



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação – PPG**  
**Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC**

**PROCESSOS EDUCATIVOS FORMAIS E NÃO FORMAIS NA  
CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES QUILOMBOLAS: o caso do  
Kaonge**

**JÚLIO CÉZAR DA SILVA BARBOSA**

**SALVADOR-BA  
2013**

**JÚLIO CÉZAR DA SILVA BARBOSA**

**PROCESSOS EDUCATIVOS FORMAIS E NÃO FORMAIS NA  
CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES QUILOMBOLAS: o caso do  
Kaonge**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa I – Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

**Orientador:** Prof. Dra. Lívia Alessandra Fialho da Costa

**SALVADOR- BA  
2013**

# JÚLIO CÉZAR DA SILVA BARBOSA

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Eivaldo Machado Boaventura

BARBOSA, Júlio Cézar da Silva.  
PROCESSOS EDUCATIVOS FORMAIS E NÃO FORMAIS NA  
CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES QUILOMBOLAS: o caso do  
Kaonge / Júlio Cézar da Silva BARBOSA.-- Salvador, 2013.  
154 : il.

Orientador: Livia Alessandra Fialho da COSTA  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento  
de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e  
Contemporaneidade - PPGEDUC, 2013

1. Quilombo. 2. Processos Educativos Formais e Não Formais. 3.  
Educação Quilombola. I. COSTA, Livia Alessandra Fialho da II. Universidade  
do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### "PROCESSOS EDUCATIVOS FORMAIS E NÃO FORMAIS NA CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES QUILOMBOLAS: O CASO DO KAONGE"

JÚLIO CÉZAR DA SILVA BARBOSA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 16 de outubro de 2013, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profª. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Antropologia Social e Etnologia  
École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França



Profª. Dra. Elaine Pedreira Rabinovich  
Universidade Católica de Salvador UCSAL  
Doutorado em Psicologia Social  
Universidade de São Paulo, USP, Brasil



Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Sociologia e Antropologia  
Université Lumière Lyon 2, U.LYON 2, França

---

À minha avó, Virgínia Moreira da Silva (*in memoriam*), que sempre me encantou com sua história de vida, luta, força e resistência. À minha mãe, Celsa Maria da Silva Barbosa, que sempre apostou e investiu em seu primogênito, tornando-me o único na família com nível superior. Por fim, aos meus tios e tias, irmãos, primos e sobrinhos, para quem serei exemplo.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre um ato de humildade. Quando esse ato se refere a um trabalho de pesquisa, penso que ele deve ser dirigido a muitas pessoas (e entidades), que, por sua vez, contribuíram de diversas maneiras: permitindo o acesso a espaços, documentos e informações; orando para que tudo (trans) corresse bem; torcendo a favor; orientando os caminhos da pesquisa, concedendo entrevistas etc.

Agradeço imensamente a Deus e aos Orixás da comunidade do Kaonge – Obaluayê, Xangô, Tempo, Cosme e Damião – pela permissão para realizar esta pesquisa e por sempre estarem perto de mim. Aos ancestrais dos moradores dessa Comunidade que, outrora escravizados, lutaram, resistiram e deixaram um legado, que, hoje, vira tema de investigação; aos moradores dos quilombos do Kaonge, Kalembá, Dendê, Engenho da Ponte, Engenho da Praia, Imbiara, Kalolé, outros, e, por fim, a todos do Kaonge que me proporcionaram aprendizagens para a vida.

A Professora Doutora Lívia Alessandra Fialho da Costa, minha orientadora, que identificou em meu projeto de pesquisa potencial e acreditou em mim durante esse tempo. Obrigado pela paciência, orientações, sensibilidade de seu olhar etnográfico, que me permitiram entender e descrever a realidade observada; pelo apoio, parceria e por ter me mostrado caminhos desconhecidos, mesmo quando eu não conseguia enxergar.

Aos colegas do mestrado, pelo convívio acadêmico, críticas nas apresentações do Fórum de Pesquisa, debates dos textos em sala de aula, pelas polêmicas conversas acadêmicas espontâneas na cantina, pelas parcerias nas viagens e apresentações de textos nos congressos. Meu muito obrigado carinhoso e afetuoso a Mariana Martins Meireles, conhecida pelo pseudônimo de Macabea, Mille Caroline Fernandes, Rogério Vidal, Elisângela Lopes, Ivna Herbênia, Genildo, Analia.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade: Sônia e Juliana, pela paciência e parceria diante de minhas dúvidas acadêmico-burocráticas; aos bibliotecários, sobretudo a Dona Hildete, Juracema e ao “estagiário” Felipe.

Aos professores do Programa, especialmente aos da Linha 1 – Educação, Memória e Pluralidade Cultural – Alfredo da Mata, Antônio Dias, Elisabete Santana, Gilmário Brito, Jaci Soares, Katia Mota, Livia Alessandra Fialho da Costa, Marcos Luciano Messeder, Ronalda Silva que contribuíram com seus textos, leituras e debates para a dissertação de mestrado. Esses grandes educadores me ensinaram a ver além das aparências.

A todos os membros do Núcleo e Grupo de Estudos Africanos e Afrobrasileiros em Línguas e Culturas NGEALC/UNEB, de modo bem afetuoso e respeitoso a Prof. Dra Yeda Pessoa de Castro, pelas conversas espontâneas que mais pareciam aulas/palestras. Obrigado por todos os aprendizados trocados durante as reuniões do Grupo de estudos, aos sábados.

Agradeço, carinhosamente, aos magníficos educadores/pesquisadores de minha banca de qualificação e defesa: Elaine Pereira Rabinovich e Marcos Luciano Messeder, por terem apontado caminhos à escrita do texto, principalmente depois da qualificação. À Elaine dedico toda minha gratidão por sempre ser uma pessoa humana e justa. Ela sempre esteve presente antes e durante minha vida de mestrando. Sem tua parceria, cuidado, orientações e afeto, eu não teria trilhado os caminhos que percorri, Elaine. Por tudo, meu muito obrigado.

Aos amigos Ana Cristina Couto, Anderson Campos, Carla Verônica, Carlinhos, Cristiano Greco, Eliete Barros, George Leite, Jaqueline Amor Divino, Jacqueline Silva, José Mário Santos, Marcos Antônio de Sousa, Magno dos Santos, Marcelo Lima, Patrícia Fontes, Teresa Leal, Welber pelas palavras de conforto e leituras atentas e colaborativas ao texto.

Hildalia Fernandes, muito obrigado por tua presença, parceria e ouvidos sensíveis. Sem teu apoio eu não teria conseguido chegar até o fim inteiro. Reconheço e agradeço publicamente que, desde a elaboração do projeto, que te devo agradecimentos fraternos. Lembro-me, humildemente, que boa parte das referências que compõe este trabalho veio de tuas mãos e orientação. Todas as vezes que precisei, pacientemente, tu estavas sempre ao meu lado, com uma palavra de conforto e coragem. Obrigado, minha amiga.

Por fim, não poderia esquecer de Jaíra da Silva Barbosa, Elisângela da Silva Barbosa e Edna da Silva Barbosa, minhas irmãs; George da Silva Barbosa, meu

irmão; de modo especial, a Celsa Maria da Silva Barbosa, minha mãe e João de Deus Conceição, meu padrasto, que acreditaram em mim. As minhas tias, tios, sobrinhos e primos que se inspiram em mim sempre com a perspectiva de dar continuidade aos investimentos da matriarca da família: Virginia Moreira da Silva.

Obrigado, a todos!!!

## RESUMO

A pesquisa apresentada busca construir interpretações acerca dos processos e práticas educativas constituintes das identidades quilombolas na comunidade negro-rural-quilombola do Kaonge. A presente investigação pretendeu atender aos objetivos de: i) identificar elementos na educação formal e não formal, numa comunidade quilombola, que colaboram para a afirmação destas identidades, assim como ii) analisar a contribuição da educação formal no processo de construção da identidade quilombola; iii) conhecer as práticas pedagógicas e as condições de ensinagem ↔ aprendizagem realizadas pela Escola Municipal do Kaonge e iv) investigar os processos de transmissão↔manutenção da cultura e linguagens africano-brasileiras como instrumento de afirmação das identidades quilombolas. Para esta investigação, fez-se o uso da etnopesquisa crítica (MACEDO, 2004), também conhecida como abordagem do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995). Esta, por sua vez, é inspirada na etnografia que tanto pode significar “descrição densa” (GEERTZ, 2011), “descrição cultural” (ANDRÉ, 1995,) quanto “descrição de um povo” (AGROSINO, 2009). As técnicas utilizadas passaram pela observação participante (MINAYO, 2012), (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), (AGROSINO, 2009), entrevistas semi-estruturadas, que ajudaram a “documentar o não-documentado” (ANDRÉ, 1995), a escuta sensível (BARBIER, 2002), que se mostrou eficaz e eficiente permitindo que as interpretações fossem levantadas segundo o que foi narrado pelo interlocutor, em dada situação discursiva e, por fim, anotações no caderno de campo. A coleta de dados, também, se deu a partir de análise de documentos, desde os elaborados pelo INCRA, passando pelo Projeto Político Pedagógico da escola, pelo Currículo Oficial e a matriz curricular, até os Projetos de unidades letivas. No que se refere a educação não formal, a análise passa pelos Projetos de monitorias e oficinas (de teatro, músicas, vídeos etc.). Além destes, foram feitas análises de documentários sobre os festejos religiosos produzidos pela TV UFBA. A pesquisa apontou que as aprendizagens acontecem em distintas situações da vida comunal dos quilombolas. No entanto, os processos e práticas educativas não formais contribuem efetivamente para a construção das identidades quando comparada com a educação formal. Os festejos religiosos, as atividades político-educativas, principalmente as oficinas de teatro, dança e vídeos são importantíssimas para o debate das realidades locais, formação de novas mentalidades, orientações para se propor uma educação antirracista e mais equânime. Embora a educação formal dialogue, em vários momentos, com a cultura local, a escola precisa repensar seu currículo com vistas a atender as diretrizes de uma educação escolar quilombola, na perspectiva de refletir cotidianamente as questões locais. Certamente, a presença de uma Matriz e/ou diretriz(es) escolar quilombola direcione os processos, ações e práticas escolares de forma mais efetiva com as realidades quilombolas desse Brasil- quilombola. Logo, é importante que a Secretaria de Educação do Município ofereça estudos continuados, qualificação, formação docente e material didático apropriado, com vistas a oportunizar aos docentes interação entre os conteúdos escolares e as realidades das comunidades quilombolas.

**Palavras-chave:** Quilombo. Processos Educativos formais e não formais. Educação Quilombola

## ABSTRACT

The research presented seeks to construct interpretations about the educational processes and practices that constitute quilombola identities in the black-rural-quilombola community of the Kaonge. The present research aimed to meet the objectives of: i) identifying elements in formal and non-formal education in a quilombola community, which collaborate to affirm these identities, as well as ii) analyze the contribution of formal education in the process of building quilombola identity; iii) to know the pedagogical practices and the conditions of teaching ↔ learning carried out by the Kaonge Municipal School and iv) to investigate the processes of transmission ↔ maintenance of African-Brazilian culture and languages as an instrument for affirming quilombola identities. For this research, critical ethnographic research was used (MACEDO, 2004), also known as an ethnographic approach (ANDRÉ, 1995). This, in turn, is inspired by the ethnography that can mean "dense description" (GEERTZ, 2011), "cultural description" (ANDRÉ, 1995) and "description of a people" (AGROSINO, 2009). The techniques used went through participant observation (MINAYO, 2012), (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), (AGROSINO, 2009), semi-structured interviews, which helped "document the undocumented" (ANDRÉ, 1995) (BARBIER, 2002), which proved effective and efficient, allowing interpretations to be raised according to what was narrated by the interlocutor, in a given discursive situation, and, finally, notes in the field notebook. Data collection also took place through document analysis, from the ones elaborated by INCRA, through the School's Political Pedagogical Project, through the Official Curriculum and the curriculum matrix, to the Projects of learner units. As far as non-formal education is concerned, the analysis goes through the Projects of monitoring and workshops (theater, music, videos, etc.). Besides these, analyzes of documentaries on the religious festivities produced by UFBA TV were made. The research pointed out that the learning takes place in different situations of the community life of the quilombolas. However, non-formal educational processes and practices effectively contribute to the construction of identities when compared to formal education. Religious celebrations, political-educational activities, especially theater, dance and video workshops are very important for the debate of local realities, the formation of new mentalities, guidelines for proposing an anti-racist and more equitable education. Although formal education often talks to the local culture, the school needs to rethink its curriculum in order to meet the guidelines of quilombola school education, with a view to daily reflection on local issues. Certainly, the presence of a Matrix and / or quilombola school guideline (es) directs the processes, actions and school practices of more effective form with the quilombolas realities of this Brazil - quilombola. Therefore, it is important that the Education Department of the Municipality offers continuous studies, qualification, teacher training and appropriate didactic material, in order to provide teachers with an interaction between school content and the realities of quilombola communities.

Keywords: Quilombo. Formal and non-formal educational processes. Quilombola Education

## LISTA DE FOTOS

FOTO 01	Fonte: Arquivo do autor – Placa com o dizer “Não somos quilombolas”. Pesquisa de campo, fevereiro de 2012.	20
FOTO 02	Fonte: Arquivo do autor – Flagrante de crianças pescando. Pesquisa de campo, fevereiro de 2012.	34
FOTO 03	Fonte: Arquivo do autor – Escola Municipal Cosme e Damião. Pesquisa de campo, fevereiro de 2012.	84
FOTO 04	Fonte: Arquivo do autor – Paisagem da Comunidade do Kaonge - Pesquisa de campo, fevereiro de 2012.	85
FOTO 05	Fonte: Arquivo do autor – Casa de NZINGA Pesquisa de campo, fevereiro de 2012	85
FOTO 06	Fonte: Arquivo do autor – Casa de Farinha. Pesquisa de campo, fevereiro de 2012.	86
FOTO 07	Fonte: Arquivo do autor – Flagrante de uma anciã debaixo da mangueira após participar de uma roda de conversa – Pesquisa de campo, março de 2013.	96

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE	Aparelho Ideológico do Estado
CEAO	Centro de Estudos Afro Orientais
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
PPP	Projeto Político Pedagógico

## SUMÁRIO

	<b>YAGÓ: APRESENTAÇÃO</b> .....	13
<b>1</b>	<b>PRIMEIRA SEÇÃO: COMEÇANDO UMA ESCRITA</b> .....	21
<b>2</b>	<b>SEGUNDA SEÇÃO “OLHE PARA APRENDER COMO SE FAZ”</b> : percorrendo os caminhos metodológicos.....	27
2.1	PESQUISA EM EDUCAÇÃO: abordagem Etnográfica .....	27
2.2	PESQUISA: SUJEITOS, COLABORADORES, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	40
<b>3</b>	<b>TERCEIRA SEÇÃO: “ESCUTE PARA APRENDER” - os quilombos na história do Brasil</b> .....	54
3.1	O PROCESSO NACIONAL DE RECONHECIMENTO DO QUILOMBO .....	54
3.2	QUILOMBOS: sociedades organizadas .....	59
3.3	QUILOMBOS E EDUCAÇÃO: o que se diz a respeito? .....	63
3.4	RECÔNCAVO BAIANO: breve contexto histórico e social .....	77
3.5	CACHOEIRA: latifúndio e escravidão .....	80
3.6	A COMUNIDADE NEGRA-RURAL-QUILOMBOLA DO KAONGE: polo político-ideológico das questões quilombolas .....	82
3.7	“O TRABALHO DAQUI, MEU FILHO, É TRABALHO DE ROÇA MESMO” .....	86
<b>4</b>	<b>QUARTA SEÇÃO: “DESCRUZANDO OS BRAÇOS E CRUZANDO OS DEDOS - o desejo de ensinar vem da vontade de fazer diferente”</b> .....	88
4.1	“UMA CONVERSA AQUI, OUTRA CONVERSA ALI, NESSA A GENTE APRENDE MUITA COISA” .....	96
4.2	A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO E OS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO KAONGE .....	102
4.3	A PRÁTICA ESCOLAR E O FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES .....	114
4.4	EDUCAR É UMA ARTE: “Aqui o exemplo ensina, meu fi” .....	123
	<b>ENCERRANDO UMA ESCRITA</b> : apresentando reflexões .....	131
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	135

## YÀGÓ APRESENTAÇÃO

Tomamos consciência do nosso passado escravista e da situação de exclusão social e econômica, na qual vivemos de então até os dias atuais, e jamais aceitaremos um futuro semelhante. Essa consciência nos leva a afirmarmos que somos, sim, a continuidade de uma tradição de luta e resistência contra a escravidão, somos, sim, os produtores e transmissores de uma tradição cultural manifestada através das religiões afro, das diversas línguas e dialetos afro, da música e dança, da culinária, e outros valores bem especiais que incorporamos como forma de sobrevivência...<sup>1</sup> (INCRA, 2004, p. 01).

Em uma tradução livre, a palavra iorubá *Yàgó* significa licença. O uso do referido vocábulo africano, para abrir os capítulos deste trabalho de escrita, não se deu por acaso. Ele é intencionalmente usado porque recobre o meu desejo de adentrar e permanecer, com olhar de etnógrafo, embora seja um beletrista orientado por uma etnóloga, em um espaço marcado por tensões. Estas últimas são históricas e seculares: luta pela terra; afirmação e reconhecimento da categoria étnico e social negro-quilombola; transmissão, atualização e afirmação de valores africano-brasileiros etc.

É pertinente dizer também que outra razão deste uso é para pedir licença aos de casa, aos de “dentro”, leia-se aos Orixás e Inquices; aos ancestrais; aos antepassados; aos anciãos/anciãs; a matriarca; aos moradores/moradoras do Kaonge. Além destes, em ato de humildade, bato minha cabeça no chão e peço licença a terra e a natureza da comunidade em estudo. Tudo isso para evidenciar o meu respeito a todos e a todas ali presentes. Deste modo, piso no terreiro e no batente desta comunidade e, antes de adentrar a porteira e a porta, eu repito *yàgó* para me anunciar.

Faço esse anúncio, a partir de uma síntese pessoal, na tentativa de marcar meu pertencimento étnico-racial e profissional, para problematizar questões pertinentes ao povo negro, sobretudo no que se refere à categoria etnológica *quilombo*, com todos os seus desafios, lutas e conquistas. Embora busque o distanciamento entre pesquisador, campo e os sujeitos da pesquisa, há o risco de, no decorrer do texto, serem encontradas marcas de subjetividades, principalmente no que diz respeito à memória negro-social.

Nasci em uma comunidade negro-rural na cidade de Governador Mangabeira, próxima ao município de Cachoeira, no Recôncavo Sul Baiano, a 150km da capital do

---

<sup>1</sup> Esse fragmento foi extraído do documento elaborado pelo INCRA intitulado de Requerimento dos Núcleos Rurais que compõem a comunidade e ou território quilombola do Vale e Bacia do Iguape no Município de Cachoeira-Ba. Esse documento constitui-se em um relatório antropológico como uma das tentativas de reconhecimento dessa terra como quilombola para possível certificação que, por sinal, até hoje não foi aprovada como tal (INCRA, 2004).

estado da Bahia. Começo o texto da dissertação com essa epígrafe e assertiva para, além de marcar o lugar de onde falo, como falo e para quem, revelar minhas implicações que resultam em inquietações, reflexões e problematizações acerca do tema/objeto desse escrito intitulado “Processos e práticas educativas em um quilombo no recôncavo baiano: constituindo identidades”. Inquietações, reflexões e problematizações que, por sua vez, surgiram desde muito cedo: quando eu era criança.

Creio que minha aproximação com os assuntos sobre negritude e africanidades começou dentro de casa com as aprendizagens oportunizadas pela minha família, especialmente por minha avó, Dona Nininha. Ela não queria que nós tivéssemos pele negra ostentando máscaras brancas, parafraseando aqui Franz Fanon (FANON, 2008). Seguramente ela nunca ouviu falar desse teórico dentro de casa, no entanto, temáticas étnico-raciais eram constantemente debatidas dentro da família: o que é ser negro? Quais os papéis e funções que a sociedade brasileira destina ao/para negro? Qual a importância do estudo para um negro? “Negro para ser gente tem de estudar” etc. Ou seja, o aprendizado proporcionado em casa fez com que assumíssemos a (auto) construção identitária de nossa negritude. Dizendo de outra forma, negritude é um movimento político-ideológico que ressignifica a semântica negativa do ser negro, historicamente construído. (MUNANGA, 2009).

Lembro que ela não queria que nenhum dos filhos e netos enfrentasse os mesmos obstáculos pelos quais ela e seus antepassados passaram: exclusões de todas as ordens. Preocupada com isso, o legado que ela tinha para nos dar era o estudo. Mesmo não sendo escolarizada, mas com grande grau de letramento, sempre me pedia para ler para ela, logo em seguida debatíamos as leituras realizadas. Recordo que um dos livros que lemos e debatemos foi Deus Negro, de Neimar de Barros. Nele, o autor, de orientação católica, da corrente da renovação carismática, apresentava um Deus sem cor, mas que era amor e servia a todos independente da raça ou credo. Após a leitura, o debate fluía encorajando a família para o autorreconhecimento e para o pertencimento negro.

Como era boa e prazerosa a rotina de minha avó tomar a minha lição! Como era gostoso ler, todas as noites, a bíblia, as revistas, o jornal velho (que sempre vinha embrulhando as compras da venda), os livros da biblioteca da escola onde estudei, para aquela matriarca negra, de cabelos brancos, olhar carinhoso! Mas como uma pessoa não

escolarizada tomava a lição, ouvia e interpretava as leituras com sabedoria e conhecimento?

Ainda não tenho respostas construídas a esse respeito, mas sei que a presença, o incentivo, a dedicação, a orientação, enfim, os valores, saberes - a educação - que ela transmitia (pela via da oralidade: escute para aprender como se faz e do exemplo: olhe para aprender como se faz) [nos] me deixava(m) mais consciente(s), fortalecido(s) e empoderado(s) de ser negro. Empoderamento aqui é entendido como “processo pelo o qual indivíduos, comunidades e organizações obtêm controle sobre suas vidas”. (CARVALHO, 2008, p. 156).

Na escola, espaço pensado e reservado para as práticas de educação formal, não me lembro de ter estudado, debatido, problematizado e refletido questões ou temas étnicos e raciais como eu aprendia e debatia dentro de casa. A lembrança que tenho é que esses assuntos não eram contemplados.

Na escola, não me lembro de ter lido textos ou livros (didáticos ou paradidáticos) que contassem a história dos povos africanos escravizados no Brasil de forma resistente, gloriosa e vitoriosa. Não me lembro de ter ouvido de meus professores de linguagem (alguns negros) que Machado de Assis, um dos maiores escritores brasileiros, era pardo/mestiço/descendente de negros africanos. Quando os professores falavam dos povos egípcios não se referiam como moradores do continente africano. E quando falavam de África era sempre como lugar selvagem, lugar onde a fome imperava, onde surgiu a AIDS, ebola e doenças nocivas ao homem e ao mundo.

O que lembro é que falavam da história de onde vieram meus antepassados de forma que eu não me sentia enaltecido. O curioso disso tudo era que boa parte das histórias de negação dos sujeitos que foram escravizados era dita por professores negros.

O tempo passou e fiz o curso de magistério; ministrei aulas para estudantes do Ensino Fundamental – EF – e da Educação de Jovens e Adultos - EJA, na cidade em que nasci e estudei. Uma de minhas preocupações para ministrar minhas aulas era contemplar leituras, debates e discussões sobre as questões de negritude (MUNANGA, 1988), mestiçagem (MUNANGA, 1999), racismo (PEREIRA, 1996) com meus alunos.

Boa parte deles não entendia o propósito das aulas. Logo percebi que o pertencimento étnico e/ou racial lhes era negado o tempo todo, assim como me foi negado. As vezes que tentei contemplar a cultura negra, a exemplo da capoeira, da religião de matriz africana, o candomblé, de forma positiva, fui chamado de ‘macumbeiro’, pejorativamente, tanto pelos alunos quanto pelos colegas.

Sem respostas para minhas demandas resolvi fazer cursos de formação continuada à distância, naquela época (1997, 1998, 1999) o recurso que tínhamos era a televisão. A programação era transmitida via satélite e recebíamos, com muito chiado, imagem fantasma e ‘chuviscando’, sem muita definição, o sinal de forma muito precário. Nos cursos oferecidos pelo Programa “Um salto para o futuro”, as questões negras, também, não eram contempladas.

Nunca entendi por que isso acontecia. Não sei se isso se dava em decorrência dos programas serem produzidos e gravados na região sul/suldeste, regiões de colonização e predominância europeia, branca, ou se, de fato, havia a intenção de silenciar e invisibilizar a presença do povo negro na história e formação do Brasil. Graças ao advento da lei 10.639/03, que determina e obriga o ensino da cultura africana e africano-brasileira, estas questões hoje são discutidas e trabalhadas na rede de ensino, mesmo que precariamente.

Nos programas apresentados pelo “Um salto para o futuro”, no máximo, eram contempladas datas comemorativas relacionadas ao povo negro, como o dia 13 de maio - “Abolição da Escravatura no Brasil”, 20 de novembro, “Dia da Consciência Negra”. Temas relacionados à educação em comunidades negras, quilombolas, tradições e saberes dos povos negros etc. não entravam nas pautas e conteúdos do Programa.

Em 2000, quando ingressei no bacharelado e licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia, no ato da matrícula para cursar os componentes curriculares do curso, fiquei inquieto porque não ofereciam sequer uma língua africana. Inglês, francês, italiano, alemão, galego-português eram as línguas de destaque e todo estudante de primeiro semestre era obrigado a cursar uma destas. A língua latina era obrigatória pelo menos nos três primeiros semestres e nenhuma língua africana era oferecida. Nem falavam que em África existia língua. Quando eu perguntava aos meus professores sobre a estrutura das línguas africanas, alguns deles respondiam que em África havia vários dialetos.

Uma vez comentei com a professora de filologia românica que tinha desejo de cursar língua *bantu* no Centro de Estudos Afro Orientais – CEAO, ela, simplesmente, disse que eu nunca ia usar essa língua em nada e para nada. O inglês, sim, seria mais importante. Desde então, nunca desconheci que a língua inglesa fosse importante para as relações internacionais, mas a depreciação para com a cultura, línguas de África e de seu povo me incomodava. Mais uma vez a tentativa de invisibilizar tais questões me traziam desconforto, no entanto, tal tentativa me impulsionava a pesquisar e continuar em frente.

Assim, como estudante no curso de Letras Vernáculas, desenvolvi trabalhos de pesquisa em diversos componentes curriculares, foram várias revisões de literatura e ensaios monográficos desenvolvidos nos semestres: tomei gosto pela pesquisa e comecei a problematizar o conhecimento, sobretudo as questões debatidas e aprendidas dentro de casa.

Nos idos de 2002, ingresso, na condição de bolsista voluntário, no programa de Iniciação Científica, para ser mais exato no Projeto *Diversidade Linguística e Construção do Sentido na Realidade Negro-Mestiça da Bahia*, coordenado pela Prof. Dr. Iracema Luiza de Souza. As pesquisas realizadas eram de cunho Sociolinguístico, no entanto, outras questões apareciam. Dizendo de outra forma, inquietações e indagações eram constantes, a exemplo de i) como o afrodescendente era representado pela educação e quais os discursos elaborados acerca desses sujeitos nas mais variadas representações sociais: livros didáticos, mídia, piadas?; ii) por que a presença de negros era mínima nos cursos ditos de prestígios? etc. Os debates acalorados no grupo e nas aulas da Prof. Dr. Iracema me proporcionaram conhecer uma realidade muito próxima a mim: os quilombos e a luta pela posse da terra, sobretudo em Cachoeira.

