais antigas potencializavam esses valores preservados pelo coletivo da comunidade. E não somente pela relação escolar.

Mesmo não me vendo no material didático, daquilo que o professor passava, mesmo não vendo meus ancestrais lá como sujeitos de participação e cidadania, hoje eu consigo entender. Até os espaços que ocupo hoje, mesmo não sendo da minha cultura africana, na história onde o negro está no profundo estereótipo. A escola me lapidou porque me fez cair nesse momento de reflexão de quem eu sou. A partir do ensino de origem europeia que eu vivenciei a cultura tal da Grécia, da Europa, etc. Eu, como “negrão”, não me via dentro dessa cultura, eu me via lá no processo (Roberto Potacio, entrevista concedida em 27/05/2011).

A memória social coletiva nos faz entender como um espaço educativo que não é escolar prepara a pessoa para o enfrentamento da questão quilombola. Isto é, se o Roberto é capaz de se transformar em uma liderança quilombola em nível nacional, é porque São Miguel preparou uma educação em casa que o fortaleceu para ser político, para enfrentar a vida política. Mais adiante pergunto: o que seria esse processo de educação na casa?

Na casa tu aprendes a ler, mas não aprendes a entender. E quando tu compreender que tu começar a despertar e descobrir que mesmo teu pai e teu avô não sabendo ler eles conseguiram me qualificar. E fazer despertar um olhar para além daquele que tu aprendeste formalmente no banco do colégio. Lá no banco do colégio é assim. Eu tenho que te ensinar como professora, mas não tenho a obrigação de fazer com que tu aprendas. Então entendi isto, o colégio veio pra qualificar um pouco mais o aprendizado que tive da

⁷⁰ O ser na cultura *bantu* está ligado à força, mas a força não é atributo de um único ser, como Deus. Mas o próprio ser, encarado numa perspectiva dinâmica, em constante movimento. Nessa ontologia, todo e qualquer ser — animal, vegetal, mineral, humano é dotado de certa força.

família, da casa. Eu pude entender as várias diferenças que tem dos grupos privilegiados e dos não privilegiados (Roberto Potacio, entrevista concedida em 27/05/2011).

O processo educativo que acontece em casa, nos espaços públicos, na esfera da comunidade e que não se encontra presente no currículo escolar, já prepara o sujeito para o embate político de direitos. Isso tem a ver com a questão de para que serve a educação e a visão de mundo que emerge das casas, através do ser, do saber/fazer quilombola.

Se as pessoas são educadas pra serem cidadãos, o Roberto recebeu a educação suficiente pra se transformar em liderança política para negociar em Brasília, – o Programa Brasil Quilombola, o Decreto nº 4887/03. Não é pouca educação que o sujeito quilombola recebeu. Ele e outras lideranças receberam muita educação, um ensino que produziu dona Zilá, Tio Panda, Roberto, Adélio, a Mãe Toti, Deloci e outras. É um espaço de formação de pessoas que deixa preparado para a vida. Se acontecer a oportunidade política, as pessoas já estão preparadas para fazer o exercício da cidadania.

Dona Zilá, que passou por um processo intenso de alfabetização, sempre foi atuante na educação dos filhos e no colégio.

Tu vê, eu não tive estudo, mas sempre dizia: o futuro das crianças é o estudo. As crianças vão ter que estudar, e graças a Deus, todas elas estudaram. Às vezes, os pais não entendiam bem, não queriam botar os filhos, né? Por que, diziam, a lei obrigava os pais a botarem as crianças na idade que tinham que estudar? Eu gostei muito disso, porque eu sempre levei os meus. Vão para o colégio, que é o futuro de vocês. E esse colégio, nós ajudamos a levantar (Zilá Cavalheiro. Entrevista concedida em 27/04/2011).

E eu que pensava que uma pessoa quase analfabeta não saberia o valor da educação. Seu discurso potencializa a educação familiar e relaciona com a escola numa compreensão mediada pelos saberes da casa com os conhecimentos formais que vêm pela escola. Segundo o senhor Adélio Carvalho, a escola era um espaço em que os saberes familiares eram mais compartilhados.

Aí, de três em três dias eu entrava no colégio. E as crianças me respeitavam, tinham um respeito como filho. E aí eu aconselhava. Tinha, às vezes, 10 ou 15 minutos de palestra com essas crianças. Como é que é, como não são as coisas. E era tão bonito aquilo que as professoras, no dia, reservavam aqueles 10 minutos pra mim na

sala de aula. Então, era um respeito muito bonito, tenho até fotografia com eles (Adélio Carvalho. Entrevista concedida em 27/04/2011).

Adélio vai mais longe ao reconhecer os limites da educação numa sociedade atravessada pelas tecnologias da informação. Pelo ensino daquela época, com o 5º ano se fazia um curso de sargento. Já viu? Vem a ser a 5ª série do fundamental!

Hoje é só pra andar, se localizar na rua o 5º ano [risos]. E aí pra frente, quando já é moça, já é homem, vai seguir o caminho que ele quiser. Até ali nós temos que dar essa estrutura pra esta criança sair pra fora dessa janela (Adélio Carvalho. Entrevista concedida em 27/04/2011).

Com um ensino que preparava para o trabalho, ser sargento, caminhamos para uma educação que hoje, no mesmo nível, prepara somente para se localizar no lugar. Por outro lado, o compromisso em dar condições para essa criança sair “para fora dessa janela” é um aspecto da casa que permite ver o que acontece dentro /fora do seu território. Uma espécie de retrovisor que permite ver o passado e projetar o futuro das crianças quilombolas, numa dimensão que estabelece a unidade com os saberes que vêm emergindo pela ancestralidade e as práticas pedagógicas que são importantes para as crianças enfrentarem os desafios do hoje.

Tanto Adélio quanto Roberto ou Zilá não estão negando a educação escolar. Apenas a colocam no seu devido lugar, numa dinâmica de oposições, reconhecendo que o ponto de partida do aprendizado começa em casa, com as dinâmicas familiares. Na entrevista com as crianças, também aparece esse aspecto que foi acima referendado:

Acontece que tem a tia Cenira, que é a nossa merendeira. A gente pede a benção para ela, né. É uma forma de respeito, porque ela é mais velha. Já com relação aos professores, não. Eles são nossos amigos. (Karen Farias, entrevista concedida em 15/11/2011).

A senhora (tia Cenira), que está ligada ao parentesco da comunidade, recebe uma relação com base nos valores da casa, e as professoras, consideradas amigas, se encontram noutra ligação. De que forma esta dimensão familiar poderia ajudar a escola no desafio de uma boa educação escolar? Numa síntese: “*Trazer a escola pra casa, levar a casa pra escola*”.

Talvez possam sonhar com uma escola onde alunos e professores aprendam juntos, em que a educação não formal familiar se complete com a educação escolar, casa e escola sendo parceiras nesta caminhada do ensinar. Em que o conversar seja uma tática para captar o aprendizado que vem dos quilombolas, onde o ensino não seja somente o da ciência acumulada, mas da experiência mediada pelo território. O processo de avaliação passaria mais pela aprendizagem que garante crescimento na vida, e não somente ensino, medido por avaliações. Enfim, o caminho que começa na infância não termina quando se está formado, ou na vida adulta, mas continua por toda vida e mesmo depois da morte, via ancestralidade.

O pensamento africano, por exemplo, enfatiza que o conhecimento nas sociedades africanas está enraizado em uma reverência pela vida, na concepção da educação como um processo que dura toda a vida, na ideia de que a capacidade de pensar em termos de comunidade é profundamente importante para o desenvolvimento pessoal (KING, 2011, p. 65).

Após, o conhecimento se estende pelas ruas, avança pelo território com suas diferentes mediações e se ressignifica na escola, mas não para por aí, volta novamente para a casa. Numa compreensão do ensino como uma “morada”, ou uma casa. Uma casa constitui mais do que um espaço onde se possa descansar, da mesma maneira que ensinar é mais do que repassar informações. Habitar o território do ensino é também ter responsabilidade por ele.

Uma analogia cunhada por Heidegger (1968) pode resolver melhor este ponto. Heidegger escreveu que pensar é agradecer. Ele pregou esta imagem para contrastar o pensamento da racionalidade do cálculo, que é dominante. Tal racionalidade supõe a separação entre a pessoa e o mundo, incluindo outros seres humanos. Pensar significa responder ao mundo. Esse processo acarreta desaprender o ergo cartesiano de tratar o pensamento como aquele que acontece no interior de uma caixa e cujo objetivo é controlar. Pensamento autêntico, para Heidegger, tem como ponto de partida a consciência não apenas de que nós existimos, mas também de que os seres humanos são capazes de perceber o milagre de estar aqui e comunicarem-se uns com os outros.

Ao invés de um ensino contemplativo, com base no pensar como um caminho único, a educação quilombola poderia refletir sobre o ser e suas práticas de aprendizagem em vários e diferentes lugares de um território. Essa prática do ser, do

saber torna possível cultivar o aprendizado como uma casa: na cozinha, na mesa, na sala, nos quartos, no pátio. Esse processo estabelece a unidade entre a *poesis* (fazer, criar) e a práxis (ação). O ensino como um modo de fazer o mundo. Para que esta postura se corporifique, é necessário compreender que aprender é muito mais do que ensinar. Numa imagem pedagógica de Heidegger (1968), citada por Hansen:

Por que o ensinar é mais difícil do que o aprender? Não porque o professor teria um grande armazenamento de informações e tê-lo sempre pronto. Ensinar é mais difícil do que aprender porque o que o ensino exige é: permitir aprender. O verdadeiro professor, de fato, não permite que nada mais seja aprendido do que – aprender [...]. O professor deve ser capaz de ser mais educável do que os aprendizes (HEIDEGGER, 1968, p. 15 apud HANSEN, 2005, p. 120).

Como já dizia o sábio Guimarães Rosa, mestre é aquele que aprende, e não apenas ensina. Numa prática de aprendizagem quilombola que envolve a casa, mais do que a escola, o professor é responsável pela gestão que demanda uma educação que promova compromisso com o território, com os estudantes, com as famílias e a construção do currículo. O ensino como uma morada, para que faça sentido para as suas casas.

A partir da compreensão radical da morada, urge entender o ser humano quilombola, a pessoa que se constrói por dentro e o indivíduo que se molda pela rua (DAMATTA, 1997). Aqui é possível saber como emergem os comportamentos e costumes cotidianos das crianças. No sentido *ethos* do que significa morada para Heráclito, o corpo como a morada do ser. Numa crítica à metafísica Aristotélica, Cartesiana e uma volta ao pensamento helênico.

A minha pesquisa mostra que para entender o ser que se constitui enquanto quilombola por dentro da casa, no território, é necessário voltarmos nossa visão de conhecimento para a ontologia do homem/mulher africana. O que está em jogo não é o homem em si, mas sua história e origem. E que faça sentido para a ética e o senso de justiça das crianças quilombolas, já que o modo de aprender acontece de maneira mais densa. Isso porque envolvem as emoções, o corpo, a razão, os sentimentos, as práticas sociais, as imagens, a memória, a língua, o parentesco, o cotidiano que se articula com as várias “linhas” que marcam o território quilombola.

Tal modo de aprender também fica descrito pelo laudo antropológico (ANJOS & SILVA, 2004) que confirma uma escrita primitiva, feita na terra, feita na carne, feita

nas casas. Então, a comunidade escreve a sua história. Uma escrita não dominada pelo logocentrismo e pelo pensamento científico ocidental (DERRIDA, 2004). E como forma de aprendizagem, pode ajudar a escola a superar uma concepção hegemônica de educação que não tem dialogado com os saberes ancestrais, que mantém a unidade do grupo pesquisado.

Para avançar na direção do ensino, procuro interpretar a escola e seu processo de desaprendizagem.

6.3 A ESCOLA E O PROCESSO DE (DES) APRENDIZAGEM

A escola surge como uma construção da sociedade industrial e burguesa. Na primeira fase de sua expansão, determinou-se que poucos grupos deveriam receber educação, e a maioria, não. Uma escola de qualidade superior para os ricos e uma escola inferior para os pobres. Desde sua origem, vem sendo cortada pelo recorte de classe (SAVIANI, 1997). No caso brasileiro, que foi influenciado diretamente pela escravidão e colonização, as crianças negras foram as mais prejudicadas na questão do acesso a uma educação infantil pública e de qualidade (HILSDORF, 2003).

Essa situação criou uma rede separada em várias dimensões: ricos e pobres, homens e mulheres, pretos e brancos. Na pesquisa aparece que no processo de escolarização, havia escola para os alemães, mas as crianças quilombolas não iam lá. Havia escola para os italianos e alguns participavam dessa rede escolar. Assim, acabaram reivindicando uma escola também (MARQUES, 2004).

Essa divisão escolar corresponde, mais ou menos, à hierarquia econômica, política, social e cultural. As desigualdades em matéria escolar identificaram-se com a segregação residencial entre as classes sociais, bem como as diferenças entre capital e interior, cidade e campo. As políticas territoriais igualitárias, não foram suficientes para criar escolas em todas as regiões do país. No sul, primeiramente foram criadas escolas para os imigrantes alemães; posteriormente, para a imigração italiana; e por último, para os negros (ROMÃO, 2005). A atenção prioritária às desigualdades territoriais pode ser considerada como o efeito de uma dinâmica política elitista (ENQUITA, 2004, p. 77).

Ao reivindicar um lugar no palco da rede escolar municipal, a comunidade quilombola não teve a garantia de uma educação qualificada que potencialize a seus

membros avançar nos estudos. A pesquisa mostra que a geração que primeiro acessou a escola formal (25 a 64 anos) conseguiu apenas concluir o ensino fundamental, ou seja, 21,74%.

Tabela 5 – Escolaridade dos integrantes das famílias residentes na Comunidade Quilombola de São Miguel, Restinga Seca/RS – 2011.

| Grupo Etário | Não Estudou | | Até 4ª Série | | Até 8ª Série | | Ensino Médio | | Superior | |
|-------------------------|-------------|------|--------------|-------|--------------|-------|--------------|------|----------|------|
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| Crianças (até 1 ano) | -- | -- | 24 | 6,96 | 24 | 6,96 | --- | --- | --- | --- |
| Jovens (15 a 24 anos) | -- | -- | 7 | 2,03 | 43 | 12,46 | 23 | 6,67 | 3 | 0,87 |
| Adultos (25 a 64 anos) | 14 | 4,06 | 88 | 25,51 | 75 | 21,74 | 17 | 4,93 | --- | --- |
| Idosos (65 anos e mais) | 19 | 5,51 | 8 | 2,32 | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Total | 33 | 9,57 | 127 | 36,82 | 142 | 41,16 | 40 | 11,6 | 3 | 0,87 |

Fonte: Pesquisa de campo, 2011.

No aspecto que envolve o acesso universal à educação, dado que merece atenção, é que todas as crianças têm garantida a escola e recebem benefícios como a Bolsa Família, a merenda e transporte escolar. Esse é um elemento que avançou de modo significativo no Brasil dos últimos anos, ou seja, o Ensino Fundamental está acessível à quase totalidade dos brasileiros. Mas isto não significa que os índices de repetência, violência e desistência tenham diminuído na Educação Básica. Essa problemática era gritante na Escola Municipal Manoel Albino Carvalho, por isso, a direção criou turmas de aceleração para amenizar um dos dramas do ensino local.

Cabe destacar que a comunidade possui uma quantidade moderada de analfabetismo, concentrando-se entre os mais velhos, que abandonaram a escola prematuramente ou a frequentaram até onde era possível o Ensino Fundamental Incompleto. Entre a população com idade superior a 15 anos residente na comunidade, o índice de analfabetismo é de 11,11%, que se revela superior aos 9,10% da média da população rural geral do Rio Grande do Sul. Porém, revela-se bastante inferior quando comparado exclusivamente com a população negra

residente no espaço rural gaúcho, que apresenta um índice de analfabetismo de 18,62% (IBGE, 2010).

A pesquisa também serve para mostrar que em determinado momento da história brasileira e local, os negros não tiveram garantido o acesso à educação formal. Até 1960, não havia escola para os moradores de São Miguel, mas apenas para os descendentes de alemães e italianos (MARQUES, 2004, p. 161). Assim, o princípio da igualdade de oportunidades fica alijado — primeiro, pela divisão territorial desigual; segundo, pela divisão de classe e, principalmente, pelo o racismo estrutural que passa a ditar as normas de comportamento, conduta e acesso aos direitos de cidadania.

A instituição escolar que nasce com princípios de igualdade acaba reproduzindo os processos desiguais que regem a sociedade. O que compreendemos é que grupos como os quilombolas permanecem alijados do processo de cidadania e, ao serem incorporados ao sistema escolar, se encontram em condições mínimas de disputar em pé de igualdade as oportunidades de trabalho.

Contra as desigualdades de classe, gênero e raça, coloca-se a demanda por igualdade de território que tem o ponto de desequilíbrio na origem de um país. Ou ainda, quando pensamos na igualdade entre homem/mulher, negro/branco, temos em mente a eliminação de qualquer forma de desigualdade ligada à origem, a traços atribuídos, às características que as pessoas não podem nem necessitam mudar. Trata-se também, neste caso, das oportunidades iniciais das pessoas, não de seus destinos finais.

O poeta gaúcho Mário Quintana dizia que a verdadeira democracia é quando o ponto de partida é igual para todos; já o ponto de chegada, nem sempre se consegue controlar. O que tivemos no país foi que os povos indígenas e africanos partiram de um sistema escravista que perdurou por mais de trezentos anos; já outras culturas tiveram na sua origem apoio do Estado brasileiro para se estabelecerem do ponto de vista econômico, social e cultural.

A escola que nasce recebe as influências diretas do modelo colonial de Estado/Nação. Nesse sentido, toda relação pedagógica é uma relação de poder; uma mediação em termos de hegemonia — sustentava Gramsci. Já a ação pedagógica é necessariamente política, afirma Freire (1983), o que pode explicar o papel de diversos fatores de exclusão escolar que estão fora do alcance da

instituição. Em destaque, temos as desigualdades econômicas que são o centro das divisões de classe e que, nessas localidades, acompanham com muita intensidade as divisões raciais. Ao problematizar a questão econômica e racial, a mulher quilombola que estudou até a 6ª série confirma esta divisão: *“Eu queria ir mais à frente, mas o pai dizia: ‘Não posso mais’. Aí, era na cidade o colégio das freiras que era tudo pago, não tinha como ir. Os alemães pagavam professor particular”* (Maria Deloci Carvalho, entrevista concedida em 4/05/2011).

Enfrentar a dimensão econômica da desigualdade passa necessariamente pela demarcação do território quilombola, coisa que o Estado até o momento não foi capaz de fazer. Outro destaque são as desigualdades culturais, isto é, a maior ou a menor proximidade entre a cultura quilombola e a cultura escolar. Embora pertençam a uma mesma cultura nacional, percebem de forma distinta a sociedade, organizam de maneira diversa suas vidas e a própria educação.