Em minhas andanças, entrevistas e gravações de material etnolinguístico, nessa cidade “histórica, heroica, barroca e poética”, para compor os *corpora* da pesquisa sociolinguística do referido Projeto, tive conhecimento de uma comunidade negra-rural-quilombola<sup>2</sup>, das tensões entre quilombolas e fazendeiros da região e de uma história que me seduziu. Uma senhora, membro da Irmandade da Boa Morte, relatou que na

---

<sup>2</sup> A opção pelo termo comunidade negra-rural-quilombola se justifica por uma questão política e burocrática. Política por entender que as comunidades quilombolas são formadas por negros escravizados e seus descendentes. Burocrática porque a Constituição de 1988, em seu artigo 68, só reconhece uma comunidade negra rural como quilombola depois de certificada pelo INCRA e seus órgãos correlatos e a partir da autodeclaração dos mesmos.

comunidade “preta” (do Kaonge) há uma senhora que luta contra a investida dos fazendeiros, do poder dominante, da mídia etc. Curioso, inquieto e tomado pelo desejo de investigar, procurei mais informações acerca da comunidade até que cheguei ao território que ouvi na narrativa de uma de minhas entrevistadas.

No Kaonge, conheci Nzinga<sup>3</sup>, uma das matriarcas da referida Comunidade e sua família extensa. Leite (1984, p. 45) *apud* (Oliveira, p. 57) conceitua família extensa como “A família negra-africana típica, conhecida pela denominação de família extensa por um grande número de pessoas ligadas pelo parentesco”. Leite (*idem*) ainda lembra que:

Sob o prisma de sua formulação sanguínea, a família extensa de organização matrilinear transcende, portanto, o espaço físico, abrangendo todos os indivíduos ligados pelo parentesco uterino a ancestrais mulheres comuns.

Nessa primeira aproximação com a comunidade e buscando compreender como se deram os processos educativos na mesma, descobri que a comunidade, sobretudo pelas ações propostas pelo clã familiar, se organiza e propõe processos e práticas educativas com vistas à manutenção/preservação e modernização do acervo identitário e cultural negro-africano. Para tanto, lutam pela construção de uma escola na comunidade do Kaonge.

Eles pleiteiam, junto aos órgãos públicos, sobretudo municipal, fundos e constroem, em 1979, a escola pública Cosme e Damião. Nasce, assim, uma Escola no Kaonge oferecendo Ensino Fundamental I multisseriado para as crianças das comunidades ao entorno. Investe, então, em uma educação pautada em africanidades e negritude, muito diferente da até então existente e apresentada no currículo/matriz escolar, nos livros didáticos e paradidáticos da rede oficial de ensino, que busca silenciar e/ou deturpar outros processos civilizatórios que não sejam o europeu. Concomitante a esse processo formal, atividades organizadas e sistemáticas de educação não formal,

---

<sup>3</sup> Na tentativa de resguardar a identidade das pessoas da comunidade, seus nomes serão substituídos por fictícios. Fiz a opção de trocar os nomes do clã familiar por rainhas, reis e rios africanos. O nome da matriarca, por exemplo, foi substituído por Nzinga (foi rainha angola destacada como líder militar e negociadora da paz, após o reino do irmão ser atacado pelos portugueses). A escolha dos nomes não se deu de forma aleatória, procurei fazer a associação conforme percebi o papel e importância dentro do quilombo. Em seção específica justifico essa escolha com mais detalhes.

principalmente as desenvolvidas pelas festas religiosas, e, posteriormente, pelas oficinas de teatro, dança e vídeos são realizadas pelos jovens da comunidade.

Durante muito tempo, a educação realizada na escola foi feita pela matriarca de forma leiga. No intuito de dar continuidade ao trabalho pensando pela família, ela incentiva duas de suas filhas (as gêmeas) a cursarem o magistério. Estas assumem, perante a família, o compromisso de permanecerem na comunidade de origem para dar prosseguimento e ampliar o projeto pensado pelo clã. Aprovadas em concurso público municipal, as duas professoras tornam-se responsáveis pela educação formal da comunidade negra-rural-quilombola dessa escola.

Como as professoras moram na comunidade, elas também promovem e desenvolvem processos de educação não formal à medida que participam das oficinas de dança, teatro, vídeo etc. e as divulgam para os jovens das comunidades vizinhas. Ser de dentro, isto é, nascer, morar e atuar na comunidade tem um sentido dinâmico no que diz respeito a conhecer e entender a realidade da comunidade a partir das vivências. Desta forma, o trabalho pensado e realizado vai para além da teoria e do ouvir falar; o trabalho está implicado com as percepções sensoriais, reais, das questões de pertencimento.

Os processos e práticas educativas na comunidade visam não só a aquisição dos conhecimentos necessários a uma sociedade grafocêntrica como trabalhar a noção de pertencimento étnico. Esta última, por sua vez, não existe nas comunidades vizinhas de São Francisco e Santiago do Iguape, por exemplo, conforme escutei dos jovens da comunidade e que cursaram o Ensino Fundamental II e Médio nestas localidades. Sem tal investimento, torna-se muito mais fácil a cooptação dos quilombolas pelos fazendeiros, à medida que os quilombolas não se assumem como quilombolas. Se eles não se autorreconhecem nem se assumem, se afastam dessa opção política e perdem o direito garantido em lei das suas terras seculares, uma vez que um dos critérios para a certificação da terra como território quilombola é a auto-declaração.

O que se nota ao chegar aos quilombos da comunidade de São Francisco do Iguape é que alguns quilombolas colocam nas portas das casas plaquetas com o dizer “Não somos quilombolas”, enquanto isso muitos outros não as colocam. Talvez seja pertinente em outro momento e trabalho de pesquisa identificar por que alguns quilombolas não colocam tal plaqueta com este dizer.



## **PRIMEIRA SEÇÃO: COMEÇANDO UMA ESCRITA**

É a partir de todo o exposto que nascem minhas inquietações e interesse em pesquisar a comunidade negra-rural-quilombola do Kaonge. Desta forma, tenho como questão de pesquisa: que elementos da educação formal e não formal são mobilizados na Comunidade negra-rural-quilombola do Kaonge em prol da construção/afirmação da identidade quilombola? Desse modo, como questões norteadoras pretendemos saber se a educação ali processada tem reforçado os estereótipos ou colaborado para a superação dos mesmos, validando as culturas e linguagens pertencentes a essa comunidade e assim influenciando, positivamente, na construção identitária quilombola e na afirmação da mesma.

Desejamos saber, ainda, se a educação favorece, ou não, o bom relacionamento entre as gerações de anciãs e a geração atual, no sentido de promover a continuidade de suas linguagens, falares e suas referências negro-identitárias.

Para tanto, elenco como objetivo geral desse estudo: i) identificar elementos na educação formal e não formal numa comunidade negra-rural-quilombola que colaboram para a afirmação desta identidade, como objetivos específicos intento também ii) analisar a contribuição da educação formal no processo de construção da identidade quilombola, assim como iii) conhecer as práticas pedagógicas e as condições de ensinagem↔aprendizagem realizadas pela Escola Municipal do Kaonge, além de iv) investigar os processos de transmissão↔manutenção da cultura e linguagens africano-brasileiras – educação não formal, na Comunidade do Kaonge, como instrumento de afirmação da identidade quilombola.

É pertinente chamar a atenção que, nesse intento, a educação é aqui concebida a partir do que hoje alguns (SILVA, 2003), (PINHO, 2004), (MUNANGA; GOMES, 2006), (OLIVEIRA, 2007) vêm chamando de referências africanas. Em outras palavras, me inspiro na proposta apresentada por Oliveira (2007, p. 328) quando afirma que “Educar é construir sujeitos semelhantes aos seus ancestrais”. Tal premissa coaduna com a proposta das práticas e processos educativos desenvolvidos no Kaonge. Vale lembrar, ainda, que em tal perspectiva de educação, a construção da vida própria só tem sentido no seio de uma comunidade e, assim sendo, visa não apenas o avançar de cada um individualmente, uma vez que o

crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertence, muito próximo da concepção sul-africana de *ubuntu*<sup>4</sup>.

Em se tratando de uma educação dentro de uma comunidade quilombola, de uma escola que foi idealizada e criada no e para o quilombo pelo grupo familiar, nota-se, então, que esse senso comunitário é imprescindível e guarda estreita relação com a proposta de pertencimento etnicorracial: o fortalece e o solidifica.

Nesse sentido, os processos educativos operacionalizados no Kaonge são, em certa medida, engendrados a partir de movimentos que, em si, guardam tradição, afirmação e relações intrínsecas entre seus sujeitos. Essa trilogia tradição-afirmação-sujeitos gesta a educação na comunidade em estudo e é atravessada pela noção de pertencimento étnico-racial que faz dos processos educativos formais e não formais, por um lado, espaços de aprendizagem, de formação e ascensão e, por outro, territórios de luta e sobrevivência – de ordem material ligada a terra e a produção imaterial ligada às tradições, aos modos de vida e a ancestralidade, subjetividades que marcam a vida e estreitam os laços de pertencimento no seio da comunidade.

Desse modo, a noção de pertencimento funda-se em:

[...] um processo de identificação, de construção identitária, forjado nas experiências compartilhadas, que pode ter suas raízes no passado, na própria ancestralidade; pode solidificar-se a partir de grupos de origem: família, por exemplo; tendo por base as referências religiosas e/ou culturas e artísticas; a partir do desvelamento da condição imposta pela realidade, por meio da militância, participação em grupos; pela interlocução com a literária acerca da temática; enfim, pela tomada de consciência da posição que ocupa individual/coletivamente na sociedade. Mas, acredito que tais processos de identificação são permeados por relações interpessoais, reconstrução, re-alimentação da noção de pertencimento, de identificação, onde os sujeitos sócio-histórico-culturais passam a assumir suas identidades étnicas. (JESUS, 2000, p.1).

Acredito que, partindo de tais noções, é possível pensar, nessa prática social, numa educação como um instrumento de emancipação e empoderamento e não de aniquilamento e subjugo como secularmente vem sendo “arquitetada” e gerida. Uma

---

<sup>4</sup>Uma pessoa que tem *ubuntu* é aberta e disponível, valoriza os outros e não se sente ameaçado se os outros são competentes e eficazes, na medida em que ela possui uma confiança que se alimenta do sentimento de que ela pertence a um grupo e que ela se sente rebaixada quando os outros são rebaixados, humilhados, torturados, oprimidos ou tratados como menos que nada. (TUTU, 1999, p. 38).

proposta de educação, para além do que historicamente foi (im)posto, gerindo outros modos de formar/educar seus sujeitos, essa tem sido, desde o princípio, uma marca singular na educação promovida no Kaonge.

Os dados que emergem do campo, como descreverei nos capítulos seguintes, revelam que o grupo familiar percebeu que a educação que “investisse” em pertencimento e construção de identidade racial faria diferença nos processos de autorreconhecimento negro-identitário, no mais das vezes extremamente conflituoso e complexo.

Para isso, reitero que a uma das intenções desse trabalho é discutir os processos educativos formais e não formais materializados no Kaonge. Assim, busco compreender como os sujeitos (professoras e os mais velhos<sup>5</sup>) responsáveis pela formação da gente da comunidade têm procurado respeitar suas histórias e suas práticas culturais promovendo, assim, uma educação antirracista, a partir do reconhecimento da identidade étnica das pessoas negras e da valorização de suas potencialidades que se encontram ancorados na ancestralidade africana, conforme anuncia a primeira professora da escola:

Como a gente é comunidade quilombola, e eu já trabalhava na minha escola, tudo o que deveria ser. Na época do folclore, eu já fazia todas as festas, já trabalhava os orixás. Eu já vivenciava e daí então como veio essa lei, eu já continuei e eu já botei no currículo da escola, esse processamento. A gente tem a história da nossa escola, que a gente conta, principalmente, a gente já recebeu vários grupos de estudantes. Então graças a Deus, eu sempre falo da nascença da nossa escola, principalmente para estudantes de colégio particular, que não têm a sabedoria de passar pela dificuldade, entendeu? Porque nasceu e se criou no apartamento, no edifício. Às vezes o pai tem uma fazenda, mas não tem um significado, que a gente tem, entendeu? Eles tá lá a galinha, mas não tem o significado da gente. A gente trata de ensinar isso no colégio e jogar para eles terem significado do que é que eles são, do o que é que eles acompanha. Você chega escola já tem os pequenininhos e já pergunta para eles o que é que eles é, quem é nação eles, de que nação eles veio. Eles já sabem de que nação, porque a gente já faz esse trabalho. (ENTREVISTA, NZINGA, 2013).

“Todas as coisas têm propriedades que lhe são inerentes e inalienáveis” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 68), por esta via, a identidade negra quilombola que vem

---

<sup>5</sup> A transmissão do conhecimento vivido pelos mais velhos do quilombo tem na organização sócio-histórico-cultural um dos fatores importantes para sua perpetuação. Na cultura africana tradicional, todos os elementos da vida estão interligados. A educação, a religião, a política, a família, o território, a moradia somente têm sua função plenamente cumprida se estão intrinsecamente relacionados, e sua existência formal e estrutural está profundamente conectada com a estrutura dos demais itens da vida. (NASCIMENTO, 2002).

sendo construída e trabalhada no contexto social do quilombo do Kaonge investe, com positividade e visibilidade, nos temas ligados a africanidades e negritude. Do ponto de vista epistemológico e cognitivo, os processos e práticas educativas dentro da comunidade dialogam com o que determina a Referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Este texto está subsidiando a comissão da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituída pela Portaria CNE/CEB nº 5/2010.

Mesmo antes da emergência e publicação desse texto, a primeira professora “leiga” já desenvolvia, com lucidez, uma educação visionária quando “desenha” e aposta numa proposta antirracista de educação e “investe” na educação de duas moradoras da comunidade, quando estas vão fazer o magistério e retornam para a Comunidade do Kaonge, para, melhor capacitadas, operacionalizar as ideias engendradas pela gente da comunidade. A noção de professora leiga perpassa por aqueles professores que desenvolviam a docência mesmo sem o magistério, com formação técnica, como era comum antes da LDB 9.394/96, e ainda o é pelo interior do país, ou seja, sem licenciatura.

Assim, se a escola, lugar que deveria ser de contemplação e respeito às diversidades, não vem cumprindo seu objetivo, revelando-se, secularmente, elitista e excludente, além de denegar os valores e culturas das alteridades distintas das europeias, procurando sempre destacar a diferença, configurando-se enquanto autorização para subjugar, humilhar e diminuir o “outro”, a educação quilombola proposta no Kaonge parece ir em direção oposta, muito próxima de efetivar o processo sinalizado por Pinho (2004) de “Nascer preto, tornar-se negro e conceber-se humano”.

Esta dissertação, na apresentação intitulada Yàgó, peço licença à comunidade para entrar e fazer a pesquisa, apresento, justifico minhas inquietações e interesse relativos ao tema. Na seção de introdutória – nomeada de Começando uma escrita - destaco meu problema de pesquisa, objetivos, referencial teórico.

Na segunda seção, apresento a metodologia e falo sobre a potencialidade da pesquisa de abordagem etnográfica para apreender o objeto/comunidade em estudo; situo os sujeitos da pesquisa e falo sobre suas respectivas técnicas e instrumentos de coleta utilizados. Assim, utilizo a pesquisa do tipo etnográfica para

analisar a contribuição da educação formal e informal no processo de construção da identidade quilombola.

Na seção três, discuto sobre o reconhecimento do quilombo a nível nacional, bem como as definições sobre o termo quilombo. Apresento ainda, uma a discussão de quilombos e educação a nível nacional. A partir de um breve recorte histórico-geográfico falo sobre quilombos na Bahia, com ênfase na comunidade do Kaonge. Ao localizar o Kaonge, faço uma descrição da comunidade, onde são entrelaçadas as questões legais com a realidade da comunidade, situo, ainda, o contexto de luta e posse da terra – movimentos de afirmação e territorialização. Apresento, os processos educativos no Kaonge: o direito de os sujeitos conhecer sua própria história.

Os processos educativos não formais e formais são tratados quarta secção. Nesta, a partir de um recorte histórico-temporal situo o início dos processos educativos formais no Kaonge, apresentando como a lei 10.639/03 foi materializada, antes mesmo de sua implementação oficial, mediante a iniciativa do grupo familiar. Analiso os dados/informações que emergiram do campo etnográfico, mediante as entrevistas e observação participante. Assim, apresento as interpretações dos *corpora*, fundamentada na escuta sensível dos interlocutores, no olhar profundo sobre a realidade e nas subjetividades apreendidas no campo. Mediante as análises, sinalizo a possibilidade de situar o Kaonge como um marco diferencial de resistência e luta pela terra, bem como na originalidade de uma formação própria para o seu povo. Desse modo, com base no material analisado e na realidade experienciada, destaco a relevância e parceria de caminharem juntos processos educativos formais e não formais na/para a promoção de uma educação na/para vida dos sujeitos da comunidade.

Por fim, termino o texto com a chamada de Encerrando uma escrita. Aqui apresento reflexões, faço considerações que não se concluem em virtude dos muitos ecos que ressoam indicando outras análises, apontando, assim, a provisoriedade dos seus achados. Desta forma, analiso se os objetivos propostos foram alcançados como, também, através dos *corpora* analisados, sugiro novos olhares a respeito das comunidades quilombolas, trazendo contribuições para outras pesquisas, outros pesquisadores e/ou interessados na referida temática.



## **SEGUNDA SEÇÃO: “OLHE PARA APRENDER COMO SE FAZ” - percorrendo os caminhos metodológicos**

O adágio popular olhe para aprender como se faz é usado com muita frequência no Kaonge, comunidade quilombola onde se centra essa pesquisa. Ele é dito pelos mais velhos dentro da comunidade quando vão ensinar o modo de se fazer alguma coisa para os mais novos. Assim como os membros desta localidade o usam para mostrar como fazer, eu também vou usá-lo, por achar pertinente, uma vez que esse capítulo trata da metodologia: o fazer da pesquisa.

No que diz respeito à metodologia, entendo-a como o caminho crítico do fazer científico, como a forma de pensar, “desenhar” e operacionalizar a pesquisa, ou seja, fazer ciência (MACEDO, 2004). Assim, a escolha do objeto de pesquisa e o que pretendo alcançar com tal desejo direciona, em grande parte, a forma como vejo e desenvolvo tal intento. Por esta via, o que quero alcançar delinea como farei. Desse modo, a própria problemática e seus objetivos revelam o tipo de pesquisa a ser realizada: de ordem qualitativa. Esta, por sua vez, destaca que:

As pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos. (OLIVEIRA, 2007, p.117).

Nessa perspectiva, o desejo é, preponderantemente, de interpretar, para compreender – na medida do possível – as informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa objetivando explicar a realidade. Tudo isso “na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16), com vistas à compreensão dessa realidade com as lentes investigativas e problematizadoras diferentes, de algum modo, do senso comum. Para isso, é necessário um confronto da realidade com a teoria na tentativa de desenvolver outra(s) teoria(s).

### **2.1 PESQUISA EM EDUCAÇÃO: abordagem etnográfica**

Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar. (Antônio Machado)

Apesar de eu ter nascido na cidade vizinha a Cachoeira, *locus* dessa pesquisa, eu não tinha dimensão do que acontecia em tal território. Quando fui à Comunidade do Kaonge no início de 2002, eu só tinha um conhecimento bem superficial dos conflitos pela posse da terra que ocorriam na região e muito do que eu sabia era por conta do que meus colegas de pesquisa me contavam. Os conflitos me chamaram atenção pela sua barbárie e atualidade.

Conforme anunciei na introdução, ouvi de uma moradora de Cachoeira que os fazendeiros obrigavam os quilombolas dos quilombos ao entorno, principalmente de São Francisco e Santiago do Iguape, a postarem nas portas das casas placas com o dizer “Não somos quilombola”. Muitos moradores cediam à pressão dos fazendeiros satisfazendo-lhes as vontades. Quem se arriscava a não satisfazer a vontade do latifundiário não tinha acesso ao poço d’água nem para dar aos animais nem para consumo próprio, tinha o cemitério e o lugar onde entregavam as oferendas aos Orixás das comunidades escavados, eram obrigados a retirar a cerca que protegia as plantações de diversas culturas de subsistência (vide anexo 1) etc.

É o que podemos constatar na coleta feita pela comissão técnica do INCRA, em março de 2005, em decorrência do levantamento de dados para identificação, demarcação e reconhecimento de tal região como “remanescente de quilombo”, conforme determina o artigo 68. Nzinga confessa à equipe técnica do INCRA que:

A gente pegava água nos três tanques até o dono proprietário impedir, mas nós continuamos pegando água lá. Nós ia e roubava a água durante as noites, para nosso uso. Essa água agente usava pra beber, lavar e dar aos animais. Nossos pais e mãe, avós, bisavós, tataravós e desde quando os nossos antepassados os escravos, vieram aqui. (*sic*) (DEPOIMENTO DADO POR NZINGA, MARÇO DE 2005, O S. INCRA/SR – 05/BA/G/N 011/2005).

A fala de uma das moradoras mais antigas e membro da comunidade em estudo, Nzinga, serve como denuncia dos abusos e barbáries praticados pelas iniciativas do fazendeiro capitalista. A lei é uma: quem tem o poder tem a força. Nesse caso, nem a força nem o poder estão com os quilombolas. Assim, uma das estratégias para lutar e combater tais ofensivas é investir nos processos formativos da identidade negra, categoricamente quilombola, como veremos no decorrer deste trabalho.

Outro relato, agora de uma moradora de uma das comunidades quilombola ao entorno do Kaonge, Iroco, residente na comunidade do Kalembá, vem publicizar e

reinterar a barbárie. O alvo dos ataques, desta vez, foi o cemitério, lugar sagrado que serve para enterrar e preservar as memórias dos entes queridos e como sítio arqueológico. A presença de um sítio arqueológico nessas terras é indicativo de “remanescente de quilombo”, logo este item atende a mais uma das exigências do artigo 68 dando, assim, validade ao discurso dos moradores que garantem que são descendentes de negros escravizados:

Queria falar do cemitério ali em cima. Minha mãe quando tinha neném, fazia caixinha a gente levava lá pra Santa Maria, pra enterrar lá. Lá meus avó, meus tataravó, tudo foram enterrados ali, em Santa Maria. Então a gente, a gente aquela área lá, era como é que diz, a gente podia ter aquele cemitério ali, no tempo em que a gente vai prá Opalma, pra tudo quanto é lugar, ter ali, organizado, mas não, ele botou trator, rançou tudo, pra plantar a cana dele, e ainda tem uma coisa, e vamos pedir a Deus, que o filho dele já disse que vai entrar num trator pra arrancar o dendê daqui, rancar tudo, e tem outra, eles planta cana até no fundo de casa, nem ora sair daqui, aqui é a porta da cozinha a cana é aqui, a gente somos filho natural daqui (DEPOIMENTO DADO POR IROCO, MARÇO DE 2005, O S. INCRA/SR – 05/BA/G/N 011/2005).

A opressão capitalista muda de foco, mas não de objetivo e estratégias manipuladoras. É o que, também, se pode observar em mais um relato. Dessa vez, ele vem de Afzaleia, moradora do Engenho da Ponte, segundo ela, até o lugar religioso, denominado Poço do Velho, foi profanado pelo abuso dos ditos senhores da terra. Seu relato vem ilustrar o que minhas palavras, talvez, não consigam dizer:

Existe um lugar chamado né, Poço do Velho, no caso como a gente trata Pé do Velho. Seria no caso o lugar que minha vó sempre contava também que fazia as oferendas ao velho Obaluaê e existe esse lugar, esses poço lá no lugar, não sei se você teve conhecimento de chegar ate lá, não passou por minha cabeça, só agora que tá passando, eu até peço perdão ao velhorrisos-por não ter lembrado, mas já lembrei, estou pedindo perdão e é um ponto que o caso que minha vó, meu avô ele dizia que era filho de lá e na época, assim, mês de agosto, batia sete dias e lá ainda tem né, muitas flores no lugar e tá lá o poço (DEPOIMENTO DADO POR AFZALEIA, EM MARÇO DE 2005, O S. INCRA/SR – 05/BA/G/N 011/2005).

Todos esses relatos delineiam o campo tenso e conflituoso em que os quilombolas estão imersos. Como resistir a tamanha força avassaladora? Parece que as estratégias e investidas, hoje, estão canalizadas para a descaracterização dos moradores como quilombolas.

O tempo passa e retorno a comunidade 08 anos depois. Quando entrei em contato com o Kaonge, no ano de 2010, na emergência de elaborar o projeto de mestrado, para seleção e ingresso no Programa de Pós-Graduação da UNEB, que,

por ora, resulta nessa dissertação, tive notícias de que as famílias da rede de comunidade do Vale e Bacia do Iguape já haviam acionado o artigo 68, com vistas a garantir as terras em que moraram seus antepassados escravizados (vide anexo 02). As famílias que compõem o conjunto de núcleos rurais desta localidade estão representadas da seguinte forma:

Localidade	Quantidade de família
kaonge	13
Dendê	15
Kalembá	27
Engenho da Ponte	30
Engenho da Praia	08
Kalolé e Tombo	72
Imbiara	25
Engenho da Vitória	79
Total	269

Fonte: INCRA, junho de 2004. Requerimento dos núcleos rurais que compõe a comunidade e ou território quilombola do Vale e Bacia do Iguape.

Muitas as histórias que ouvi no início do século permanecem as mesmas. Encontro na comunidade tanques de água encanada do Rio Paraguaçu e eletricidade. Não há mais as investidas dos fazendeiros de proibir que os quilombolas peguem água no poço. Porém, esses latifundiários brigam pela posse da terra veementemente.

Ainda em 2010, procurei o INCRA em busca de informações documentadas sobre o pedido de identificação, demarcação e certificação das terras. Encontro um processo administrativo de nº 54160.001634/2005-99 contendo mais de 300 páginas. Analisando-as tenho acesso a relatórios técnicos elaborados pelo órgão, a atas de reuniões dos moradores e representantes das comunidades, relatórios antropológicos, ofícios, certificação de autorreconhecimento emitido pela Fundação Palmares reconhecendo as terras como remanescentes de quilombos, ofícios de um dos fazendeiros desqualificando os argumentos dos quilombolas dizendo que nas terras nas quais eles se encontram não são de “remanescentes quilombolas”, para isso ele usa embasamento teórico e jurídico (vide anexo 3).

Como estudante de pós-graduação e com um projeto em mãos, volto à comunidade do Kaonge em 2011 para informá-los que irei estudar os processos e práticas educativas formais e não formais idealizados e operacionalizados pelo clã familiar e executado pelas duas professoras que foram nascidas, criadas e são moradoras da localidade. Sou bem recebido e retorno a comunidade mais três vezes para estreitar os laços, manter o contato para a pesquisa futura.

No dia 16 de agosto do mesmo ano, atendendo ao convite da matriarca, vou à comunidade pela terceira vez, em virtude da festa religiosa do Orixá que representa o Kaonge, dizendo melhor, nesta comunidade há uma referência ao ancestral vigorosamente cultuado no Brasil, em específico na Bahia, Orixá de procedência yorubá – Obaluayê; em que seu culto restabelece uma menção a terra. Esta divindade é considerada o Orixá designado da terra.

Aqui temos uma evidencia de que a comunidade é descendente e guarda relações com seu passado de descendentes de escravizados. Vemos uma prática religiosa que, por sua vez, reflete uma ligação constante da comunidade com o sagrado e com este sagrado se equilibram os diálogos de pertencimento em busca de soluções; há também diálogos, influências mútuas de saberes com forças que estão em constante interação. Obaluayê, como orixá votivo a terra, tem para o Kaonge um tratamento especial e lugar específico de culto obedecendo a um ritual (calendário) marcado pela tradição.

A terra é o lugar que liga a comunidade com as produções religiosas. Algumas religiões de matrizes africanas, como os candomblés, trazidos nas mentes e corações de várias etnias africanas, são a pulsação que matem viva o sentimento de pertença estabelecendo uma ligação umbilical com o outro lado do atlântico, embora seja sabido que o candomblé é uma religião genuinamente brasileira. Demarco esse momento como minha primeira e breve imersão etnográfica, de fato, no campo em estudo.

Nesse momento, apreendi, através do festejo religioso, que muito do que se vivencia, ensina e aprende no Kaonge, também, é uma atividade de educação não formal; como eles se configuram, se distribuem e se significam dentro da comunidade. Todos na comunidade participam, geralmente, vestidos de branco e com os pés no chão, dos festejos para Obaluyaê. Os adultos, cantando e dançando, ensinam aos visitantes e aos da comunidade valores de seus antepassados que

outrora foram escravizados, como as cantigas, danças, rezas e solidariedade. As crianças cantam, dançam e distribuem a pipoca para os convidados da festa, elas aprendem fazendo.

Depois de cumprido os créditos teóricos do mestrado, feito o projeto e sob orientação da orientadora, volto á comunidade e faço uma imersão de uma semana, para observar o que as crianças fazem no período das férias escolares. Nesse momento minhas buscas estavam centradas nos processos educativos não formais.

Fico hospedado na casa da matriarca de 06 a 11 de fevereiro de 2012. Chego à comunidade às 10h do dia 06. Encontro a comunidade na maior calma; mesmo sendo período de férias, observo que as portas da escola estavam abertas. Em conversa com Nzinga, descubro que as portas ficam assim porque é na escola que acontecem várias atividades culturais; a escola é um ponto de encontro e nela acontecem atividades de diversas naturezas: reuniões de pais e mestres, assembleias, bate papo, conversas espontâneas, brincadeiras das crianças, acolhimento aos visitantes etc.

Na conversa com Nzinga e suas filhas (Rio Nilo e Rio Zaire) foi reiterada a informação que ela (a matriarca) além de fundar a escola foi a primeira professora e suas filhas foram suas alunas. Segundo a mesma, seu sonho sempre foi ser professora, motivo suficiente que a levou a lutar pela construção da escola no quilombo para atender a todos da região. As condições para a prática da docência não eram as mais favoráveis, latas serviam de bancos para os alunos sentarem e escreverem, os poucos bancos foram feitos pelos pais dos alunos, o quadro negro era uma tábua; por conta de sua formação, só recebia metade do salário, além de receber dos pais dos alunos pescados e outros produtos da “roça”, conforme atesta seu relato:

A história é uma história contada a toda hora. Eu conto essa história toda hora. Ainda agora eu contei essa história aqui. Ela começou não foi aqui, mas na casa que meu pai deixou. Essa casa passou depois, foi a que eu fiz para mim. Começou com uma lata, outra lata, uma mesa no meio e os meninos sentavam no meio para escrever. Quando eu comecei logo. Essa escola começou pela minha vontade. As pessoas não me pagavam porque não tinham dinheiro, quase ninguém, ninguém tinha. As pessoas me pagavam com marisco, era mataquara que pescava, era com marisco, era com farinha. Essas pessoas me pagavam assim. Elas viviam da maré, da roça... era um ajudando o outro. Como eu tinha vontade de ensinar, entendeu? Eu comecei a fazer isso. (ENTREVISTA, NZINGA, 2012).

Além da função de professora, prática que desenvolveu por mais de 26 anos, depois da morte do pai, começou a assumir a ancestralidade africano-brasileira, ou seja, assumiu a responsabilidade pelo o que eles denominam de Centro 21 Aldeias de Mar e Terra, exercendo, até hoje, a função de orientadora espiritual:

Não sou mãe-de-santo. Tenho um terreiro de candomblé (21 Aldeias de Mar e Terra), e me considero uma orientadora espiritual, pois já pari dez filhos e nenhum deles é santo, eu negava de todas as maneiras, mas coisas que me aconteceram me fizeram ver que esse era o caminho. Meu pai era muito. Aqui ele curava cegueira, loucura, conta até que um barco andou no seco. (INCRA, EM ATA DE REUNIÃO COM AS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO DO VALE E BACIA DO IGUAPE, MUNICÍPIO DE CACHOEIRA, 2005, p. 61).

O Centro fica localizado ao lado da casa da matriarca. Neste mesmo espaço acontecem várias atividades: oficinas de vídeo, teatro, dança; reuniões com líderes das comunidades; recepção das pessoas que vão visitar o quilombo, até as aulas das crianças.

A escola, por sua vez, fica na entrada do quilombo e foi construída pelo Prefeito Geraldo Simões, durante sua gestão no final da década de 1970. O número de matriculados, atualmente, gira em torno de aproximadamente 60 estudantes provenientes das comunidades do Kalembá, Dendê, Campinas etc. e somente dois são do Kaonge. Conforme anunciei mais acima, o Kaonge é composto por um núcleo de 13 famílias; estas são ligadas umas as outras diretamente. Logo, uma provável explicação para o número reduzido de crianças da própria comunidade dentro da escola se deve a baixa taxa de natalidade entre eles. Devido ao fato de a comunidade não oferecer outro nível de ensino, os jovens que cursam o ensino médio estudam em Santiago do Iguape.

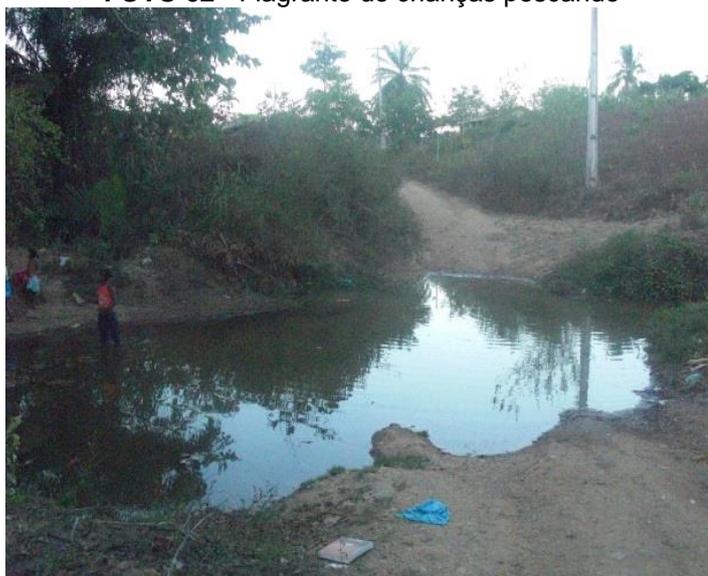
É comum, no período de férias, as crianças ajudarem nos afazeres rotineiros das famílias e da comunidade, elas auxiliam as mães na pesca, a catarem dendê, a cuidar dos animais, trabalham na roça, entre outras atividades. Em nenhum momento essas práticas se configuram como trabalho infantil ou forçado. É válido ressaltar que para isso não cabem interpretações outras. As crianças frequentam e aprendem dentro da escola, no entanto, a vida cotidiana lhes oferece outras aprendizagens. Assim ficou registrado o primeiro dia.

Quando pergunto a uma das crianças se ela gosta do quilombo e por que, ela me responde que sim. E diz que gosta porque “aqui porque eu planto um bocado de

coisas”. (ENTREVISTA, CRIANÇA A, 2012). Uma outra criança da mesma idade que estava por perto respondeu dizendo que “aqui a gente gosta de cuidar dos boi, ir pra maré”. (ENTREVISTA, CRIANÇA B, 2012).

Entre as várias atividades que observei, uma me chamou muito a atenção: um grupo de crianças auxiliando as mães na confecção de cestos artesanais que seriam comercializados na feira livre na cidade de Cachoeira e/ou nas cidades do Baixo Recôncavo Sul. Enquanto os adultos faziam os cestos, as crianças além de olharem para aprenderem, entregavam os cipós aos adultos, na dinâmica logística de agilizar e operacionalizar o trabalho. Muitos dos frutos do mar consumidos no quilombo eram pesquisados no rio que banha a região. Assim, presenciei que quando os adultos iam para o rio pescar, sempre havia uma criança presente. Elas não só se divertiam como também ajudam e aprendiam o ofício.

**FOTO 02** - Flagrante de crianças pescando



Fonte: Arquivo do autor –. Pesquisa de campo, fevereiro de 2012.

Nos dias seguintes, acompanhei as filhas da matriarca nas reuniões de vários projetos que existem nas comunidades ao entorno: Kalembá, Dendê, Engenho da Ponte, Imbiara, outras. Estes projetos são capitaneados pelo Kaonge e funcionam com a ajuda de vários órgãos do governo federal e estadual: Ponto de Cultura, Cidadania Quilombola, Arca das Letras (conforme descrevo no terceiro capítulo); além de várias oficinas que ensinam os jovens, mulheres e homens das

comunidades a explorarem a natureza ao entorno com responsabilidade e sustentabilidade, como as oficinas de artesanatos.

Entre as oficinas realizadas na comunidade, uma me chamou muito atenção: a oficina de vídeo. Aqui, os jovens das comunidades estudam, pesquisam, gravam e editam a vida e a rotina das comunidades citadas e exibem-nas nos gêneros documentários e curtas, conforme descreverei ao longo do texto. Em sistema itinerante, cada dia da semana uma comunidade recebe essa programação. As comunidades se reconhecem nas produções e ora valorizam a vida sofrida ora lamentam, no entanto, sempre com o teor educativo para as crianças e gerações futuras. Segundo eles, é preciso lembrar-se do passado sofrido para não o repetir no futuro.

Um dos curtas produzidos pelos jovens, com eles atuando na dramatização, fala sobre o relacionamento dos professores com os alunos. Criticamente, os alunos que atuam cursam o ensino médio nas comunidades do Santiago e São Francisco do Iguape. Nesta produção, eles evidenciam a falta de paciência dos professores com eles, as grosseiras dos mesmos, sobretudo com os alunos do Kaonge. Denunciam o ensino precário e desarticulado com a realidade e vivências das comunidades quilombolas da região. Vários são os apelidos pejorativos que alguns alunos moradores da comunidade recebem dos colegas e dos professores. Segundo eles, os professores não são das localidades, entram na sala e mal ministram os conteúdos; quando são interpelados a reexplicarem o assunto, desqualificam os alunos e demonstram irritação. Estes docentes não concebem serem questionados, afirmam os jovens.

Após a exibição do curta, há um debate problematizando o que foi assistido, com vistas a passar experiências as crianças que vão enfrentar essa realidade, assim que terminarem o ensino no Kaonge, que, por sua vez, só oferece ensino fundamental anos iniciais multisseriado. Todos participam comentando o que assistiram, os pais demonstram certa frustração diante do exposto, os filhos escutam, mas se expressam com revolta por não entenderem tal tratamento.

Por fim, a última imersão etnográfica se deu no período compreendido entre 04 a 15/03/2013. Nesta fase da pesquisa voltei ao campo para observar as práticas pedagógicas, observar as aulas e entrevistar a gestora, a coordenadora pedagógica e as duas professoras (Rio Nilo e Rio Zaire) da escola (vide apêndice 01). Nesta

fase da pesquisa, entrevistei 25 alunos de todos os anos do ensino fundamental anos iniciais e alguns moradores das comunidades do Kalembá, Kaonge e Dendê. Após as entrevistas com as crianças, apliquei um teste projetivo. Isto é, a técnica consistia em conversar com os alunos sobre sua vida escolar, procurei saber o que aprendiam dentro da escola, se gostavam da mesma, se gostavam do que aprendiam nesta instituição de ensino etc. Depois de lhes explicar o objetivo do trabalho, pus no centro da sala um cesto com mais de seis caixas de lápis de cor e cera, todos misturados e entreguei-lhes, a cada um, uma folha de papel sulfite. Em seguida pedi que se autodesenhassem usando os lápis do cesto. Quem esboçava algum tipo de dificuldade para se autorrepresentar sugeri que se olhasse em um grande espelho que havia na sala de aula ou perguntasse ao colega como ele o vê. Alguns, meio tímidos, se olhavam e depois voltavam para se autodesenhar. Levamos mais de 2h horas para a realização desta atividade. Procurei respeitar o tempo de cada de um.

Em seguida, a professora foi encaminhando um a um para uma conversa comigo/entrevista comigo. Durante a conversa/entrevista fiz perguntas como:

1 – Como é seu nome? Idade? Qual a sua comunidade? Série?

2 – Cadê você? – esta pergunta era acompanhada do movimento de meu dedo indicador. O que você fez aí?

3 – Você gosta de estudar? O que você aprende na escola?

4 – Qual é a sua cor? Você gosta de sua cor? Você gosta de ser negro? Você sabe o que é quilombo?

Outro passo que dei nesta fase foi mais uma entrevista com a gestora da escola, Nzinga, que, por sua vez, foi, desde o início, entrevistada em diferentes momentos, circunstâncias e sobre os mais diferentes assuntos: idealização da escola, origem dos quilombos da região etc. O mesmo sucesso que tive com a gestora não ocorreu com a coordenadora pedagógica. Ou seja, não obtive sucesso nem acesso a ela, tampouco ao secretário de educação do município.

Assim, dediquei, nesse período, todo tempo para a escola e tudo que acontecia dentro da mesma. Isto porque me interessa analisar a contribuição da educação formal no processo de construção da identidade quilombola e conhecer as práticas pedagógicas e as condições de ensinagem↔aprendizagem realizadas pela Escola Municipal do Kaonge.

Em síntese, meus momentos na comunidade ficam sistematizados da seguinte forma:

MOMENTOS DA PESQUISA	SUJEITOS OBSERVADOS	SITUAÇÕES OBSERVADAS	OBSERVAÇÃO
<p>Primeiro momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ao longo do ano de 2010, aproximei-me da comunidade para conhecê-la e coletar dados para elaborar o anteprojeto de pesquisa.</li> <li>- faço visitas e elaboro ofícios ao INCRA em busca de documentos e informações sobre a comunidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a matriarca Nzinga e suas duas filhas Rio Nilo e Rio Zaire.</li> <li>- técnicos e funcionários do órgão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comportamento e interesse da família no que diz respeito a minha intenção em estudar a comunidade, após conversa espontânea com a matriarca Nzinga e suas duas filhas Rio Nilo e Rio Zaire.</li> <li>- Solicitação de Xerox acerca do Processo Administrativo sob o: CÓDIGO: 74107 INDERESSADO: Superintendência Regional da Bahia – SR – 05 <b>ASSUNTO:</b> Identificação, Reconhecimento e Delimitação de Território Quilombola.</li> </ul>	
<p>Segundo momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- em abril de 2011, retorno a comunidade para ler e apresentar o anteprojeto de pesquisa aprovado pelo PPGEDUC-UNEB.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a matriarca Nzinga e suas duas filhas Rio Nilo e Rio Zaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- interesse pelo anteprojeto e coleta de informações espontâneas anotadas em caderno de campo.</li> </ul>	

<p>Terceiro momento:  - 16/08/2011 – atendendo ao convite da matriarca, vou à comunidade participar e observar a festa religiosa dedicada ao Orixá de procedência yorubá: Obaluyê</p>	<p>- o clã familiar e própria comunidade quilombola. Neste momento, vários representantes do governo federal, estadual e municipal estão presentes, além, destes percebo as presenças da igreja católica e de ONGs.</p>	<p>- o festejo religioso e seu corpo de significados dentro da comunidade. O comportamento das crianças, jovens e mais velhos e o que eles transmitem e ensinam aos outros e ao que estão presentes neste momento festivo-político-religioso. O festejo religioso é uma atividade de educação não formal, proporcionado entender como se configuram, se distribuem e se significam dentro da comunidade</p>	
<p>Quarto momento:  - 06 a 16/02/2012 – vou à comunidade no período de férias para observar o que a comunidade e as crianças fazem nesse período.</p>	<p>- seus moradores e os alunos da escola.</p>	<p>- a rotina da comunidade, os trabalhos rurais e algumas pessoas dos núcleos de artesanato, apicultura e dendê. Participo de algumas reuniões da Associação Quilombola e do Projeto Cidadania Quilombola e Ponto de Cultura  - observo as oficinas de teatro, dança e vídeo.  - Conversas espontâneas,</p>	

		entrevistas e anotação no caderno de campo.	
<p>Quinto momento:</p> <p>- 29/09/2012 – Festa da Ostra e Caruru de Vunji</p>	<p>- o clã familiar e própria comunidade quilombola. Neste momento, vários representantes do governo federal, estadual e municipal estão presentes, além, destes percebo a presenças da igreja católica e de ONGs.</p>	<p>- o festejo religioso e seu corpo de significados dentro da comunidade.</p> <p>- O comportamento das crianças, jovens e mais velhos, o que eles transmitem, ensinam aos outros e o que está presente neste momento festivo-político-religioso. O festejo religioso é uma atividade de educação não formal, proporcionado entender como se configuram, se distribuem e se significam dentro da comunidade</p>	
<p>Sexto momento:</p> <p>- 04 a 15/03/2013 – Etnografia da prática escolar.</p>	<p>- alunos, professores (e alguns pais no momento de buscar a criança na escola).</p>	<p>- as práticas pedagógicas, as aulas; entrevistei alunos e professores; comportamento das crianças após aplicação de testes de desenhos projetivos.</p>	<p>- A aplicação de testes de desenhos projetivos não foi exaustivamente analisada neste trabalho, embora eu tenha feito seu uso.</p>

Quadro esquemático elaborado pelo autor (2012)

## 2.2 A PESQUISA: SUJEITOS, COLABORADORES, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Propondo uma metodologia diferente da usada e aplicada pelas ciências físicas e naturais, a pesquisa de natureza qualitativa surge, no final do século XIX, como um novo paradigma para fazer ciência. Se, para as ciências físicas e naturais, a necessidade de mensurar, quantificar o fato é imprescindível, para as ciências sociais, essa necessidade é secundária, pois ela exige, prioritariamente, compreensão e interpretação do mesmo.

Por isso, a abordagem metodológica para apreender o universo da comunidade do Kaonge se centra na interpretação dos significados dos fenômenos no contexto. Para tanto, será levando em conta suas peculiaridades. Por isso, vejo, nessa nova corrente, “a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo”. (ANDRÉ, 1995, p. 17).

Nessa perspectiva:

As pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias e pessoais. (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30).

É importante salientar que, para esse tipo de estudo, não busco manipular as variáveis implicadas no processo; procuro interpretar o fato o mais próximo da realidade de como ele ocorre, construindo, assim, uma visão compreensível que pode não ser a realidade concreta.

Compreender, investigar, interpretar compõem a dinâmica deste trabalho. Isto por entender que estes propósitos recobrem meu universo ↔ sujeitos da pesquisa em seus contextos específicos: o quilombo do Kaonge. O universo ↔ sujeito aqui é tomado como aqueles sujeitos que vivem na comunidade e lá permanecem, na maior parte do tempo, excluindo os que transitam nela, os que trabalham nas cidades vizinhas, na capital do estado ou ainda em outros estados, mas que a frequentam, em visitas, nos finais de semana, festas religiosas ou período de férias.

Por seu turno, a abordagem utilizada será a etnopesquisa crítica (MACEDO, 2004), também conhecida como abordagem do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995), que nasce da inspiração etnográfica e procura articular-se a uma tradição crítica em educação. Coaduno com Macedo ao entendermos:

No processo de construção do saber científico, a etnopesquisa crítica não considera os sujeitos do estudo um produto descartável de valor meramente utilitarista. Entende como incontornável a necessidade de se construir junto, traz, irremediavelmente e interpretativamente, a voz do ator social para o corpus empírico analisado, e para a própria composição conclusiva do estudo, até porque a linguagem assume aqui um papel co-constitutivo central. (2004, p. 30).

Tomada em sua etimologia e literalidade, a palavra etnografia tanto pode significar, classicamente, “descrição densa” (GEERTZ, 2011, p. 05) como “descrição cultural” (ANDRÉ, 1995, p. 27) quanto “descrição de um povo” (AGROSINO, 2009, p. 16). Usada, inicialmente, pelos antropólogos, ela serve para descrever densamente a cultura “práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados e comportamentos de um grupo social”. (ANDRÉ, 1995, p. 27). Essa prática permite ao pesquisador conhecer representações culturais diferentes da sua.

Além da antropologia, a mesma palavra e suas respectivas técnicas – observação participante, entrevistas e análises de documentos – podem ser tomadas por diversas áreas do conhecimento. No caso da educação, por exemplo, o interesse se centra nos processos educativos, dessa forma “os pesquisadores dessa área não fazem etnografia e sim estudos do tipo e/ou abordagem etnográfica” (ANDRÉ, 1995). A denominação estudos do tipo e/ou abordagem etnográfica se justifica, neste estudo, uma vez que o investigador das questões educacionais não precisa necessariamente de “uma longa permanência em campo”. (ANDRÉ, 1995). No entanto, a pesquisa do tipo etnográfico faz uso das técnicas que tradicionalmente são do domínio da etnografia.

Assim sendo, para a pesquisa etnográfica, a imersão em campo é condição *sine quo non*. Para o tipo etnográfico essa condição não é unívoca. Dizendo de outra forma, o contato direto e o tempo com a situação estudada podem variar de algumas semanas, meses ou até mesmo anos. Para isso, deve-se levar em conta vários fatores: “a disponibilidade de tempo do pesquisador, de sua aceitação pelo grupo, de sua experiência em trabalho de campo e do número de pessoas envolvidas na coleta de dados”. (ANDRÉ, 1995, p. 29).

No que se refere à pesquisa do tipo etnográfico, o tempo e permanência do pesquisador em campo pode se dar por breves ou longos períodos com a situação investigada. O importante é que o pesquisador tenha contato direto com todo um corpo de significados presentes na situação a ser pesquisada. Procurando uma

interpretação mais próxima da realidade possível, procurei utilizar as técnicas de observação participante e entrevistas semi-estruturadas. Dessa forma, foi-me possível caminhar pelo terreiro, quintal, passar pela soleira/batente da comunidade; corredores, salas de aulas; participar de algumas reuniões do Associação Quilombola; ir a cooperativa de dendê e participar de sua feitura, ir além das paredes da escola e tentar entender a dinâmica de seu funcionamento e seus sistemas complexos de relações, dito de outra forma, como “operam os mecanismos de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo”. (ANDRE, 1995, p, 41).

Por esta via, conhecer as práticas e processos educativos tanto dentro da escola (educação formal) quanto ao seu entorno (educação não formal) significa tentar conhecer a complexidade que é estes espaços marcados pelos mais variados sujeitos, linguagens, culturas, saberes, classes sociais, religiosidades.

Por isso, fiz uso da observação participante (MINAYO, 2012), (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), (AGROSINO, 2009) por considerar fundamental, com vistas a formulações de entendimentos, levantamento de hipóteses e interpretações. Isso é indispensável na apreensão de fatos e fenômenos (ANDRÉ, 1986). A escolha pelo uso dessa técnica se mostrou a mais adequada para a coleta de dados, uma vez que não se deseja ouvir uma resposta pensada e elaborada e sim perceber como os fenômenos acontecem, de fato, no fazer cotidiano quilombola.

Através da observação participante foi possível “descrever os sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados com base em sua ótica e em seu universo referencial”, (ANDRÉ, 1995, p. 45), embora a subjetividade do pesquisador estivesse presente boa parte do tempo. No entanto, ressalto que não me limitei a descrever situações, mas, também, tentei fazer a reconstrução não só das ações como também dos processos de interação dos sujeitos envolvidos em diversas circunstâncias, levando sempre em consideração seus pontos de vistas - dos sujeitos envolvidos.

Assim, a observação participante, as entrevistas semi-estruturadas me ajudaram a “documentar o não-documentado”. (ANDRÉ, 1995, p. 41). Esse tipo de técnica me permitiu entrevistar, escutar e gravar as falas dos entrevistados na tentativa de captar suas – dos sujeitos – explicações e interpretações do que

ocorreu no grupo. Para tanto, foram gravadas mais de 25 horas de áudio em mídia digital mp3 com a colaboração de mais de 25 pessoas. As que me autorizavam gravar suas falas eu assim fazia; as que não autorizava eu fazia o registro no caderno de campo; e houve casos em que era dada a autorização para gravar e no final da conversa espontânea ou entrevista me pedia para apagar tudo. Muito contra a minha vontade eu fazia o solicitado. Na tentativa de obter sucesso na aplicação dessa técnica, criei um clima de interação, adequando minha linguagem a das pessoas entrevistadas, além de expressar respeito acerca do que era discorrido, do jeito dele. Estimulei as pessoas entrevistadas e as informações transcorreram naturalmente, embora no início do trabalho de campo muitas informações buscadas não eram fornecidas.

Neste primeiro momento, me interessava saber e conhecer: i) o mito de fundação dos quilombos da região; ii) quais os projetos presentes e atuantes nas comunidades, quais as forças políticas e religiosas influenciavam o cotidiano das localidades?; qual o Projeto Político Pedagógico da escola?; observar as aulas ministradas etc., no entanto, nada me era revelado. Ao mesmo tempo em que eu era bem recebido e acolhido na comunidade, em muitos momentos também eu era visto como um “estrangeiro” que não tinha acesso e nem merecia conhecer e ouvir determinadas histórias.

O que muitos moradores faziam questão de falar, em tom de denúncia, era sobre as formas de opressão praticadas pelos fazendeiros da região, da falta e carência de vários serviços básicos e utilitários dentro da comunidade: posto de saúde, serviço dentário, maquinário para ajudar a preparar a terra para as plantações de cultura de subsistência etc. Na tentativa de captar algumas histórias que eu comecei a perceber que as versões fluíam algumas vezes, como, por exemplo, o mito de fundação da escola, eu comecei a pedir autorização para gravar e entrevistar espontaneamente algumas situações e pessoas. Quando a autorização me era dada prontamente registrava tudo em mídia digital e em meu caderno de campo. Desta forma, cada entrevista permitiu “a captação imediata e corrente da informação desejada”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

A maior parte das informações coletas e fornecidas partiu do grupo familiar idealizador das práticas e processos educativos nas comunidades. Isso ocorreu devido ao fato deles serem o polo político e disseminador dos projetos e

informações; seus antepassados escravizados viveram na comunidade, a matriarca é a líder religiosa, seu irmão é uma força político-ideológico muito atuante nas questões quilombolas, além de ele ser umas das pessoas a frente da Associação Quilombola; suas filhas são as professoras da escola.

Aliada a essas técnicas, outro recurso de fundamental importância foi a escuta sensível, aqui pensada nos seguintes “moldes”:

A escuta sensível se apoia **na empatia**. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do *outro* para poder compreender *de dentro* suas atitudes, comportamentos e sistema de idéias, de valores de símbolos e de mitos. A escuta sensível **reconhece a aceitação incondicional de outrem**. O *ouvinte sensível* não julga, não mede, não compara. Entretanto, ele compreende sem aderir ou se identificar às opiniões *dos outros*, ou ao que é dito ou feito. (BARBIER, 2002, p. 07 - *grifos do autor*).

A escuta sensível se mostrou eficaz e eficiente permitindo que as interpretações fossem levantadas segundo o que foi narrado pelo interlocutor em dada situação discursiva.

Acredito que as técnicas elencadas se mostraram necessárias e relevantes para a coleta de dados e apreensão do objeto dessa investigação. Elas recobrem os caminhos metodológicos pensados e se apresentam como as mais adequadas, por se tratar de um processo investigativo com grupos e indivíduos, por ter a intenção de compreender e interpretar os dados e informações coletadas.