Nesse sentido, a cultura escolar é também uma subcultura, porém o problema não reside aí, mas, sim, em que seja a subcultura de um grupo determinado, prevalecendo assim sobre a cultura quilombola, colocando-a em situação de desvantagem. Dessa forma, a primeira resposta escolar é a assimilação pura e simples, a aculturação; isto é, a imposição da cultura escolar acima de qualquer cultura popular, étnica. A segunda resposta é a tolerância para aceitar a convivência com outras culturas, numa espécie de reconhecimento que não garante autonomia e direitos, civis, políticos e sociais (ENGUIITA, 2004, p. 51).

Por isso é que a escola, da forma como se encontra, acaba limitando os processos de aprendizagem das crianças quilombolas. Alguns estudantes com quem conversei na pesquisa manifestam a preocupação com relação ao que ensinar na escola quilombola.

A educação é fraca porque não se ensina direito e não tem nada a ver o que eles dão aqui com a realidade da comunidade (Mariele Cavalheiro, entrevista concedida em 13/12/2011).

Esse processo que a comunidade está fazendo não entra aqui na escola. Não são discutidas questões dos direitos quilombolas, mas somente conteúdo escolar (Lucas Farias de Souza, entrevista concedida em 14/12/2011).

Para grupos que deveriam desaprender a cultura hegemônica e aprender a cultura local, a escola está estabelecendo um processo inverso. Até que ponto uma

cultura hegemônica que implica a perda da capacidade de exercício da cidadania que as lideranças da comunidade possuem, por seus vários processos de mediação e aprendizado que começa na casa, avança pelo território e continua para o resto da vida, vai permanecer? Isso estaria mostrando que a escola que existe hoje não é uma escola que prepare o estudante quilombola para o exercício da cidadania.

Isso fragiliza bastante o grupo. Acho que uma das formas que poderia estar mantendo mais a autoestima da comunidade são os professores. Eles, quando lecionam, podiam falar desse direito pras crianças. A condição de sujeito portador desse direito com certeza vai ajudar. Quando o colégio não traz a discussão da Lei 10.639, me parece que está colocando uma barreira na constituição do sujeito negro dentro do seu território. Naquele lugar da identidade, do direito de ser e pertencer. Quando a escola não fala disso, está negando esse direito. E quando as professoras não falam isto também ficam contaminados pela ideia do grupo que domina, pelo entorno. Porque a criança, ao não ver nenhum livro que fala desse direito, acha que a luta pode estar errada mesmo. Já que estão dizendo aí no entorno que esse decreto que surgiu não nos contempla enquanto direito. O meu neto está com 9 anos e ele não fala que o colégio discutiu isso. Então tem aí uma manobra, um preconceito fechado que não está posto, mas é atuante no cotidiano (Roberto Potacio, entrevista concedida em 27/05/2011).

Isso mostra que a escola, do modo como se encontra, não está sabendo aproveitar os saberes locais e buscar outros recursos de ensino que vêm pela prática cotidiana do aprender fazer. As crianças recebem a mesma base do saber/fazer quilombola, só que a escola como está colocada — com seu currículo, gestão e formação — desconstrói este arquétipo. É um processo de desaprendizagem com os valores locais.

Se as crianças estão perdendo a capacidade de reconhecer o território quilombola como um espaço existencial importante, esse conjunto de perdas é o processo de desaprendizagem imposto pela escola. Por isso, a reclamação de dona Zilá para exigir uma educação quilombola, já que a educação que as crianças vêm tendo não prepara para a vida, para o trabalho ou para serem cidadãs.

Mas para mudar mesmo, embora nunca separar o branco do negro, não. Mas para mudar a professora, tinha que ser uma negra. Bem educada, bem sabida, para ensinar os outros negros. Aí, vai dar aquela educação de negro quilombola. Tu vê uma coisa: as outras professoras são boas, mas não têm a mesma língua que tem o negro. E o negro é uma coisa, e os brancos estão em outras coisas. Eu acho assim, fiz bastante esforço pra botar uma professora negra.

Há uma resistência, né. Aí vem um professor branco, nem sabe direito e passa aquela palavra para eles e diz que aquilo está certo. Mas às vezes, nem certo é. Aí, fico olhando, por que esse racismo? Nós temos que valorizar a nossa raça (Zilá Cavalheiro. Entrevista concedida em 27/04/2011).

Numa sobreposição de saber/poder, a conversa coloca em contradição o ensino que tem como sua única base de conhecimento a professora branca, que não se encontra aberta para aprender os saberes da comunidade. Em oposição à professora negra que, com sua experiência e conhecimento, pode ajudar no avanço da educação escolar quilombola. Isso não privilegia um processo de inversão, apenas nos alerta que até agora, o ensino vem reproduzindo essa visão de mundo etnocêntrica.

Na mesma conversa, seu Adélio também chama a responsabilidade dos pais, que precisam apoiar mais o ensino das crianças dentro de casa.

Como eu conheço a minha comunidade, vou dizer que os pais não estão dando suporte. O aluno vai porque a prefeitura dá tudo. Não são assim as coisas. Aí, se a secretaria não dá, tu não vais mais? Dizem que não têm dinheiro para gastar. Mas entra na casa deles, tem tudo de bom. Por que não posso dar suporte pro meu filho estudar? Então, acho que os pais tinham que incentivar mais os filhos e dar a sua educação pras crianças dentro de casa (Adélio Carvalho. Entrevista concedida em 27/04/2011).

Portanto, a questão da educação quilombola é mais complexa do que parece. Envolve professores, alunos, pais, casa e território. Isso me remete a uma discussão de fundo: para que educação?

Educar as pessoas para obter um título, possuir uma formação profissionalizante, operário, é uma coisa. Outra coisa é você preparar as pessoas para serem lideranças na comunidade, serem cidadãs. Então, anteriormente, as pessoas conseguiam ser preparadas para isso. Numa dimensão freireana, compreendida como apropriação da realidade para nela atuar, participando em prol da emancipação. Alfabetizar é um ato político, e só então conduz à cidadania, quer dizer, com o uso dos direitos e deveres de cidadão (FREIRE, 1983, p. 27).

Numa sociedade de silenciamentos, o dizer a palavra é uma forma de caracterizar a cidadania como um processo de aprendizagem. Dona Zilá afirma: “A gente tendo a palavra, tem tudo; enquanto temos a palavra, temos força para continuar lutando”. Está além do aprender as letras, é uma leitura do mundo para

operar a transformação. “É uma educação que tem a ver com a palavra falada e escrita, tem a ver com o ouvir e com o falar.” Não há dúvida alguma de que também tem a ver com a luta social (GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 1995, p. 122).

Educação que possui a dimensão ontológica, tornar gente, ser humano. No entanto, se resume a duas formas: uma que Freire chamou de bancária, porque domina, aliena, e outra libertadora, ou seja, os homens e mulheres se educam em comunhão, diálogo, mediatizados pelo mundo.

Portanto, o ato educacional é uma relação “do-discência” para exprimir a simultaneidade e mutualidade do ensinar/aprender/ensinar, em que o educador(a) e educando(a) são sujeitos estratégicos do processo no qual a aprendizagem é o “princípio fundante” do ensinar, e não ao contrário. A pedagogia de Freire inverte a relação verticalizada da educação bancária que estabelece a primazia do professor(a) sobre o(a) estudante [...], da comunicação de saber docente sobre o processo de reconstrução coletiva dos saberes dos(as) educandos (STRECK, 2008, p. 152).

Freire aponta para uma educação que apresente a dimensão política do conhecimento. A dimensão política é a leitura de mundo, e a dimensão gnosiológica é a leitura da palavra, dos conceitos. E poderíamos dizer que esse processo na educação quilombola se dá antes em/na casa, pela conversa que constitui o momento fecundo do aprendizado para dizer sua palavra. Uma palavra que vem contextualizada pela prática familiar.

Quero aprofundar o item, porque algumas crianças não aprendem, segundo a entrevista descrita por seu Adélio, por meio da metáfora professor/aluno. Essa interpretação é muito sábia, já que envolve os dois mundos: a visão de mundo que a criança quilombola tem e traz para o colégio, e outra que a professora possui e carrega consigo após sua formação inicial. Duas formações diferentes que vão se encontrar dentro do contexto de uma sala de aula. Mais: uma diz que está formada, pronta, e outra em processo de construção. Como diz o mestre Triviños, um processo de formação nunca está acabado depois de pronto. E aqui, talvez, esteja o “segredo” para achar o “ponto de mutação” entre aquilo que eu sei como professor e aquilo que é preciso ensinar/aprender com o aluno quilombola.

O ponto de mediação entre os processos de conhecimento/desconhecimento, daquilo que sei como educador e aquilo que preciso ensinar/aprender com/para as crianças se faz presente de maneira inovadora no ensino pela experiência dos pais.

A fala da comunidade pode me dizer qual o ponto de equilíbrio da “curvatura da vara”.

No livro *Escola e Democracia* (1985), Saviani parte da tese de Lênin sobre a curvatura da vara, ou seja, quando uma sociedade está curvada para um lado, não basta colocar esta no lado contrário; será preciso curvÁ-la no lado oposto para que se chegue a um ponto de equilíbrio das forças em jogo. Nesse caso, a escola, durante séculos, teve seus aspectos técnico-científicos realçados fortemente. Agora será preciso recuperar as relações entre educação e território quilombola na sua radicalidade. Em síntese, o ponto de partida é a própria comunidade com suas táticas, com sua manha que é fundamental para sobrevivência e luta dos dominados (GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 1995, p. 72).

Esse movimento é necessário para o professor saber até onde ele pode caminhar, com quem pode contar, que direção tomar e conseguir avançar uma educação que potencialize o território e seus saberes/fazer, que são resultados desta memória coletiva que me remete ao passado e ao presente. E também, do desequilíbrio entre uma aprendizagem que vem de dentro da casa, circula pelo território, e aquela que se faz na escola, tida como científica. Uma questão eminentemente epistemológica que se constitui entre tensões, resistências, limites e possibilidades e se manifesta no presente, através dessa metáfora que aponta outra relação pedagógica entre pais, comunidade, professoras, alunos, conhecimentos, ciência, sociedade, saberes. Um processo de conhecer no constante movimento do devir.

Eu não tenho nada contra professora. Tu vês, filha de papaizinho vai estudar, aprender a ser professora. Vai fazer a faculdade de professora. Mas ela nunca deu aula, ela só recebeu aula. Aí, ela se formou professora lá. Aí, ela vai para o interior e é professora. Mas não sabe nem fazer um tema pra aplicar numa criança. Ela chega lá no colégio e olha para o relógio: “Tenho duas horas”. Ela vai lá, risca no quadro e diz: “Vocês vão copiar isto aqui”. Aí, se a criança copiou, copiou. E entra outro tema. Por isso que nossos alunos hoje estão muito fracos. Porque o teórico é muito importante, a pessoa saber aplicar o que sabe. Eu não vou olhar o livro para aplicar aquilo que está lá. Aquilo é fácil, eu pegar uma carta e ler aquela carta. É fácil de ler uma carta. Mas aplicar no ensino o que a criança tem que “ser” ou que tem que “não ser”. Hoje não existem mais essas professoras. Nós, pobres, saímos lá de baixo. Mas o rico sai de lá da faculdade já formado, e ele não sabe nem armar. Isso eu tive um debate muito grande. A Zilá era testemunho no colégio com as professoras. Elas tiveram de concordar. Por que elas estavam dando lá para a 4ª série

matéria de 2º grau? A criança nunca estudou isso aí. Como ela vai entender? Então eu tinha a minha filha que estava ruim na matemática. Mas o que está havendo? Vamos dividir as duas partes. Ou é o aluno ou é a professora. Vamos ver onde é que está o erro. E aí eu puxei a questão, e tiveram que concordar comigo. Como é que eu vou aplicar uma matéria para uma criança, se ela nunca viu essa matéria? Se não sabe nem começar? Eu sei aplicar aquilo que aprendi (Adélio Carvalho, entrevista concedida em 27/04/2011).

Adélio parece dizer que o problema precisa ser dividido para melhor compreensão, mas não dissecado à moda cartesiana. Dividindo, mas mantendo a unidade do problema, relacionando conteúdo/método, ensino/aprendizagem, corpo/mente, professor/aluno, escrita/fala, casa/escola, criança/família de forma sincrônica/diacrônica. Resumindo, “ou é o aluno ou é a professora”. Não de forma simplória, já que entre os dois aparece um terceiro elemento que mostra na prática cotidiana como fazer para restabelecer a unidade entre os saberes da comunidade, que chega à escola pela visão de mundo das crianças quilombola e de seus familiares. E também na concepção de educação que vem sendo desenvolvida pelas professoras.

Dentro dessa relação pedagógica, seu Adélio não apenas questiona o que está sendo ensinado em termos de conteúdo curricular para as crianças, mas pergunta pelo “ser” quilombola. Onde fica o ser em desenvolvimento que tem seu aprendizado por dentro da casa? E também está problematizando o “não-ser”, que muitas vezes se encontra presente na forma como essa criança é ensinada, quando não respeita os saberes do território e da ancestralidade negra quilombola. Um aprendizado que aponta para os desafios da educação do século XXI, o ser, o saber, o fazer e o conviver, conforme o Relatório da UNESCO para o Século XXI, (DELORS, 1999).

O ser significa ser gente, ser humano na sua dimensão ética e estética, que vem do senso de justiça presente nas comunidades. O saber, que brota da terra, das hortas, das plantas, dos corpos, do território e mantém uma relação dinâmica com o ambiente, a relação teoria/prática. E o fazer, que é resultado do “aprender fazendo” no tempo/espaço presente, em diálogo com o passado como experiência de vida, para apontar um futuro que seja reparador das injustiças históricas, com igualdade social.

É possível que educar seja dar — ou, como corresponde à sua etimologia, extrair, desenvolver habilidades, mas aprender requer fazer. A educação, em outras

palavras, não depende apenas da professora, mas também do aluno (ENGUITA, 2004, p. 84). E eu diria que a educação escolar quilombola depende exponencialmente da família e da comunidade escolar quilombola para avançar.

Mas, se a escola é pública, então por que não avança? Sabe-se que é um serviço público que exige participação efetiva, gestão compartilhada que pode tornar enriquecida a cidadania, desde que não reproduza as exclusões raciais da sociedade envolvente. É importante destacar que as classes populares, grupos étnicos que compõem tais coletivos, não são passivos diante da política ou da cultura. De forma individual ou coletiva adotam diversas atitudes, táticas e estratégias, conforme se aproximem cultura local e cultura escolar e vejam nelas um meio para obter outros bens econômicos, sociais, políticos e culturais.

Apesar de todos os processos de segregação, muitas lideranças quilombolas conseguiram, via experiência familiar e visão de mundo que brota da casa, estabelecer táticas de aprendizagem que garantiram conhecimentos por meio da palavra, respeito à ancestralidade, circularidade, associativismo e convívio social para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. O problema não termina aí, já que estamos falando de grupos que foram historicamente discriminados pelo sistema escravista, colonial e possuem uma desvantagem de origem. A probabilidade de um estudante negro cursar um curso superior, na década de 80, era de apenas 3%. Por que, em quase cinquenta anos de escola, apenas três alunos acessaram o Ensino Superior? Nem é preciso explicar que, para equiparar as probabilidades, devem-se multiplicar os recursos para aqueles que foram abandonados à própria sorte. O acesso universal, a permanência conferem enormes dificuldades à educação escolar, daí o desafio de políticas de ação afirmativa (SANTOS, 2002; CAVALHEIRO, 2001; CARVALHO, 2005).

As políticas de universalização da escola não consideraram os diversos estratos sociais na sua condição de gênero e raça no Brasil. Várias pesquisas demonstram essa realidade, com destaque para *Raça e gênero no sistema de ensino; os limites das políticas universalistas na educação*, de Ricardo Henriques (2002). O autor mostra que a pobreza no Brasil, em 2002, afligia cerca de 34% da população, que correspondia a 53 milhões de brasileiros. As análises dos indicadores sociais desagregados por raça vêm evidenciando as desigualdades raciais presentes no país. “A síntese dos estudos mostra que há uma concentração

da pobreza na população negra e especialmente entre as crianças e jovens negros na faixa etária de 0 a 14 anos” (HENRIQUES, 2002, p. 7).

Outro aspecto que se coloca diante dessas questões é como a demanda inicial de igualdade pode ser articulada progressivamente com a demanda da diversidade.

O direito à diversidade não se opõe à luta de superação das desigualdades sociais, mas coloca em questão a forma desigual pela qual a diferença vem sendo historicamente tratada na sociedade, na escola e nas políticas públicas em geral. As questões da diversidade, do trato ético e democrático das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes e da justiça social se colocam para todas as instituições de educação básica e superior (CONAE, 2010, p. 128).

Num mero reconhecimento passivo, o grupo de dança afro é legal? A principal atividade voltada para a questão do negro se faz somente na Semana da Consciência Negra? Ou na ação, reivindicação, denúncia e participação das comunidades na construção de uma educação quilombola? Vou narrar um fato que demonstra como, às vezes, essas relações de poder fragilizadas acabam mais provocando discussões do que construindo. E delimitam espaços por onde os grupos negros podem manifestar suas demandas.

Numa interação entre a Associação Comunitária Quilombola, a escola e a secretaria municipal de educação, desenvolveu-se o debate sobre relações raciais e a participação da comunidade negra no desenvolvimento da nação brasileira, em novembro de 2011. Uma das reivindicações feita à Secretaria de Educação do município de Restinga Seca, com apoio do movimento quilombola, era para começar a se instaurar mudanças pedagógicas que abordassem os saberes quilombolas por dentro do currículo escolar e a formação de professores.

Descrevendo o ocorrido: na manhã do dia 19 de novembro de 2011, após a mesa de abertura composta pelas autoridades oficiais, com a presença da Secretaria Municipal de Educação, o presidente do Legislativo, o vereador da comunidade e a direção escolar, foi iniciado o debate sobre o negro e a educação. Na primeira intervenção, o teólogo negro Jayro Pereira de Jesus é esperado com ansiedade e curiosidade pelos professores, que gostariam de entender melhor as questões referentes à casa de matriz africana. Jayro, como bom filho de Exu, começa pedindo licença aos orixás através da saudação: Alupô! Alupô Bará! Nesse

momento, a sintonia entre o grupo e o cântico por ele entoado, se faz na forma de resposta cantada. Não obstante, muitas pessoas pouco sabiam o que estava cantando.

A fala de Jayro começa provocando um deslocamento no modo de interpretar a cultura africana. Primeiro, pergunta se sabemos a dimensão histórica e cultural da África, seus costumes, valores e saberes. Também nos desafia a produzir outras epistemologias que não reproduzam o racismo. Cita Frantz Fanon para afirmar que “o racismo não tem conseguido se esgotar, por conta de gerar um sistema uniforme”. Pergunta se existe na escola uma boa biblioteca, se há livros de história da África.

Jayro pergunta pela Lei nº 10.639/03, que não se tornou realidade nas escolas brasileiras e que muitos professores, com suas práticas essencialistas, acabam produzindo um desserviço para a educação do povo negro, já que o sistema escolar acaba reforçando os altos índices de reprovação, de evasão, de gravidez na adolescência, do pouco compromisso dos pais entre outros. Jayro, com sua perspicácia, acaba deslizando para o sistema como a forma mais perversa de manter o racismo.