Outro recurso importante para a coleta de dados foi a análise de documentos. Na instância formal, foram igualmente importantes todos os documentos, desde os elaborados pelo Instituto Nacional de Reforma Agrária – doravante INCRA, passando pelo Projeto Político Pedagógico da escola – PPP, pelo Currículo Oficial e a matriz curricular, até os Projetos de unidades letivas. Na instância da educação não formal, a análise passa pelos Projetos de monitorias e oficinas – de teatro, músicas, vídeos etc. – pensados e realizados na comunidade, análises de documentários sobre os festejos religiosos produzidos pela TV UFBA.

Reiterando a informação, a coleta dos dados para análise foi feita a partir dos instrumentos da observação participante, dos documentos dispostos pelo INCRA, documentários e das entrevistas semi-estruturadas. No primeiro instrumento, registrei tudo que estava ao meu alcance, o diário de campo foi meu maior amigo e aliado. As anotações foram da mera percepção dos fatos/fenômenos

até descrições de cenas dos processos educativos dentro e fora da comunidade. No último instrumento, a aplicação de questionários semi-estruturados, abertos e conversas livres são gravadas e transcritas. Corroborando com este último instrumento a escuta sensível auxiliou toda pesquisa.

Quanto ao *lócus* da pesquisa, esse é composto pela comunidade negra-rural-quilombola do Kaonge, localizada no Vale e Bacia do Iguape, no distrito de São Francisco do Paraguaçu, no município de Cachoeira, no Recôncavo Baiano (vide anexo 04). Um dos critérios para a escolha da referida comunidade diz respeito ao fato de eu ter nascido em comunidade negra-rural na cidade de Governador Mangabeira, próxima ao município de Cachoeira, o que me aproxima/identifica com o Kaonge, ou seja, também partilho dessa história. Outro critério é o fato de o Kaonge, por sua vez, se destacar como um polo desestabilizador das investidas capitalistas dos fazendeiros da região, funcionando como um núcleo agregador das comunidades ao entorno, a exemplo das comunidades de Santiago do Iguape, São Francisco, Kalembá, Dendê, Engenho da Ponte etc.

Outra razão se deve aos processos de educação formal e não formal, idealizados e operacionalizados pelo clã familiar, que se propõe a pensar em uma educação libertadora para manutenção/preservação da cultura negro-africana, bem como resistir às investidas opressoras dos fazendeiros da região. Nesse sentido, tomo a comunidade do Kaonge por ser um polo cultural, político e ideológico com políticas públicas que reforçam e combatem as investidas opressoras. Por essa configuração, ela se apresenta como uma comunidade resiliente. O sentido de resiliência aqui “representa a capacidade de resistência a condições duríssimas e persistentes e diz respeito à capacidade de pessoas, grupos ou comunidades não só de resistir às adversidades, mas de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal e crescimento social”. (ANTUNES, 2012, p. 316).

No que se refere à educação formal, esta pesquisa compreende a mesma como um “sistema educacional altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade” e a educação não formal como sendo “toda atividade organizada, sistemática, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto

adultos como crianças”. (COOMBS; AHMED, 1974 *apud* GHANEM; TRILLA, 2008, p. 33). Esses conceitos de educação serão discutidos apropriadamente no terceiro capítulo.

Para tanto, quando me interesse por saber que elementos da educação formal e não formal são mobilizados na Comunidade do Kaonge em prol da construção/afirmação da identidade quilombola, pretendo saber se a educação ali processada tem reforçado os estereótipos ou colaborado para a superação dos mesmos, validando os saberes, práticas e linguagens pertencentes a essa comunidade e assim influenciando, positivamente, na construção identitária negro-rural-quilombola e na afirmação da mesma.

Sou movido, por sua vez, por querer saber se os processos educativos formais e não formais dialogam, se essa educação formal é permeada pela não formal, se há uma continuidade nos dois processos educativos, ou então, se a educação processada ali se institui como elemento capaz de fortalecer os sujeitos da comunidade para os enfrentamentos das opressões capitalistas exercidas pelos fazendeiros, a educação processada nessa comunidade é suficiente para os quilombolas se autodeclararem negros-rurais-quilombolas, enfim, as práticas e processos educativos realizados dentro do quilombo resultam em afirmação no que diz respeito à construção da identidade quilombola.

Procurando recuperar parte dos objetivos anteriormente elencados, percebo que é imprescindível o uso da etnografia no estudo de tais práticas. É pretensão investigar as práticas pedagógicas eleitas e executadas, bem como os processos de ensinagem ↔ aprendizagem e suas repercussões nas relações de ordem étnico-racial.

No que se refere à escolha dos sujeitos, embora não desconsiderando a importância de outros presentes nessa pesquisa, cabe destacar que o grupo familiar que pensou e executa as práticas e processos educativos dentro do quilombo é de suma importância em todo o contexto a ser pesquisado. Será esse grupo, em grande parte, que nos fornecerá as “pistas” e informações necessárias para que se possa alcançar as pretensões investigativas. Diretamente entrevistei 10 pessoas do grupo familiar:

1 - Nzinga, a matriarca – nasceu em 1961, foi a primeira professora da comunidade, atualmente é a diretora, líder religiosa do Centro 21 Aldeias de Mar e Terra, membro da Associação Quilombola do Vale e Bacia do Iguape. Ela quem zela pelas questões

espirituais de boa parte da gente dos quilombos. Todos lhe tratam com muito respeito e admiração.

2 – Osei Tutu – o irmão da matriarca, a idade não foi revelada. Líder político-ideológico de boa parte das ações presentes na comunidade: estrada asfaltada, luz elétrica, serviço médico e odontológico fornecidos pela Votorantim; um dos fundadores da Associação Quilombola do Vale e Bacia do Iguape, captador de fundos e projetos para as comunidades – Cidadania Quilombola e Ponto de Cultura. Constantemente ele viaja para Brasília para acompanhar os debates e ações públicas direcionadas as comunidades tradicionais e quilombolas.

3 – Rio Nilo – umas das filhas gêmeas de Nzinga, 32 anos, professora graduada em pedagogia da escola Cosme e Damião, ministra aulas para as crianças do grupo 04, 05 e primeiro ano do ensino fundamental anos iniciais, nos dois turnos. É atuante e participa das oficinas de dança, teatro e vídeo presente nas comunidades. Articula debates e formações nos grupos de artesanato e apicultura. Sempre fica presente no momento que um mais velho vai rezar alguém para aprender o ofício de rezadeira.

4 – Rio Zaire - umas das filhas gêmeas de Nzinga, 32 anos, professora graduada em pedagogia da escola Cosme e Damião, ministra aulas para as turmas de quarto e quinto anos do ensino fundamental, nos dois turnos. É atuante e participa das oficinas de dança, teatro e vídeo presente nas comunidades. Articula debates e formações nos grupos de artesanato e apicultura. É membro da Associação Quilombola.

5 – Rio Níger – sobrinha e afilhada de Nzinga, 28 anos, atua como motorista, organiza e toca no grupo de percussão, é membro dos núcleos de turismo, artesanato e apicultura; visita as comunidades fazendo levantamento acerca das demandas dos moradores e repassa para o conselho Quilombola uma vez que também é membro. Atua nas oficinas de teatro, vídeo e dança.

6 – Rio Kwanza –, 35 anos, diretor dos núcleos de teatro e dança. É auxiliar de escritório na Associação Quilombola. Dirige o espetáculo Carne Viva, que é apresentado fora e dentro da comunidade. Este representa a lutar secular dos povos negros escravizados e seus descendentes nas comunidades quilombolas do Iguape. Constantemente organiza apresentação dos grupos nos espaços culturais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB – em Cachoeira e em

Salvador na perspectiva do teatro popular e de rua. A peça ganhou um prêmio após participar do Festival de Teatro do Subúrbio, na capital baiana.

7 – Iroco – 52 anos, comadre da matriarca e parente de segundo grau; marisqueira, artesã, agricultora, nunca saiu da comunidade. Tem cargo espiritual dentro do religioso, ensina os mais novos a catarem marisco: tamanho ideal para consumo, período e horário para a pesca etc.

8 – Baobá – 80 anos, nunca saiu da comunidade; é marisqueira, agricultora, artesã; rezadeira e benzedeira; é uma das responsáveis para fazer os remédios caseiros das comunidades: xaropes, chás, banhos. Dança e atua no grupo de teatro; é membro do núcleo de turismo étnico ensinando aos turistas e aos mais novos das comunidades como era a vida quilombola. Devido ao fato de ser uma anciã sempre está contando histórias a quem gosta de ouvir.

9 – Ahoho – idade não revelada, mas em tom de brincadeira falou que já tinha mais de 50 anos e poucos, nunca saiu da comunidade, é marisqueira, agricultora, artesã; rezadeira. Participa do núcleo de apicultura e extração do dendê.

10 – Afzaleia – 36 anos, membro da Associação Quilombola, participa dos núcleos de dança e teatro. Uma das organizadoras e divulgadores das atividades realizadas nos quilombos vizinhos. Sempre que a comunidade vai divulgar seus produtos em feiras e eventos, ela é uma das responsáveis para revender e representá-los.

A opção pelo anonimato da identidade dos informantes e colaboradores da pesquisa fez-se necessário para preservá-los de posteriores exposições e especulações desnecessárias e descabidas, uma vez que processos judiciais pela posse da terra estão tramitando na justiça. A matriarca e seu irmão ganharam os nomes de rainha e rei africano (Nzinga e Osei Tutu), devido a suas importâncias para a comunidade; os nomes dos três maiores rios africanos ficaram com i) suas duas filhas e professoras e ii) sua afilhada, (Rio Nilo, Rio Zaire e Rio Níger), em decorrência do papel divulgador que elas exercem nas localidades. O nome de um rio local foi dado ao diretor teatral (Kwanza) pelo papel que ele desempenha como catalisador das realidades quilombolas. Baobá, Iroco, Ahoho e Afzaleia são nomes de grandes árvores africanas dadas as mais velhas, as três primeiras, e a disseminadora dos produtos locais, a última. Para as crianças foram dados nomes de línguas africanas, do domínio *bantu* por entender que ambas são, ciclicamente, as mantenedoras e transmissoras dos aprendizados adquiridos com os mais velhos.

Por ser uma pesquisa centrada, também, na escola, as duas professoras da escola da comunidade são peças chaves para se investigar as tensões, transmissões de saberes dos antepassados da localidade, tanto na desmobilização quanto na mobilização de valores identitários negro-africano. Assim o trabalho de uma educação nos moldes quilombola passa pelas mãos e crivos desse grupo familiar. Essas professoras que oferecem ensino formal também participam e desenvolvem a educação não formal, logo elas serão tomadas nessas duas análises e categorias de estudo. Assim, as entrevistas cedidas pelas professoras participam dos dois momentos de análises (educação formal e não formal), a intenção é buscar os sentidos dos discursos e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas mesmas nos processos de ensinar e aprender no Kaonge.

A princípio dois estudantes seriam escolhidos, segundo critérios previamente selecionados: i) um estudante do Kaonge, com a pretensão de analisar os efeitos dos processos educativos formais e não formais realizados na comunidade que é polo político-ideológico-cultural e ii) um estudante das comunidades do entorno visando perceber como a educação processada na escola e fora dela repercute diante dos conflitos desses estudantes em suas comunidades. Como a escola oferece Ensino Fundamental Anos Iniciais e é multisseriada, a idade desses sujeitos não se constitui como um fator limitador. No entanto, no desenvolver da pesquisa 25 estudantes foram entrevistados:

<b>NOME</b>	<b>PAÍSES ONDE SÃO FALADAS</b>	<b>IDADE/SÉRIE/ANO</b>	<b>LOCALIDADE</b>
Diala	Camarões, Guiné Equatorial, parte do Gabão	08 anos; Ciclo I – 1 e 2 séries	Dendê
Fangue	Gabão ao Congo-Kinshasa, passando pelo Congo-Brazzaville	06 anos, Ciclo I – 1 e 2 séries	Calembá
Anjico	Nordeste do Congo-Kinshasa, estendendo-se ao Congo-Brazzaville	07 anos; Ciclo I – 1 e 2 séries	Calembá
Batê	Nordeste do Congo-Kinshasa, estendendo-se ao Congo-Brazzaville	07 anos; Ciclo I – 1 e 2 séries	Calembá

Tequê	Nordeste do Congo-Kinshasa, estendendo-se ao Congo-Brazzaville	08 anos; Ciclo I – 1 e 2 séries	Calembá
Gombê	Nordeste do Congo-Kinshasa, estendendo-se ao Congo-Brazzaville	06 anos; Ciclo I – 1 e 2 séries	Calembá
Tetela	Nordeste do Congo-Kinshasa, estendendo-se ao Congo-Brazzaville	14 anos; Ciclo I – 1 e 2 séries	Calembá
Bembé	Nordeste do Congo-Kinshasa	09 anos, Ciclo I – 1 e 2 séries	kaonge
Conjo	Nordeste do Congo-Kinshasa	10 anos, Ciclo I – 1 e 2 séries	Kaonge
Maçaba	Nordeste do Congo-Kinshasa, Ruanda, Burundi, Uganda, parte de Quênia e Tanzânia	10 anos, Ciclo I – 1 e 2 séries	Dendê
Camba	Maior parte de Quênia e norte da Tanzânia	10 anos, Ciclo I – 1 e 2 séries	Calembá
Tongue	Sul do lago Vitória, na Tanzânia	09 anos; Ciclo II – 3 e 4 séries	Calembá
Xambala	Centro da Tanzânia e na costa oriental	10 anos; Ciclo II – 3 e 4 séries	Calembá
Sauíle	Centro da Tanzânia e na costa oriental	10 anos; Ciclo II – 3 e 4 séries	Calembá
Quicongo	Sul do Congo-Brazzaville, Nordeste do Congo-Kinshasa, noroeste de Angola	10 anos; Ciclo II – 3 e 4 séries	Calembá
Jaga	Sul do Congo-Brazzaville, Nordeste do Congo-Kinshasa, noroeste de Angola	08 anos; Ciclo II – 3 e 4 séries	Calembá
Quioco	noroeste de Angola, prolongamento no Congo-Brazzaville, Zâmbia e Botsuana	09 anos; Ciclo II – 3 e 4 séries	Calembá
Lunda	Grupo Luba, centro	08 anos; Ciclo II – 3 e	Calembá

	sul do Congo-Kinshasa, com prolongamento em Zâmbia	4 séries	
Luba	Grupo Luba, centro sul do Congo-Kinshasa, com prolongamento em Zâmbia	08 anos; Ciclo II – 3 e 4 séries	Calembá
Nianza	Malawi, com prolongamento na Tanzânia	09 anos; Ciclo II – 3 e 4 séries	Dendê
Maconde	Costa oriental, Moçambique, Tanzânia e Malawi	07 anos; Ciclo I – 1 e 2 séries	Calembá
Umbundo	Sul de Angola, Namíbia, com prolongamento para Botsuana	09 anos; Ciclo II – 3 e 4 séries	Calembá
Xona	Moçambique, Zimbábue, Botsuana, Lesoto, África do Sul	12 anos, Ciclo II – 3 e 4 séries	Calembá
Zulu	Moçambique, Zimbábue, Botsuana, Lesoto, África do Sul	12 anos, Ciclo II – 3 e 4 séries	Calembá
Ronga	Moçambique, Zimbábue, Botsuana, Lesoto, África do Sul	10 anos, Ciclo II – 3 e 4 séries	Dendê

Quadro esquemático elaborado pelo autor. Os dados referentes às línguas e os países onde são faladas foram consultados em PESSOA DE CASTRO, 2001.

Dois jovens – monitores das oficinas – de gêneros diferentes, que moram na comunidade e participam de diversos núcleos de formação também foram escutados. Estes cursaram o ensino médio na comunidade vizinha de Santiago do Iguape, local onde não há continuidade, pelo menos na educação formal, dos processos educativos desenvolvidos no Kaonge, segundo eles informam. Outro fator relevante para a escolha deles é que estes mesmos jovens são atores relevantes no cenário do Kaonge, sobretudo pelo trabalho desenvolvido com as oficinas: de vídeos, registrando o dia a dia dos moradores das comunidades; de teatro, representando situações da vida real dos povos da região aquilombada; de música

valorizando as linguagens ancestrais dos povos de África trazidos para o Brasil na condição de escravizados.

A sabedoria, a vivência e as experiências dos mais velhos têm muito a dizer sobre todo o exposto e foco de investigação desse estudo. Por isso, alguns moradores mais velhos são tomados como sujeitos elementares em todo processo investigativo.

Em síntese, o trabalho foi desenvolvido envolvendo diferentes situações cotidianas – selecionadas às vezes aleatoriamente – que foram objeto de observação, assim como diferentes sujeitos, em diferentes momentos, foram motivo de observação – crianças, jovens... etc.

Assim que entrei em campo pela primeira vez, comecei a pensar nas possíveis e exequíveis categorias de análises, no entanto, nada era muito bem definido até esse momento. Algumas categorias como educação não formal, formal, quilombola; identidade etc. foram sendo reafirmadas, outras, por sua vez, descartadas, resiliência, por exemplo. Depois de ver o que era, ou não, procedente, fui a campo para a entrevista com algumas categorias definidas, a priori.

Desta forma, elenquei: i) para a formação de identidade (s): a) negra; b) quilombola; c) do Kaonge; ii) para práticas pedagógicas: a) condições de ensinagem↔aprendizagem; b) lei 10.639/03; c) lei 11.645/08; d) negritude; e) africanidades; i) quilombismo (Abdias Nascimento); j) autodeclaração; l) orgulho de ser o que em) pertencimento ao lugar – Kaonge; iii) para a educação não formal, priorizei: a) atividades educativas; b) condições de ensinagem ↔ aprendizagem; c) processos de transmissão e manutenção; d) instrumentos de afirmação. Além das práticas e processos educativos nas oficinas de vídeo, teatro, dança e festas religiosas.

Estas são as categorias elencadas como básicas, no entanto, outras foram estabelecidas durante a escrita, como veremos ao longo do texto. O cotidiano observado e as falas captadas foram analisadas a luz da análise de conteúdo. (FRANCO, 2008). Esta escolha se justifica porque acredito que “partindo de uma mensagem, procuramos indagações acerca de ‘quem’ e acerca do ‘por que’ de determinado conteúdo, estamos trabalhando com o ponto de vista do produtor”. (FRANCO, 2008, p. 24). No entanto, na hora de triangulação dos dados a

interpretação dividiu espaço com os ditos e não ditos do que foi declarado pelos entrevistados.

## TERCEIRA SEÇÃO: “ESCUTE PARA APENDER” - os quilombos na história do Brasil

### 3.1 O PROCESSO NACIONAL DE RECONHECIMENTO DO QUILOMBO

Quilombo não significa escavo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. (NASCIMENTO, 1980, p. 263).

Onde houve escravidão, houve resistência. (REIS, 1989, p. 09).

Em nível nacional, o ano de 1988 marca o que se pode chamar de reconhecimento dos quilombos e suas questões correlatas: i) identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação, regularização e certificação fundiária dos espaços tradicionalmente ocupados pelos descendentes dos escravizados; ii) criação de uma categoria etnológica com vistas a atender as especificidades da mesma<sup>6</sup>: quilombo; iii) tentativa de o Estado brasileiro garantir “os princípios constitucionais de promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (CF, art. 3º, IV) e uma série de outras questões.

No entanto, é importante evidenciar que tal reconhecimento não se dá por acaso, nem por concessão do Estado, nem porque a sociedade brasileira queria “reparar” a perversidade do processo escravagista, como prega a historiografia oficial, ou, na melhor das hipóteses, para comemorar o centenário da abolição.

Não existem coincidências, o que há são fatos marcados por lutas e resistências as mais diversas: político-ideológicas, etnicorraciais, socioeconômicas, religiosas etc. Ingenuamente, apesar de não acreditar que existam discursos desvinculados de intenções, porque sabemos que todo discurso é marcado por ditos, não ditos, implícitos, silêncios etc. (ORLANDI, 2007), alguns de nós podemos ser levados, pela intenção do outro, a acreditar que o ano de 1988, como bem crítica Arruti, considerado o ano do “boom revisionista sobre a história da escravidão e de sua abolição no Brasil” (ARRUTI, 2006, p. 28), simplesmente, marca o centenário da “abolição” dos escravizados. Esse

---

<sup>6</sup> É uma tarefa difícil categorizar uma sociedade multicultural e multifacetada como é o caso do Brasil. No entanto, acho importante, diante de todos os descasos históricos ao qual a população negra foi/é submetida, essa categorização. Pelo menos, tal reconhecimento avança no sentido de garantir, pelos menos na lei, direitos de cidadania aos descendentes dos povos negros no Brasil, a exemplo de escolas quilombolas com diretrizes específicas, a possibilidade de uma graduação quilombola, visando a manutenção, transmissão de valores civilizatórios diferentes do europeu, a exemplo da graduação indígena e uma série de outras questões pensadas e reivindicadas pelos movimentos negro, negro rural e negro-rural-quilombola.

*boom*, para além de debater publicamente as relações raciais e condições do negro brasileiro, “como nunca havia acontecido” (ARRUTI, 2006, p. 28), vem reconhecer juridicamente o direito, sobretudo territoriais às comunidades negras, cujas origens remetem a resistência: os quilombos.

Assim, o artigo 68 é uma conquista do Movimento Negro Unificado. Movimento que lutava por direitos (a terra), cidadania, igualdade, por uma sociedade democrática e menos desigual. Este Movimento vê na Carta Constituinte as formas de garantir o que as gerações anteriores ao ano de 1988 almejavam, mesmo considerando que até 1995, tal lei ficou sem aplicação.

A Carta Constituinte e a sociedade Brasileira avançam:

[...] ao aprovar o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT/CF): **determinando e garantindo** “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 2011, p. 12 - *grifo meu*).

A aprovação desse artigo vem garantir os direitos a uma população que luta secularmente. Luta que fora considerada como subversiva tanto pelas autoridades da colônia quanto pelas do império (BARBOSA, 2009) à medida que entendiam que os escravizados que não se submetiam a escravidão do senhor e se reuniam em grupos formando os quilombos deveriam ser dizimados da população.

Temos assim um quadro revelando que a história de alguns povos de África, trazidos para o Brasil em condições adversas e desumanas, concebidos como coisas, mercadorias, peças, é exemplo de histórias resistentes. Muitas destas histórias se insurgem contra o sistema escravista-colonial como agrupamentos de escravizados: quilombos. Esses agrupamentos surgiram a partir da extrema vulnerabilidade a que estavam submetidos tais povos, ocasionando situações concomitantes de estresses e resistência.

Entre as várias definições para o termo resistência, encontramos: “[...] 4 - recusa de submissão à vontade de outrem; oposição, reação; 5 - luta que se mantém como ação de defender-se; defesa contra um ataque; 6 - Derivação: sentido figurado: reação a uma força opressora; 7 - qualidade de quem demonstra firmeza, persistência; 9 - força que anula os efeitos de uma ação destruidora”. (HOUAISS, 2001, p. 2054).

Vemos, a partir destas definições, que houve formas de organização dos povos escravizados para resistir ao poder hegemônico, colonialista-escravista. Dito de outra forma, os escravizados não sofreram de maneira passiva os absurdos praticados pelos senhores. É importante ressaltar e compreender isso para acabar e superar o lugar de estigma em que colocam/colocaram o negro durante todo o período de escravidão, sobretudo nos processos de educação formal.

De todo o exposto, nota-se que os povos de África e seus descendentes resistem, historicamente, contra o processo de escravização e negativização. No entanto, resta investigar se os povos da comunidade negra-rural-quilombola<sup>7</sup> do Kaonge, território ancestral escolhido para compor os *corpora* deste texto, avançam em direção à superação e empoderamento<sup>8</sup>.

Nestes espaços de resistências – e não só neles –, são mantidos, transmitidos todo um corpo de significados, símbolos e legados linguísticos, religiosos, saberes ancestrais, sociais-e-comunais, antropológicos; resistiram e resistem à opressão do poder hegemônico e dominador. A prática e atos-rituais de religiões de matriz africana, a umbanda, podem ser tomados como exemplo de resistência, conforme apresento no texto, quando falo do ebó.

Na verdade, “o processo de quilombamento existiu onde houve escravidão dos africanos e seus descendentes” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 62). Esse processo aconteceu em várias sociedades modernas onde a base econômica estava sustentada na mão-de-obra escravizada: na Colômbia e Venezuela, são conhecidos como *pelenques e cumes*; no Caribe inglês e nos Estados Unidos são chamados de *marrons societes*; em Cuba e parte da América espanhola são denominados de *cimarrones*; no Caribe francês são batizados de *morange*. O interessante desse fenômeno/movimento de resistência é que aparecem em todas as partes ao mesmo tempo. (GOMES, 2011, p. 09). Os levantes de insurgência, também conhecidos por vários nomes: quilombos, mocambos, revoltas diversas, rebeliões sempre

---

<sup>7</sup> A opção pelo termo comunidade negra-rural-quilombola se justifica por uma questão política e burocrática. Política por entender que as comunidades quilombolas são formadas por negros escravizados e seus descendentes. Burocrática porque a Constituição de 1988, em seu artigo 68, só reconhece uma comunidade negra rural como quilombola depois de certificada pelo INCRA e seus órgãos correlatos e partir da autodeclaração dos mesmos.

<sup>8</sup> Entende-se por empoderamento: “processo pelo o qual indivíduos, comunidades e organizações obtêm controle sobre suas vidas” (GUSMÃO, 2001, p. 337).

questionaram o poder legitimado e sempre representaram esperanças aos ditos cativos.

É pela resistência, mas não exclusivamente através desta, que estes quilombamentos, por sua vez, como forças sociais, atravessam o tempo do Brasil escravocrata-colonial e se ressemantizam como espaços vivos e atuantes que lutam por: i) regularização fundiária de suas comunidades; ii) infra estrutura, saneamento básico e serviços de assistência médica para a saúde da população negra; iii) manutenção e cultivo de suas terras para o sustento próprio e comercialização de produtos agrícolas; iv) espaços de práticas culturais e religiosas que vêm de um saber ancestral e uma série de outras questões.

As lutas e resistências históricas<sup>9</sup> contra as subjugações dos africanos no Brasil e seus descendentes evidenciam que o negro-quilombola, descendente de escravizados, merece a mesma atenção que qualquer cidadão brasileiro, pelo menos o artigo 68 reconhece isso. Essa lei se faz importante à medida que reconhece a existência dessa categoria etnológica. Enfim, a lei institucionalizada reconhece outras culturas, além das ideologicamente construídas conforme princípios eurocêntricos.