A conversa continua franca e aberta de provocações. Jayro pergunta quantos conhecem a casa de matriz africana da Yá Toti. Quantos já participaram de uma sessão de umbanda? Quem já visitou as famílias e com qual objetivo? Já sabem do seu cotidiano e problemas?

Nessa dinâmica de provocar mais do que responder, fiquei pensando em minha prática de pesquisa de doutorado, que tem sido um aprendizado constante com o Griôs da comunidade. Portanto, a premissa de onde parto é a seguinte: sem a mediação da comunidade, não há educação escolar quilombola.

Lembro-me de uma experiência com a pedagogia indigenista. Certa vez, um indígena me contou que muitos pesquisadores vão às comunidades kaingang, mas não compreendem a totalidade do arquétipo desse grupo. Os professores vêm pesquisar apenas durante o dia, e não durante a noite. Para os Kaingang, não há dualidade entre o dia e a noite, a vida e a morte. Ou seja, para os povos indígenas, não há divisão entre espírito e corpo, terra e água, humano e natureza, bom e ruim, o sagrado e as experiências terrenas, entre outras. Isso me fez pensar que se alguém deseja conhecer os valores civilizatórios africanos, será necessário conhecer alguns segredos do dia e da noite. Na experiência das crianças que frequentam a

umbanda, é possível questionar o catolicismo como a única maneira de se manifestar com Deus.

Portanto, ela vai pra dentro de um colégio e está subordinada a um segmento religioso. E as pessoas fazem essa transposição. As pessoas cultuam a religião de matriz africana, mas lá no colégio elas rezam. Isso faz com que muitos deixem de cultuar sua religião, já que ela não é vista, não está sendo falada, comentada. Até que ponto serve pra eles? A criança fica em conflito com essa religião (Roberto Potacio, entrevista concedida em 27/05/2011).

Tudo isso mostra o quão complexa são as relações raciais assimétricas da sociedade brasileira. Em certos momentos você é negro; noutros, você é levado a negar sua cultura. Muitas vezes é perseguido; em outros, é exaltado. O professor Lívio Sansone, da UFBA, pesquisador da cultura afro-baiana, diz que existem “áreas duras” por onde se fala e vive-se da cultura africana com orgulho, e “áreas moles” onde você se relaciona, mas não se afirma e até mesmo nega os valores culturais africanos (SANSONE, 2004).

Procurei na pesquisa levantar alguns elementos que são significativos para o grupo quilombola. Cumprimentar uma pessoa é fundamental para manter o processo intergeracional da cultura e o respeito ao saber ancestral. A experiência de conviver nas casas das famílias torna-se interessante, já que as mesmas estão abertas para vários grupos e pela casa se formam os princípios de ser humano quilombola. O território não é o mesmo do grande arroteiro, territorialidade como o lugar onde se dão as relações de sociabilidade, as relações de parentesco, a cultura, o trabalho, a natureza, e a educação. Em síntese, o território é a metáfora por onde se constitui a identidade. O território como o lugar das várias disputas pedagógicas, políticas, econômicas, culturais, o gênero, etc. O local de um currículo em movimento.

O filósofo africano ganês Antony Appyah parte da sua experiência, situada entre o local e o global. Mais local porque, como implica o título do seu livro (*Na casa de meu pai*), ele fala como ganês em nome de uma cultura africana; e mais global por ele indagar o que, afinal, a particularidade de sua experiência ganesa pode oferecer à comunidade filosófica fora da África. Podemos nos perguntar: o que essa experiência diaspórica pode nos ensinar em termos de africanidades? Pesquisar o quilombo como uma prática diaspórica representa uma forma de contestação e categorização que se contrapõe à epistemologia eurocêntrica. Nesse

sentido, é interessante como algumas práticas culinárias que vêm da comunidade ressignificam os saberes pedagógicos do fazer/comer quilombola.

A fala da professora Jandira — pertencente à comunidade, já que nasceu no local — questiona a história dos afro-brasileiros como sendo vista apenas pelo processo de escravização e suas consequências negativas. E a história branca como uma dimensão hegemônica e civilizatória. Essa relação cultural tem provocado a violência contra os jovens negros, o aumento da mortalidade de mulheres negras etc. Diz que sempre procurou se aproximar da educação das relações étnico-raciais em sua prática pedagógica. Levanta que são necessárias outras histórias, outras teorias e outras matrizes civilizatórias que contemple a diversidade do povo brasileiro. Eu diria: se temos 97 milhões de pessoas (IBGE, 2011) que se declaram negras (pretas, pardas), será que não está na hora de alterar a “curvatura da vara”? Paulo Freire, na “Pedagogia da Indignação”, pergunta: formação para quê, a favor de quem e contra quem? (FREIRE, 2000).

Para provocar mais o debate, a professora Débora Leão, da UFSM, coloca sua caminhada de aproximações com a questão da negritude. Também afirma que precisa ouvir muito e aprender com a comunidade. Lembrei-me de Sócrates, “sei que nada sei”, como ponto de partida para construir uma relação igualitária e dialógica com o conhecimento. A professora também colocou sua ida ao Distrito Federal para participar da 3ª audiência pública, que estabeleceu parâmetros para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Sua palavra provocou questionamentos no grupo de pessoas que participaram da atividade. O que foi interessante é que o debate foi fluído de maneira fecunda. O movimento da Semana da Consciência Negra foi levando professores e comunidade para lugares do “educar em tempos incertos”. Houve muitas intervenções perguntando pelo “como fazer”. Uma questão que procura a receita do bolo. Mas em formação humana, é preciso reinventar, recriar. Uma pergunta intrigante que Lênin já fazia depois da revolução Russa é: “que fazer” para que o socialismo continuasse se renovando, reinventando-se? Sabemos que não há consensos, mas dúvidas, limites e possibilidades.

Algumas professoras disseram que não foram formadas para uma educação da diversidade, mas estavam abertas para aprender. Penso que este é um caminho significativo no processo de formação de professores em comunidades quilombolas, qual seja, escutar as lideranças e as famílias que ajudam muito com suas

experiências de vida. Não é produtora fazer uma formação isolada da comunidade, caso contrário, estaremos reproduzindo a divisão de saber/poder que já se encontra presente nas relações pedagógicas da “educação bancária”.

A dinâmica da formação continuada de professores com a participação da comunidade, dos alunos, da secretaria de educação, a partir de março do ano 2012, não avançou até o momento. Como diz Potacio, legislador quilombola que criou a Lei Municipal da Consciência Negra:

A gente sente uma ausência da Secretaria de Educação, sempre que oficiada não comparece com sua estrutura, não busca subsídios pra discussão posterior. Enquanto comunidade, nossas casas estão abertas pra receber os professores. Também não há uma participação efetiva do quadro de professores do colégio, da diretoria. A gente não tem essa interação, mas um distanciamento do colégio. Há uma preparação pra trabalhar apenas no dia 20 de novembro. O colégio faz uma atividade isolada e não insere comunidade, professores, pais e secretaria. Aí, os outros dias do ano não têm nada relacionado com a cultura afro-brasileira (Roberto Potacio, entrevista concedida em 27/05/2011).

A fala desta liderança mostra a dimensão política do poder local e uma fragmentação das atividades pedagógicas que envolvem apenas aquela semana, e não a discussão anterior/posterior. Como não se tem uma atividade coletiva entre comunidade e escola, o trabalho se resume apenas aos oito dias de novembro. Às vezes, parece que volta aquele velho debate que emergiu no fim do império, entre monarquistas e republicanos: vamos abolir ou deixar os africanos cativos? Abolir com direito à indenização ou apenas “libertar”? Os africanos sendo tratados como “coisa” não eram donos de seus próprios destinos.

Tendo por base um conto sobre a abolição, o maior escritor negro do Brasil questiona o sistema na forma da lei. No dia 19 de maio de 1888, após seis dias da Lei Áurea, Machado de Assis emprega um tom irônico para tratar da bondade dos brancos, colocando-se no lugar deles.

[...] toda a história desta lei de 13 de maio estava por mim prevista, tanto que na segunda-feira, antes mesmo dos debates, tratei de alforriar um molecote que tinha, pessoa dos seus dezoito anos, mais ou menos [...] e dei um jantar [...] no intuito de dar-lhe aspecto simbólico [...]. Levantei-me eu com a taça de champanhe e declarei que acompanhando as ideias pregadas por Cristo, há dezoito séculos, restituía a liberdade ao meu escravo Pancrácio (ASSIS, 1973, p. 489).

O desafio quilombola, dentro da autonomia regulada, é procurar estabelecer o protagonismo de seus destinos. Ainda hoje, grande parte da população negra não tem direito a uma educação de qualidade que reconheça seu território. A religiosidade ainda sofre com processos de discriminação — “chuta que é despacho”. Os estratos sociais superiores são dirigidos pelos não negros, os jovens negros das periferias continuam sendo mortos pelos esquadrões e milicianos.

O momento requer uma história de educação quilombola narrada, ensinada e aprendida pelo/com o povo da comunidade remanescente. Como diz dona Zilá: “*Não queremos separar, mas contar essa história para nossos filhos, netos e bisnetos*”. Uma história de lutas, de griôs, reis, rainhas, que não precisa de outras histórias, a história negra é muito grande para se resumir nas entrelinhas de um livro didático. É por essa razão que, se escola é importante em São Miguel para que essa cultura continue sendo um patrimônio cultural da nação, “é preciso que a escolarização se dê no contexto cultural da comunidade” (ANJOS & SILVA, 2004, p. 109). Isto é, apoiado no princípio da ancestralidade, saberes, fazeres e recursos pedagógicos que emergem da casa e dos direitos territoriais.

Por fim, a experiência da pesquisa veio demonstrando como os elementos da cultura quilombola ainda se encontram distante dos espaços do poder instituído e das práticas pedagógicas, já que a escola não conseguiu inverter a “curvatura da vara” para o território da educação quilombola. Uma das estratégias que se apresenta como ponto de partida/chegada para uma proposta de educação escolar quilombola que se dá pela prática pedagógica das rodas de conversa.

6.4 RODAS DE CONVERSA: A ARTE DO APRENDIZADO QUILOMBOLA

Então era essa roda, um assunto puxa o outro e as pessoas vão se lembrando das histórias, uma coisa puxa a outra, não é?

(Adélio Carvalho, entrevista concedida em 11/09/2012)

O que fizemos até agora foi uma análise da questão da educação em área de comunidade tradicional, compreendida além das próprias especificidades e tentando captar o que está subjacente no tema do território e da educação. O fio condutor que orienta o próximo elemento analisado se refere ao caminho teórico metodológico que os diálogos desenvolvidos com e na roda de conversa ajudaram na materialização da pesquisa e do texto. E mostra como uma concepção teórico-prática de educação

quilombola, materializada na Comunidade de São Miguel, pode ajudar para o avanço das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Um esforço para elaborar uma teoria da educação embasada na prática educativa destes grupos pode se constituir numa pedagogia. Na verdade, o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa (SAVIANI, 2008, p. 80) A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar de alguma maneira o problema da relação educador/educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação entre professor, aluno e comunidade, orientando o processo de ensino/aprendizagem. É o que procuramos fazer por meio dos saberes e práticas locais dos quilombolas.

Após vários movimentos da pesquisa que foram se articulando em torno de teorias, legislação e avanço social, pode-se perguntar: como valorizar os saberes que vêm por dentro/fora do território, no espaço da escola?

Um aspecto que ressalto é a educação problematizadora que se faz por meio do “círculo de cultura”. A partir da crítica formulada por Paulo Freire a respeito da educação bancária, o círculo da cultura dispõe o grupo ao redor de pessoas e aposta em três eixos de transformações: a de si mesmo como pessoa; a das relações interativas em e entre grupos de pessoas empenhadas em uma ação de cunho emancipatoriamente político; a das estruturas da vida social (STRECK, 2008, p. 77). Este princípio pedagógico é o primeiro passo do método educativo de Paulo Freire⁷¹.

Essa é uma referência da prática de ensino que Paulo Freire desenvolveu na experiência educativa com os camponeses do nordeste e, principalmente, na sua ação transformadora em Guiné Bissau, sob o comando de Amílcar Cabral. Também cabe dizer que esse exemplo não se constitui num modelo acabado, mas servirá de referência e precisa ser reconstruído levando em conta o local, a região e as disputas em jogo de cada comunidade. O educador deve ser um inventor e um reinventor constante desses meios e desses caminhos com os quais facilite a

⁷¹ (a) No primeiro momento se faz a “pesquisa de campo” para estabelecer o universo vocabular e o universo temático; (b) No segundo momento, de posse da análise da realidade, a equipe do círculo de cultura processa o levantamento das palavras geradoras e do universo temático, que se constituirá como a matéria prima do trabalho coletivo de criação de saberes e de aprendizagem; (c) A seguir, reunidos em forma de círculo com as fichas projetadas pelas pessoas do local, os agentes criadores do mundo de cultura debatiam suas palavras e formavam conceitos melhor elaborados e complexos ao longo do aprendizado. Para mais informações, ver Carlos Rodrigues Brandão, no livro Método Paulo Freire.

problematização do objeto a ser desvelado e finalmente compreendido pelos educandos (FREIRE, 1978, p. 17).

A roda de conversa para os quilombolas se apresenta como uma estratégia de democratização da palavra, da ação e da gestão participativa do poder. A sua dimensão pedagógica se faz pelo diálogo e a vivência da aprendizagem como uma dinâmica partilhada na construção do saber.

Na roda de conversa, o diálogo se apresenta como a diretriz de uma experiência didática centrada no princípio de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra” para escrever o seu mundo, o seu pensamento, para contar sua história. Uma palavra que vem carregada de sentido pelo contexto que representa. Um significado que relaciona memórias, fatos, acontecimentos, trabalho, lazer, sentimentos. Numa composição que une/separa, ensina/aprende, fala/cala, cativa/liberta, sonha/faz. Diretriz pedagógica que forma uma trama, uma rede de pontos que dão unicidade àquilo que cada sujeito fala.

O conceito, a palavra criadora emerge como resultado de uma rede de saberes que, juntas, estabelecem a força coletiva do conhecimento tramado na experiência cultural a centenas de anos. Aqui, a cultura representa um modo de vida e uma forma de ser, viver, sentir, pensar e fazer de uma comunidade social. Um modo no qual a cultura só se explica de seu interior para fora e os seus componentes “vividos e pensados” devem ser o fundamento de qualquer programa de educação ou de transformação social (STRECK, 2008, p. 77).

No livro *Cartas a Guiné Bissau: Registros de uma experiência em processo*, Paulo Freire coloca três momentos da prática pedagógica transformadora que utilizo como orientação para uma ação educativa em áreas quilombolas.

1º) O primeiro momento é colocar-se a ver e a ouvir; a indagar e a discutir, e não carregando conosco os planos ou relatórios elaborados. É o processo de análise da realidade estudada. Nesse momento, procurar entender a forma de ser quilombola: sua história, sua cultura e sua riqueza de linguagem. Uma decisão política que se articula com o projeto de sociedade que se procura criar e transformar. O que está em disputa não é apenas a produção material/intelectual, mas a distribuição e os aspectos determinantes do que produzir no território e educação, do como, do para que, do para quem produzir.

A transformação do sistema educacional exige um trabalho de transformação ao nível da economia, política e cultura. O debate em torno deste problema

fundamental, o sistema educacional como herança colonial, teria necessariamente de revelar na análise outra herança, a da luta por libertação, a criação de espaços de autonomia, de rebeldia, de reis, rainhas, culturas e saberes ancestrais que se constituem por meio das memórias e narrativas quilombolas.

É preciso entender que as ligações entre o sistema educacional e a sociedade global são dialéticas, e não mecânicas. Entender os “limites da educação formal, enquanto subsistema de um sistema maior, reconhecer também o seu papel fundamental na formação de uma nova mentalidade em coerência com os objetivos da nova sociedade a ser criada” (FREIRE, 1978, p. 24).

2º) No momento seguinte, o estudo quilombola, prioritariamente, parte da história de resistência de seu povo, da suas lutas, dos seus direitos. Trabalho, cultura, território e educação se constituem como conteúdos programáticos, resultado das experiências históricas e cotidianas. Ao dizer sua palavra, ler, escrever o mundo é necessário que os quilombolas compareçam a “este processo não como quem é convidado a conhecer o conhecimento anterior que sua prática lhes deu para, reconhecendo as limitações deste conhecimento, conhecer mais”.

O conhecimento do conhecimento anterior, a que os alfabetizados chegam ao analisar a sua prática no contexto social, lhes abre possibilidade a um novo conhecimento: “que indo mais além dos limites do anterior, desvela a razão de ser dos fatos, desmistificando, as falsas interpretações” (FREIRE, 1978, p. 27 e 29).

Com e na comunidade se encontra o ponto de partida para construir novos conhecimentos, por meio das rodas de conversas como domínio de suas histórias e práticas sociais. Todas as práticas sociais envolvem conhecimentos e, nesse sentido, são também práticas de saberes. Ora, para que se faça isso ao nível da participação, não há outro caminho senão o de considerar precisamente o lugar em que as comunidades quilombolas se acham.

Partir do que sabe para poder saber melhor, e não partir do que sabemos ou pensamos que sabemos. Se o ponto de partida está em nós, os chamados intelectuais, os professores, não há outro caminho senão o do autoritarismo. Mas, se reconheço que o ponto de partida está no nível de conhecimento deles [**dos quilombolas**], o conhecer desse ponto necessariamente já é pôr à disposição deles o método de conhecimento (GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 1995, p. 69, grifo nosso).

O que se impõe “não é a transmissão ao povo de um conhecimento previamente elaborado, cujo processo implicasse no desconhecimento do que o povo já sabe, mas a ele devolver, em forma organizada, o que ele nos oferece em forma desorganizada” (FREIRE, 1978, p. 29). Desafio que Amílcar Cabral colocava como “um fato cultural e um fator de cultura”. Dito de maneira complementar, é produzir aprendizagem na relação com o objeto permanente de conhecimento e na análise da própria ação transformadora sobre ele.

Na construção da tese, as falas dos quilombolas deram o fundamento à questão do território e educação, enquanto a experiência da pesquisa ampliou os horizontes da visão de mundo e prática educativa trazida por estes atores. Ou seja, partindo da dimensão da casa que constitui o lugar onde se forma a criança quilombola, avançamos para a educação formal e problematizamos o território em seus desafios para o reconhecimento, demarcação e titulação. Neste ponto, é necessário saber que educação, de maneira geral, não pode superpor-se à prática social que se dá numa certa sociedade, mas, ao contrário, deve emergir desta prática, enquanto uma de suas dimensões. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 2000, p. 66).

3º) O terceiro momento é o da síntese que envolve o estudo, a pesquisa sobre a realidade, o ato de decodificar, traduzir com a comunidade seus saberes. É uma tentativa de reconstruir o objeto em forma de totalidade cindida, a partir das práticas da comunidade e dos saberes que estão sendo elaborados, historicamente, mas de acordo com as necessidades e visão de sociedade que o grupo precisa construir.