Segundo o próprio texto da lei, um dos pontos de partida para o reconhecimento de uma dada comunidade como quilombola é a autodeclaração, a presença de um sítio arqueológico etc. Em Ata de reunião com as comunidades remanescentes de quilombo do Vale e Bacia do Iguape, realizada aos vinte e um dias do mês de janeiro do ano de dois e cinco, para identificação, delimitação e

---

<sup>9</sup>A história racial do Brasil sempre foi marcada pelo desmerecimento do negro em toda sua singularidade: física, cultural, econômica, política, étnica, racial religiosa etc. Os indígenas e seus descendentes assim como os negros e seus descendentes passaram por situação similar. Parece que a valorização sempre tende para o fenótipo europeu. Digo isso porque quando a nomenclatura se refere aos descendentes de europeus são sempre marcados por sua nacionalidade: germano-brasileiro, luso-brasileiro, ítalo-brasileiro e por aí vai. No entanto, quando a nomenclatura se refere a um dos dois povos ditos subjugados não se tem a referência de kiriri-brasileiro, ou congo-brasileiro, níger-brasileiro, quênio-brasileiro entre outras nacionalidades. A política pensada pelos colonizadores foi exatamente para fazer o negro ou o indígena acreditar que não sabe de onde vieram, justamente para descaracterizá-los como povo com histórias. Espero não estar sendo romântico, mas acredito que é possível, sim, reconstruir as histórias de, pelo menos, muitas famílias negras no Brasil, hoje já temos os recursos dado pela História Oral para isso. Primeiramente o colonizador desmereceu os sujeitos autóctones do território brasileiro; a subjugação da cultura do outro foi tão perversa que dizimou mais da metade das populações indígenas. A partir de 1538 (RAMOS, 1979, p. 177) quando foram trazidas as primeiras levas de escravizados africanos para o Brasil, outra categoria etnologia recebeu todo o desmerecimento e subjugação do colonizador. Processo contrário aos descendentes dos sujeitos oriundos da Europa. Em suma, o que se quer dizer é que, embora houvesse toda essa investida em negar e silenciar o outro, a resistência o tempo todo fez/faz parte desses ditos subalternos.

titulação do território correspondente às comunidades remanescentes de quilombo, reconhecido pela Fundação Palmares, em cumprimento do artigo 1º da Lei nº 7.668 de 22 de agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos de que trata o artigo 68 e o artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da Constituição Federal de 1988, a equipe técnica do INCRA, constituída pelo Engenheiro Agrônomo, Mario Santana de Oliveira, pela advogada Heloisa Helena Libório, deixou claro que, para a elaboração do laudo técnico, são considerados “as áreas de uso extrativista, de culto religioso, sítio arqueológico, moradia, lazer as áreas que contenham reminiscências históricas do antigo quilombo”. (INCRA, EM ATA DE REUNIÃO COM AS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO DO VALE E BACIA DO IGUAPE, MUNICÍPIO DE CACHOEIRA, 2005, p. 99).

Analisando o laudo antropológico do INCRA para a certificação da comunidade em estudo, é possível verificar a consciência e orgulho para o pertencimento negro, quando a própria comunidade afirma que:

Tomamos consciência do nosso passado escravista e da situação de exclusão social e econômica, na qual vivemos de então até os dias atuais, e jamais aceitaremos um futuro semelhante. Essa consciência nos leva a afirmarmos que somos, sim, a continuidade de uma tradição de luta e resistência contra a escravidão, somos, sim, os produtores e transmissores de uma tradição cultural manifestada através das religiões afro, das diversas línguas e dialetos afro, da música e dança, da culinária, e outros valores bem especiais que incorporamos como forma de sobrevivência... (2004, p. 01).

À medida que as comunidades assumem o passado escravista e as condições de exclusão, elas caminham em direção ao seu pertencimento étnico e se fortalecem lutando por reparação, políticas públicas para as comunidades quilombolas da Região do Vale e Bacia do Iguape. Este primeiro passo é muito importante uma vez que essa categoria social está presente em todo território.

A estimativa é que há três mil comunidades quilombolas em todo território nacional, no entanto o Ministério do Desenvolvimento só consegue atuar, aproximadamente, em mais de 190 (ARRUTI, 2006, p. 26). Os dados revelam que há certo desinteresse no cumprimento da lei, porém a resistência atua vigorosamente.

Os quilombos, na atualidade, possuem força social e sua configuração gira em torno de uma Coordenação com delegados na maior parte dos estados do país, de vários representantes debatendo assuntos pertinentes às comunidades quilombolas em diversificados fóruns governamentais, a exemplo da Conferência Nacional de Educação – CONAE – que fora realizado em 2010, por lideranças estaduais e municipais. A atuação quilombola adentra ao campo político partidário elegendo, historicamente, “nas últimas eleições ao menos 10 candidatos a vereador em todo país” (ARRUTI, *idem*), segundo autodeclaração dos eleitos.

### 3. 2 QUILOMBOS: sociedades organizadas

O quilombo era uma sociedade alternativa ou paralela de trabalho livre encravada no conjunto do escravismo colonial que constituía a sociedade maior e institucionalizada. O seu agente social era o negro inconformado que traduzia esse sentimento no ato de fuga. [...] Historicamente o quilombo aparecerá como unidade de protesto e de experiência social, de resistência e de reelaboração dos valores sociais e culturais do escravo em todas as partes em que a sociedade latifundiária-escravista se manifestou. Era a sua contrapartida de negação. Isso se verificava na medida em que o escravo passava de negro fugido a quilombola (MOURA, 2001, p. 103).

Acredita-se que “mais de 15 milhões de sujeitos” arrancados das diversas regiões do continente africano vieram para as Américas, deste total, “estima-se que cerca de 40% destas pessoas desembarcaram no Brasil”, (REIS; GOMES, 1996, p. 09), em condições adversas. O ano de 1538 marca essa chegada e assim que pisam aqui lhes é imposta a condição de escravizados; são, desta forma, obrigados a trabalhos forçados nas lavouras. Pensando na possível submissão dos negros africanos, o colonizador investiu em uma suposta falta de comunicação entre eles, certamente para evitar insurreições, levantes, revoltas, revoluções, protestos, fugas, foram selecionados, estrategicamente, desde África, por um processo conhecido pelo nome de seleção negativa, ou seja, o colonizador os agrupava por línguas totalmente diferentes.

No entanto, o processo não aconteceu como o esperado. A escravidão não se deu de forma passiva; os povos transplantados para o novo mundo conheciam e se organizavam em sistemas altamente elaborados: inicialmente chamados de mocambos e, posteriormente, quilombos. Etimologicamente a palavra *kilombo*, aportuguesada para quilombo, “é originária da língua banto *umbundu*, falada pelo povo *ovimbundo*, na África Central”, exatamente na “República Democrática do Congo a Angola”. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 61). Essa palavra, por si só, já tem um significado; melhor dizendo, em

África, significa “agrupamentos militares de co-guerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas inimigas” (idem). A etimologia, função, historicidade, força cultural, identitária e de resistência não se perderam quando esses africanos vieram para o novo continente. Apesar de serem obrigados a dar volta em torno da árvore do esquecimento, antes de embarcarem para o novo mundo, como se fosse possível esquecer quem se é, sua história e seu passado, essa etimologia, função, historicidade, representação militar de resistir às investidas do dito dominador etc., sobretudo de guerreiros, não foram apagados.

Diante do exposto, é necessário reiterar que a escravidão não seria um processo passivo. Os portugueses subestimaram a forma de organização dos ditos escravos, não consideraram que “os escravos vieram de sociedades nas quais a escravidão era normal e difundida”. (THORNTON, 2004, p. 380). Logo muitos escravizados já possuíam estratégias de resistência.

Dizendo melhor, havia uma forma de organização com objetivos e intenções militares, a saber: formas de resistir; muitos desses povos eram exímios conhecedores das matas, tanto que se embrenhavam nelas como se fossem nativos. Assim, entre várias certezas, uma é garantida: tanto em África quanto nas Américas, se organizaram em decorrências de defesas militares. Uma justificativa plausível para tais organizações é que boa parte dos escravizados trazidos para o próspero continente, sobretudo para o Brasil, eram combatentes e guerreiros militares, uma vez que, em algumas regiões de África, a escravidão era uma prática.

Dito isto, em terras brasileiras, 37 anos depois da vinda dos escravizados, tem-se, na capitania da Bahia, os primeiros rumores de surgimentos de comunidades de negros fugidos: os mocambos. Em uma tradução livre, essa palavra, primeiramente, apresenta dois significados: i) “acampamento militar e ii) moradia”, pelo menos para “os falantes da língua bantu da África Central e Centro-ocidental”, (GOMES, 2011, p. 10), sendo esse uso muito recorrente para o fugitivos na Bahia, entre os séculos XVI e XVII, posteriormente o vocábulo *kilombo* <<sup>10</sup> *quilombo* foi usado como sinônimo de mocambo. Somente em 1740 a coroa portuguesa, atendendo ao Conselho Ultramarino, sistematiza,

---

<sup>10</sup> O símbolo < é frequentemente usado na Linguística, sobretudo na Linguística Histórica, para indicar mudança. Assim o termo oriundo da língua banto *kilombo* passa para a escrita do português do Brasil como quilombo. Frequentemente o grupo *ke, ki* das línguas africanas passou para o português como o grupo complexo **que, qui**, por exemplo, da língua *bantu* temos “quengo”, “quiabo”, da língua *kwa*. “queto”, “quilofé” (PESSOA DE CASTRO, 2001). Vemos que essa mudança se deu seguindo certa regularidade.

para efeitos de combate, destruição, mas também, em alguns casos, alianças com os comerciantes, fazendeiros locais e até mesmo com a coroa, esses espaços como quilombo, ficando assim conhecidos como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. (ANJOS, 2007, p. 116). É sabido que esses quilombos exerceram uma força de ruptura muito forte com o poder instituído.

Independente de sua extensão, historicamente os quilombos ficaram, então, conhecidos como comunidades independentes, estáveis e duradouras. O exemplo clássico que se tem para referendar isso é o Quilombo dos Palmares (CARNEIRO, 1965), (REIS, 1996), (GOMES, 2011). Enfim, comunidades movidas pelos sentimentos de revolução, de lutas por causas justas e humanas, ou seja, étnica, práticas religiosas, outras.

Uma face pouco explorada para a conceituação e/ou definição de quilombos brasileiros é que também foram formados por “comunidades de fugitivos constituídas a partir de sobreviventes de naufrágios de navios e fugas quando de desembarques clandestino”. (GOMES, 2011, p. 14). Cabe à academia se debruçar sobre isso e trazer a luz novas revelações sobre esse intrigante campo.

Ainda sobre possíveis definições e/ou conceituações para quilombo, pode-se apresentá-los a partir de várias perspectivas teórico-epistemológicas. Munanga (2006) diz que é importante entendê-lo:

[...] não só como uma instituição militar da África Central, mas como uma experiência coletiva dos africanos e seus descendentes, uma estratégia de reação à escravidão, somada da contribuição de outros segmentos com os quais interagiram em cada país, notoriamente alguns povos indígenas (p. 62).

Entender o quilombo é importante porque permite não só entender o que foi uma organização e sistemática quilombola, como também reconstruir histórias, sobretudo a partir daqueles que foram o tempo todo silenciados e denegados. Estudar um quilombo, especificamente o objeto de pesquisas desse trabalho, é importante para além de evidenciar o diacronismo – suas histórias ao longo do tempo – desse território, como evidenciar sua sincronicidade – suas histórias atuais. O que a história tem para nos contar deve ser escutado com atenção para não se correr o risco de repetir os erros do passado.

Atualmente a compreensão que se tem para quilombo é o de “entendê-lo como resistência cultural, como resistência política e como ícone da resistência negra”. (ARRUTI, 2006). O tema central nos debates e produções do quilombo como resistência cultural versa sobre “a persistência e produção de uma cultura negra no Brasil” (idem, p. 72). A leitura feita a partir do referido autor problematiza o que podemos entender por cultura negra produzida no Brasil. Houve a tentativa, em diversos trabalhos, de escamotear em que medidas existiu um modo de vida africano no país ou se houve criações originais no país, pelo menos esse foi o mote que impulsionou Nina Rodrigues no início do século XX. Inicialmente as discussões sobre essa dita resistência tinham um cunho de denegação do negro, em seguida há uma mudança de foco provocada por Artur Ramos (1942) quando começa a problematizar o quilombo como “reação à desagregação cultural que o africano sofreu sob o regime da escravidão”. (ARRUTI, 2006, p. 72). As leituras feitas sobre quilombo nessa época circulavam em torno de Palmares. Particularizar o quilombo, a exemplo da emergência de se estudar uma comunidade, não impulsionava os intelectuais da época.

Generalizar as experiências quilombolas pode ser perigoso se se tentar homogeneizar um quilombo. Cada quilombo é um quilombo. Eles podem até ter os mesmos princípios formadores: resistência ao sistema escravocrata, por exemplo, no entanto, podem ter experiências e práticas ancestrais diversificadas. Um olhar antropológico é sumariamente importante para atribuir interpretações mais próximas do descrito, para não correr o risco de se apresentar o quilombo ou como espaços altamente violentos ou escandalosamente pacíficos, como bem nos contam os livros didáticos.

Os olhares para entender o quilombo como fenômeno contra-aculturativo foram importantes, pelo menos se for levado em conta o que nos deixaram os documentos, ou seja, estas produções levaram a sociedade brasileira a amplos debates resultando em leis. Ao mesmo tempo a mesma sociedade produziu a ideia de lugar que deve ser combatido, até hoje. A extensão desse pensamento colonial se repete sobre as redes de comunidades circunvizinhas a comunidade em estudo, Kaonge, pelos ditos “donos da terra”.

Em síntese, os trabalhos que contemplavam os quilombos como resistência política “**buscaram** identificar as formas pelas quais as classes populares se comportaram frente à ordem dominante”. (ARRUTI, 2006, p. 72- *grifo meu*). As interpretações caminharam pelo entendimento do quilombo como espaços

revolucionários, comunistas ou socialistas. Arrisco-me a dizer que os quilombos eram um estado paralelo ao Estado oficial. O interesse pelas aspirações populares foi bom porque, para além dos bancos acadêmicos, serve para reforçar a crítica política. Crítica política muito bem iniciada logo nas primeiras décadas do séc. XX, ampliada pelo movimento negro – Frente Negra. Aqui mais uma vez Palmares é o símbolo da resistência política assim como foi para a extensão de um estado africano no Brasil e resistência cultural.

### 3. 3 QUILOMBOS E EDUCAÇÃO: o que se diz a respeito?

Os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente, com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país. (FANON, 1979, p. 80).

“Sem escravos não poderia haver nem senhores nem qualquer economia escravista” (BARICKMAN, 2003, p. 252), ou seja, a base econômica do Brasil por vários séculos foi sustentada pela mão de obra escravizada. A estes foi imposta a posição subalterna, conseqüentemente não gozando de muitos direitos e cidadania na sociedade brasileira, inclusive o direito a educação. Assim, a história da educação do negro no Brasil é permeada de ausências, silenciamentos, impedimentos e deturpações as mais diversas. Já existiu até mesmo um tempo em que tal categoria etnicossocial foi impedida de frequentar o ambiente escolar; esse impedimento era assegurado por uma legislação específica, conforme apresento um pouco mais adiante. No entanto, o negro nunca foi subalterno.

Incansável e ininterrupta é a luta da sociedade civil organizada<sup>11</sup>, especificamente do Movimento Negro e suas inúmeras entidades para assegurar

---

<sup>11</sup> Congresso do Negro Brasileiro promovido pelo Teatro Experimental do Negro – TEM –, realizado no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 04 de setembro de 1950, recomendava: “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo”. (NASCIMENTO, 1968, p. 293 *apud* SANTOS, 2005: p. 23); 1978 – ressurgimento dos movimentos sociais negros e como pauta na agenda de reivindicações das entidades negras aparecia: “Reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas. (HASENBALG, 1987 *apud* SANTOS, 2005, p. 24); 1986 – Convenção Nacional do negro pela Constituinte, realizada em Brasília, nos dias 26 e 27 de agosto de 1986 que contava com as seguintes reivindicações, dentre outras: “O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos

que a diversidade cultural e etnicorracial encontrem-se presentes na escola e seja contemplada, também, em seu currículo<sup>12</sup>.

O que se nota, conforme a epígrafe que abre este capítulo, é o fato de que a instituição escolar, historicamente, vem se configurando como excludente nos seus mais diferentes aspectos. Tanto no que diz respeito ao acesso e permanência, em parte, hoje, “resolvido” por uma legislação que visa garantir, pelo menos no plano do discurso, uma educação “para todos” e de qualidade, quanto no que se refere ao currículo e os conteúdos selecionados e contemplados para serem ministrados em tal contexto.

Ainda que os excluídos de outrora – será que tal situação encontra-se de fato superada? – adentrem esse espaço, eles permanecem na mesma condição de não incluídos. Bourdieu (1998)<sup>13</sup> os intitula de “os excluídos do interior” e, mesmo pautando-se no contexto francês, nos auxilia, sobremaneira, no entendimento dos mecanismos que repelem esses indivíduos de tais ambientes.

O que se sabe é que a história da educação do negro no Brasil começa a ser contada muito recentemente<sup>14</sup> e as marcas da exclusão e impedimentos os mais diversos são ainda muito presentes nessa história.

Se outrora existiam legislações que procuravam selecionar quem deveria ser privilegiado com a educação escolar, como se pode constatar com algumas passagens abaixo, é através da legislação, também, que esses mesmos excluídos de ontem adquirem o direito de frequentar os bancos escolares, hoje.

O Decreto n° 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não fossem admitidos escravizados. Oliveira (1999) explicita isso ao apresentar alguns dos pontos mais significativos desse decreto:

---

currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil”. (SANTOS, 2005, p. 24).

<sup>12</sup> Será entendido aqui como: “significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis” (MOREIRA, 1997). MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, Utopia e Pós-modernidade. IN: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). Currículo: Questões atuais. Campinas: Papirus, 1997. Ou ainda como: “lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. (SILVA, 1999).

<sup>13</sup> BOURDIEU, Pierre ; NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A.(org.). “Os excluídos do interior”. In: **Pierre Bourdieu**: Escritos de Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. P. 217-227.

<sup>14</sup> ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

[...] estabelecia que as escolas públicas de ensino primário **com acesso vedado aos escravos (artigo 69)**, deveriam ser divididas em duas classes (escolas do primeiro e do segundo grau) e que toda a educação estaria a cargo dos cofres públicos, que deviam fornecer inclusive livros e outros objetos necessários ao ensino, devendo existir também classes para adultos. (PAIVA, 1983, p. 70 -*grifo do autor apud* OLIVEIRA, 1999, p. 88).

Outro Decreto, de nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, dá ênfase à criação de cursos noturnos para adultos analfabetos. Na verdade, esse Decreto estabelecia que os negros, e apenas os do sexo masculino, só podiam frequentar as escolas no período noturno. Aberta esta “concessão”, várias seriam as estratégias forjadas no sentido de impedir o acesso desse contingente às instituições escolares, pois o Estado eximindo-se do seu dever queria fazer com que parecesse favorecimento, ao tempo que também camuflava, desse modo, a discriminação e o racismo legalizados. Para melhor entendimento disso, basta analisar os critérios estipulados por esse decreto para se frequentar as escolas:

Art. 5º. Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de quatorze anos [...]. Art. 6º. Não serão admitidos a matrícula de pessoas que não tiverem sido vacinadas e que padecerem de moléstias contagiosas. (PAIVA, 1983, p. 72 *apud* OLIVEIRA, 1999, p. 90).

A instituição escolar, desta forma, é entendida como a organização responsável pelo reforço e legitimação da ideologia dominante, Aparelho Ideológico do Estado - A.I.E. (ALTHUSSER, 1974), essencialmente hegemônica e pautada nos moldes eurocêtricos.

Já os críticos, que passaram a ser reconhecidos como crítico-reprodutivistas por criticarem os seus antecessores, levavam em conta o vir-a-ser desta instituição e percebiam o movimento dialético existente na mesma. Portanto, não desconheciam a possibilidade de luta e resistência por parte daqueles que constituem a escola e não desconheciam, desta forma, que esta poderá ser também agência de transformação a favor das classes menos favorecidas socioeconomicamente.

Coaduno com a afirmação de Paranhos<sup>15</sup> (1984) de que “Nenhuma dominação é absoluta”. Estão em jogo diferentes sujeitos e seus respectivos projetos de mundo e de vida, assim, busco pautar-me na noção adotada pelos crítico-reprodutivistas na qual se procura levar em conta, também, o caráter

---

<sup>15</sup> PARANHOS, Adalberto P. **Dialética da Dominação**: dominação ideológica e consciência de classe. São Paulo: Papirus, 1984.

contraditório existente na reprodução, pois, parafraseando Lefebvre (1996) a reprodução é um processo que arrasta consigo contradições e não só as repete, as reduplica, mas também as desloca, as modifica e as amplia. Assim sendo, é preciso que se leve em conta o seu processo de vir a ser, pois como salienta Mazola<sup>16</sup> (1991, p. 19):

É preciso admitir, em suma, que a prática das classes populares não se reduz a um reflexo passivo determinado pela ideologia dominante. É afinal, a prática de sujeitos, de pessoas que atuam concretamente na realidade, por maior que seja o quociente de cerceamento e opressão que a sociedade exerce sobre eles ao nível das relações sociais e ao nível da consciência.

Se há algum tempo a seleção de componentes curriculares e conteúdos eram feitos criteriosamente com o objetivo de inculcar a ideologia dominante através da rotina e procedimentos escolares, é a sociedade civil organizada, sobretudo pelas mais diferentes organizações que reivindicam o direito de existir em suas singularidades, que ganha na justiça o direito de ter sua existência também contemplada em tal contexto e contada com dignidade e respeito, preferencialmente pelos seus próprios representantes. Esse foi o caso dos negros-africanos com a legislação federal 10.639/03<sup>17</sup> e dos indígenas 11.645/08, estes exemplos bastam para auxiliar a (re)contar essa história impregnada de silêncios e distorções diversas. Conhecedora, não por teorias, mas pela prática, pelo sentir na pele, viver cotidianamente tais realidades, a comunidade do Kaonge, muito anterior a lei 10.639/03, já usava um modelo de educação contra-hegemônico, antirracista, conforme descrevo no próximo capítulo.

O que se percebe é que o contexto escolar, historicamente, tem proporcionado muito mais a reprodução e perpetuação do racismo do que o rompimento com o mesmo. Para se constatar isso basta uma rápida análise nos livros didáticos que circulam nas escolas. A aposta e construção de um processo de (re) educação das relações etnicorraciais que efetivem relações mais sadias,

---

<sup>16</sup> MAZOLA, Norma. **Escola e classes populares**. Porto Alegre: Kuarup, 1991.

<sup>17</sup> Lei que determina e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

conforme proposto e desejado pelo MEC, não tem acontecido, de maneira satisfatória, embora muita coisa já tenha sido feita.

Currículo eurocêntrico que tende a silenciar outras vozes e professores e professoras que discriminam, principalmente a partir da cor da pele e do cabelo, acabavam por invisibilizar a complexa diversidade existente no contexto escolar.

O que se pretende e se vislumbra, com o advento da obrigatoriedade legal das temáticas que discutem negritude e africanidades são alguns ganhos reais, já pensados e sinalizados por Reis (2005, p. 114) que elenca algumas tarefas fundamentais no que diz respeito à implementação da Lei 10.639:

- Desconstruir no imaginário de crianças, jovens e adultos brancos os sentidos que esse grupo racial historicamente carrega de que negros e outros grupos não-brancos não resistiram à brutalidade racial no período escravista, que somente no Brasil durou 355 anos, e no pós-abolição, que já soma 116 anos.
- Desmobilizar nos brancos o complexo de superioridade racial, focada na branquidade como norma do humano.
- Expor as pessoas brancas a conhecimentos para além do próprio umbigo, o que pode torná-las mais racialmente solidárias em relação a outras pessoas diferentes delas por passarem a ser menos desinformadas sobre os não-brancos.
- Possibilitar que vozes silenciadas desde muito cedo, por não caberem no currículo racializado da escola, que historicamente somente tem incorporado o legado histórico-cultural branco europeu, possam emergir, dando visibilidade à diversidade de identidades e culturas existentes dentro da sala de aula.
- Formar uma nova geração de conhecimentos que passa não apenas pela percepção do (as) educadores (as) da necessidade de se comunicar com as crianças e jovens negros e indígenas que todos os dias são expulsos da escola pelo racismo, mas também pela formação acadêmica de quem vai para a sala de aula.
- Alterar a formação nas áreas de licenciatura, alterando seus conteúdos, incorporando disciplinas que dêem conta das dimensões culturais e históricas africanas e afro-brasileiras.

Tais premissas devem ser entendidas como diretrizes para uma educação menos racista e mais solidária, uma vez que o momento histórico é outro e exige o reconhecimento do outro como diferente em seus vários aspectos: étnicos, culturais, sociais etc.

Cavalleiro (2006, p. 90), num documento pertencente ao projeto “A Cor da Cultura”, intitulado de “Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade”, nos orienta para quando estivermos diante de situações de preconceito e discriminação no espaço escolar:

- Valorizar cada reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar;
- Não culpar as vítimas dessas situações por tal acontecimento;
- Levar a quem ofendeu, humilhou ou ironizou o outro indivíduo, pautado no seu pertencimento racial, a entender a sua atitude como negativa;
- Receber com afeto a criança que traz a reclamação, quando ofendida pelas atitudes de amigos e/ou professores. Dar-lhe a certeza de que poderá contar com o respeito de todos.

É ela também, num outro trabalho, que traz as características de uma educação antirracista:

- Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira;
- Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar;
- Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negras e brancas, sejam respeitadas;
- Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as;
- Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira;
- Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”;
- Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial;
- Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados. (CAVALLEIRO, 2001, p. 150).

Longe de indicar essas construções teórico-metodológicas como receitas, o propósito aqui é refletir. A partir da reflexão, é possível vislumbrar uma educação diferente da que vigora na sociedade brasileira. Assim, para efetivação desse processo e trabalho pedagógico, parto do princípio de que é no contato com o “outro” que se fortalece o “eu”; logo, deve-se adotar, então, uma pedagogia que orienta para a educação das relações etnicorraciais. Desta forma, os (as) educandos (as) passam a ter entendimento de si e do outro no que se refere a ver e sentir o mundo, fazendo surgir espaços até mesmo para a transformação das percepções, quebrando com a “naturalização” do lugar socialmente reservado, imposto e “permitido”/destinado ao negro, lugar de inferioridade e submissão.

O advento e divulgação das discussões a respeito do que se convencionou chamar de multiculturalismo, pluralidade cultural, dentre outras designações, fez

surgir, com muita intensidade, nos estudos sobre currículo, o tema diversidade. Um nome, aqui no Brasil, ganha destaque em tal contexto e discussões: Tomaz Tadeu da Silva (2005). Tal autor, na obra “Documentos de Identidade”, traz a proposta que considero, por demais, relevante para as discussões aqui apresentadas e defendidas: o “currículo como narrativa etnicorracial” (p. 99). A ideia defendida pelo autor consiste, em linhas gerais e livremente comentado, na inserção de tais temáticas e discussões positivas a cerca de tais assuntos no currículo e cotidiano escolar; isso como forma de romper com os silêncios, lacunas e deturpações sobre o segmento negro-africano e indígena em sua pauta de contemplação, na vida social do país.

Uma educação pautada numa proposta antirracista, de combate à discriminação e ao preconceito racial pode ajudar a contemplar a diversidade existente no contexto escolar. Uma educação e uma escola que procurem ser menos desigual e mais equânime, em outras palavras, apresentando outras práticas que não sejam etnocêntricas nem apostem nos princípios de branquidade<sup>18</sup>.

Na tentativa de valorizar positivamente a diversidade que, pouco tem dialogado com o currículo e ainda hoje, passados dez anos da lei 10.639/03, Silva; Petit (2011) apresentam uma espécie de diretrizes que podem fazer parte da escola. Estas pretendem:

- Autorreconhecer-se afrodescendente;
- Valorização da tradição oral;
- Princípio da circularidade: “uma pessoa é uma pessoa por meio de outras pessoas” – filosofia africana tradicional *ubuntu*;
- O corpo, enquanto fonte espiritual, produtor de saberes;
- O entendimento da noção de território enquanto espaço-tempo socialmente construído;
- Reconhecimento e entendimento do lugar social e historicamente atribuído ao negro. (p. 84)

---

<sup>18</sup> Para Allen (1994), branquidade é concebida como “A construção de uma identidade social baseada na ideia de que os europeus eram um grupo natural de pessoas, essencialmente unidas por atributos intrinsecamente superiores, de produção endógena, funcionou como uma forma de controle social nos países colonizados” (p. 124). Já Ware (2004) considerará branquidade como “constructo ideológico extremamente bem-sucedido no projeto modernista de colonização (...) um constructo do poder: os brancos, como grupo privilegiado, tomam sua identidade como a norma e o padrão pelos quais os outros grupos são medidos” (p. 28).