Num ensino que tem sua matriz pedagógica nos saberes que brotam do terreno das práticas políticas e sociais dos quilombos, o exercício do ouvir e do falar se dão enquanto formas primeiras da expressão, ou seja, pelas rodas conversas. A sua origem, provavelmente, se deu na antiguidade Egípcia e Grega, onde educar era basicamente falar, exigir direitos, e não apenas ouvir. Nesse sentido, o aprender teria de fato cinco eixos: ler, escrever, contar, ouvir, falar e outras habilidades. É comum nas escolas, aliás, precipitar-se a alfabetização, entendida como aprendizado da leitura e da escrita, sem se levar em conta o desenvolvimento da oralidade.

Os dois níveis da expressão verbal, o oral e o escrito – cada um com seus dois polos: ouvir/falar, ler/escrever [...] das relações entre o ser ouvinte/ser falante, e entre o ser leitor/ ser escritor pode gerar uma nova perspectiva para educação **quilombola** (GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 1995, p. 118-119, grifo nosso).

Que sentido teria, hoje, assumir essas tarefas como princípios no contexto da educação escolar quilombola? O saber ouvir e falar implica uma exigência da radicalidade democrática e numa política transformadora de educação, que emerge como valor civilizatório da cultura negra brasileira. Essa forma de saber exige uma democratização do poder econômico, político e educacional. No terreiro, debaixo das árvores, nas casas, na rua e — por que não? — na escola. O território negro tem o papel importantíssimo no resgate de valores civilizatórios advindos da Mãe África, por meio das memórias, narrativas e metáforas. E é esse território, representado pelo círculo, que vai reaparecer em várias atividades, de cunho cultural, nos espaços privado/público da vida.

Essa mesma roda está presente como um valor ontológico da cultura afro-brasileira, na capoeira, no jongo, no tambor de crioula, na gira do samba. A roda de conversa na sociedade brasileira tem sua força dinâmica como alternativa democrática que se reconstitui em diferentes espaços, de forma livre, aberta e circular. Em ritos, danças da cultura popular brasileira que usam a roda como forma democrática para contrapor a política autoritária e violenta que estrutura o poder na nossa sociedade. Ela é uma forma direta de participação negada pelo sistema. Por isso, muitas das práticas negras que utilizavam a roda de conversa foram perseguidas, proibidas e até silenciadas em determinados períodos da história brasileira.

A roda de conversa serve também como uma estratégia política para constituir o acesso a uma educação que vinha pela casa, já que a instituição escolar não permitia as crianças negras o acesso universal a escola. Funciona como caminho para reatar o fio da história que foi rompido pela escravidão, colonização e capitalismo de cunho liberal e tecnológico.

O caminho é através do diálogo de sabedoria, pelos mais velhos, adultos, jovens e crianças que se encontram presentes nas rodas de conversa. Muitas vezes, é utilizado como recurso metodológico para avançar na pesquisa, e assim, estabelecer os vínculos necessários à dimensão existencial, social, educacional da

comunidade quilombola, numa tentativa de religar as extremidades do fio de Ariadne⁷², fazer as rodas de conversa circularem.

A ponta do fio está com os mais velhos, agora será preciso passar às gerações mais novas para que “as histórias não se percam”, a memória quilombola não se esvazie e que se ache novamente o “rumo da estrada”. Será necessário retornar ao passado para reencontrar os pontos que ligam o fio e não perder-se no labirinto de informações do presente, tendo como linha condutora a memória histórica, as narrativas e as rodas de conversas quilombolas. Paulinho da Viola atualiza essa relação com a seguinte rima: “Não sou eu que vivo no passado / é o passado que vive em mim”.

Uma forma de aprendizagem que vem pelos Griôs⁷³ da comunidade, caracterizada, assim:

Eu peguei tudo isto aí, as rodas de conversa. Eu completei 71 anos em 04 de setembro. Era coisa muito boa. Era um amor, todos tinham amizade uns com os outros. Todos brincavam, conversavam sentadinhos e tomando mate. Era muito lindo, muito, muito bom. E aí os mais velhos iam conversando e falando, né. Eu escutava com outras crianças. Mas nem sempre perto, às vezes, os velhinhos não deixavam ficar em roda deles. Então, nós ficávamos naquela roda: os guris, as gurias e os velhinhos conversando. Muitas coisas eles chamavam e explicavam para nós. “Olha é assim e assim!” E quando meu tio Panda saía e tocava nos bailes, ficavam conversando e comendo batata doce assada no borralho do fogão até a meia noite, e este meu tio contava causos pra nós. Era história dos tios, de bichos, de ouro. E aí eu ficava ali entretida, ninguém falava, ninguém brigava. Era um amor e uma alegria (Jurema Carvalho Rodrigues, entrevista concedida 11/09/2012).

Jurema descreve uma forma de aprendizado que passava pelas relações sociais e a visão de mundo que vinha pelos mais velhos e se corporificava na convivência das crianças que brincavam. A dinâmica do aprendizado através da conversa não estabelecia tempo/espço, mas se prolongava a partir da casa,

⁷² Conta o mito que Teseu, um jovem ateniense, sabendo que sua cidade deveria pagar a Creta um tributo anual — sete rapazes e sete moças — para serem entregues ao Minotauro como alimento, aceitou desafiá-lo. Em Creta, encontrando-se com Ariadne, a filha do rei Minos, recebeu dela uma espada e um novelo de linha que deveria desenrolar ao entrar no labirinto onde Minotauro vivia, para encontrar a saída. Teseu entrou, enfrentou e matou o Minotauro, e com a ajuda do fio que desenrolara, encontrou a saída (Wikipédia: A enciclopédia livre. Acesso em: 21 set. 2012).

⁷³ São considerados os anciões da comunidade e possuem, pela memória, uma experiência de vida que serve como referência aos arquétipos sociais do grupo. Na África, os Griots são divididos em: músicos, embaixadores e genealogistas/historiadores que relembram os grandes feitos dos antepassados. São considerado arquivistas da cultura, tradicionalistas, isto é, conhecedores. In: História Geral da África, I. UNESCO, 2010, p. 193.

passando pelas estradas, pelo trabalho e, principalmente, pelo território. Seu Adélio nos brinda com uma linda narrativa de sua avó Mabilia para descrever a forma/conteúdo como aconteciam as rodas de conversas. Entre o tempo de trabalho e o tempo de descanso, havia sempre um tempo para uma boa conversa:

*A roda de conversa da avó Mabilia. Ela era uma negra bem pretinha, mas muito farrista. Ela contava coisas pra gente que nem sabia. A gente era guri, nem dava muita bola na época. “Ah, o que eu quero com isto?” Aí, depois que a gente pegou a raciocinar, viu que aquilo era uma história muito importante que ela queria deixar pra seguir. Para não perder as histórias. **Eu diria para não perder a memória da comunidade.** Então ela dizia pra nós: “Tu escutas os mais velhos!” Às vezes, eu ficava lá na casa dela. A casinha dela, naquele tempo não existia material de construção. Era tudo de vassoura barreada, mas tão bem barreada que parecia de alvenaria. Eles barreavam, depois salpicavam e depois passavam uma coisa para emparelhar. Tu olhavas e dizia que era de material, mas era vassoura, pau e barro. Nós trabalhávamos puxando com duas carroças de boi que saíam de Polêsine à Restinga Seca. Aí, os outros iam embora e nós ficávamos lá, nessa roda de conversa com ela. O Joãozinho como filho e eu como guri, escutando. E ela contando como é que foi, como não era naquele tempo. E ela sempre dizia: “Tu escutas bem, guri, escute bem meu filho! É assim que era, por que amanhã a vovó vai morrer, o Joãozinho vai morrer. Aí vocês tem prestar muita atenção pra não perder a estrada”. Ela dizia pra nós: “amanhã é o dia de vocês! Hoje é o nosso dia!” Mas como amanhã é o dia de vocês? Eu nem sabia aquilo, não entendia o que ela queria dizer. É como nós, né! Amanhã é o dia dos netos, dos bisnetos, o nosso dia está garantido, amanhã pertence para os outros. Então, o tio Joãozinho era muito atencioso nisto aí. E quando voltava lá tinha a roda de conversa (Adélio Carvalho. Entrevista concedida em 11/09/2012, grifo nosso).*

A descrição detalhada do modo como se fazia a roda de conversa na casa era uma forma de mostrar como aquela construção mental estava sedimentada sob a égide dos saberes ancestrais africanos e o respeito aos saberes da experiência de vida daquela mulher, numa alegoria entre o “oleiro e o barro”⁷⁴. A quilombola, ao erguer sua morada de barro, vassoura e madeira, fazia numa forma de arte: a casa. Entre os paus e a vassoura, toma forma uma trama. No meio dessa, o barro como uma espécie de cimento que dá o acabamento final na forma da casa. Eis que dentro dela habita um “ser” que faz história, conta “causos”, narrativas, que ama, ensina, aprende, que cala e, principalmente, fala. A sua palavra estabelece a

⁷⁴ Levanta-te e desce à casa do oleiro, lá te farei ouvir minhas palavras. Desci à casa do oleiro e eis que ele trabalhava no torno. Quando se estragava o vaso que estava fazendo, com a argila na sua mão, o oleiro fazia novamente outro vaso, como lhe parecia melhor (JEREMIAS. Cap.18, vs.1-4).

dimensão humana da casa, das conversas que produzem o sentido metafórico de um conteúdo pedagógico para o aprendizado escolar quilombola.

Em sentido análogo, entre a casa e a escola há um “vaso” — uma construção autopoiética do oleiro com o barro, território de histórias que dão o amálgama para que a vida tenha sentido naquele lugar. É o vovô Geraldo e sua esposa Maria, a vovó Mabilia, o Joãozinho, o vovô Manoel Albino Carvalho, o tio Panda, o titio João Belmiro, o seu Adélio, a dona Zilá, a Yá Eleonir, o Roberto, o seu Antonio, a dona Jurema, a Karen e tantas outras lideranças que ajudaram na escritura desta tese.

Veja que o aprendizado acontecia por dentro da casa, mas sua superestrutura se encontra na “estrada da vida”, no trabalho, no descanso, na política e na convivência familiar e social. Ela dizia para “não perder as histórias”. Hoje podemos afirmar que é para não perder a memória (BENJAMIN, 1985; GILROY, 2001). Uma relação entre passado, presente e futuro que fica marcada pelas práticas sociais que se corporificam na história do grupo. O agora está garantido, o “amanhã é com nossos netos e bisnetos”.

A roda de conversa funciona como uma tática para estabelecer o processo de aprendizagem entre as experiências de vida dos idosos, dos adultos, dos jovens e dos mais novos, por dentro do território. Pelas rodas de conversas, se estabelece a mediação de conhecimentos tradicionais que orientam a todos, mantém-se o vínculo, a ligação entre dois mundos: o passado (memória) e o presente (experiência). Um conhecimento herdado da tradição via oralidade que se encarna na totalidade do ser. Por esta razão, a tradição oral, tomada no seu todo, não se resume à transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos. Ela é geradora e formadora de um tipo particular de humano que eu chamo aqui de quilombola.

Pela roda de conversas se faz o amálgama dos elementos ancestrais que dão unicidade à comunidade. Um conhecimento que dá forma/conteúdo ao ser quilombola. As histórias formam uma rede de pontos que se articulam e dão significado ao conteúdo das falas. As pessoas se encontravam pela amizade e, a partir daí, desenvolvem as “rodas de conversa” que acontece em casa ou debaixo das árvores. Nesta direção, é interessante outro conto que vovó Mabilia narra pra mostrar o sistema da escravidão pelo qual seus antepassados haviam passado.

Ela dizia que na fazenda do “nhônô” dela tinha 16 africanos. Esses

negros só tomavam café, que era um sopão com osso e farinha de mandioca. Comiam aquilo e se espalhavam para trabalhar, era enorme a fazenda. E aí, chegava ao meio dia, um negro ajudava a vovó a fazer o almoço pra esse pessoal. Isto tudo lá no distrito de Três Vendas, onde era a fazenda. E aí chegavam para os negros e diziam: “Tal dia tu vais levar o fulano lá em tal lugar”. Aí o negro ficava pensando, pensando. Levar por que e pra quê? Era porque o fazendeiro não tinha gostado de alguma coisa, ou achava errado outras. Aí, chegava lá e largava o negro dentro de um buraco [silêncio profundo]. Era assim que funcionava, né. Mandavam matar o negro e largavam dentro do buraco ou numa lagoa e sumiam com o negro. Era assim. Aí tinha o puxa-saco e também o carrasco. O patrão dizia: “Tal dia leva o fulano lá em tal lugar”. O negro já sabia o que iam fazer com ele. E o sujeito em vez de escapar, às vezes, ficava parado esperando morrer. Estas histórias ela contava pra gente e falava: “Espero que não alcancem mais isto” (Adélio Carvalho, entrevista concedida em 11/09/2012).

A fala da liderança da comunidade mostra como o recontar dessas histórias desempenha um papel especial, “organizando socialmente a consciência do grupo racial [...], as diferentes práticas, cognitivas, habituais, performativas, necessárias para inventar, manter e renovar a identidade” (GILROY, 2001, p. 370). Quase como um barro que é trabalhado pelas mãos e é moldado na forma corpo/casa, cidadão negro quilombola. A casa sou eu me constituindo como ser humano para não “perder o rumo da estrada”.

Histórias que apresentam a visão de mundo quilombola e fazem muito sentido dentro do contexto do grupo. A forma de uma casa que, mesmo sendo simples, de vassoura, gesta uma vida e estabelece os vínculos do aprendizado que vai embalando para o resto da vida aquela sabedoria.

Histórias de silenciamentos e rebeldias que se confundiam nas relações entre senhores e escravos, mulheres/homens que lutavam pela sua dignidade, branco/negros que se encontravam em oposição de poder. Pelas brechas de um sistema escravista, faziam acordos difusos, estratégias para fugirem, e aquilombarem-se como espaços de liberdade.

Era no tempo dos escravos! Meu avô era Ceriaco de Sena. Então ele foi escolhido para que o matassem. Então, quem o levou pra matar ele, um soldado somente. Para fazer o serviço tinha que dar um tiro. Era sinal que tinha matado o vivente. E o falecido meu avô usava tamanca de madeira. Chegando lá, o soldado mandou ele se deitar. Marcou o buraco e mandou abrir o buraco. E aí ele abriu todo buraco. E o soldado ali olhando. Ele tinha que tirar a roupa. O negro tinha que morrer pelado. Ele foi tirar a roupa e ficou pensando,

pensando. “Vou dar uma tamancada neste soldado!”. Aí foi tirando a roupa e pegou a tamanca e falou: “Olha ali, tchê!”. O soldado olhou para o lado e ele sentou-lhe a tamanca no pé do ouvido. E derrubou o soldado. Depois, meu avô pegou o fuzil do soldado e deu um tiro pra cima. Mas não matou o cara, já que estava caído no chão. E pegou algumas roupas e cravou o pé mato afora. Ele pegou uma sanga que tinha, bem rasiada, pura pedrinha e subiu naquela sanga sem deixar rastro. Subiu rápido sanga acima. E só ouvia a conversa dos soldados longe que vinham numa turma atrás dele. Depois, tinha um lugar que a água corria por debaixo do chão. Era um buraco, meio oco. E ele entrou embaixo. E os soldados vieram até perto e depois desistiram. Já ia escurecendo. E aí já não se ouvia mais conversas, não se via mais nada. Ele foi saindo, saindo, devagarzinho, devagarzinho. Ele saiu da sanga e, naquela noite, pousou trepado numa árvore. No outro dia ele saiu, bem cedo, e a bicharada roncava na volta. Era o tempo dos tigres. Ele saiu novamente, caminhou, caminhou e se foi pra beira de uma fazenda. Aí, tinha um gaúcho lá que cuidava dos animais. Ele começou a gritar e abanar pra ele. Aí o homem veio e perguntou o que ele queria. Aí ele contou que tinha escapado, assim e assim. E que nem toda roupa tinha conseguido pegar direito. Aí o cara disse pra ele: “Eu vou buscar uma roupa pra ti”. Foi na casa e trouxe roupa pra ele. Mas disse: “Vem aqui buscar a roupa”. Aí ele pegou a roupa e o gaúcho viu que ele não tinha nada. Após isto, falou: “Não volta para o mato!”. E o cara levou pra casa e deu boia pra ele, mas disse: “Te manda, se o patrão souber que tu estás aqui, vão te incomodar. Tá vendo aquela fazenda, lá? Vê como é lá”. E ele foi e receberam bem. E aí por lá gostaram dele e deram até trabalho para ele. E lá ele casou com minha avó Casimira. Ela era empregada da fazenda. Naquele tempo, faziam casar. E dali ele foi embora. Aí, nestas caminhadas vieram pra cá, onde muitas famílias eram acolhidas (Antonio Rodrigues, entrevista concedida em 11/09/2012).

Aqui temos o escravo num perigo eminente pela morte, reconstituindo sua liberdade para viver entre o espaço do cativo e a luta para superar as mazelas imposta pelo sistema. A guinada em direção à morte também aponta para as maneiras pelas quais as formas culturais negras têm cultivado um contato dinâmico com o sofrimento e “serve para dirigir a consciência do grupo de volta a pontos nodais importantes em sua história comum e sua memória social” (GILROY, 2001, p. 370).

Agora, na condição de livre, passa a exercer suas atividades de trabalho e adquire o direito de constituir uma família. Aliás, lhe é garantido este direito, já que, anteriormente, não lhe era permitido transmitir o patrimônio cultural por meio de seu próprio nome. Vovô Geraldo, da família Martins, passou a assinar Carvalho como uma tentativa de ruptura da condição de domínio para a emancipação e, a partir daí, estabelecer os laços do parentesco que se prolongam nas gerações futuras.

A família quilombola que se constitui por dentro da casa é uma forma dinâmica de unidade de o grupo estabelecer o controle sobre o território, já que aí muitos produzem, consomem e circulam. A forma organizativa parental questiona o conceito de família tradicional que se encontra em crise e aponta a casa como o lugar das relações de parentesco.

Mais do que isto, uma visão de ensino que passava pela dimensão do território por meio dos marcos⁷⁵ que os quilombolas utilizavam para estabelecer suas fronteiras. “A gente dizia: ‘Olha, titio, você tem que dizer alguma coisa pra nós’. Esse podia ‘ensinar as metas, ensinar a conversar’, o que existia, o que era isto, o que era aquilo”, conforme Adélio Carvalho.