Itens muito próximos aos desejados e sinalizados nos documentos que buscam delinear e propor uma educação quilombola. No próximo capítulo, as descrições das atividades vêm ilustrar o que seria isso na comunidade em estudo.

Petronilha Silva (2003), dialogando com o que foi exposto, também, apresenta caminhos para uma educação mais equânime e antirracista, a partir dos princípios filosóficos de “aprender a conduzir a própria vida”. Esta, por sua vez, é inspirada na perspectiva *Ubuntu*, defendida pelo bispo Desmond Tutu:

[...] Uma pessoa que tem ubuntu é aberta e disponível, valoriza os outros e não se sente ameaçado se os outros são competentes e eficazes, na medida em que ela possui uma confiança que se alimenta do sentimento de que ela pertence a um grupo e que ela se sente rebaixada quando os outros são rebaixados, humilhados, torturados, oprimidos ou tratados como menos que nada. (TUTU, 1999, p. 38).

O outro deve ser visto sempre em sua singularidade. Se, “na escolaridade obrigatória, o currículo costuma refletir um projeto educativo globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social” (SACRISTÁN, 2000, p. 55), na escolaridade quilombola, pensa-se em uma educação que, de fato, esteja em favor de relações mais humanas e sadias. Relações não só com o outro em termos de reconhecimentos de identidades distintas, mas com o meio ambiente, consigo mesmo e com o mundo.

Assim, na direção da valorização, reconhecimento, respeito etc. do outro, o documento final da CONAE (2010), em relação à educação quilombola, preconiza que o governo federal, Estados e municípios deverão:

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

g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

h) **Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente** por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (CONAE, 2010, p. 131-132 - *grifos meus*)

O mesmo documento apresenta como prioridade: “o desafio de repensar a educação escolar e seu currículo considerando os valores, as práticas culturais e os conhecimentos produzidos pelas comunidades negras rurais e urbanas ao longo da história do nosso país” e como indagação primeira: “que tipo de escola e que tipo de educação são necessários às comunidades remanescentes de quilombos no Brasil? (p. 8).

A partir da recuperação do documento elaborado pelo MEC para implementação da Lei 10.638/03<sup>19</sup>, é possível perceber que há investimentos em romper com um projeto educativo globalizador, conforme criticou Sacristán (2000). Na emergência de mudanças na escolaridade, a lei determina que:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínio e pensamentos de raiz da cultura africana. (BRASIL, 2003).

É ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, documento ainda em construção, que se encontram alguns indícios/sugestões de como essa deverá se concretizar. É prioridade em tal documento: “o desafio de repensar a educação escolar e seu currículo considerando os valores, as práticas culturais e os conhecimentos produzidos pelas comunidades negras rurais e urbanas ao longo da história do nosso país” (p. 8) e como indagação primeira: “que tipo de escola e que tipo de educação são necessários às comunidades remanescentes de quilombos no Brasil? ” (p. 8).

Penso que quem melhor poderá responder essa indagação e propor as melhores e mais adequadas formas de se concretizar tais ações sejam os sujeitos que vivenciam a condição de quilombolas, uma vez que são estes os que melhor conhecem tal realidade e suas especificidades. Certamente, o documento contará com a participação efetiva destes na formulação e execução de tais propostas.

---

<sup>19</sup> BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: junho, 2005.

Na comunidade escolhida para esta pesquisa, o clã familiar coloca em prática muito do que determinam as diretrizes dos documentos analisados até agora. No entanto, resta saber se por intuição e sabedoria cotidiana ou se influenciada por tais políticas e propostas.

Diz ainda o documento: “A Educação Escolar Quilombola não pode prescindir da discussão sobre a realidade histórica e política que envolve a questão quilombola no país” (p. 8) e apresenta como temas imprescindíveis a serem contemplados no currículo de tais escolas:

Aspectos legais e normativos que regem a organização escolar brasileira, a conceituação de quilombo; a articulação entre quilombos, terra e território; os avanços e os limites do direito dos quilombolas na legislação brasileira; a memória; a oralidade; o trabalho e a cultura. (BRASIL, 2011, p. 8).

Vê-se, assim, que os pilares da educação quilombola tendem a fortalecer identidades e cultivar práticas peculiares a estas comunidades. Na comunidade negra-rural-quilombola do Kaonge muito dos aprendizados transmitidos estão na base da oralidade. Esta modalidade da linguagem:

Coloca em movimento forças latentes, que são ativadas e suscitadas por ela — como um homem que se levanta e se volta ao ouvir seu nome. A fala pode criar a paz, assim como pode destruí-la. É como o fogo. Uma única palavra imprudente pode desencadear uma guerra, do mesmo modo que um graveto em chamas pode provocar um grande incêndio. Diz o adágio malinês: “O que é que coloca uma coisa nas devidas condições (ou seja, a arranja, a dispõe favoravelmente)? A fala. O que é que estraga uma coisa? A fala. O que é que mantém uma coisa em seu estado? A fala. [...] A tradição, pois confere a Kuma, a Palavra, não é só um poder criador, mas também a dupla função de conservar e destruir. Por essa razão a fala, por excelência, é o grande agente ativo da magia africana. (A. HAMPATÉ BÂ s.d *apud* MOURÃO: 1996, p. 14).

[...] esses projetos que a gente tem ganho, que, é, hoje, chega esses computadores, esses negócios. Eles<sup>20</sup> foi quem passaram para colocar aqui. Por exemplo, nesse grupo de turismo mesmo, os orixás estão em cima, tá entendendo? Tipo faça, assim. No caso dos xaropes mesmo, a índia que passou as folhas e tudo pra fazer xarope. Eles é quem passaram para mim. Faça assim, faça assim... Eu é que não falo para ninguém, mas quando me perguntam, eu... Eles é quem passaram o passo a passo de tudo. (ENTREVISTA, NZINGA, 2013).

Em entrevista com uma das representantes do “clã familiar” lhe perguntei se o fato de ser líder religiosa ajudava a desenvolver os trabalhos de cunho político-pedagógico dentro da comunidade. Ela prontamente corrobora com a citação de

---

<sup>20</sup> Eles é referência a um dos Orixás que compõe o panteão da matriz africana dentro da comunidade.

Hampaté Bâ, conforme apresentei acima. Desta forma, é possível entender e certificar o poder que a palavra tem dentro (das práticas religiosas e sociais) da comunidade. Para muitos deles, uma orientação de um Orixá é uma ordem. Desobedecê-lo ou fazer diferente pode acarretar responsabilidades que muitos não se dispõem a assumir.

Dito isto, uma das formas das forças começarem a vibrar é através da palavra, que as coloca em movimento. “A fala é, portanto, considerada como a materialização, ou exteriorização das vibrações das forças”, como afirmou A. Hampaté Bâ, em “A tradição Viva”<sup>21</sup>. Em muitas sociedades, cuja escrita é pouco representativa, o homem está ligado à palavra que profere (HAMPATÉ BÂ *apud* MOURÃO, 1996). Logo, está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testamento daquilo que ele é:

Por esse motivo a maior parte das sociedades orais tradicionais considera a mentira uma verdadeira lepra moral. Na África tradicional, aquele que falta à palavra mata sua pessoa civil, religiosa e oculta. Ele se separa de si mesmo e da sociedade. Seria preferível que morresse, tanto para si próprio como para os seus (HAMPATÉ BÂ, *idem*).

É do conhecimento de todos que alguns povos africanos são de forte tradição oral (CUNHA JR, 2011), no entanto, também é sabido que muitas foram as escritas que tais povos tiveram ao longo da história da humanidade. A título de exemplo e segundo Cunha Júnior (*idem*), podem ser citadas: Os Hieróglifos Egípcios; Os Hieróglifos Núbios (Meroes); O Tifani (Escrita Tuaregue); Os Sistemas de Escritas da Etiópia; As Escritas Cromáticas do Povo Edo (Benin); As Escritas Alfabéticas do Povo Bassa; As Escritas Silográficas do Povo Mende (Serra Leoa); As Escritas Silográficas do Nsibidi; As Escritas Silográficas do Povo Vai; Os Sistemas de Escritas Shumon; Os Sistemas de Escritas Filosóficas Adinkra; As Adaptações das Escritas Árabes em Línguas Africanas; As Adaptações das Escritas Gregas em Línguas Africanas; As Escritas Suahili, dentre inúmeras outras.

Tudo isso para dizer que os processos e práticas educativas, sobretudo os não formais da comunidade do Kaonge, são, em boa parte, realizados pela tradição oral, conforme descrevo algumas atividades no próximo capítulo. As conversas com os mais velhos, o ouvir as histórias dos antepassados, principalmente as histórias de vida, luta e resistências dos povos de África que foram escravizados na região etc.,

---

<sup>21</sup> Conforme se pode verificar no capítulo 8 do volume I de História Geral da África.

representam momentos de intenso aprendizado. Aprendizado que tende de educar e promover mudanças, conforme nos apresenta a fala da primeira professora da comunidade:

As aulas de história, meu filho, por exemplo. Quem descobriu o Brasil? O povo dizia foi Pedro Álvares Cabral. Eu sempre botei na minha cabeça, “Pedro Álvares Cabral não descobriu o Brasil. Se os índios já moravam aqui, como é que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil?”. Pedro Álvares Cabral veio, ele viu o vapor da fumaça e foi lá para cá acabar com os índios para tomar a terra deles. Eu nunca ensinei para meus alunos que Pedro Álvares descobriu o Brasil. Sempre ensinei assim: Faça os desenhos, dividia em grupos, fazia o desenho das caravelas que vinham de lá para atacar. Tinha os índios do lado de cá. Colocava os índios do lado de cá. Eu dizia vocês são os índios e cá é os que vêm de caravelas O rio no meio, o arco e flecha. Era! Eles desenhavam bonitinho. Ensina assim, nunca ensinei diferente. Minhas aulas de história, geografia, aula de ciências, sempre... (ENTREVISTA, NZINGA, 2013).

Outro importante recurso para a transmissão de saberes e que se configura como uma estratégia de aprendizagem é a memória, quando pautada nas raízes da ancestralidade. Para tal comunidade, os mais velhos são considerados como “guardiões da memória”. Caixeta (2006), por sua vez, os apresenta como:

O guardião ou o mediador, como também é chamado, tem como função primordial ser um “narrador privilegiado” da história do grupo a que pertence e sobre o qual está autorizado a falar. Ele guarda/ possui as “marcas” do passado sobre o qual se remete, tanto porque se torna um ponto de convergência de histórias vividas por muitos outros do grupo (vivos e mortos), quanto porque é o “coleccionador” dos objetos materiais que encerram aquela memória. Os “objetos de memória” são eminentemente bens simbólicos que contêm a trajetória e a afetividade do grupo. Sejam documentos, fotos, filmes, móveis, pertences pessoais etc., tudo tem em comum o fato de dar sentido pleno, de “fazer viver” em termos profundos o próprio grupo. Tais objetos podem ser, assim, um bom exemplo do que Pierre Nora consagrou, em sua metodologia, com a designação de “lugares da memória”. Este acervo, que também inclui, com destaque, relatos preciosamente recontados, é a própria identidade do grupo “materializada”: é sua riqueza, poder e emoção. O guardião, nesta perspectiva, é um profissional da memória. No meio familiar, é comum que os avós assumam esta função. (CAIXETA, 2006, p. 28).

O que se fala do outro, o que se fala de si, e suas variantes: como se fala, com que intenção se fala etc. tem muita importância, sobretudo para quem ouve. Valorizar histórias com enfoques positivos podem tirar o lugar de estigma que se tem do negro, sobretudo de denegação.

Negro nunca teve vez. Eu sempre falo para esse povo aqui. Negro nunca teve vez. Negro tem que se acabar todo. Negro tem que... pra estudar hoje. Eu sempre falei pros meus filhos. Eu nunca briguei com meus filhos. Já teve filho meu que eu bati três vezes no dia, porque tem que estudar. Tem que

estudar, cê tá entendendo? O dos outro, eu... Negro tem que estudar, negro tem que fazer as coisas. Sempre falei assim, entendeu? Porque negro tem que estudar. Negro tem que mostrar para que veio. Nego não é só negro só pra trabalhar na enxada. Sempre falei assim, tá entendendo. [...] Mas tem que estudar, negro pra mim. Eu sempre falo. Tem que estudar, tem que fazer alguma coisa porque para melhorar de vida. Tem que estudar. Isso é fato. Tem que fazer alguma coisa. Sempre falo com eles aqui. Se surgir um emprego aqui, não vai para quem tem sétima série. O emprego vai pra quem tem o 2º Grau completo. Possa até que não tenha experiência, mas tem que ter o papel assinado. Porque experiência todo mundo tem. O povo quer o papel assinado. Tem um menino que faz um papel aqui na ostra e cultura, ele faz um papel que só vendo. De educação, sabe fazer o processamento. O pessoal da faculdade tá vindo tomar a atividade com ele, mas quem vai depois Engenharia de Pesca. Mas quem vai fazer o processamento é eles que tá lá? Cê tá entendendo? (ENTREVISTA, NZINGA, 2013).

Em vários momentos, presenciei os mais velhos transmitindo aprendizados aos mais novos. Sempre ao lado de Baobá, uma das anciãs responsável por rezar algum morador de uma das comunidades ao entorno, estava um mais novo aprendendo a reza. No capítulo seguinte apresento mais detalhadamente dessa transmissão de mais um saber, quando descrevo Iroco e sua prática para bater dendê e catar marisco.

O interessante de todo o exposto é quando estas práticas, em certa medida, dialogam com as propostas da escola, sobretudo com a escola quilombola. Afinal o que é uma educação quilombola? Ela ainda está em construção, no entanto, há algumas características que a identificam como tal, a saber:

- a) Escolas localizadas no interior de comunidades quilombolas; b) escolas localizadas fora dos territórios quilombolas e que atendem a estudantes oriundos dessas comunidades; c) escolas construídas de forma comunitária, por meio da articulação da comunidade, movimento quilombola, poder público e outros agentes; d) escolas família-agrícola que atendem a adolescentes e a jovens de comunidades quilombolas; e) escolas multisseriadas localizadas em territórios quilombolas ou no entorno e que atendem a estudantes quilombolas, entre outras (BRASIL, 2011, p. 28).

Se outrora havia uma lei que proibia os negros de frequentarem os bancos escolares, hoje há leis que garantem seu acesso, determinando que:

[...] a Educação Escolar Quilombola deverá ir mais além: ao dialogar e incorporar os conhecimentos da realidade local dos quilombolas em diálogo com o global, o currículo terá como eixo principal: o trabalho, a cultura, a oralidade, a memória, as lutas pela terra e pelo território e pelo desenvolvimento sustentável dessas comunidades. Significa que a orientação de todas as disciplinas que deverão dialogar transdisciplinarmente entre si deverá ser a vivência sócio-histórica dos conhecimentos e aprendizagens construídos no “fazer quilombola”. [...]

Valorizar o passado e recriar o presente tem sido um dos caminhos na construção da identidade quilombola. A dimensão da ancestralidade africana ressignificada no Brasil, os conhecimentos transmitidos pelas gerações de negros que viveram durante o período da escravidão, as mudanças advindas após o processo da Abolição, as vivências e as lutas no Brasil antes e durante a ditadura militar, os avanços sociais e políticos advindos da Constituição de 1988 e as lutas pela garantia do direito a terra, ao território, à saúde e à educação encontram-se emaranhados nesse processo. Ou seja, pensar o currículo da Educação Escolar Quilombola não significa se ater apenas a um passado histórico ou ao momento presente. Significa realizar a devida conexão entre os tempos históricos, as dimensões culturais, as lutas sociais do movimento quilombola e do Movimento Negro, as tradições, as festas, a inserção no mundo do trabalho (BRASL, 2011, p. 32/33).

Para se efetivar essa educação quilombola, é preciso, ainda, considerar:

- I – suas estruturas sociais;
- II – suas práticas socioculturais e religiosas;
- III – suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino/aprendizagem;
- IV – suas atividades econômicas;
- V – critérios de edificação de escolas produzidos em diálogo com as comunidades quilombolas e que atendem aos seus interesses;
- VI – a produção e o uso de material didático-pedagógico em parceria com os quilombolas e de acordo com o contexto sociocultural de cada comunidade;
- VII – a organização do transporte escolar;
- VIII – a definição da alimentação escolar (BRASL, 2011, p. 34).
- IX - a formação inicial e continuada de professores é outro eixo orientador da Educação Escolar Quilombola e mais um desafio (BRASL, 2011, p. 35).

A complexidade do que é uma educação quilombola ainda está em debate. No entanto, é possível afirmar que há avanços para esta categoria etnológica. Recentemente esta tem sido a pauta de amplos debates no campo da educação e objeto de estudos em diversos centros acadêmicos do país. Na Uneb é possível encontrar várias dissertações e teses sobre essa questão (MACEDO, 2008); (SOUZA SANTANA, 2011) entre outros. O conteúdo desses debates versa na perspectiva de se pensar em uma educação quilombola, a exemplo da indígena, com vistas a formar professores mais instrumentalizados para por em práticas as conquistas dos negros e negras que lutaram para o que se tem hoje garantido em lei.

### 3. 4 RECÔNCAVO BAIANO: breve contexto histórico e social

Não é propósito deste subcapítulo apresentar uma valorização histórica, social e econômico densa e detalhada do Recôncavo baiano<sup>22</sup>, embora reconheça que é pertinente uma breve exposição sobre tais questões, com vistas a entender os períodos, povos/nações que compuseram a região de Cachoeira, precisamente o Vale e Bacia do Iguape, particularizando a discussão para a Comunidade do Kaonge. A necessidade dessa discussão se justifica depois que tive acesso aos documentos do INCRA referente ao processo de número 5460.001634/2005-99 que versa sobre o Procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombo de que trata o artigo 68 da Constituição Federal.

Apesar dos técnicos do INCRA já terem elaborado relatórios antropológicos, geológicos, laudos, ofícios, entre outros documentos, identificando, reconhecendo, delimitando e demarcando as terras como remanescentes de quilombo, há uma longa briga na justiça entre os quilombolas e os fazendeiros para o cumprimento e determinação do referido artigo. Os quilombolas protestam na justiça a posse da terra e os fazendeiros questionam, na justiça, tal pertencimento alegando que as mesmas não integram território remanescente de quilombo. O que essa discussão tem a ver com o estudo em pauta? Tudo.

Dizendo de outra forma, é através do pertencimento, da identidade (étnica) ancestral, religiosa, outros, que a comunidade do Kaonge investe, sobretudo nos processos educativos formais e não formais, para marcar sua identidade (étnico-quilombola) e das comunidades ao entorno. Com isso, visa garantir a posse da terra, uma vez que há uma investida muito forte por parte dos fazendeiros para descaracterização desses processos identitários (étnico-quilombola), com o intuito de que a posse da terra não vá para as mãos dos quilombolas. Direito, diga-se de passagem, secularmente negado e negligenciado aos descendentes de africanos e índios em todo território nacional.

---

<sup>22</sup> Barickman, autor do livro *Um contraponto: açúcar, fumo, mandioca e escravidão no Recôncavo, 1780-1860*, apresenta um recorte histórico que compreende do final do século XVIII até meados do XIX.

A historiografia revela que vieram para o Brasil, nos navios negreiros, diversos povos de nações, línguas e culturas diferentes das diversas regiões de África (RODRIGUES, 1977), (REIS, 1996), (PESSOA DE CASTRO, 2001), (BARICKMAN, 2003), (FRAGA FILHO, 2006), (PARES, 2007), outros. Na verdade, os africanos que vão compor o mosaico populacional brasileiro na colônia são oriundos da África subsaariana, “região logo abaixo da linha do Saara (MUNANGA, 2006, p. 17).

Através da rota transatlântica, os europeus trazem para as Américas – Brasil – povos escravizados, ou seja, capturados em uma complexa rede política, étnica, econômica, ideológica e militar, provenientes de três regiões: i) África Central<sup>23</sup>, especificamente, dos atuais Gana, Togo, Benin, Costa do Marfim, Guiné Bissau, Senegal, Mali, Níger, Nigéria, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné, Camarões; ii) África Centro-Occidental<sup>24</sup>, atuais República Democrática do Congo, República Centro-Africana, Gabão, Angola, República do Congo e, por fim, iii) África Austral, fazem parte dessa região Moçambique, África do Sul e da Namíbia. O que é importante reter do exposto é que, numericamente, a África Ocidental é quem vai compor e abastecer o quadro dos negros escravizados no Brasil.

Em terras brasileiras, esses negros ficaram conhecidos genericamente pelo nome dos portos onde eram embarcados e muito raramente pela nação<sup>25</sup> de origem, é o caso dos negros denominados *mina*, que “**designavam** os escravos embarcados no Castelo de São Jorge da Mina<sup>26</sup> (ou São Jorge d’Elmina)” (grifo meu) (PARÉS,

---

<sup>23</sup> Para um estudo mais detalhado sobre a África Central, consultar HEYWOOD, Linda M. **Diáspora Negra no Brasil**. Organização e tradução de Ingrid de Castro Vompean Fregonez, Thais Cristina Casson, Vera Lúcia Benedito. São Paulo: Contexto, 2008. Esta obra traça o caminho percorrido, forçosamente, pelos povos da zona cultural do Congo e Angola às Américas, especificamente para o Brasil, evidenciando como os centro-africanos (re) elaboraram suas culturas, crenças e sistemas simbólicos em contato com os comerciantes portugueses e escravocratas. Além de, sem precisar de leitura nas entrelinhas, destaca as forças de resistência e superação desses povos no Novo Mundo: Brasil.

<sup>24</sup> Ver PESSOA DE CASTRO, Yeda. **Falares africanos no Brasil: um vocabulário afro-brasileiro**. Rio de Janeiro: TOPBOOKS, 2001.

<sup>25</sup> Os colonizadores europeus empregavam o termo nação como uma expressão genérica para “designar os diversos grupos autóctones” (PARES, 2007, p. 23). Para entender o que isso significa, é necessário fazer referência ao que se entendia como identidade nesse tempo, ou seja, se entendia que a identidade “decorria dos vínculos de parentesco das corporações familiares que reconheciam uma ancestralidade comum”: “a cidade ou território de moradia, a língua” etc. (idem, p. 23-24). O europeu simplesmente ignorou o aspecto multidimensional da África Ocidental e visou a homogeneização do que era singular dentro de um contexto plural.

<sup>26</sup> Forte levantado pela Coroa Portuguesa, entre os anos de 1482 e 1484, na Costa do Ouro, onde hoje é Gana. Mais tarde, exatamente em 1637, os holandeses ocupam-na causando grandes entraves para Portugal.

2007, p. 27). Aqui os africanos eram divididos e dispersados para as diversas capitanias da colônia. De modo especial, as que mais detinham números de escravizados eram Bahia e Pernambuco, pelo menos nos dois primeiros séculos, devido à crescente economia do ciclo da cana de açúcar. Na Bahia, Salvador era o polo centralizador das atividades escravagistas, isto é, os escravizados eram rapidamente enviados, em “levas numerosas e sucessivas” entre outras áreas, “para o recôncavo baiano”. (PESSOA DE CASTRO, 2001, p. 39).

Entre os povos que foram para essa região, conforme Barickman (2003), que realizou estudo em documentação dos séculos XVIII e XIX, têm-se supostas origens “nagô, ioruba; jeje, ewe-aja-fon; tapa, nupe; bornou, bornu; uça (e suas variantes) hauça” (p. 227).

O autor, ainda, explica que:

Os escravos obtidos nos portos da Costa da Mina na África Ocidental eram chamados de *minas*; por sua vez, *angola* e *congo* designavam uma origem no centro-oeste da África [...] as pesquisas contemporâneas indicam que a África Ocidental forneceu a maioria dos escravos importados pela Bahia nos séculos XVIII e XIX (p. 27).

Essa citação serve para revelar que a mão de obra escravizada no Recôncavo formou uma das “mais densas populações escravas encontradas em qualquer parte do Brasil” (BARICKMAN, 2003, p. 216). Formada pela monocultura, sobretudo do açúcar, pela concentração da terra nas mãos de poucos (os senhores de engenho) e pelo perverso processo da escravidão, a Freguesia de Santiago do Iguape, denominação dada à região na época, constitui suas riquezas e exclui tantos outros da mesma. Exclusão histórica e secularmente documentada e que agora os *remanescentes* dos quilombos exigem reparação.

Assim, segundo Parés (2007, p. 65), a “composição étnico-racial da população escrava de Cachoeira – área fumageira – era, entre 1698 a 1820, de Gentio da Guiné, Angola, Benguela, Mina, Jeje, Nagô, Hauça”, além dos nascidos entre os primogênitos africanos e brasileiros – crioulo e mestiço.

Conforme anunciado no início do capítulo, reitero que a necessidade de apresentação dessas informações fez-se necessário para recobrir a área em estudo não para localizar a procedência dos moradores do Kaonge, mas para marcar o passado histórico, de luta contra a hegemonia escravocrata e pertencimento

etnicorracial, que os fazendeiros tanto questionam na tentativa de negar a posse da terra às comunidades quilombolas.

### 3. 5 CACHOEIRA: latifúndio e escravidão

Os africanos constituíam mais da metade da população escrava dos engenhos e fazendas do Iguape. (BERICKMAN, 2003, p. 258).

Literalmente Recôncavo significa “terra ao redor de uma baía” (BARICKMAN, 2003, p. 36), conseqüentemente área fértil e produtiva. Não demorou muito para o colonizador português descobrir isso e correr para a colonização dessa região. Identificaram que, no Vale e Bacia do Iguape, os solos têm origens variadas: área ou argila<sup>27</sup>, ou seja, terras boas para o plantio e cultivo de várias culturas: cana de açúcar, fumo, mandioca etc.

Essas, por sua vez, foram às culturas que mais floresceram e abasteceram não só a demanda e economia externa como a internacional. Nesse último caso, as que predominaram foram às culturas de cana de açúcar e fumo. Para trabalhar nessas terras, conforme foi apresentado acima, os portugueses, e mais tarde os comerciantes baianos, exploraram a mão de obra escrava por mais de três séculos consecutivos. Esses escravizados provenientes da África Ocidental se instalaram no Recôncavo, que compreende a cidade de Salvador; São Francisco do Conde e Santo Amaro da Purificação, ao Norte; Cachoeira, no Oeste, e Maragogipe e Jaguaripe, ao Sul.

---

<sup>27</sup> Barickman (2003, p. 36-37) informa que os solos mais leves e arenosos, a areia, são bons para o cultivo da mandioca, por exemplo; os que possuem um alto teor de argila, chamados massapês ou massapés, são mais pesados e bons para o cultivo da cana de açúcar e um intermediário de areia e argila chamados de salões são bons para o cultivo do fumo.

## Mapa do Recôncavo Baiano



Fonte: <http://pojetaotivarecncavo.webnod.pt/o-reconcavo>, acesso 23 mar. de 2012.

Ao Oeste do Recôncavo Baiano, também denominada de Zona Açucareira, sob solos mais arenosos e leves, foi fundada, por um dos primeiros colonizadores, o fidalgo Paulo Dias Adorno e Rodrigues Martins, membros da expedição de Martins Afonso de Souza, de 1531, as margens do Rio Paraguaçu, a Vila que, um século mais tarde, se chamaria Nossa Senhora do Rosário do Porto de Cachoeira. Naquela época, imponente e importante porto fluvial além de “ponto inicial das estradas para os sertões de Minas Gerais, Piauí e Maranhão e as lavras diamantinas” (BAHIA, 2000). Em pouco tempo, esse povoado, as margens do Rio Paraguaçu, representava um grande pólo político-econômico para sua expansão, comercialização e ocupação do território brasileiro.

A exploração da cultura da cana-de-açúcar fez surgir, no Baixo Paraguaçu, uma das economias mais promissoras da região e do Brasil Colônia. Nesse território foram erguidas igrejas, residências, senzalas, engenhos. Estas construções imponentes representavam o símbolo da crescente economia: o Brasil<sup>28</sup> se torna o maior produtor de açúcar do mundo, Cachoeira umas das mais importantes cidades do país, conseqüentemente, o Iguape um dos maiores consumidores de mão de

---

<sup>28</sup> Nos idos do século XVII, o mercado europeu demandava de uma grande quantidade de açúcar. Desta forma, os países produtores de açúcar, entre eles Portugal, investem em mão de obra escravizada fazendo com que o Brasil se torne o maior produtor de açúcar do mundo, sumariamente um dos maiores importadores de escravizados para trabalhar nos engenhos baianos, sobretudo depois que a Rebelião de 1792 no Haiti eliminou esse país da disputa.

obra escravizada. O Iguape tem as condições ideais para o cultivo de várias culturas: cana de açúcar, fumo, mandioca.

Um dos registros que se tem sobre o Iguape oitocentista é que:

O Iguape é uma légua de terra em quadro rodeada toda de montes, na qual se acham levantados catorze engenhos, tanto de água, como cavalos, os quais botam seus matos, e baldios para diversos ramos, pela extensão de duas, três léguas ou mais. Além dos engenhos há mais naquele admirável torrão, todo de massapôs legítimos, diferentes fazendas desobrigadas dos engenhos e é tal sua natureza para a produção da cana (...) que apesar da antiguidade daquelas propriedades, e da irregularidade da sua cultura, são os senhores de engenho de Iguape os mais opulentos, e seu açúcar reputado sempre pelo melhor de todo o Recôncavo (sic). (VILHENA, 1969 *apud* INCRA, n 11/2005, p. 08).

Nem é preciso uma análise atenta da literatura para constatar que os trabalhadores escravizados sustentavam a economia do Brasil, no entanto a riqueza era gerida pelos senhores de engenhos.

### 3.6 A COMUNIDADE NEGRA-RURAL-QUILOMBOLA DO KAONGE: polo político-ideológico das questões quilombolas

A história da comunidade do Kaonge, quando nasceu, deve ser mesmo das décadas dos escravos, né mesmo? Nas décadas que de quando foi descoberto, de quando veio os jesuítas pras redondezas. Santiago do Iguape tá lá a marca da construção. São Francisco tá lá a marca da construção. Então que os escravos fugiram e vieram pr'aqui, né? Aí veio a herança da minha avó, da minha bisavó por parte de mãe. Meu pai veio por causa do Acupe. Meu povo por parte de mãe cresceu por aqui. A minha bisavó foi pega a dente de cachorro: e mistura de índia com negro. (ENTREVISTA, IROCO, 2013).

Eu não tenho com exatidão essa informação. Mas pelo que ouvi de comentários da minha sogra, Ananias e "tais", foi um quilombo formado pelos escravos, tipo um quilombo mesmo de Palmares. Os escravos que vieram aqui para Bahia e começaram a fazer a resistência, foram se juntando, os que conseguiam, iam fazendo os movimentos sociais. Juntavam seus dinheiros como a Irmandade da Boa Morte, se juntavam, arrecadavam seu dinheiro para ir comprando sua liberdade. Esses vinham ou fugindo, ou ganhando sua liberdade, através dos que compravam suas alforrias. Como não podia viver no mesmo espaço, nos mesmos campos, tinha que ter um local apropriado para se viver em comunidade. Aí vinham esses negros aqui na Bahia para ir se concentrando. Todo o polo era aqui, porque aqui era fazenda de dendê, aí tinha ainda um engenho, depois veio a cana e começou a se expandir. Isso aqui era de subsistência com dendê, com banana, essas culturas que vieram da África. E o pessoal começou a cultivar e a se sustentar por aqui mesmo. E então foram formando essas comunidades, com base no cultivo e formou como se fosse como o quilombo dos Palmares, que sobreviveu. Foi resistência, logo em seguida veio a guerra. Foi todo um processo, mesmo um processo, brigando,

sobrevivendo, foi como a coisa foi se formando e se desenvolvendo. (ENTREVISTA, RIO KWANZA, 2013).

Apesar de a falta de documentos oficiais aparecer como um provável empecilho metodológico para se contar com exatidão a constituição e trajetória dessa comunidade, isso não pode ser visto como fator limitador, uma vez que os moradores conhecem sua própria história. Histórias que podem flutuar de um morador para outro, de uma geração para outra, no entanto, são as histórias contadas por eles, para eles, sobre eles, conforme evidenciam as citações acima.

Embora seja lugar comum, sobre a trajetória do Kaonge, que a comunidade teria se formado pelos escravizados que ali viveram e usaram a terra e seus recursos naturais para a subsistência, é necessário contar e reiterar essa história porque serve para guardar a memória que se conta e circula dentro da comunidade negro-rural. Vizinha a essa região esta a comunidade, também negra-rural-quilombola, de São Tiago do Iguape. Muitos deles negam e se envergonham de seu passado escravagista, não se assumindo negros-quilombolas. Por que isso acontece? Essa é uma pergunta que pode ser desdobrada em trabalhos posteriores, já que o proposto deste texto não é problematizar essa questão aqui.

Diferente do que acontece no Iguape, os moradores do Kaonge se orgulham de seu passado quando enfatizam que são descendentes dos escravizados que viveram ali por longos séculos: “Essas terras foram dos nosso antepassado, eles viveram aqui como escravos, sofreram, mas lutaram e se hoje nós tamo aqui é por causa deles, eles que deixaram tudo isso pra gente” (ENTREVISTA, NZINGA, 2012).

Interpretando as informações apresentadas no item 2.4 e nas leituras feitas em (BARICKMAN, 2003), (PARÉS, 2007), (PESSOA DE CASTRO, 2001), (THORNTON, 2004) e outros, é possível afirmar que a comunidade do Kaonge – assim como as demais – foi se formando entre os séculos XVI e XVII, quando os primeiros colonizadores chegaram à região de Nossa Senhora do Porto da Cachoeira. Se, entre as várias características estratégicas dos escravizados para fundar um quilombo era o difícil acesso, essa comunidade preenche tal requisito.

Para ter acesso à comunidade negra-rural-quilombola do Kaonge, saindo do município de Salvador, basta seguir pela BR 324, percorrer aproximadamente 53km até o viaduto que dá acesso a BA 001 – ao município de Santo Amaro da Purificação. Este, por sua vez, leva ao município de Cachoeira. De Santo Amaro da Purificação, continua pela

BA 001 por, aproximadamente, mais 15km até chegar à entrada da Fazenda Opalma/Vale do Iguape, alguns metros depois do Posto da Polícia Rodoviária Estadual. Logo em seguida, deve-se entrar a esquerda da BA 001 e seguir por mais 10 km, metade por estrada asfaltada e a outra metade por estrada não pavimentada, que, enfim, leva ao território da comunidade. Esta se situa em território de marinha, região que se interliga com o Rio Paraguaçu, e em parte da Fazenda Opalma e Fazenda Campina, próximo ao distrito de Santiago do Iguape, que, em outros tempos abrigou inúmeros engenhos de cana-de-açúcar.

A comunidade do Kaonge é cercada por uma natureza nativa. Assim que se chega à comunidade e adentra a porteira, a primeira estrutura física que se identifica é a Escola Municipal Cosme e Damião e a Biblioteca José Sodré. 13 famílias moram neste quilombo. Estas estão ligadas por algum tipo de laço consanguíneo. Adentrado a porteira, à esquerda, há a casa de uma das mais antigas moradoras, Iroco; uma venda que comercializa produtos alimentícios e botijão de gás para todos da comunidade, logo após a venda há mais duas casas; mais adiante a casa da matriarca e ao lado desta a casa de culto religioso africano brasileiro Centro 21 Aldeias de Mar e Terra, frequentado pelos membros das comunidades, ao lado do Centro tem-se a casa de farinha; em frente da casa da matriarca há outras assim sucessivamente.

A comunidade conta, também, com serviços básicos de água e luz. Segundo seus moradores, esses serviços essenciais foram conseguidos depois de muita luta. Uma luta que acionou o poder municipal, do estado e do governo federal. Esse ganho viabiliza a comunidade armazenar alimentos no sistema refrigerado, melhorando, assim, a qualidade de vida de seus moradores.

**Foto 03:** Escola Municipal Cosme e Damião



Fonte: Arquivo do autor – Escola Municipal Cosme e Damião. Pesquisa de campo, fevereiro de 2012.

Foto 04: Paisagem da Comunidade do Kaonge



Fonte: Arquivo do autor – Pesquisa de campo, fevereiro de 2012.

Foto 05 Casa de NZINGA



Fonte: Arquivo do autor – Pesquisa de campo, fevereiro de 2012.

Foto 06 - Casa de Farinha



Fonte: Arquivo do autor –. Pesquisa de campo, fevereiro de 2012.

### 3. 7 “O TRABALHO DAQUI, MEU FILHO, É TRABALHO DE ROÇA MESMO”

O trabalho daqui, meu filho, é trabalho de roça mesmo; era cana, de cana mudou pra dendê. E agente vevi do marisco e do dendê mais do dendê do que do marisco porque o marisco acaba e do dendê a gente vevi direto. Os menino da gente tudo corta o dendê. (ENTREVISTA, IROCO, 2013).

Vem de Iroco o convite para conhecer as formas de trabalho e sobrevivência dentro da comunidade. Em termos econômicos, a comunidade vive do que a terra oferece. Muito dos quilombolas mantém pequenas roças. Assim, é muito comum o cultivo da mandioca e plantação de hortaliças, que comercializam na feira da cidade de Cachoeira e nas cidades circunvizinhas.

Tanto na plantação, quanto na colheita, há um sistema de colaboração mútuo, todos se ajudam. A composição do solo dessa antiga região açucareira – terras de solos mais arenosos e leves (BARICKMAN, 2003, p. 42) – é boa para o cultivo de várias culturas.

A prática extrativista que também compõe a economia da região é o dendê e seu derivado, o azeite, muito usado e comercializado por eles. Os moradores do Kaonge vão à mata fechada arrancar os cachos de dendê e processam, artesanalmente, em um espaço apropriado chamado Rodão do Dendê, que fica na comunidade negra-rural-quilombola vizinha do Kalembá. Lá o dendê é debulhado,

pilado, lavado, cozido até ficar no ponto para ser selecionado. Todos ajudam nessa atividade. A exploração da terra é basicamente para a sobrevivência. Isso pode ser comprovado quando Angola diz:

Nós depende dessa força mesmo, porque a gente aqui depende da terra, se não tiver a terra, nós não vai ter... vai viver de quê? A terra é que dá o prato prá mesa. A terra tá plantando o que em cima? [...] A terra nós planta mandioca, a terra nós planta feijão, a terra nós planta milho, a terra nós cria porco, cria galinha, se cria em cima, que nós não vai se criar em cima do céu, se cria todo mundo em cima da terra e a gente precisa disso aí. É da terra. Sem a terra nós não temos nada. (ENTREVISTA, ANGOLA, 2004).

Apesar de a fala de Angola dispensar interpretação ou comentários, é preciso dizer que a terra tem um valor ancestral. Ou seja, assim como seus antepassados africanos usaram a terra para subsistência, eles também a usam.

A comunidade também cultiva outras culturas, dependendo da época do ano, é o que nos afirma uma moradora:

Tem a Casa de farinha, tem a casa de farinha motorizada no Kalembá. Mas a gente faz o nosso turismo na outra casa de farinha. Tem uma casa de farinha lá no Kalembá. Eu sou contra isso aí. Foi o prefeito que colocou, o povo pediu, tá servindo ao povo. Mas para mim, uma casa de farinha estruturada tinha que ter demanda. Se não tem demanda... pra isso o prefeito tinha que dar para o povo, arar a terra. Porque quando eu consegui, horas de trator, arou terra do Kalolé até aqui nas comunidades. Todo mundo tirou caminhão de mandioca. Não sei quantas cargas de feijão. Milho tirei um caminhão de milho só nessa comunidade aqui, na minha comunidade com uma pessoa que trabalhou com a gente. Um caminhão, meu marido ficou doído na semana de São João. Foi pra Salvador, não vendeu o milho. Veio pra Camaçari, onde vendeu o milho todo retalhado, entendeu? Em cima do caminhão. Eu mesma vendi dois caminhão de mandioca. Assim mesmo porque foi cavada no braço dos homens. Eu mesmo só vendi três toneladas, entendeu? Porque assim eu sou muito laboriosa. Meu marido diz assim, tu não fica procurando trabalho pros outros. Fico brigando, mandando cavar, fico mandando cavar feijão. Esse tempo já acabou. Você já se aposentou, mas eu não sei ficar sem fazer nada, entendeu? (ENTREVISTA, NZINGA, 2013).

Em entrevista com a diretora da escola, NZINGA, foi declarado que os pais dos alunos que frequentam a instituição recebem uma bolsa do Programa Federal Bolsa Família. Os aposentados também movimentam a economia das comunidades. Os programas do Governo Federal, a exemplo da Cidadania Quilombola e Ponto de Cultura, injetam dinheiro na economia dos quilombos, à medida que concedem bolsas para os jovens monitores da localidade do Kaonge e das comunidades do entorno.

## **QUARTA SEÇÃO: “DESCRUZANDO OS BRAÇOS E CRUZANDO OS DEDOS - o desejo de ensinar vem da vontade de fazer diferente”**

Inicialmente três explicações se fazem necessárias no que diz respeito ao tópico deste capítulo – “Descruzando os braços e cruzando os dedos: o desejo de ensinar vem da vontade de fazer diferente”. Na tarde de quinta-feira, 09 de fevereiro de 2012, debaixo do pé de tamarindo que tem em frente do espaço religioso – Centro de 21 Aldeias de Mar em Terra –, eu estava com outros moradores da comunidade em uma “prosa”<sup>29</sup> informal e descontraída. Atentamente, eu procurava prestar atenção em todos e em tudo que falavam. O contexto em que a conversa fluía me fez perceber que era necessário fazer uso da análise de expressão (GOMES, 2012, p. 86), por considerar que “existe correspondência entre o tipo de discurso e as características do locutor e de seu meio”, uma vez que uma pessoa alheia à comunidade, eu, estava ali ouvindo muita coisa, que, talvez, fosse de fôro íntimo e do domínio do grupo.

Como eu não era da comunidade, tampouco conhecia as pessoas na intimidade, no convívio cotidiano, em vários momentos tive dificuldades de diferenciar expressões próprias de cada um, ou seja, i) uma expressão de seriedade de uma das pessoas, uma vez que os demais riam de uma piada/causo; ii) um olhar de soslaio; iii) uma sobrancelha levantada de vez em quando; iv) expressões espontâneas: um riso exagerado e constante de um dos moradores ali presente; v) uma voz firme e severa durante a narrativa de uma situação etc. Então, me restava interpretá-las dentro do contexto de uso. Foi o que fiz, nesse primeiro momento.

A “prosa” era marcada por fatos, histórias e “causos” dos moradores da localidade; eram narrativas de um caso ali, ora narrativas de outros casos acolá, que se alternavam entre risos e gargalhadas de episódios os mais diversos: cômicos, “arrelias” ou imitações do jeito de falar de alguém, dentre outros. Por força do hábito, meus braços estavam cruzados; volta e meia eu percebia um olhar de reprovação a minha pessoa, mas não sabia o motivo, já que nada me era dito. Até que uma das

---

<sup>29</sup> Objetivando preservar o sentido original dado pelos moradores do quilombo, algumas expressões idiomáticas, vocábulos, falares, provérbios etc., muito usados entre eles, sobretudo entre os mais velhos, serão, por opção, mantidas.

senhoras mais velhas da comunidade proferiu uma sentença afirmativa interrogativa, em tom de repreensão: - Ta fazendo pouco caso de que, menino?

Eu, sem entender nada, pedi-lhe que explicasse. Ela, então, me disse que conversar com alguém, na comunidade, de braços cruzados é sinônimo de descaso, de pouca importância a conversa e pessoa; é estar fechado para as palavras, valores e energia que acontecem naquele lugar e momento. Eu me corrigi, pedi desculpas, informei que não conhecia esse código para o diálogo entre eles e nunca mais repeti tal gesto. Aprendizado que adquiri para toda a vida e para além da comunidade.

A segunda explicação diz respeito à conversa que escutei de Baobá; uma senhora de 80 anos, rezadeira de “vento passado”, “espinhela caída”, “mau-olhado”, “olho grosso” e “curtipiu”. Ela também é uma das pessoas que prepara os remédios feitos de ervas, caules, folhas, frutos e raízes, para a cura de muitos males. Estas práticas, por sinal, são frequentes em comunidades tradicionais pelo Recôncavo da Bahia (OLIVEIRA, 1998), (SANTOS, 2005).

Na conversa, ela falava dos tempos difíceis de outrora, de quão sofrida foi a vida e o trabalho que muitos das comunidades da região enfrentavam para ganhar o sustento de cada dia:

A gente acordava antes dos animá pra ir pa maré catá marisco; e quando o so começava a apertar, a gente ia bater dendê e ainda tinha de cuidar dos bicho e da roça. A gente ia e vinha do poço da fazenda de Seu Renato com a lata d’água na cabeça (apontou em direção à mata fechada); a gente passava cerca, andava um mundo de meu Deus com a lata d’água e ainda tinha mulé que levava menino na cacunda. (ANOTAÇÃO DE CAMPO, 09/02/2012).

Ainda sobre os tempos difíceis, Iroco, que contagia a todos com seu olhar vivo, alegre, vibrante; voz apressada e carregada de esperanças com seus ensinamentos através dos ditos populares, narra, em tom penoso, cabisbaixa, com a voz quase chorosa que foi criada:

Dentro da maré, indo duas vez no dia: de manhã e de tarde, pra comer. Porque nem o que comer a gente tinha diante. Você acredita isso? Eu fui criada... nem pra comer a gente não tinha... gente, é verdade. Eu chorava de fome, eu já chorei de fome, eu já chorei de fome, meu fio. Minha avó que me criou não tinha ninguém. Chea de fi também pra criar. E tinha eu e meu irmão que ela criou, dois neto que ela criou... (ENTREVISTA, IROCO, 2012).

Até o ano de 2005, a gente vivia sem luz elétrica, sem estrada asfaltada, sem posto de saúde, sem empregos. Ai só restava pra gente ter fé e

acreditar em tempos melhores. A gente pedia todo dia isso ao dono da justiça, Xangô, por isso a gente canta “Abre-te, Campo Formoso, abre-te, Campo Formoso, cheio de tanta alegria, cheio de tanta alegria [...]. Estou pedindo a meu Pai Xangô [...]”. Viva os quilombolas, viva os quilombolas, viva os quilombolas. (ANOTAÇÃO DE CAMPO, 09/02/2012).

O teor dessas conversas chamou muita minha atenção, não só porque estava conhecendo o cotidiano daquele lugar, as tensões presentes, a dialética da contradição, como era a vida dos moradores da região, mas pelo seu tom dramático e, ao mesmo tempo, de esperança. Percebi e interpretei que os textos narrados não lhes traziam sofrimentos, mas que o recorte e “enquadramento da memória” (POLLACK, 1989) feitos por ela se alimentavam do passado para refletir e interpretar o presente. Ou seja, para não repetir no presente as situações negativas vividas no passado, a exemplo da falta de água encanada e sua luta diária para consegui-la; a fome, entre muitas outras necessidades.

Paralela às narrativas acima, Baobá trazia a fala de que:

Hoje, hoje nós ta no céu. Tá veno aquela estrada ali (e apontava para a saída do Kaonge, para a estrada que dá acesso a comunidade) antes era só lama. A gente pra sair daqui ia com a lama até aqui (e apontava para as canelas e joelho). Hoje os jovi já têm o que fazer aqui, tem as oficina, tem os projeto, a gente tem a trilha ancestral, tem a casa de farinha pa gente fazer nossa farinhazinha... (ANOTAÇÃO DE CAMPO, 09/02/2012).

Entre essas memórias e várias outras narrativas, ela cruzava os dedos dizendo que “a gente tem que fazer assim pa que tudo isso que a gente tem por aqui hoje dê certo” (ANOTAÇÃO DE CAMPO, 09/02/2012). “O que se tem hoje”, na verdade, é uma referência a alguns serviços básicos que, na época em que ela era “mais moça”, não havia, por exemplo, água encanada, estrada asfaltada, casa de alvenaria e bloco, que outrora era de taipa e sapé, casa de farinha comunitária e, recentemente, atendimentos médicos e dentários, firmados em parecerias com entidades não governamentais e empresas como a Votorantim.

A terceira explicação diz respeito à história e construção da escola dentro e para a comunidade. Interessava-me saber qual a participação desta instituição social neste território marcado por tensões e contradições, ainda hoje. A idealizadora e também diretora da escola começa a narrativa a partir de sua trajetória de vida. Assim como Baobá, Iroco e outros moradores da região, Nzinga ressaltava a vida difícil que teve, as dificuldades enfrentadas para estudar devido ao fato de não haver escola na comunidade e uma série de outras questões.

As dificuldades, no entanto, lhes impulsionaram a lutar. Então, ela se organiza, ideológica e politicamente, com a família e os demais moradores das comunidades com o anseio de provocar mudanças:

O desejo de ensinar vem do sofrimento. De ensinar e fazer diferente. E fazer diferente no lugar em que eu morava. Eu queria ser uma professora. Eu sempre dizia... o pessoal lá em Salvador perguntava “o que você quer ser”, “eu quero ser uma professora... porque os meus alunos... para poder voltar para minha localidade”. Porque os meninos não vai nenhum, os meninos de lá não vai nenhum sair de lá, para Salvador para aprender. Eu fui, mas ensinei, estudei em colégio particular, no [...] lá em São Caetano. Estudei em colégio particular. Vivi lá com o pessoal, mas não era feliz. Porque eu tava fora da minha mãe, longe da minha família. E as pessoas às vezes fazia como não deveria fazer. Você tinha que levantar cedo, lavar prato, você tem que fazer tudo. Aí a raiva que eu tinha porque eu tava lá. Eu achava que estava sendo explorada. Eu achava... Mas por outro lado, eu tinha que fazer alguma coisa. Hoje eu sei que eu tinha que fazer alguma coisa. Tinha alguém que me olhava, tomava conta de mim. Mas eu achava que tava sendo explorada. Tive um monte de sofrimento de apanhar, de tudo. Por isso eu não quero que os alunos, as crianças saiam. Odeio quando a mãe tira o filho cedo para ir pra... odeio. (ENTREVISTA, NZINGA, 2013).

De forma sistemática, embora leiga, ela começou a realizar vários processos/trabalhos de cunho educativo para as questões locais, não só dentro da escola, como fora dela, conforme será descrito neste capítulo.

A então diretora e líder comunitária teve a oportunidade de, mesmo precariamente, estudar na capital e voltar para a comunidade empoderada de sua condição de descendente de africanos e consciente dos conflitos presentes na região. Quem não dispunha de tal “sorte”, segundo ela, só tinha como estudar no Iguape, que oferecia ensino fundamental a quem quisesse continuar os estudos, ou ir para Santo Amaro e Cachoeira.

No entanto, ir até essas cidades não era tarefa simples. Os motivos listados iam desde o sistema de transporte que não era eficiente, passando pelo período das chuvas que deixava os acessos a alguns lugares praticamente intransitáveis, muito em decorrência da lama devido ao fato de o solo ser massapé, até os poucos recursos financeiros dos moradores para custear o transporte diário dos filhos para as cidades mais próximas, somado a tudo isso a necessidade de conciliar estudo, trabalho e vida doméstica.

“Eu queria achar uma forma de ajudar a todos daqui”, disse ela. Por esta via, uma das formas de ajuda foi pelo pertencimento religioso. Tudo começou quando seu pai morreu e lhe deixou o ofício de “zeladora” espiritual da comunidade, como

ela mesma se autodenomina. No início, ela resistiu a tal responsabilidade, mas o chamado foi feito e não se tinha como recusar, “tive que assumir”, afirma em tom de satisfação. Quem é do candomblé bem sabe que é a religião que escolhe a pessoa e não o contrário, ou seja, é o “orixá quem nos escolhe” (CUCHE, 1999). Assim, já que “eu era a zeladora espiritual também poderia ser a professora”, afirma com veemência e alegria na voz. Foi, então, que, literalmente, disse “o desejo de ensinar vem da vontade de fazer diferente”.

Na condição de professora leiga, por 26 anos, lecionou aulas para suas filhas e muitos moradores da comunidade. “Eu fiz o que pude pra ajudar isso aqui”, ao mesmo tempo em que profere essas palavras, lança um olhar de satisfação e contemplação sobre todo o território quilombola. Nesse momento, ela abre os braços como se quisesse me mostrar todo o seu entorno: as galinhas que ciscavam no terreiro; as frondosas copas das árvores que dançavam seu rítmico balé orquestrado pelos ventos, a caixa de água potável, a escola, as pequenas casas que estão sendo construídas, as crianças chegando para mais um dia aula, outras brincando debaixo do pé de manga, os moradores realizando seus afazeres diários.

O tempo-espaço em comunidade quilombola é marcado por diversas dinâmicas em que fazer e aprender são sempre mediados pelo fazer e aprender do outro. Dizendo de outra forma, todo mundo, independente da idade, ensina alguma coisa ao outro. Foi o que aconteceu comigo num momento de vivência com algumas crianças da comunidade.

Na tentativa de aproximação com as mesmas, me ofereci para ajudá-las a debulhar o dendê do cacho. Elas faziam essa atividade com maior esmero e agilidade. Separavam os caroços do dendê com a maior sabedoria, os graúdos e maduros não ficavam no mesmo lugar que os xoxos, meio verdes ou podres. Volta e meia eu misturava um meio verde com um maduro. Elas o tempo todo me ensinavam o lugar de cada um.

No entanto, um dos maiores aprendizados foi quando eu me dei conta que estava em cima de um formigueiro. Rapidamente as formigas se espalharam por onde estávamos e começaram a subir e morder as pernas de todos que estavam próximos. Os meninos logo se levantaram e começaram a bater os pés no chão para que elas caíssem, se espantassem e procurassem seus rumos. Eu, no entanto,

comecei a passar as mãos sobre as pernas e a matá-las, pois muitas delas ficavam presas nos pelos de minhas pernas. As formigas caíam as “pencas” no chão.

Uma criança de 6 anos, com uma voz bem tranquila, falou: - Tio, elas não te fez nada; faz assim que elas sai” (bater os pés no chão como eles estavam fazendo). O senhor sabe que elas têm dono? “Elas são de lansã”. (ANOTAÇÃO DE CAMPO, 11/02/2012). Muito envergonhado, não somente pelo mau exemplo, mas por não ter aprendido com o fazer do outro, pedi desculpas e comecei a fazer como eles estavam fazendo. O hiato que houve entre mim e as crianças não nos afastou, pelo contrário procurei conviver mais tempo com elas na tentativa de resgatar alguns aprendizados que esqueci e aprender outros que não conhecia.

A justificativa para o meu contato e convivência com as crianças se fez necessário porque, nesta fase da pesquisa, eu me debruçava sobre os processos e práticas educativas formais, ou seja, as realizadas pela escola. Intentava analisar a contribuição da educação formal no processo de construção da identidade quilombola; além de conhecer as práticas pedagógicas e as condições de ensinagem ↔ aprendizagem realizadas pela Escola Municipal do quilombo.