A história do tio João Belmiro Filho Carvalho era mais com a terra. Porque o meu pai herdou da mãe e do pai dele parte das terras do falecido vovô Geraldo. É essa linha que corre aqui na comunidade. Então, o falecido titio ensinava o marco pra nós. “Olha, gurizada, domingo vocês peguem o bodoque e vão a tal lugar pra ver se vocês acham um marco lá. Eu quero saber”. Ele sabia, mas era pra nós aprendermos. Aí, nós éramos entre 4, 5 jovens que pegavam os bодоques e saíam caçando e íamos onde o tio havia dito. Aí, nós achávamos o marco. E outro dia, mais tarde, perguntava: “Vocês foram lá ver o marco?” “Fomos, titio, achamos o marco”. “Isto é pra vocês saberem que, quando eu morrer, vocês vão saber aonde vai nossa terra”. Então, por isto, eu sei todos os marcos aqui. Era do falecido vovô Geraldo, do Antonio Jorge Cavalheiro. Esses negros eram os que tinham mais terra aqui. E essas divisas do vovô Geraldo, ela corre na linha da divisa dos Hehart, e daí em diante era Ismael. Tinha um marco aqui, outro lá na Varginha e outro que desce na estrada para Vila Rosa. Aí, dali vinha uma linha pela estrada que tem um coqueiro e tem mais um marco que levava até o rio Vacacaí Mirim. Eram terras desses dois herdeiros. Agora como é que deram ou venderam, ninguém sabe. Então, o falecido titio dizia pra gente: “Amanhã não existe teu pai, tua mãe e eu. Então vocês têm que saberem por onde passa estas linhas” (Adélio Carvalho. Entrevista concedida em 11/09/2012).

A conversa envolvia aprendizagens com várias etapas que iam se combinando, avançando por dentro da geografia, da matemática, da língua, do território quilombola. E não tinha um único ponto de partida, mas estabelecia mediações entre terra e espaço, passado/futuro, português/matemática, geografia/história, oralidade/escrita, teoria/prática, trabalho/lazer, num conjunto que estava em movimento com a paisagem do lugar.

⁷⁵ São pontos que sinalizam os limites de um território e servem para estabelecer as dimensões, os espaços e os tempos longitudinais de um território.

Ao falar dos pontos que demarcam o território, seu Adélio fala muito de “linhas” que se ligam aos pontos, às árvores, às estradas, às pessoas. Dentro da arte yorubá, a linha tem um significado todo especial: direção, profundidade, linhagem e posição social. Os yorubás associam linha com civilização. Quer dizer “esta terra tem linhas em sua face”. De acordo com Robert Faris Thompson, citado por Clifford Geertz, civilização na linguagem yorubá:

É ilàjú – rosto com marcas de linhas. O mesmo verbo que civiliza o rosto com marcas que identificam os membros de várias linhagens urbanas e citadinas, civiliza a terra. Ó Sá kéké Ó sáko (ele talhou as marcas da cicatriz, ele limpa o mato). O mesmo verbo que abre marcas em uma face yoruba, abre estradas ou fronteiras na floresta: Ó lànòn; Ó là ààlá; Ó lapa (ele abriu uma nova estrada); ele demarcou uma nova fronteira; ele abriu um novo caminho (GEERTZ, 2009, p. 149).

A preocupação constante com a linha tem associações múltiplas, relacionadas com a imposição de um padrão humano sobre a desordem da natureza: casa velha, porteira, coqueiro, a floresta, todos são abertos para permitir que surja aquele território. Portanto, os quilombolas emprestaram seus pés, suas mãos, suas falas, seus jeitos, seu trabalho para tornar humano aquele lugar. Apesar de todas as adversidades, ainda foram capazes de tornar aquele lugar civilizado com suas marcas, linhas, comunicações.

A roda de conversa traz muito a questão da retrospectiva. Ou seja, toda a trajetória da ancestralidade, esse caminho que foi percorrido de África até aqui [aponta com dedo para o território da comunidade]. A questão dos quilombos, a necessidade do negro ter que fugir para não morrer, por não aguentar mais o sofrimento, do trabalho duro, do castigo. Mas que era necessário ele migrar de um lado para outro, porque isto ia fazer com que ele pudesse constituir outro espaço, outro território. Aquilo que hoje a academia diz como reinvenção do tempo. Então, isso é contado de outra forma. Para nós, aqui na comunidade, é contado de outro jeito: eu tive que sair de lá, de noite, de madrugada e fui amanhecer lá no outro município tal. Lugar com tal senhor e assim, assim. Ele está contando o porquê daquela migração. E aí, dentro desta narrativa, conto de conversa, está toda uma experiência de como lidar com uma situação adversa que a comunidade está passando. Ou ainda, as conversas traduzem que nós não estamos ainda sendo bem aceitos pela sociedade. Outra coisa, nunca abrir mão do saber popular que a comunidade tem. É isto que pode nos garantir, futuramente, os nossos direitos (Roberto Potacio, entrevista concedida em 11/09/2012).

A saída como uma grande diáspora que começou na África, mas que não terminou ainda — enquanto houver negros, negras teremos muitas histórias para contar para nossas crianças. Aliás, conta a história que muitos africanos, ao saírem da África, tinham de dar algumas voltas numa determinada árvore para esquecerem o seu passado; no entanto, este era recriado no país de destino. Numa capacidade criativa, o reinventar da casa, o reinventar da força, o reinventar da democracia, o reinventar do ser humano, o reinventar das amizades, das liberdades, o reinventar da educação se fazem pela roda de conversa. Assim, a diáspora se tornou menos um argumento a respeito da identidade, da globalização, do Estado do que uma muda disputa sobre os códigos que irão mostrar a maneira pela qual a história das culturas negras será escrita (GILROY, 2004, p. 23).

Marcar os vários momentos que o quilombola passou para ser gente e constituir-se como cidadão de modo permanente, quando afirma: *“Eu preciso dizer que isto aconteceu comigo em tal lugar. Então eu estou escrevendo a história andando, percorrendo uma trajetória, até chegar o momento propício de dizer a minha palavra”* (Roberto Potacio, entrevista concedida em 11/09/2012). Ao fazer a comunicação, a pessoa também está se construindo, pois está ouvindo outras experiências. E por aí, vai perceber a necessidade de estar se reinventando. Entender melhor aquilo que está vindo hoje, que é diferente do ontem.

Nesta prática, o quilombola é soberano na sua forma de falar, saber, ser e atuar. As tradições inventadas, que se constituem pelas narrativas quilombolas, são importantes no estudo dos negros da diáspora, porque elas têm se apoiado sobre as histórias de reis, rainhas e importantes lideranças, intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1978) cuja experiência nos permitem qualificar uma teoria política de educação escolar quilombola, que veio se constituindo no decorrer da tese.

Na urgência de concretizar a educação quilombola por dentro da escola, precisamos apontar caminhos para que esse conteúdo penetre o currículo escolar. Qual a estratégia para desconstruir uma prática hegemônica de conhecimento e reconstruir na escola uma prática do saber quilombola? Roberto Potacio, com sua experiência ancestral, provoca de que forma o conhecimento local pode ajudar ou não!

O professor da sala de aula tem que ter ouvido para compreender melhor a nossa realidade. É a capacidade de ouvir, saber colocar o

olhar acadêmico e extrair o positivo para ser trabalhado de fato, sem tirar a essência do saber da realidade. Aqui, o professor precisa se despir da sua postura profissional, de seu diploma, para entrar numa condição de ser ouvinte e também aprender com aquele que não teve oportunidade de estudar. Fazer a interação por dentro da comunidade, participar dos eventos da comunidade, de forma a poder traduzir isto com um olhar educativo. Não adianta vir aqui e achar a comida da comunidade boa, uma feijoada boa, se eu não consigo traduzir aquilo no ensino, na educação (Roberto Potacio. Entrevista concedida em 11/09/2012).

Um elemento-chave para estabelecer o caminho do ensino/aprendizagem passa pela capacidade do professor de se despir de sua postura acadêmica e saber ouvir. Paulo Freire (1996), na *Pedagogia da Autonomia*, nos faz entender que uma das condições da prática educativa é saber escutar. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, às diferenças do outro.

Aceitar e respeitar a diferença são uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou menino negro, o menino índio, se discrimino a mulher, a operária, não posso evidentemente escutá-las, e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo de entendê-los (FREIRE, 1996, p. 136).

Um segundo aspecto fundamental para que a educação avance passa pela capacidade de tradução que o educador, pesquisador adquire com sua prática docente. É um processo intercultural, intersocial. É traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade, sem homogeneização (SANTOS, 2007, p. 43). É tentar saber o que há de comum entre o movimento indigenista, o movimento de mulheres, o movimento negro. Isso tudo tem a ver com a metáfora, semelhanças e diferenças entre os discursos e as práticas sociais. Todo conhecimento começa por ser metafórico, não se produz ciência sem metáforas. É uma maneira de buscar os conceitos que existem e transformá-los para responder as necessidades da realidade pesquisada.

Aqui, é preciso captar a base de uma rica experiência construída há centenas de anos e que serve para elaborar uma teoria de educação voltada para os grupos quilombolas. Tudo isso produz conhecimento na direção de qual educação? Para decorar uma porção de informações que provavelmente servirá muito pouco para a vida, ou uma educação para fortalecer a cidadania na condição humana do saber

que vem pela experiência e se constitui historicamente nas lutas pela liberdade e dignidade humana? Uma educação que reforça apenas o ensinar que se encontra pelas práticas dos professores ou a aprendizagem que está arraigada nos modos de saber-fazer que a comunidade produz há centenas de anos?

Esta nova forma de aprender exige uma nova didática, que tem a ver com a capacidade de o professor estar se reinventando, estar aprendendo elementos novos para sua prática pedagógica. O educador que entende a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber e recusa a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria de quem está preocupado em aprender sempre. Ou ainda, na tarefa fundamental da escola, como produtora de conhecimento, é trabalhar de maneira crítica as coisas e os fatos e comunicar a sua verdade, não como a única. É necessário que se instigue no educando sua curiosidade, em vez de silenciá-lo ou domesticá-lo. Saber escutar como uma atitude prática de respeito aos saberes da experiência feita pelos alunos negros

Um educador que atue na dimensão de uma educação quilombola e antirracista precisa combater o silêncio escolar sobre o racismo que impede o potencial intelectual de milhares de “mentes brilhantes” nas escolas brasileiras. Nessa direção, é preciso não só sensibilidade e boa vontade dos profissionais da educação, mas a construção de material didático pedagógico para ajudar no fortalecimento de uma prática livre de preconceitos e democrática. Portanto, a produção desta tese vem na tentativa de contribuir para que a escola assuma como central a cosmovisão da matriz africana e afro-brasileira, oriunda das experiências sociais e educacionais dos quilombos que fundamentam a escrita.

Uma abordagem a partir de “dentro”, que implica uma capacidade intuitiva que se situa além das possibilidades contidas na própria pesquisa e que, por sua vez, confere ao especialista uma melhor compreensão até das múltiplas sutilezas contidas nos termos que descrevem e conceituam as realidades socioeconômicas, cultural, educacional, cosmogônica e relacionais próprias às estruturas concretas. Abordagem que é entendida como um “conhecimento orgânico” (WEDDERBURN, 2005, p. 158) que valoriza a produção do saber local com autores negros e africanos na construção de procedimentos metodológico e epistêmico.

Em busca do saber quilombola que foi reconstruído no Brasil, podemos entender as estratégias do poder e as táticas que estes grupos inventaram para sobreviver. Ou ainda, ir das práticas às estruturas e compreender as táticas como

caças furtivas feitas em território alheio que, em campo inimigo, subvertem os dispositivos do poder. Uma forma de proceder para tornar visível e falar com os modos de fazer, os usos que são feitos pelas lideranças e alunos quilombolas.

Hoje, teríamos de reinventar essa roda de conversa que está presente na experiência dos mais velhos para ajudarmos as crianças a religarem o fio da história e retomarem uma relação mais próxima dos valores, como o território, a respeitabilidade, a dignidade que tem a ver com ancestralidade. Numa educação escolar quilombola que se constituiu na origem por dentro das casas, através das rodas de conversa, a partir daí a escola, os professores podem encontrar o fundamento, o equilíbrio daquilo que é preciso ensinar/aprender.

Porque numa roda de conversa, muitas vezes, têm pessoas dos quatro cantos da comunidade, pessoas de outras comunidades. Têm pessoas com outros conhecimentos alheios à comunidade, mas que estão sensíveis e partilham daquela realidade da comunidade e que trocam experiências. E a conversa puxa a outra, vem neste sentido: “Lá em tal fazenda onde eu estava, passei por essa, ou aquela situação”. Ele fala do momento bom, do momento ruim, das dificuldades que encontrou. E de tudo aquilo que vivenciou, o que mais marca como positivo para ele, dentro de uma situação de opressão. Outra pessoa pode lembrar que a comunidade também está passando por um momento difícil e que começam novos tempos (Roberto Potacio, entrevista concedida em 11/09/2012).

A roda se faz dinâmica e ajuda a estabelecer vínculo com os quatro cantos da comunidade, com quem está fora, com os apoiadores, com todos os troncos familiares. Uma prática pedagógica que a escola poderia utilizar para começar a reinstalar no ensino os saberes que vêm sendo gestados pela ancestralidade negra quilombola que brota da terra, dos corpos, das lutas, das brincadeiras, das amizades, das disputas e das histórias que emergem pelas rodas de conversas. Por isso, há um ir pra cá e outro pra lá, que servem para marcar o território. Ou, quando alguém te ataca, uma saída é se calar. Posteriormente, no momento certo, você dá a resposta à altura daquela agressão. Uma resposta que precisa envolver mais “sabedoria e mais conhecimento”.

Na roda de conversa não há gritos, nem agressões, apenas o calar-se temporariamente. Uma prática em que o aprendizado se faz de maneira livre, em que escutar uma história serve para o ouvinte tirar uma mensagem. Como diz seu Adélio: *“Quando eu era criança, não dava muita bola pra aquilo que estavam*

falando, mas quando fui crescendo vi a importância daquela conversa na minha juventude e vida adulta”.

A roda de conversa, como uma dimensão pedagógica, vai se constituindo no processo de contar/ouvir/ressignificar um aprendizado que vem por meio da ancestralidade. A escola poderia fazer o levantamento das pessoas mais velhas da comunidade, de acordo com os troncos familiares e dividir em grupos para ir até as casas ouvirem estas histórias e outras, já que as linhas de família fornecem os pontos demarcadores do território.

A partir daí, pode-se estabelecer atividades lúdicas que reconstituam aquele aprendizado. Fazendo a maquete do território que foi, que se encontra hoje e o que a comunidade reivindica. Estudar através dos marcos a geografia do lugar, estudar a matemática. Na questão ambiental, fazer um levantamento dos tipos de ervas medicinais e qual seu uso, das hortaliças e como fazem o plantio. Em que lua? E por quê? Procurar levantar que tipo de brincadeiras era desenvolvido nas casas. Como as crianças brincam hoje? No português, a partir das histórias, fazer o catálogo das palavras geradoras e qual o significado para o grupo. Estudar como a escola foi construída. Entender o processo de colonização europeia e suas consequências para as comunidades quilombolas e indígenas. Os processos de socialização que ocorreram no tempo. A questão das famílias, como elas foram sendo constituídas e como estão hoje. Como eram feito os partos, já que a maioria era feita em casa. O que significa a casa para as crianças. Quais os tipos de trabalho que desenvolviam e como é o trabalho hoje? As relações entre trabalho, carteira assinada, diarista. Estudar os direitos do trabalhador. Ver como é a questão do gênero e raça na formação local, regional. A questão da água e da luz elétrica. Como preparar a terra para plantar arroz, fumo etc.

Um exemplo que vem mostrando que a educação escolar quilombola é possível é a organização da comunidade de Conceição das Crioulas, partindo da narrativa fundadora de Barnabé de Oliveira, que guarda nas histórias contadas sobre ele um significado ímpar, relacionado com a comunidade e com as lutas pelo território (SILVA, 2012, p. 29). Mostra principalmente a força das mulheres negras na gestão e autonomia do projeto escolar. Além disso, podemos destacar o nome da comunidade, que poderia nos ajudar a colocar numa viagem de volta pelo *Atlântico Negro* e redescobrir a origem ou região da África que este povo tem sua

ancestralidade marcada. Em Cabo Verde, o Crioulo é uma língua muito falada; na América Central, se produziu toda uma literatura tendo por base a “crioulagem”.

A tentativa de entender a educação brasileira a partir das comunidades quilombolas pode levar a interessantes insights para se compreender melhor os negros da diáspora e as relações entre educação e território. Um negro que procura o protagonismo da sua história mostra o negro sempre negociando sua própria liberdade.

Negociar não significa ceder aos desejos do patrão, mas estabelecer o “senso de justiça” entre sua emancipação e os domínios que estão em jogo nesta conjuntura. Ainda que, em condições adversas, houvesse pequenas brechas onde fosse possível estabelecer fissuras que potencializam pequenas saídas, como foi a do seu Geraldo. No livro *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*, fica demonstrado que o escravo aparentemente acomodado e até submisso de um dia podia tornar-se o rebelde do dia seguinte, a depender da oportunidade e das circunstâncias (REIS & SILVA, 1989, p. 7).

O perigo estava em deixar o africano falar, dizer a sua palavra, demonstrar sua capacidade de fazer o que pensava, não de forma vazia, mas como resultado histórico de suas lutas, de suas estratégias como: a fala, a fuga, a morte do senhor, a constituição da família, o plantio do roçado, o trabalho aos domingos pra comprar sua liberdade, a benzedura e o chá de ervas para curar terneiras, e que depois eram vendidas para compra de terras. Uma trama que tinha como ponto de partida a conversa, o diálogo e o ponto de chegada sua liberdade como a retomada da condição humana. Para demarcar o modo não linear de como a comunidade vem contando suas histórias que vão, voltam, avançam, permanecem presentes e se escondem na memória.

Uma história narrada pelo bisneto de Geraldo Carvalho para dizer que eles lutaram em condições muito adversas, o que sobra para nós em situação mais favoráveis para superar as mazelas das exclusões raciais que ainda sofremos.

Esse era do vovô Geraldo. Essa história era dos Miguel Martins e Miguel Martins Filho. E aí, a estância deles era lá nas Três Vendas. Existem até coisas velhas lá, arvoredos. Então, uma escrava dele que era pretinha mesmo, chamada vovó Mabilia, que era escrava deles. Era cozinheira desta família Martins. Ela contava pra nós. Dizia a história que os dois Martins se encerraram num quarto e preparavam o zunzum, zunzum, zunzum. Aí, tinha a fresta, e ela

botava os olhos no buraco pra ver o que eles estavam fazendo. Estavam empacotando ouro. Era talher de prata, talher de ouro e outras quatro quantias de prata e ouro. Aí, todas as noites ela ia espiar o que estavam fazendo. E assim ela fazia, espiando. Até que ficou pronto. “Agora! Agora nós vamos levar para a Picada dos Paus”. Aqui não era São Miguel, se chamava Picada dos Paus, tinha só um trilho aí. E falaram: “Aí eu vou levar Geraldo de confiança pra ele não contar pra ninguém, se eu levar outro vai ser descoberto”. Aí, em tal dia, chamou o Geraldo e falou: “Olha, vamos ter que fazer uma viagem muito longa. E vai ser demorado! Amanhã tu pegas duas juntas de bois e prega na carretinha e nós vamos viajar. E encilha teu cavalo”. E naquela época, os bois eram puxados na frente, a cabresto. E aí vieram pra Picada dos Paus. Ao chegar, falaram: “Aqui nós vamos enterrar esta carreta porque não pode ser vista. Não pode ser vista pelos portugueses”. Aí depois fizeram um buraco na Picada dos Paus e largaram aquela carreta pra dentro. “Largue devagarzinho, Geraldo!” Ele largou e caiu a carreta lá embaixo. “Ah! Tu vai ter que descer lá embaixo pra arrumar”. Ele disse: “Mas eu não vou descer!” Mas antes disto, a velha avisou: “Olha, Geraldo, eles vão te matar num buraco. Quando chegar lá, tu te cuida!” Ela tinha escutado tudo. Ele veio preparado. Tinha aquelas pistolas! Preparou bem sua pistola e vieram. Aí, quando o buraco já tava com a carreta dentro, ele mandou o Geraldo entrar. “Eu não entro!”, respondeu. “Entra o senhor!” “Pronto, vai ter que entrar Geraldo!” “Não, não entro! Entra o senhor!” “Se não entrar, eu também não entro!”. “Então vamos entrar nós dois.” “Eu não! O senhor quer me matar?”. “Eu não vou matar porque não sou covarde!”. Então, Geraldo deu um empurrão no senhô, que caiu no buraco e montou no cavalo e veio embora pros Carvalhos. E foi onde ele se escapou. Aí então o nosso sobrenome era Martins Pinto, por causa deles. O nome dele era Miguel Martins Pinto. E o bisavô Geraldo foi pra lá na fazenda dos Carvalhos. Depois, os Martins chegaram lá pra buscar o vovô Geraldo. “Agora, este negro tu não levas”, disse os Carvalhos. “Ele contou a história do que tu querias fazer com ele. E se voltares, ele vai te matar”. E aí o bisavô ficou lá nos Carvalhos. Aí depois, então, nós passamos a assinar Carvalho. E aí depois botaram meu bisavô morar na localidade de Silêncio, mas veio para cá e fundou esta comunidade (Adélio Carvalho, entrevista concedida em 11/09/2012).

Ao fechar com a narrativa fundadora da comunidade de São Miguel, procurei interpretar o quilombo como a grande metáfora que produz sentido e liberdade, reconstruída por meio das rodas de conversa. A história da comunidade continua, encontra-se aberta a novas propostas, outras análises e exposições.

7 PARA FINS DE CONCLUSÃO: “EU DIRIA PARA NÃO PERDER A MEMÓRIA DA COMUNIDADE”

Ao concluir esta tese, reconheço que este é o ponto final e inicial de um percurso que aparece como novas possibilidades de desenvolvimento, tendo como horizonte ontológico provocar mudanças no fenômeno social. Mas não se encerra a proposta de pesquisa — ao contrário, esta se abre para outras possibilidades de investigação, pois os resultados são sempre provisórios e contingentes.

Inicialmente, aponto a tese que me mobilizou e exigiu o trabalho de dedicação exclusiva para tentar respondê-la: que contradições aparecem com relação à implementação do Programa Brasil Quilombola, na questão do território e educação, materializado na comunidade de São Miguel, município de Restinga Seca, Rio Grande do Sul. A hipótese tramada no decorrer da pesquisa se articulou a partir do PBQ e as categorias e leis analisadas (contradição, mediação, políticas públicas, quilombo e estado) que sustentam sua avaliação.

Na direção do território, segundo dados levantados da Agenda Social Quilombola até o final de agosto de 2011, das 3.524 comunidades quilombolas mapeadas pela Fundação Cultural Palmares, apenas 1.711 (48,55%) obtiveram o certificado de comunidade remanescente de quilombo. E entre 1995 e 2010, somente 189 (5,36%) obtiveram o reconhecimento de seus territórios, por meio de 120 títulos de terra.

A partir da passagem de quantidade que se refere ao número (48,55%) de comunidades reconhecidas como quilombolas pelo Estado brasileiro, e à questão de qualidade relacionada com a regularização dos territórios quilombolas (5,36%), concluo que há muitas comunidades para certificar e um número maior esperando para ter seu território reconhecido e titulado. Nessa conjuntura, a comunidade de São Miguel, que vem fazendo a luta pelo reconhecimento e demarcação do território desde o ano de 2004, possui apenas o Decreto de Desapropriação por Interesse Social, um documento isolado que não garante a titulação definitiva de suas terras.

Os dados acima confirmam as contradições do Programa com relação aos cortes orçamentários, a partir do ano de 2008, na direção da demarcação e titulação das terras quilombolas. Neste período de crise internacional do capitalismo, não se tem avanços na regularização de terras quilombolas. A exceção no Rio Grande do

Sul é o território da comunidade de Casca que, no ano de 2011, foi o único a receber o título definitivo de sua área.

O antagonismo mostra que, sem o território, a educação sozinha não consegue realizar as mudanças necessárias. Por outro lado, as práticas sociais quilombola fazem avançar a dimensão política pedagógica que potencializa a luta pela terra. Nesse diapasão, território e educação formam a síntese avançada pela qual se produz rupturas na questão quilombola. No momento que não há avanços na demarcação do território, a educação deixa de problematizar os elementos estruturantes do Programa, restando pequenos saltos que se dão pelas legislações e políticas sociais.

Neste entendimento, é preciso pensar uma educação do território capaz de se mover em duas direções convergentes: uma crítica-reflexiva e uma construtiva. A primeira consiste em problematizar as práticas políticas do Estado Brasileiro, que impõe suas estratégias de gestão a partir de acordos feitos com as elites, sem a participação popular. Ou seja, no processo de construção das diretrizes do Programa, o Estado tolera a participação dos quilombolas. Mas no momento da execução, os acordos são feitos com instituições, organismos, iniciativas privadas, legislativo, judiciário e ONGs. Outro exemplo é o acordo feito pelo Governo Federal (item 4.4 Ataque ao direito à terra: Decreto nº 4887/03) com a base ruralista para que não haja avanços na questão de terras quilombolas. E a segunda, precisa contribuir para assimilação de saberes e demandas baseadas no reconhecimento e afirmação da educação escolar quilombola.

A tese é uma articulação entre território e educação, por dentro das práticas cotidianas quilombolas, representadas pelas narrativas e metáforas. O quilombo de São Miguel, como uma metáfora, demonstra outra forma de construir as relações sociais, a educação, as fronteiras do Estado-nação.

O modo como as narrativas foram colhidas pela pesquisa exprimem a experiência da luta contra a escravidão e o quilombo como espaço de autonomia relativa que se constitui no pós-abolição. Esse lugar da memória sublime do ex-escravo é formado pelo espaço e tempos vividos por estes trabalhadores camponeses, que permite recuperar a história de vida do grupo, e se apresenta, nesta pesquisa, como uma cosmovisão da educação quilombola voltada para o ensino das escolas localizadas ou não em áreas de quilombos. Uma prática

pedagógica que tem sua força nas metáforas que expressam as lutas cotidianas destes trabalhadores pelo direito étnico.

Na direção da educação escolar, tomei conhecimento dos limites e possibilidades com relação à formação docente. O currículo necessita dar-se no movimento da comunidade, onde as práticas de sala de aula passam a refletir as práticas sociais que circulam no território. Urge a transformação e construção de uma perspectiva política, pedagógica que promova o compromisso com os saberes práticos dos quilombos, amparado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Essa afirmação demonstra que a dinâmica formativa em escolas quilombolas passa pela posição do que vem de “dentro” da comunidade, que eu chamei de educação como saber local, e o que vem de “fora”, que convencionei chamar de formação continuada. As duas dinâmicas se completam numa relação pedagógica com os saberes quilombolas que brotam da terra.

Aqui, descobri a importância do território e educação como unidade de análise para decodificar os elementos que tornam possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a emancipação destes grupos. Aprendi, com minhas estadas no campo, que o ponto de partida está na comunidade: a casa, a família, o lugar são espaços onde se produzem uma linguagem própria com valores nos falares, saberes, fazeres que respeitem a ancestralidade negra africana. Cumprimentar outra pessoa é sinal de respeito, pedir a benção é trazer à tona a experiência e memória de um irmão ou parente mais velho. Toda essa dimensão do singular, do específico que me fez entender que, no processo de investigação, precisamos estar atentos para os gestos, para o silêncio, para o ritual, os aspectos materiais e imateriais da cultura que se apresentam no diálogo do pesquisador com os sujeitos da pesquisa.

Aprendi também que estar na escola não garante um aprendizado dos saberes locais e os aspectos que envolvem identidade quilombola e direitos de cidadania. O processo educativo que acontece em casa, no espaço da comunidade, na esfera pública e que não se dá na escola, já prepara o sujeito para o embate político. A direção escolar e os professores precisam estabelecer a “curvatura da vara” para o território quilombola e buscar outro caminho para entender e construir novos conhecimentos. Uma pedagogia que relacione casa/escola/território,

ensino/aprendizagem, professor/aluno, na qual o processo de abordagem teórico-analítica se dê na/com a comunidade quilombola, por meio das rodas de conversa.

Fazer a escolha metodológica de observar a comunidade e a escola no seu cotidiano ocasionou alguns limites e avanços, como: redirecionar algumas questões, voltar a campo para outros diálogos com os entrevistados que não estavam totalmente fechadas, já que emergiu o conceito de “roda de conversa” que precisei confirmar para redigir o capítulo final. Afirmando que esta é uma das características da pesquisa de modo geral e, em especial, das pesquisas de cunho qualitativo, que envolvem observação participante e entrevistas em profundidade. E acredito que é um dos caminhos profícuos para escolas situadas em áreas quilombolas, utilizar como recurso didático na elaboração da proposta político-pedagógica.

Nesse sentido, a pesquisa também me trouxe dúvidas, inseguranças, interrogações, devido ao fato de conhecer bem a comunidade em outras empreitadas. Mas lembro-me de Marx em *Grundrisse*, ao escrever sobre “o método da economia política”. Também no método teórico, o sujeito, a sociedade, tem de estar continuamente presente como pressuposto da representação (2011).

Uma questão que me angustiava é se conseguiria estabelecer a tão falada espacialidade com os sujeitos da pesquisa. Pelo fato de me encontrar envolvido com o processo, não correria o risco de fazer perguntas “prontas”, sem problematizá-las? A minha surpresa é que a realidade foi se mostrando por outros caminhos e com outras possibilidades.

Uma pesquisa em comunidade me mostrou que as respostas não se apresentam de forma imediata, mas estão muito próximas e se relacionam, embora não sejam iguais. Talvez porque os problemas, desafios enfrentados pelo grupo sejam correlatos. Isso não quer dizer que é “sempre assim”, “naturalizado”. Mas ao contrário, os sujeitos ressignificam cada experiência, a sua maneira de enfrentar cada desafio.

Muito interessante foi a dinâmica das perguntas semiestruturadas que serviram como orientação nas entrevistas. No momento em que a conversa transcorria, estava mais aberta, se alcançavam respostas mais fecundas. As entrevistas, por meio das “rodas de conversas”, também fizeram parte do processo de investigação e estão relacionadas com as estratégias de aprendizagem desenvolvidas historicamente pelas comunidades quilombolas.

O significado de contar histórias pelas pessoas da comunidade é um dos caminhos que mostra a visão de mundo e do humano que procuram construir. Perguntas como “e daí, seguindo naquela questão, você pode narrar aquela história?” me ajudaram no desenvolvimento livre da entrevista. Nesse momento, se mostrava a riqueza das respostas, a visão de gênero, de raça, as contradições, as complementaridades, os medos, os silêncios, as angústias, as alegrias, os desafios e um infinito de conhecimentos e sentimentos.

Aprendi muito com a entrada no campo, a acolhida nas casas, no território quilombola, sabendo que a intenção não era realizar uma etnografia clássica, mas tentar abrir espaço à perspectiva quilombola e traduzir seus discursos e práticas. Percebi a grande capacidade de comunicação oral, ao chegar à comunidade. As crianças faziam barulho, anunciando a presença de alguém. Os seus movimentos comunicavam rapidamente a minha presença na comunidade.

Outro aspecto relevante é o tempo/espço quilombola, que é diferente do nosso. Não é melhor nem pior, apenas outro. Logo, a pesquisa se desenvolveu nesse outro tempo, mais lento, mais curtido, melhor trabalhado, mais dialogado, mais corporificado, na roda de amigos, no terreiro, debaixo das árvores, nas festas, nas caminhadas, nas rezas, nas refeições e nos vários movimentos da comunidade.

Não basta catalogar dados, não basta entrevistar; é preciso comer juntos, caminhar juntos, beber juntos, conversar, lutar juntos. É estar aí, é estabelecer na pesquisa um compromisso ético para o desenvolvimento da ciência e do grupo social. Se os quilombolas deixassem de falar de suas lutas, de suas histórias, de suas metáforas, com certeza, não entrariam em colapso. Apenas muitas coisas sentidas não poderiam mais ser ditas e, talvez, depois de algum tempo, deixassem até se ser sentidas. E, com isto, a vida neste lugar ficaria um pouco mais vazia.

A conexão entre a “arte do falar, do saber, do fazer”, na educação não se encontra somente neste tipo de plano instrumental. Para os quilombolas, apenas materializam uma forma de viver, e trazem um modelo específico de pensar para o mundo das coisas, tornando-os vida. Uma ciência tornada importante porque é capaz de determinar o sentido que as coisas têm para a vida a seu redor.

Aqui entram também algumas questões em aberto para análises futuras que não foram possíveis nesta escrita. Nessa direção, penso que uma descrição das práticas juvenis e do modo como as crianças quilombolas e famílias lidam com a dimensão e cotidiano escolar, podem ser perquiridos. Como superar o

distanciamento entre o conhecimento elaborado pela escola e os saberes desenvolvidos pela comunidade? A questão da pobreza, que influencia diretamente na perspectiva de ascensão social e os limites impostos pela Educação Básica como única fase acessível a todos da comunidade. Quais os limites de uma escola frequentada majoritariamente por alunos negros e orientada por professoras não negras?

Com estas questões em aberto, encaminho-me para a finalização deste texto, apontando como projeto futuro o investimento em estudos e análises que possam avançar esta temática, levando em conta suas múltiplas dimensões, que são tanto de ordem social, política, cultural e educacional.

Uma metáfora africana ajuda a expressar o que sinto: para conhecer um novo mundo, é preciso saber esquecer seu próprio mundo e manter-se “a escuta”. A comunidade quilombola, com sua sabedoria ancestral, ensinou-me: “se queres saber quem sou, se queres que te ensine o que sei, deixa um pouco de ser o que tu és. E esquece o que sabes”. Assim, uma das condições para fazer esta pesquisa foi não julgar segundo hábitos próprios, mas descobrir nas rodas de conversas a fala sobre o saber que fazemos.

REFERÊNCIAS

- ADÃO, Jorge Manoel. **Políticas Públicas de ações afirmativas, educação e Abá (pensamento) negro-brasileiro diaspórico**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: UFRGS, 2007.
- ADÉKÒYÀ, Olúmúyiwá Anthony. **Yorúbá: tradição oral e história**. São Paulo: Terceira Margem, 1999.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras Tradicionalmente Ocupadas: processos de Territorialização e Movimentos Sociais. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 6, n. 1, maio/2004. p. 9-30
- ANJOS, José Carlos Gomes e LOPES, Dilmar Luiz. Organizações Locais e Conformação de Pleitos. In: **São Miguel e Rincão dos Martimianos: ancestralidade negra e direitos territoriais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- ANJOS, José Carlos Gomes e SILVA, Sergio Baptista da. **São Miguel e Rincão dos Martimianos: ancestralidade negra e direitos territoriais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- ANJOS, José Carlos. **No território da Linha Cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.
- APPHIAH, Anthony Kwame. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- APPLE, Michael W. & BURAS, Kristen L. **Currículo, Poder e Lutas Educacionais: com a palavra, os subalternos**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2008.
- ARAÚJO, Tânia Bacelar de. **Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro: heranças e urgências**. Rio de Janeiro: Revan e Fase, 2000.
- ARROYO, Miguel. Pedagogia em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? In: **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan/jun 2003.
- _____. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ASSIS, Machado de. **Obra Completa**, Volume III, 3. ed. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1973.
- BACHELARD, Gaston. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultura, 1988.
- BANDEIRA, Maria de Lourdes. Terras Negras: invisibilidade expropriadora. **Textos e Debates**. Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas. Florianópolis, ano 1, nº 2, 1991.

_____. **Território Negro em Espaço Branco**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BATISTA, P. Mauro. Evangelização ou Escravidão. **Vida Pastoral**, nº 138/1988, p.15-19 (texto digitalizado).

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As consequências humanas**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: **Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BITTENCOURT JÚNIOR, Yosvaldir Carvalho e SILVA, Sergio Baptista. Etnicidade e territorialidade: o quadro teórico. In: ANJOS, José Carlos dos e SILVA, Sergio Baptista da. **SÃO MIGUEL E RINCÃO DOS MARTIMIANOS: ancestralidade negra e direitos territoriais**. Porto Alegre: Editoria da UFRGS, 2004.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria o mundo**. São Paulo: Papyrus, 1996.

_____. **Economia das Trocas Simbólicas**. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand Brasil/Difel, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003 (Série saber com o outro, v. 1).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1995

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação. Brasília, outubro, 2005.

BRASIL. **Programa Brasil Quilombola**. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br/seppir>.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Resolução nº 4**, Brasília, de 13 de julho de 2010.

BRASIL. **Texto Referência das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola** – Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 16/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Ministério da Educação. Conselho Nacional de

Educação. Relatora: Nilma Lino Gomes Aprovado em: 5/6/2012. Brasília, DF.

BRASIL. **Resolução nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. MEC/CNE/CEB. Brasília, DF.

CANDIDO, Antonio. **Iniciação à Literatura Brasileira**. 3. ed. São Paulo, Humanitas: Publicações FFLCH/USP, 1999.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar, 2005.

CARVALHO, José Murilo de. **Desenvolvimento de la Ciudadanía en Brasil**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

CARVALHO, Marta M. C. & HANSEN, João Adolfo. Anne-Marie Chartier: historiadora das práticas culturais. In: REGO, Teresa Cristina (Org.) **Memória, história e escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. 3. Ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis, RJ: 1994.

CHARTIER, Roger. **A HISTÓRIA CULTURAL**: entre práticas e representações. 2. ed. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: DIFEL- Difusão Editorial Ltda., 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática S. A., 1995.

CICOUREL, Aaron. Teoria e método em pesquisa de campo. Trad. Claudia Menezes. In: **Desvendando máscaras sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1980.

CLAUDINO. Zaqueu Key. **Educação Indígena em diálogo**. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

COSTA, Sergio. A construção sociológica da raça no Brasil. In: As Artimanhas da Razão Imperialista. Comentários a Bourdieu e Wacquant. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 24, nº 1, p. 35-61, Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2002.

_____. **Dois Atlânticos**: Teoria Social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

COUTINHO, Carlos N. O Estado Brasileiro: Gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Julio C.; NEVES, Lúcia M. W. (orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**: procedimentos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5. ed. São Paulo, Cortez, 1992.

DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua**: espaço cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: UNESCO, MEC, Cortez Ed., 1999.

DERRIDA, Jacques. **Mal de Arquivo**: uma impressão Freudiana. Trad. Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro. Relume Dumará, 2001.

_____. **Gramatologia**. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DIXON, M. The Black writers use of memory. In: FABRE, G.; O'MEALLY, R. (Eds.). **History and memory in African-American culture**. NY: Oxford University Press, 1994, p. 18-27.

DOS ANJOS, Gilson L. **O negro na Historiografia Regional**: da omissão à negação. Lajeado (RS), dez. 2005 (monografia graduação em História).

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.

ENGUITA, Mariano Fernandes. **Educar em Tempos Incertos**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESCOBAR, Arturo. O Lugar da Natureza e Natureza do Lugar: Globalização ou Pós-desenvolvimento? In: **A Colonialidade do Saber**: Eurocentrismo e Ciências Sociais. 1. ed. Trad. Júlio Cezar Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

FALS BORDA, Orlando. *Acción y Conocimiento*. Bogotá: CINEP, 1990

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 2. ed. Trad. José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1979.

_____. Racismo e Cultura. In: **Em defesa da revolução africana**. Trad. Isabel Pascoal. Lisboa, Portugal: Livraria Sá da Costa Ltda., 1980.

FARINATTI, Luís Augusto Ebling. **Sobre as cinzas da mata virgem**: os lavradores nacionais na Província do Rio Grande do Sul. (Santa Maria: 1845-1880). Porto Alegre: PUC/RS, 1999. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.

_____. **A Revolução Burguesa no Brasil**: Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

_____. **O Negro no Mundo dos Brancos.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

_____. **Significado do Protesto Negro.** São Paulo: Ed. Cortez, 1989.
FERRARO, Alceu R. & RIBEIRO, Marlene. **Movimentos Sociais, revolução e reação.** Pelotas: EDUCAT, Editora da Universidade Católica de, 1999.

FIORI. Jose Luis. **Sistema Mundial e América Latina: Mudanças e Perspectivas.** Rio de Janeiro, 03 de set. de 2006, doc. Digitado, 22 p.

FONTES. Virginia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, Editora UFRJ, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1957-1976).** Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação, cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. OS REFORMADORES EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação, Sociedade,** Campinas, v. 33, n. 119, abr.-jun. 2012, p. 379-404. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIVATTA, Maria (Orgs). **Teoria e Educação no labirinto do capital.** Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2001.

_____. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

FROSINI. Fabio. Formas Del Populismo de La política a La administración (digitalizado) **Conferência do Seminário Internacional Gramsci e os Movimentos Populares.** Rio de Janeiro/UFRJ, setembro de 2010.

GADOTTI. Moacir; FREIRE. Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GEERTZ, Clifford. **O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa.** 11. ed. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: Modernidade e dupla consciência.** Trad. Cid Knipel Moreira – São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais.** Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino & SILVA, Petronilha B. Gonçalves (orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** 3. ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília. MEC. 2005.

GRAMSCI, Antônio. Maquiavel: Notas sobre o Estado e a política. **Cadernos do Cárcere.** Vol. 3. Trad. Carlos N. Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henrique. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Obras Escolhidas.** Vol. I, Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2. ed. 1978 e 4. ed. 1989.

_____. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. **Cadernos do Cárcere.** Vol. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRUPPI, Luciano. Tudo começou com Maquiavel: As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Trad. Dario Canali, Porto Alegre, Rio Grande do Sul: L&PM Editores Ltda., 1980.

GUIMARÃES, Antonio Sergio. **Racismo e Anti-racismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

_____. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Fundação de apoio à Universidade de São Paulo. Editora 34, 2002.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. **Terra de preto, terra de mulheres: Terra, Mulheres e Raça num bairro rural negro.** MINC/Fundação Cultural Palmares, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 7. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Da diáspora: Identidade e mediações culturais.** Org. Liv Sovik; Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HANSEN, David T. Uma poética do ensino. **Educação em Revista**, n. 6, p. 95-128, 2005.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Parte I, II. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1992.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90. **Texto para Discussão** nº 807. Brasília: IPEA, 2001.

_____. **Raça e Gênero no sistema de ensino**: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002.

HETMANEK, Rogério & TOMITA, Andréa. **Espiritualidade do Século XXI**: Educação, Saúde e Arte. São Paulo: Fundação Mokiti Okada, 2011.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz N. da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1979

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialéctica de la Ilustración**. 7. ed. Madrid: Trotta, 2005.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS (IPEA). Dinâmica demográfica da população negra. **Revista Comunicados do IPEA**, nº 91, 12 de maio de 2011. Disponível em: <www.ipea.gov.br>.

KEARNEY, Richard. Narrativa. In: **EDUCAÇÃO & REALIDADE**. Porto Alegre, v. 37, n. 2, maio/ago. 2012. p. 409 -438.

KING, Joyce E. Usando o Pensamento Africano e o Conhecimento Nativo da Comunidade. In: GOMES, Nilma Lino & SILVA, Petronilha Beatriz G. (orgs). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979,

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da Vida Cotidiana**. São Paulo: Educ (PUC-SP), 2002.

LEITE, Fábio. Valores Civilizatórios em sociedade negro-africana. África. **Revista do Centro de Estudos Africanos**. USP, São Paulo, 18-19 (1): 103 -118, 1995/1996.

LEITE, Ilka Boaventura. **O Legado do Testamento**: a comunidade de Casca em perícia. Florianópolis: NUER/UFSC, 2002.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Totemismo Hoje**. 2. ed. Trad. Eduardo P. Graeff. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

LIGUORI, Guido. **Roteiros para Gramsci**. Trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

LOPES, Dilmar Luiz. **Mobilidade social e identidade racial**: o negro na perspectiva do ensino superior. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação em Educação, Santa Maria, UFSM, 1999.

LOPES, Dilmar Luiz. **O levante na UFSM**: Relação e processo na conquista das cotas. Observatório Afirme. UFSM, 2009.

LUCKÁCS, Gyorge. **Arte e Sociedade**: escritos estéticos. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

MACHADO, Carmen L. B. Apresentação. In: TRIVIÑOS, Augusto Nilbaldo Silva et al. **Trabalho e a formação do professor de Educação Básica no Mercosul/Cone Sul**. Florianópolis: Imprensa Universitária, 2012.

MACHADO, Carmen L. B. & NUNES, Paulo R. S. Gramsci: formação de intelectuais ou da força de trabalho nas universidades – entre o perverso e a transformação. **Anais do SEMINÁRIO DE ESTUDOS OS INTELLECTUAIS E A EDUCAÇÃO** – Faculdade de Educação UNICAMP, São Paulo, 2009.

MACHADO, Carmen L. B.; NUNES, Paulo R. S.; CORAZZA, Vera. Contradições na universidade: formação de professores e professoras. In: TRIVIÑOS, Augusto N. S.; BÚRGIO, Carla C. D.; Oyarzabal, Graziela M. (Orgs.). **A formação de professores para educação básica na América Latina**: problemas e possibilidades. Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 11. ed. Trad. Gaetano lo Mônaco. São Paulo. Cortez Editora, 2004.

MARQUES, Sonia Maria dos Santos. Escola, práticas pedagógicas e relações raciais: a comunidade remanescente de quilombo de São Miguel. In: OLIVEIRA, Iolanda de & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Orgs.). **Identidade Negra**: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Ford, ANPED, 2004. p.159-170.

MARX, Karl. **Para uma crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro 3 – O processo global de produção capitalista. Trad. Reginaldo Sant´anna. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1991.

_____. **Grundrisse:** manuscritos econômicos de 1857-1858; esboço da crítica da economia política. Tradução: Mario Duayer, Nélio Schneider (colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo, 2011.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **Estado e Educação Rural no Brasil:** alguns escritos. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, FAPERJ, 2007.

MÉSZÁROS, Estévan. **A Educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Marx:** a teoria da alienação. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. A única economia viável. **Revista Monthly Review.** Tradução Marietta e Plínio Arruda Sampaio, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) et al. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 8. ed. Petrópolis, Vozes, 2001.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola.** São Paulo: Editora Ática, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: GUSMÃO, Neusa M. Mendes de. **Terra de Pretos, Terra de Mulheres – terra, mulher e raça num bairro rural negro.** Fundação Cultural Palmares/MinC, Brasília, Distrito Federal, 1995.

_____. (org.) **Superando o racismo na escola.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 2001.

NERI, Marcelo; MELO, C. Luisa; MONTE, Samanta dos Reis. **Superação da Pobreza e nova classe média no campo.** São Paulo: FGV Editora, 2012.

NETTO, José Paulo. Materialismo Histórico Como Instrumento de Análise das Políticas Sociais. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães e RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon (Orgs.). **Revista Unioeste**, 1ª Reimpressão. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Edunioeste, 2006.

NEVES, Delma Pessanha (org.) **Desenvolvimento social e mediadores políticos.** Porto Alegre: Editora da UFRGS. Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural, 2008.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** 3. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

NUNES, Georgina Helena Lima. **Prática do fazer, prática do saber:** vivências e aprendizados com a infância do Corredor. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, UFRGS, 2004.

_____. Educação Quilombola. In: BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais.** Brasília, MEC, SECAD, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. DAS POLÍTICAS DE GOVERNO À POLÍTICA DE ESTADO: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação,**

Sociedade, Campinas, v. 32, n.115, abr.-jun. 2011, p. 323-337. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>.

OLIVEIRA, Francisco de. **Aproximações ao enigma: o que quer dizer Desenvolvimento Local**. São Paulo, Polis, Programa Gestão Pública e Cidadania/EAESP/FGV, 2001.

OLIVEIRA, Francisco & PAOLI, Maria Célia (orgs.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Juarez. **Constituição da República Federativa do Brasil: organização dos textos, notas remissas e índices**. São Paulo: Saraiva, 1995.

OLIVEIRA, Vera Rosane Rodrigues de. **Políticas públicas e ações afirmativas na formação de professores: cotas uma questão de classe e raça: processo de implementação da Lei nº 73/1999 na UFRGS**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação em Educação – Porto Alegre, UFRGS, 2006.

OSÓRIO, R. G. O Sistema Classificatório de “Cor ou Raça” do IBGE. **Texto para Discussão** nº 996. Brasília: IPEA, 2005.

PALUDO, Conceição. Educação popular e movimentos sociais na atualidade: algumas considerações. In: RIBEIRO, Jorge & RIBEIRO, Marlene (orgs.). **Redes de pesquisa: trabalho, movimentos sociais e educação**. Porto Alegre: Itapuy, 2011.

PERONI, Vera. **Política Educacional e o Papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PNUD Brasil. **Atlas Racial Brasileiro**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/publicações/atlas_racial/index.php> . Acesso em: 21 mar. 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber, Eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: CLASCO, 2005.

REIS, João José & SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RIBEIRO, Marlene. Dimensão pedagógica da violência na formação do trabalhador amazonense. **Revista de Estudos Amazônicos**. Ano 4, nº 1, jan/jun 2004.

_____. **Movimento camponês, trabalho e educação - liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROCHA, Elaine. A Captura de Novos Sentidos na História – Gênero e Etnia. **Revista Diálogo**, vol. 04, 2000. Disponível em: <http://www.dhi.uel.br/publicacoesdhi/dialogos/volume_01/vol04.htm>. Acesso em: 10 nov. 2005.

ROCHA, Maria Elizabeth Guimarães Teixeira. O Decreto nº 4.887/2003 e a regulamentação das terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos. **Revista Jurídica Virtual da Presidência da República**, Brasília, DF, v. 6, n. 68, 2005.

ROUSSEAU, Jean J. **Do contrato social**; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. SECAD, Brasília, MEC, 2005.

ROSA, João Guimarães. **Ave, Palavra**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

_____. **Grande Sertão: Veredas**. 20. ed. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2005.

ROSA, Talis F. Rosa da; IVAN, Paulo; SILVEIRA, Luis Henrique. **Ações Afirmativas para o povo negro**. Pref. Municipal de Porto Alegre, 2004

RUA, Maria da Graça. **Análise de políticas públicas: conceitos básicos**. BID/BNDES, doc. digitalizado, 1997.

RUBERT, Rosane Aparecida. **A construção da territorialidade**: um estudo sobre comunidades negras rurais da região central do RS. Tese de Doutorado. Programa de Pós – Graduação em Desenvolvimento Rural – Porto Alegre, UFRGS, 2007.

_____. **Comunidades Negras Rurais do RS**: um levantamento socioantropológico preliminar. Porto Alegre, RS: Rural / II CA, 2005.

SADER, Emir (org.). **Gramsci – poder, política e partido**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. **Sociedade civil, ONG e esfera pública**. Blog do Emir Sader. Disponível em: <www.cartamaior.com.br>. Acesso em: 21 nov. 2011.

SANGER, Dircenara dos Santos. **Abolição das desigualdades**: Ações Afirmativas no Ensino Superior. UFRGS, Porto Alegre, 2009. Tese de doutorado em Educação.

SANTOS, Boaventura de Souza (org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, José V. dos. Lutas Agrárias e Cidadania. In: VIOLA, E. J.; SHERRER-WARREN, I.; KRISCHKE, P. (org.). **Crise Política, Movimentos Sociais e Cidadania**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1989.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ação Afirmativa ou a Utopia Possível**. O Perfil dos Professores e dos Pós-Graduandos e a Opinião destes sobre Ações Afirmativas para

os Negros Ingressarem nos Curso de Graduação da UnB. Relatório Final de Pesquisa. Brasília: Anped/2º Concurso Negro e Educação, mimeo, 2002.

SANTOS, Wanderley Guilherme. **Cidadania e Justiça**. A política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade**: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil. Tradução de Vera Pinheiro. Salvador/Rio de Janeiro: EDUFBA, Pallas, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora – Autores Associados, 1985, 96p.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEYFERTH, Giralda. As Ciências Sociais no Brasil e a Questão Racial. In: **Cativeiro e Liberdade**: Seminário do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UERJ, 1989.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política**: experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2012.

SILVA, Nelson do V. & HASENBALG, Carlos A. **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

SILVA, Paulo Sérgio da. Quilombos do Sul do Brasil: movimento social emergente na sociedade contemporânea. **Revista Identidade**, São Leopoldo, RS, nº 15, v. 1, jan-jun 2010, p. 51-64.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Educação e Identidade dos Negros Trabalhadores Rurais do Limoeiro**. Tese Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, UFRGS, 1997.

SILVÉRIO, Valter Roberto (Coord.). **HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA I**. Metodologia e pré-história da África. 2. ed. ver. UNESCO, Editado por Joseph Ki-Zerbo, Brasília, 2010.

SOARES. Edimara. **Educação Escolar Quilombola**: Quando a Política Pública Diferenciada é Indiferente. Tese Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Curitiba, UFPR, 2012.

SODRE. Muniz. **O TERREIRO E A CIDADE**: a formação social negro-brasileira. Editora Vozes, RJ, 1988.

SOUZA, Eliane Almeida de. **A lei 10.639/03 na formação de professores e o**

pertencimento étnico-racial em escolas públicas de Porto Alegre. Dissertação De Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, UFRGS, 2009.

STRECK, Danilo R. **Dicionário Paulo Freire.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. v. 1. 445p.

SUÁREZ, Mireya. Desconstrução das Categorias “Mulher” e “Negro”. XV Encontro Anual da Anpocs. Caxambu-MG, 1991, Série Antropologia. **Anais...** Brasília, 1992.

SUNDIATA, Ibrahim. Repensando o africanismo da Diáspora. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial.** São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996, p. 45 a 57.

TEIXEIRA, Sonia F. Política social e democracia: reflexões sobre o legado da seguridade social. **Cadernos de saúde Pública,** RJ (4): 400-417, out/dez, 1985.

TELLES, Edward. **Racismo à Brasileira:** uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford. Trad. Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros:** a reflexão sobre a diversidade humana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa.** Trad. Denise Bottman. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

TRIUMPHO, Vera Regina Santos. **Panorama sobre experiências dos Educadores Negros:** Outros Desafios. Porto Alegre, Texto mimeografado, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **Dialética e pesquisa em Ciências Sociais.** Texto digitalizado. Porto Alegre, PPGE, UFRGS, 2008.

_____. **A Formação do Educador como Pesquisador no Mercosul/Conesul.** Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003.

VAN ZANTEN, Agnès (Coord.). **Dicionário de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 827p.

VIANN, Luiz Werneck. **A revolução passiva.** Iberismo e americanismo no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

VIEIRA, Evaldo. **Os Direitos e a Política Social.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WEDDERBURN. Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: BRASIL. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal

nº10.639/03. Brasília, MEC, 2005.

WERNECK, Luiz. **Liberalismo e sindicato no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

WOOD, Ellen. **Democracia Contra o Capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2006.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Informado



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Termo de Consentimento Livre e Informado

Eu,....., declaro que desejo participar da pesquisa intitulada “Educação Quilombola”: O Programa Brasil Quilombola em Restinga Seca/RS . Este estudo tem por objetivo geral compreender os elementos que sustentam a política educacional do Programa Brasil Quilombola e seus resultados na Educação Básica da EMMAC, quilombo de São Miguel. A partir dos resultados, pretende-se subsidiar a qualificação de políticas públicas regionais e locais que favoreçam as comunidades quilombolas no acesso à educação. E servirão também para levantar elementos na elaboração da tese de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Assim, coloco-me na condição de entrevistado (a) pelo entrevistador (a) (.....), e declaro estar ciente de que as informações prestadas serão gravadas, transcritas e utilizadas, total ou parcialmente, em benefício do estudo acima citado. Os dados serão utilizados; entretanto, minha identidade será mantida em sigilo. Em qualquer momento, poderei desistir ou solicitar novos esclarecimentos acerca desta pesquisa e quanto ao uso da minha entrevista.

Ciente,

Entrevistado (a)

Entrevistador (a)

Porto Alegre, ____ de _____ 2010.

**Apêndice B – Questionário aplicado aos estudantes da Escola Municipal
Manoel Albino Carvalho**

E que tem como principal objetivo a construção do trabalho acadêmico – Tese de doutorado em educação – PPGEDU – UFRGS.

Dados Pessoais:

Ano de nascimento:

1) Sexo: M () F ()

2) Qual o principal lazer da juventude, o que fazem?

3) Como vocês veem a educação escolar?

4) Qual a aspiração em termos de projeto futuro?

5) Como você se coloca com relação à trajetória da comunidade, feita até este momento?

6) Como os pais lidam com o cotidiano escolar? Por exemplo, a reprovação?

7) Existe uma cultura na comunidade, e uma cultura escolar. O respeito aos mais velhos, pedir a benção. Isto acontece dentro da escola?

8) Vocês desejam permanecer na comunidade?

9) Vocês participam de algum projeto da escola? Por exemplo, percussão.

Apêndice C – Questionário aplicado às lideranças de São Miguel

E que tem como principal objetivo a construção do trabalho acadêmico – Tese de doutorado em educação – PPGEDU – UFRGS.

Dados Pessoais:

Ano de nascimento:

Sexo: M () () F

- 1) Como foi ensino na Escola Manoel Albino de Carvalho?
- 2) O que a escola conseguiu ensinar para você?
- 3) Para que serviu aquele ensino? Em que ajudou?
- 4) Você como pai, mãe, consegue acompanhar a formação dos filhos?
- 5) A escola esteve mais próxima da vida de vocês. Como vocês analisam a relação escola e comunidade?
- 6) E a relação pais, comunidade, escola, professores, como está?
- 7) No ano de 2011, tivemos a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Como você acompanhou esta política educacional? Quais os avanços para escola?
- 8) Nós temos uma escola pública municipal, dentro da comunidade. O que seria necessário mudar para ter uma educação escolar quilombola?
- 9) Você me falava de uma educação na casa. O que significa a casa para o senhor? Fale-me um pouco mais...
- 10) O processo de aprendizado desses mais velhos foi dentro de casa. Quais as histórias que seus avós lhe contavam? Você poderia me contar também?
- 11) O ponto de partida se deu com seus familiares e no respeito aos mais velhos, por meio das “rodas de conversas”. O senhor me contar como é que era?
- 12) Do que mais eles falavam? Quais as dificuldades que passavam?
- 13) Como o senhor acha que era aquele aprendizado? Aquela educação?
- 14) E vocês, como recebiam aquelas histórias? Utilizavam para quê?
- 15) Que valores eles estavam passando quando conversavam com vocês?

16) Aqui houve todo um processo de luta para o reconhecimento da comunidade como quilombola. O que você destacaria?

17) Por dentro do Programa Brasil Quilombola se deu o Decreto de Desapropriação por Interesse Social do território de São Miguel. Como você vê este processo que dura mais de dez anos?

18) Qual o papel das Associações, Entidades Quilombolas, do INCRA e das universidades nessa luta concreta?

19) Você tem mais algum elemento para destacar na entrevista?

1) O(a) Sr(a) tem filhos que não moram no quilombo?**2) Motivo principal de não morar no Quilombo:**

1. Não tem trabalho 4.
 2. Casamento 5.
 3. 6.

3) O(a) Sr(a) tem filhos que freqüentaram ou freqüentam o Ensino Técnico? |__|__|**4) O(a) Sr(a) tem filhos que freqüentaram ou freqüentam o Ensino Superior: |__|__|****|__|__| 5) Na sua opinião a(s) sala(s), escola(s) ou centro(s) Educativo(s) existente(s) no quilombo ou no seu entorno atende(m) aos membros de sua família?**

1. Sim, totalmente 3. Não atendem
 2. Sim, parcialmente 88. NS 99. NR

|__|__| 6) Qual o principal motivo do não atendimento?

1. Não há vagas para todas as crianças
 2. Não há vagas para jovens e adultos
 3. Os cursos pretendidos não são oferecidos em escola próxima.
 4. Falta professor
 5. O ensino é de baixa qualidade
 6. Não tem merenda escolar ou ela é insuficiente e descontínua
 7. Outros motivos. Especificar: _____
 77. NSA 88. NS 99. NR

7) Algum membro da família faz parte/participa de alguma organização escolar?

| | | | | |
|------------------------------|--------|--------|-------|--------|
| Conselho Escolar | 1. Sim | 2. Não | 88.NS | 99. NR |
| Associação de Pais e Mestres | 1. Sim | 2. Não | 88.NS | 99. NR |
| Grêmio Estudantil | 1. Sim | 2. Não | 88.NS | 99. NR |
| Diretoria Eleita | 1. Sim | 2. Não | 88.NS | 99. NR |
| Outro | 1. Sim | 2. Não | 88.NS | 99. NR |

8) Algum membro da família é estudante de programas educativos?

| | | | | |
|--|--------|--------|-------|--------|
| Programa Brasil Alfabetizado (Educação no campo) | 1. Sim | 2. Não | 88.NS | 99. NR |
| Programa Alfabetização Solidária (MEC) | 1. Sim | 2. Não | 88.NS | 99. NR |
| Programa Escola Ativa (Governo estadual) | 1. Sim | 2. Não | 88.NS | 99. NR |
| Programa Municipal de Alfabetização | 1. Sim | 2. Não | 88.NS | 99. NR |
| Outros: ONG's, Igreja, iniciativa privada etc. | 1. Sim | 2. Não | 88.NS | 99. NR |

9) Algum membro da família trabalha na(s) sala(s), centro(s) educativo(s) do Quilombo, entorno ou da cidade?

| | | | | |
|-------------|--------|--------|-------|--------|
| No Quilombo | 1. Sim | 2. Não | 88.NS | 99. NR |
| No entorno | 1. Sim | 2. Não | 88.NS | 99. NR |
| Na cidade | 1. Sim | 2. Não | 88.NS | 99. NR |

|__|__| 10) Para o(a) Sr.(a) o que é prioritário para melhorar a situação educacional da população do Quilombo?**(Apenas uma resposta)**

1. Aumentar o número de professores
 2. Melhorar a qualidade do ensino (capacitação de professores...)
 3. Melhorar a estrutura da escola (salas, laboratórios, biblioteca, equipamentos esportivos...)
 4. Transporte escolar
 5. Outro: Qual? _____
 77. NSA 88. NS 99. NR

11) A sua família é beneficiária de algum programa de assistência ao estudante?

| | | | | |
|------------------|--------|--------|-------|--------|
| Material escolar | 1. Sim | 2. Não | 88.NS | 99. NR |
| Merenda escolar | 1. Sim | 2. Não | 88.NS | 99. NR |

ANEXOS

Anexo A – Decreto de Desapropriação



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO DE 20 DE NOVEMBRO DE 2009.

Declara de interesse social, para fins de desapropriação, os imóveis abrangidos pelo “Território Quilombola Comunidade São Miguel”, situado no Município de Restinga Seca, Estado do Rio Grande do Sul.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe conferem os arts. 84, inciso IV, e 216, § 1º, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na Lei nº 4.132, de 10 de setembro de 1962, combinado com o art. 6º do Decreto-Lei nº 3.365, de 21 de junho de 1941,

DECRETA:

Art. 1º Ficam declarados de interesse social, para fins de desapropriação, nos termos dos arts. 5º, inciso XXIV, e 216, § 1º, da Constituição, e art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, os imóveis sob domínio válido abrangidos pelo “Território Quilombola Comunidade São Miguel”, com área de cento e vinte e sete hectares, cinco ares e quarenta e três centiares, situado no Município de Restinga Seca, Estado do Rio Grande do Sul, cujo perímetro é o seguinte: inicia-se a descrição deste perímetro partindo do vértice 0=PP, situado na divisa com as terras de Albino Procknow, com coordenadas planas (UTM) E = 271655,50m e N = 6707137,94m, referidas ao Datum Horizontal SAD - 69 - Meridiano Central 51º WGr; deste, segue por linha seca na divisa com as terras de Albino Procknow, com os seguintes azimutes e distâncias: 17º47’34” e 76,23m até o vértice 1; 17º49’41” e 545,79m até o vértice 2, na divisa com as terras do espólio de Armínio Alterman; deste, segue por linha seca na divisa com as referidas terras e com terras de Alfredo Presh, com o seguinte azimute e distância: 273º07’55” e 515,00m até o vértice 3, na divisa com as terras de Walter Luis Fiss; deste, segue por linha seca, confrontando com as referidas terras, com o seguinte azimute e distância: 196º35’13” e 716,28m até o vértice 4, na faixa de domínio da rodovia estadual; deste, segue por linha seca, atravessando a referida rodovia, com o seguinte azimute e distância: 256º20’18” e 15,14m até o vértice 5, na divisa com as terras de sucessão de Teófilo Ertt; deste, segue por linha seca, confrontando com as referidas terras, com os seguintes azimutes e distâncias: 200º34’51” e 90,98m até o vértice 6; 207º31’57” e 881,94m até o vértice 7, na divisa com as terras de Ivone Dimer e Milton Ross; deste, segue por linha, confrontando com as referidas terras com os seguintes azimutes e distâncias: 292º53’50” e 98,56m até o vértice 8; 197º42’28” e 89,15m até o vértice 9; 314º12’54” e 424,66m até o vértice 10, na faixa de domínio da estrada municipal; deste, segue por linha seca na faixa de domínio da estrada municipal, com os seguintes azimutes e distâncias: 200º53’37” e 105,40m, até o vértice 11; 155º01’09” e 601,93m até o vértice 12; 155º01’09” e 448,82m até o vértice 13; 20º35’54” e 511,09m até o vértice 14, na divisa com as terras de Osmar Rod; deste, segue por linha seca, confrontando com as referidas terras, com o seguinte azimute e distância: 84º29’49” e 418,66m até o vértice 15, na divisa com as terras de Albino Procknow; deste, segue por linha seca, confrontando com as referidas terras, com azimute de 18º15’05” e distância de 1.284,39m até o vértice 0 = PP, vértice inicial da descrição do perímetro (Processo INCRA/SR-11/nº 54220.001050/2008-12).

Art. 2º Este Decreto, independentemente de discriminação ou arrecadação, não outorga efeitos indenizatórios a particular, em relação a áreas de domínio público, constituído por lei ou registro público, e a áreas cujo domínio privado esteja colhido por nulidade, prescrição, comisso ou tornado

ineficaz por outros fundamentos, excetuadas as benfeitorias de boa-fé por lei autorizadas, excluindo-se ainda dos seus efeitos os semoventes, as máquinas e os implementos agrícolas.

Art. 3º O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, atestada a legitimidade dominial da área planimetrada de imóvel situado no polígono descrito no art. 1º deste Decreto, fica autorizado a promover e executar a desapropriação, na forma prevista na Lei no 4.132 de 10 de setembro de 1962, e no Decreto-Lei nº 3.365, de 21 de junho de 1941.

§ 1º O INCRA, independentemente de declaração judicial prévia, deverá apurar administrativamente as ocorrências referidas no art. 2º, e as invocará em juízo, para fins de exclusão da indenização.

§ 2º A Advocacia-Geral da União, por intermédio de sua unidade jurídica de execução junto ao INCRA, poderá, para efeito de imissão de posse, alegar a urgência a que se refere o art. 15 do Decreto-Lei no 3.365, de 1941.

Art. 4º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 20 de novembro de 2009; 188º da Independência e 121º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Guilherme Cassel

ANEXO B – Lei Municipal Nº 2.030/2005 do Vereador Roberto Potácio da Rosa



**ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE RESTINGA SÊCA**

LEI MUNICIPAL Nº 2.030/2005

**INSTITUI A SEMANA DA CONSCIÊNCIA
NEGRA NO MUNICÍPIO DE RESTINGA
SÊCA.**

TARCIZO BOLZAN, PREFEITO MUNICIPAL DE RESTINGA SÊCA,

FAÇO SABER, que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono e promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituída, no Município de Restinga Sêca, a Semana da Consciência Negra.

Art. 2º A Semana da Consciência Negra deverá ser comemorada nos dias 13 a 20 de novembro, em homenagem à morte do herói da resistência negra no Brasil, Zumbi dos Palmares.

Art. 3º As Secretarias Municipais de Indústria, Comércio, Turismo, Cultura, Desporto e Lazer, e da Educação, juntamente com as entidades sociais negras ficarão responsáveis pelo desenvolvimento dessa atividade.

Parágrafo único. Durante a semana serão desenvolvidas atividades nas escolas municipais, especialmente com o tema da pluralidade cultural e étnica no Município.

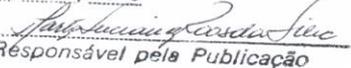
Art. 4º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL, aos 20 de abril de 2005.


TARCIZO BOLZAN
Prefeito Municipal

Registre-se e publique-se.


VALTER MARTIM LEMOS DA SILVA
Sec. Mun. de Administração

Publicado no Mural da Prefeitura Municipal no Período de 20 | ABR | 2005
a 5 | MAI | 2005

Responsável pela Publicação

Autor: Ver. Roberto Potácio da Rosa

ANEXO C – Ata de Fundação da Escola Manoel Albino Carvalho

TRANSCRIÇÃO DO HISTÓRICO DE FUNDAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO BÁSICO MANOEL ALBINO CARVALHO – SÃO MIGUEL – RESTINGA SECA.

Nos primeiros dias do mês de março de 1960 começou a funcionar a Escola Municipal Edmundo Bischoff. Contava então, nesta época, com uma pequena escola de madeira onde os alunos eram atendidos pela professora e diretora Geni Cecília Cirolini. Os alunos foram aumentando e o prédio não mais atendia às necessidades da comunidade. Para solucionar o problema foi construído outro prédio de madeira, isto já em novo terreno.

Em 1974, os dois prédios não eram suficientes e o então prefeito Arlindo Asmann resolveu ampliá-lo fazendo um só prédio de material com a capacidade para 130 alunos. Mas o nome da escola “Edmundo Bischoff” não era do doador do terreno. Por este motivo foi realizada uma Assembleia Geral com toda a comunidade, na data de 29/06/1975 para tratar da mudança do nome da Escola Municipal Edmundo Bischoff para Escola Municipal Manoel Albino Carvalho pelo fato deste ter sido o doador do terreno para a construção da escola. A notícia foi transmitida as demais pessoas da comunidade pelo vereador Aldemar Kirinus.

Em 28/11/1974, através do decreto nº42/74 foi criada a Escola Municipal Manoel Albino Carvalho, fundada em 1960 com o nome de Escola Municipal Edmundo Bischoff, a qual mantinha o Ensino Fundamental do 1º grau; funcionando já em novas instalações. Atendendo a enorme clientela e às necessidades da comunidade, em 1978, na administração Heitor da Silva Lemos foi ampliado o prédio da escola prevendo o funcionamento do primeiro grau completo.

Pela demanda dos alunos e interesses dos pais, em continuarem os estudos, foi solicitada à 24ª Delegacia de Educação a implantação das séries finais do primeiro grau. Após realizada a inspeção do prédio o parecer favorável ao funcionamento da 6ª série em 1979, que pela Portaria Nº 00298 de 08 de janeiro de 1979, então Secretária substituta da Secretaria da Educação e Cultura, professora Dulce Christello de Lucca, foi autorizado o seu funcionamento. Em 1980, pela portaria Nº 08153 de 30 de janeiro de 1980 foi autorizado o funcionamento da 7ª e 8ª séries do Ensino de 1º Grau a partir de 1980 e 1981, respectivamente, pelo então secretário substituto da Secretária da Educação e Cultura, professor Plácido Steffen. Nesta oportunidade a escola contava com 17 professores e 180 alunos da 1ª a 8ª séries.

Depois de instaladas as séries finais e em conformidade com as leis vigente, em 26 de abril de 1984 através da Portaria Nº 17376 reorganiza a Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Manoel Albino Carvalho que através da Portaria de reorganização Nº 19445 de 24 de maio de 1983, da SEC, que passa a designar-se Escola Municipal de 1º Grau Manoel Albino Carvalho; pelo então Secretário de Estado da Educação e Cultura professor Francisco de Paula Salzano Vieira da Cunha.

O terreno onde está situada a escola foi doado pelo senhor Manoel Albino Carvalho, agricultor e pecuarista, possuidor de uma grande área de terras, nascido em 01/10/1864 e falecido em 02/06/1950. Sua dedicação de doar uma área de 3.050 m² se deu devido à

distância que a maioria dos alunos tinham que percorrer para frequentar as aulas; inclusive seus dez filhos.

A doação desse terreno somente foi oficializada através de uma carta de doação enviada ao então prefeito Heitor da Silva Lemos, datada de 02 de junho de 1977 com assinatura de um de seus filhos Idelmiro Albino Carvalho.

O Círculo de Pais e Mestres existe deste de 1974, mas foi oficialmente em 01/04/78, conforme constatamos dados encontrados, mas o processo de Registro no Cartório de Registro de Títulos e Documentos foi efetivado em 20/11/80, sob Nº 6921, livro A-Q1 protocolo 115, folha 24 verso, quando se iniciou um processo para registro na Secretaria do Trabalho e Ação Social (STAS), em 01/04/78, na gestão da então diretora, professora Antonina Garcia Cavalheiro, e presidente do CPM senhor Genésio Bolzan, para que o Círculo de Pais e Mestres pudesse receber verbas repassadas do governo do Estado; fato que se concretizou em 01/04/81 quando foi registrado à folha 52, nº 8087, livro A-7 de Registros de Entidades Civis para Habilitação ao recebimento de Auxílio do Estado.

O Círculo de Pais e Mestres existentes desde 1974 e fundado oficialmente em 01/04/78 teve como presidentes os seguintes pais:

27/04/74 a 04/04/76

Presidente: Carlos Augusto Carvalho

Vice-Presidente: Reinado Cardoso

04/04/76 a 01/04/78

Presidente: Adélio Carvalho

Vice- Presidente: Darcelí Carvalho

01/04/78 a 19/04/80

Presidente: Genésio Bolzam

Vice- Presidente: Armindo Andréa Pozzatti

19/04/80 a 03/04/82 (Reeleitos)

03/04/82 a 24/04/85

Presidente: José Alcírio Carvalho

Vice- Presidente: Odir Tadeu Pozzebon

24/04/85 a 04/07/87

Presidente: Anívio Altermann

Vice- Presidente: Manoel Noeli Carvalho

04/07/87 a 12/07/89

Presidente: Arnaldo Procknow

Vice-Presidente: Eloni José Pedroso

12/07/89 a 13/07/91

Presidente: Gelci Antonio Possebon

Vice- Presidente: Adélio Carvalho

Desde o início de suas atividades a Escola de Municipal de 1º Grau Manoel Albino Carvalho teve como diretoras, as seguintes professoras:

1960 a 1963 – Profª Geni Cecília Cirolini

1964 a 1965 – Profª Maria Suely da Rosa Vanes

1965 a 1966 – Profª Jurema Ana Dotto

1966 a 1968 – Profª Maria Suely da Rosa Vanes

1969 a 1970 – Profª Odi Zilda Kontze

1971 a 1974 – Profª Deloci Maria Grings

1975 a 19/03/1975 – Profª Geci Terezinha Dias Trindade

20/03/1975 a 30/12/1975 – Profª Suely Corrêa Nascimento

08/03/1976 a 09/05/1976 – Profª Joana Terezinha Ribeiro

10/05/1976 a 28/02/1978 – Profª Élide Flores da Silva

08/03/1978 a 31/07/1983 – Profª Antonia Garcia Cavalheiro

01/08/1983 a 28/02/1984 – Profª Rejane Maria Rizzatti Maffini

15/03/1984 a 17/08/1985 – Profª Luci Maria Badissera

19/08/1985 a 30/12/1985 – Profª Cleusa Terezinha de Bonna Bernardi

08/03/1986 a 09/03/1987 – Profª Nilda Ferreira Pinto

13/03/1987 a 10/03/1988 – Profª Elenir Maria Sonogo Rizzatti

11/03/1988 a 10/03/1989 – Profª Sonia Maria Pillon Oliveira.

Em 25/11/1990 na gestão da atual diretora professora Sonia Maria Pillon Oliveira e na administração do prefeito municipal Tarciso Bolzan, foram realizados os atos de inauguração da quadra de esportes em frente a escola. Na ocasião o presidente do CPM era o senhor Ercildo Ratzlaff.

Conforme cópia recebida da Ata de fundação do dia 1º de março de 1960 e histórico recebido pela escola Manoel Albino Carvalho.