Retomados meus objetivos e observando o espaço da sala de aula e seus atores, percebi que uma aproximação mais espontânea com os estudantes me permitiria presenciar e escutar, sensivelmente, a rotina, os discursos e as histórias. No entanto, um de meus maiores interesses era saber o que elas aprendiam nesta instituição, se os valores das comunidades dialogavam com os conteúdos e conhecimentos trabalhos nos componentes curriculares. Tudo isso me permitiu uma interpretação e triangulação muito próximo de tudo que foi observado, visto e escutado.

Desta forma, comecei a ir ao campo de futebol jogar bola com eles, brincar de salada de frutas, adivinhação; respondi as inúmeras perguntas que eles faziam; contar e ouvir causos; subir no pé de manga para tirar a fruta com eles, ir até metade do caminho da casa deles fazendo companhia; participar do recreio e dividir a minha merenda com eles. No momento da merenda, participei de uma brincadeira muito comum entre eles: o trato do meu e seu. Ou seja, se alguém se interessasse ou quisesse um pouco da merenda do outro era só falar: - meu e seu, meu e seu, meu e seu. Não cabia nem esconder nem abocanhar a merenda toda de vez; a lei é uma, tem de dividir a merenda com aquele/s que pediram.

Essa relação de solidariedade, colaboração, brincadeiras mutuas me aproximou muito destes pequenos sujeitos da pesquisa. A convivência me fez perceber que muitos deles não tinham, ainda, a sistematização do conceito de quilombo; em alguns deles, ainda, falta o conceito, mas quando eu lhes perguntava se sabiam o que era quilombo, me diziam os nomes das comunidades. Durante esse tempo de convivência, não percebi nenhuma brincadeira de caráter depreciador, preconceituoso ou racista. Eles se tratavam sempre por uma alcunha ou pelos nomes.

A importância dessa observação e fala se justificam porque presenciei comportamento diferente na comunidade do Iguape, quando, em uma de minhas várias tentativas de entrevistar a recém contratada coordenadora pedagógica da região, fiquei no pátio da escola municipal. Presenciei xingamentos, um chamando o outro por nomes de animais e certos desrespeitos com as pessoas que faziam a limpeza das salas.

Voltando a falar da história e construção da escola dentro do Kaonge, depois dessa breve pausa, a interpretação de tudo que foi escutado sobre a idealização da escola indica que ela nasceu da vontade e desejo de aprender com o passado, tal qual nos ensina o ideograma adinkra<sup>30</sup> sankofa: “nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás”. Ou seja, o passado narrado e vivido por Baobá, Iroco e por dezenas de outros moradores quilombolas da região com quem conversei é sempre lembrado objetivando não o repetir.

Outras perspectivas ideológicas dividem lugar com a idealização da escola na comunidade, como a necessidade de aprender as primeiras letras, realizar cálculos matemáticos, interpretar a realidade à luz dos conhecimentos produzidos socialmente, estudar para ascender na vida etc. No entanto, no relato de sua idealizadora, das professoras e dos jovens a educação oferecida vai além de aprender a ler, escrever e contar, como será descrito no subtítulo que tratará da educação escolar ou educação formal.

As tensões e dialéticas da contradição são contadas pelos moradores mais velhos e estão registradas nas atas dos autos do Processo Administrativo para identificação, reconhecimento e delimitação de território ocupado pelas comunidades

---

<sup>30</sup> Símbolos gráficos de origem Akan. Akan são os povos da África ocidental, especificamente Gana e parte da Costa do Marfim. (NASCIMENTO; GÁ, 2009).

quilombolas da região, abertas em 2005. Conforme já apresentei, elas vão desde a proibição deles pegarem água nos poços, riachos, fontes dentro das terras ditas dos fazendeiros, passando pelo desmatamento da natureza, como a derrubada sem precedentes do dendê do tipo nativo, lugar onde muitos deles retiram o sustento do cotidiano até o desemprego. O investimento está em dificultar ao máximo a existência e permanência deles em suas terras seculares e que são fundamentais para suas construções identitárias. Várias são as comunidades no Brasil em situação parecida como noticiam os jornais, por exemplo, o que vem acontecendo com a comunidade quilombola de Rio dos Macacos<sup>31</sup>, na região metropolitana de Salvador.

Diante de todo o exposto e de tudo que se ouviu da parte dos que estão em luta constante em não aceitar o lugar de uma suposta e defendida subalternidade, os processos e práticas educativas dos tipos não formais e escolares, nesta comunidade, têm uma importante participação na transformação das mentalidades dos quilombolas. O desejo de fazer diferente, o investimento em discussões de pertencimento étnico, a exemplo do que acontece nas rodas de conversa, no turismo étnico, na Festa da Ostra e do Caruru de Vunji, e a importância de continuar lutando por suas terras seculares vêm transmitindo aprendizagens às comunidades no intuito de garantir aos quilombolas a posse de “suas terras”, assim como o fortalecimento de seus processos identitários e de pertencimentos os mais diversos: negros, rurais, quilombolas.

---

<sup>31</sup><<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2012/08/justica-determina-desocupacao-do-quilombo-rio-dos-macacos-na-bahia.html>>. Último acesso: 08 ago. 2012.

FOTO 07: Flagrante de uma anciã debaixo da mangueira, após participar de uma roda de conversa.



Fonte: Arquivo do autor – Pesquisa de campo, março de 2013.

#### 4.1 “UMA CONVERSA AQUI, OUTRA CONVERSA ALI, NESSA A GENTE APRENDE MUITA COISA”

A primeira imersão, propriamente dita, que fiz no Kaonge para me aproximar, conhecer e observar o campo de trabalho e meus interlocutores, com instrumentos de coleta de informações, roteiro de entrevistas, orientações do que deveria observar e priorizar, foi em fevereiro de 2012. Depois de cumprido os créditos teóricos do mestrado, munido de um referencial teórico apropriado, com a questão de pesquisa e os objetivos reelaborados e redefinidos, volto à comunidade mais seguro para observar assuntos mais pontuais relativas ao projeto de pesquisa.

Neste período, fiquei na comunidade por 10 dias, em um espaço de tempo compreendido entre 06 a 16 do mês citado. Uma das recomendações recebidas de minha orientadora foi de que eu fosse a campo na temporada de férias escolares para observar uma série de questões previamente estabelecidas: saber o que as crianças e a própria comunidade faziam nesse período; o que elas aprendiam fora da escola; quais suas comunidades de origem; conversar com as crianças, jovens e adultos na tentativa de perceber se o que a escola ensina dialoga com a vida das comunidades, uma vez que a escola está lá dentro e diz realizar um projeto de

educação que valoriza a vida do povo local; quais oficinas e temas tratadas nelas etc. Em suma, precisava saber quais atividades educativas eram realizadas pela comunidade e pela escola nesse período de recesso escolar, se havia atividades extraescolares mobilizadas para as crianças e os demais moradores.

No entanto, para entrar e permanecer no Kaonge, precisei do consentimento de três forças representativas que atuam vigorosamente na comunidade, ou seja, da autorização e permissão dos ancestrais negro-africano cuidadores do grupo, sobretudo do Orixá Obaluayê, e mais tarde descobro que há outros: Xangô e Iansã; ii) das duas lideranças político-ideológicas, os irmãos Nzinga e Osei Tutu e, por fim, iii) do Conselho das Comunidades Quilombola do Vale e Bacia do Iguape.

Assim, no dia 03 de fevereiro de 2012, às 10h da manhã, fiz o primeiro contato, via telefone, com uma das lideranças do Kaonge, Nzinga, e acertei uma visita. Esta me pediu para retornar a ligação no dia 05, três depois. Assim fiz e no dia 06 de fevereiro, às 9h22min, eu estava pisando no terreiro da comunidade e, diante do batente de sua casa, chamava seu nome e me anunciava.

- Entra, meu filho! Saia da chuva! Uma voz rouca e forte de uma senhora de aproximadamente 50 anos me respondeu do interior da casa. Eu, prontamente, atendi, não só porque queria sair da chuva, como também queria ser simpático ao convite. Eu não queria abusar da boa vontade esperando que ela insistisse para eu entrar. A chuva de verão que caía desde a noite anterior serviu para abençoar a região e amenizar o calor forte que fazia, disse Nzinga, com entusiasmo. Além disso, essa mesma chuva veio como benção por ter me proporcionado aconchego e aproximação nessa casa onde nem o pesquisador nem seus interlocutores ao menos se conheciam ao ponto de ela colocar “dentro” de casa um estranho, eu.

Entrei. A pequena sala de estar tinha um caráter intimista e bem acolhedor. Esta possui uma decoração que, para mim que sou dessa região, é muito peculiar e típica, sobretudo de casas do interior rural do recôncavo baiano: as paredes estavam pintadas de azul e branco, penduradas nelas algumas imagens de “santos” católicos e um calendário; uma cortina da cor amarela impedia e limitava a visão a outros cômodos da casa, por exemplo, os quartos e a cozinha, ao ponto de dar certa privacidade; um jogo de sofá, uma televisão e um rádio sobre uma bancada preenchiam alguns espaços da sala e algumas mudas de samambaias espalhadas nos quatro cantos da casa davam um toque especial de integração com a natureza.

Sentadas num sofá de dois lugares estavam Nzinga e sua filha Rio Nilo. Sentei em frente a ela no sofá de três lugares ao lado das gêmeas Rio Nilo e Rio Zaire, que, por sinal, são as duas professoras da escola e inspiraram o nome da mesma, Escola Municipal Cosme e Damião. Da cozinha, de onde vinha um aroma mais que familiar de café, surgiu uma moça, que, segundo a mesma, organiza e coordena o calendário de atividades não escolares. Todas filhas da anfitriã.

Apesar de já conhecer a comunidade e alguns de seus moradores, todos me receberam com certa desconfiança, principalmente o esposo de Nzinga, Rio Volta, também proprietário da pequena venda no Kaonge; além deste, os jovens Rio Níger, Rio Congo, Rio Zaire e Rio Jubba. Os três primeiros jovens mais tarde tornaram-se meus principais colaboradores na pesquisa e “abriram as portas” das outras comunidades. Eles me apresentaram e inseriram nas Reuniões do Projeto Cidadania Quilombola, na conversa e amizade com os outros monitores e bolsistas do grupo. Me levaram, assim como as filhas da anfitriã, às sessões de exibição e debates dos vídeos produzidos por eles através do financiamento do Ponto de Cultura da Bahia. Sem a participação destes na pesquisa, certamente, minha inserção no meio deles e na vida da comunidade teria sido mais demorada ou até mesmo nem acontecesse.

Ainda no primeiro encontro algo de inusitado aconteceu: eu fui o entrevistado. Meus interlocutores fizeram um verdadeiro interrogatório: quem eu era, o que queria, por que escolhi aquela comunidade, o que eu faria com as informações prestadas por eles etc.? Mais tarde entendo esse momento, à medida que descubro que vários outros pesquisadores já estiveram lá e usaram as informações fornecidas de forma diferente das que foram dadas.

Depois de entrevistado, iniciei uma conversa espontânea e natural, para em seguida formalizar uma entrevista. Esta, por sua vez, é de suma importância porque nos “fornece dados de duas naturezas: secundários e primários” (MINAYO, 2008, p. 65), sendo que os primeiros estão relacionados a censos, dados estatísticos, documentos; e os segundos porque dizem respeito a “informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia” (idem).

Este último, em si, era o que mais interessava. Seu aspecto subjetivo permitiu que o sujeito da vivência corrigisse incongruências e até mesmo erros que o

pesquisador cometeu na hora de colocar no papel o que escutou ou observou, nos contatos feitos na época da elaboração do projeto de pesquisa. Enfim permitiu a reescrita de outras versões daquilo que os sujeitos da vivência não mais validavam, reelaboraram. E foi exatamente isso que aconteceu, como apresentarei mais adiante.

No primeiro momento, eu fui o entrevistado e todas as mulheres que estavam naquela sala foram minhas entrevistadoras. Portanto, eu aproveitei a situação para reiterar e dizer as pretensões da pesquisa. Segui, por esta via, o que orienta Minayo (2008): apresentei a Instituição e o Programa de Pós-Graduação ao qual estou vinculado, a questão de pesquisa, os objetivos, a metodologia, o tempo da pesquisa, as prováveis vezes que eu visitaria a comunidade para observar e entrevistar alguns moradores da comunidade e da redondeza, “dizer-lhe em que seu depoimento pode contribuir direta ou indiretamente para a pesquisa como um todo, para a comunidade e para o próprio entrevistado” (MINAYO, 2008, p. 66).

Expliquei os motivos da pesquisa e que tenho interesses em refletir acerca das realidades da comunidade e, por fim, justifiquei a escolha dos prováveis entrevistados e a garantia de anonimato e sigilo dos dados, caso isso me fosse solicitado. Acredito que esse ato sincero resultou em um processo que a psicanálise denomina de transferência ou empatia, uma vez que eu não tinha um mediador, pessoa conhecida e bem aceita dentro da comunidade para me abrir as “portas”, já que eu pretendia entrar em uma comunidade e grupo que enfrentam algumas questões conflituosas.

Voltando ao fato de eu ter sido o entrevistado, respondi todas as perguntas com sinceridade, entreguei uma cópia do projeto de pesquisa e sugeri que Rio Nilo lesse o teor do texto para todos os presentes. A preferência por Rio Nilo não foi casual, o fato de ela estar escrevendo o Trabalho de Conclusão de Curso da especialização e ter pretensões em pleitear o mestrado me fez ver nela uma possível aliada para esclarecer algum item que pudesse não ser bem entendido durante a leitura. Ela, explicando o que eu queria dizer, seria mais produtivo, uma vez que as explicações das intenções eram dadas por uma pessoa de dentro. E assim mesmo aconteceu. Foi durante a leitura coletiva do projeto que conheci outras versões para a fundação da escola. Foi sugerido, então, que eu alterasse o texto e assim o fiz.

A conversa inicial foi bem descontraída. No entanto, o tom e carga emocional que a anfitriã empregava na voz dependiam do fato narrado; um tom grave e jururu era sempre usado quando se lembrava de uma passagem triste de sua trajetória de vida, um momento que ilustra isso é quando ela conta que começou a trabalhar na roça ainda criança, “menina”. “Eu acordava cedo todos os dias e ia pra roça plantar, cultivar a terra, pra beira da maré catar marisco, bater dendê para fazer azeite” (ANOTAÇÕES DE CAMPO, 06/02/2012).

Uma linguagem miscênica era empregada para marcar bem o lugar de quem falava, talvez como recurso para auxiliar o discurso, na tentativa de provocar no interlocutor o efeito de sentido (KOCH, 2001) discursivo pretendido, ou seja, fazer-se sentir o drama do vivido. Os efeitos de sentidos do discurso são sempre auxiliados por outros tipos de linguagens como forma de reforçar o que a linguagem verbal não consegue por si só dizer. De forma muito rápida, havia uma alternância tanto do tom da voz quanto da prosódia e dos gestos. Uma voz descontraída e leve tomava o fôlego da narrativa toda vez que algo prazeroso e desiderativo era mencionado. Percebi isso quando se falava da satisfação de ter assumido a liderança espiritual ancestral africana, herdada de seu pai, que minha percepção identifica como umbanda, mas os frequentadores uns chamam de candomblé, dizendo que vão ao terreiro, outros de Centro, dizendo que vão à sessão.

Os risos, por sua vez, ajudavam a quebrar o gelo do estranhamento, ao passo que fui percebendo que os possíveis entrevistados, ora tinham disponibilidade para dar algumas informações, ora se esquivavam da conversa falando de outro assunto, para não responder ao que foi perguntado. Uma das situações em que mais houve fuga na conversa foi quando perguntei sobre a origem do quilombo do Kaonge. Tive, às vezes, como respostas explicações genéricas: de que alguns negros escravizados fugiram das fazendas ao entorno, se estabeleceram nas terras onde hoje existem mais de 14 comunidades quilombolas.

Ao longo desse dia, fiquei sabendo que o prédio da escola, aos sábados e domingos, desempenha outras funções que não só sala de aula: serve como espaço reservado à convivência da comunidade. Neste lugar acontecem, para além das aulas curriculares, festas de aniversário, batizados, algumas oficinas para as

crianças e jovens, almoços coletivos para os visitantes que participam e pagam pelo passeio na Trilha Ancestral<sup>32</sup>.

Este primeiro momento – e contato – meu deu um amplo panorama da comunidade. Fiquei sabendo que a primeira pessoa a pensar a educação escolar para comunidade foi uma professora leiga e de pouca instrução para realizar essa modalidade de educação. Mesmo assim, ministrou aulas por 26 anos. Ancorada na vontade de mudar a realidade da comunidade, ela vai atrás de apoio, consegue a ajuda do poder público municipal e começa a ministrar aulas pela prefeitura, se submetendo a receber metade do salário, informa.

Na época em que se tornou professora contratada pelo poder público, conseguiu matricular 68 alunos. Muitos desses, hoje, são pessoas ativas politicamente dentro da comunidade e têm seus filhos na escola que estudaram. Apesar das aulas serem ministradas em situações bem adversas, ou seja, o quadro era uma tábua e as cadeiras bancos feitos pelos pais dos alunos, havia uma prática docente focada no despertar da consciência crítica dos estudantes, no sentimento de pertencimento étnico-racial. “Parece que esse trabalho deu certo que em 2004 a gente entra na justiça pra lutar por nossas terra”. (ANOTAÇÃO DE CAMPO, 06/02/2012). Tudo indica que o investimento em aulas pautadas no pertencimento africano-brasileiro rendeu frutos às comunidades.

---

<sup>32</sup> A Trilha Ancestral, também conhecida como Enoturismo, é uma atividade destinada aos turistas interessados em conhecer o dia a dia, os hábitos e costumes dos quilombolas. Nas oportunidades que tive de percorrer esse caminho, só vi turistas de alguns países europeus e estadunidense. Procurei saber se turistas brasileiros se interessavam por conhecer essa trilha ancestral, fui informado que recebiam muito pouco a visita de brasileiros. Enquanto percorrem um caminho mata adentro, um guia conta a história do processo de escravidão, no entanto, percebi que se conta sobre a forma e o trabalho que os escravizados realizavam em condições adversas com o intuito de valorizar o trabalho deles. A ênfase é dada às forças de resistência dos povos negros à subjugação branca colonial. Nessa atividade há vários moradores da comunidade envolvidos, cada um contando um pedaço da história e dramatizando o cotidiano de seus antepassados escravizados. Na casa de farinha, conta-se a forma e o trabalho que os escravizados realizavam para tirar o sustento do dia a dia e quais produtos e gêneros alimentícios eram produzidos e também comercializados. Debaixo do pé de manga, dramatiza-se todo o processo para a feitura e confecção do azeite de dendê, a minuciosidade vai do debulhar os frutos do dendê no cacho ao processo final de extrair o olha da palma.

## 4.2 A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO E OS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO KAONGE

Quem quiser me ver venha no Kaonge, amanhã  
Venha no Kaonge, amanhã. Venha no Kaonge, amanhã  
Venha no quilombo, amanhã. Venha no Kaonge, amanhã (2x)  
Quem quiser me ver venha no Kaonge, amanhã  
Venha no Kaonge, amanhã. Venha no Kaonge, amanhã  
Comer uma ostra, amanhã; comer um caranguejo, amanhã (2x).  
(Samba de Roda, domínio popular)

Este subcapítulo apresenta as informações da pesquisa e possíveis interpretações para o que denomino de processos e práticas educativas constituintes das identidades quilombolas<sup>33</sup>. Isso tudo considerando o Quilombo do Kaonge e seu complexo envolvimento com práticas educativas, as mais diversas, tanto a nível local, quanto na rede de Comunidades Quilombolas do Vale e Bacia do Iguape, na representação do Conselho das Comunidades Quilombolas da região.

Por isso, a escolha deste samba de roda como epígrafe, muito cantado nos momentos festivos pelos moradores do quilombo, é intencional. Isso porque, como linguagem, serve tanto como recurso músico-visual, como convite, na tentativa de descrever os processos educativos não formais da comunidade. Neste trabalho, os processos educativos, portanto, são entendidos em sua amplitude conceitual, ou seja, como “um fenômeno complexo, multiforme, disperso, heterogêneo, permanente e quase onipresente”. (TRILLA, 2008, p. 29).

Assim, quando se falar em educação, que, por sua vez, guarda estreita relação com o conceito de cultura, a abordagem dada, em sua intensidade semântica, é de uma “forma de ensino/aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos; pela leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos que os indivíduos fazem, de forma isolada ou em contato com grupos e organizações” (GOHN, 2011, p. 105). Desta forma, deve-se pensar em

---

<sup>33</sup>Diante da complexidade do que se pode denominar de identidades quilombolas, listo algumas características encontradas na comunidade para a construção dessas identidades, no entanto, ressalto que não há nenhuma intenção em quantificá-las exaustivamente, até porque isso não seria possível, uma vez que estamos falando de grupos humanos. A listagem apresentada tem efeito meramente didático que pode ser alterada à medida que outras características forem levantadas: i) relações de parentesco, que diz respeito ao sentimento de pertença a grupos familiares, que, por sua vez, se relacionam a lugares dentro de um território mais amplo; ii) sentimento de pertença a terra, lugar de luta e resistência de seus antepassados, iii) trabalho cooperativo, economia solidária e sustentável etc.

todos os aspectos de um ato de educar: a quem educar (a quem ensinar), para que educar (o que ensinar) e como educar (como ensinar).

Para isso, merecem iguais reflexões os procedimentos metodológicos, consequentes práticas e quais resultados se quer alcançar. Entendo isso como um dos exercícios necessários à sua compreensão. É o que se pode constatar em um trecho de umas das entrevistas com a moradora e também professora, Rio Zaire, na medida em que ela se conceitua como quilombola, como aprendeu a se reconhecer como tal e em que isso implica:

Assim, ser quilombola é estar preservando as coisas que os nossos antepassados deixaram. Tudo de forma artesanalmente, tudo o que nos relembra a nossa ancestralidade. [...] nasci aqui e nunca pensei em sair daqui para canto nenhum. Quis ficar aqui, gosto de ficar aqui e preservo tudo o que aqui traz de resistência para comunidade. (ENTREVISTA, RIO ZAIRE, 2013).

[...]

Para mim, é, tá guardando tudo o que *ela*<sup>34</sup> sabe, para que um dia, quando ela não estiver aqui, eu poder tá passando para depois. Não da forma que *ela* sabe, da forma que *ela* aprendeu, mas da forma que eu to aprendendo, que eu possa passar também. Para novas gerações que venham no futuro. (ENTREVISTA, RIO ZAIRE, 2013).

Quando lhe pergunto o que se aprende, ela, em tom de entusiasmo e usando o corpo na tentativa de complementar o que a fala por si só não consegue dizer, responde:

Muitas coisas. Muitas coisas que a gente aprende. Das histórias *de/la* mesmo. Das rezas mesmo que *ela* sabe que eu tento aprender e quero aprender. Essa semana mesmo, na brincadeira, rezando com *ela* a Reza do Molhado<sup>35</sup>. Na brincadeira, eu fui falando as palavras, *ela* foi terminando de completar comigo. A gente fica assim na mente: “eu tenho que aprender essas coisas que *ela* sabe”. Porque um dia *ela* aprendeu com seus avós, *ela* tá passando para a gente e a gente possa passar para as novas

---

<sup>34</sup> Nessas narrativas, o pronome do caso reto *ela* não se refere a uma pessoa específica, mas às mais velhas que ensinam coisas distintas em momentos diversificados. A primeira ocorrência desse pronome “Para mim, é, tá guardando tudo o que ela sabe...” diz respeito ao que ela aprende com a mãe e as tias; a segunda ocorrência com as senhoras mais velhas.

<sup>35</sup> Reza do molhado é a mesma coisa que reza para mal olhado. A corruptela que essa forma sofreu na fala da informante talvez tenha sido uma tentativa de distrair minha atenção para eu não perguntar como é essa reza e se ela poderia me ensinar. No que se refere a uns atos litúrgicos praticados dentro da comunidade, muitos dos entrevistados aceleravam a fala ou desconversavam para não dar detalhes das informações. No dia 16/08/2012, na festa do Orixá votivo a terra, Obaluayê, eu fui surpreendido, por umas das organizadoras da festa, com o convite para fazer a “flor” (pipoca) do Orixá (também chamada de Flor do Velho). Na tentativa de entender o convite, uma vez que só alguns participantes do Centro estavam praticando esse ritual-litúrgico, perguntei à senhora o motivo do convite. Ela simplesmente me disse que recebeu um recado me convidado para participar desta forma. Não me dei por satisfeito e comecei a fazer mais perguntas. Ela não respondeu a mais nenhuma e sempre me interrompia ou usava uma linguagem que eu pouco compreendia.

gerações que venham. [...] Tenho o maior orgulho, meu maior orgulho de ser uma negra resistente em todas as preservações. Tudo. (ENTREVISTA, RIO ZAIRE, 2013).

O que se percebe na fala de Rio Zaire – e considerando a organização do ensino no eixo a quem educar ↔ para que educar ↔ como educar – é que o ensino dentro da comunidade busca romper com o princípio de uma educação eurocêntrica, hegemônica e universalisante. Isto é, as situações de aprendizagem são organizadas em função da vida, das histórias, dos conflitos e realidades (dos membros) das comunidades.

Por esta via, ratifico que este subcapítulo busca identificar elementos na educação não formal, numa comunidade quilombola, que colaboram para a constituição das identidades quilombolas. No caso da comunidade em estudo, é possível verificar que há, por parte da mesma, grandes desafios, tentativas e investimentos em oferecer uma educação diversificada, ou seja:

Capaz de contemplar não só instrumentos formativos para o entendimento e convivência com variadas alteridades presentes na sociedade brasileira, mas também capaz de produzir organizações alternativas de trabalho e reflexão crítica em relação às práticas pedagógicas. (COSTA; MESSEDER, 2010, p. 11).

Primeiro mostrar o talento que os quilombolas têm na arte e já vem no sangue. Porque, assim, como não tem políticas públicas voltadas para os quilombolas é uma oportunidade de também, tanto do ponto de vista da cultura como levar um pouco da realidade dos quilombolas. (ENTREVISTA, RIO KWANZA, 2012).

Que a gente chama de educação popular. Não é uma educação colegial. É uma educação popular. É essa que hoje que tá fazendo diferença, porque a educação colegial, que é uma coisa mais fechada, eu acho que coisa ainda que tá a desejar. E a gente começa a fazer a nossa parte na educação popular. A gente acha que é um colégio mais aberto para o conhecimento. Tem alguns alunos, algumas pessoas que preferem estar nessa escola de conhecimento popular, do que ir pra uma sala de aula pra ver professor sentado na frente e eles só escutando o professor. Eles têm muito a contribuir dentro da sala de aula e fora da sala de aula. Só isso. (ENTREVISTA, OSEI TUTU, 2012).

A seleção destes conceitos para o ato de educar permite entender que há (processos de) educação em todo e qualquer lugar: i) “na família, pelos pais, no convívio com amigos, clubes, teatros, leitura de jornais, livros, revistas etc., transmitida de forma espontânea ou natural, no decurso da vida dos indivíduos”, (GOHN, 2011, 107); ii) “nas organizações que estruturam e coordenam os movimentos sociais, nos espaços culturais, e nas próprias escolas, nos espaços

interativos dessas com a comunidade educativa” etc. (ibid, 108), aprendizagem transmitida de forma intencional e política; e não menos importante iii) na escola, espaço institucional no qual “a aprendizagem acontece de forma tradicional, tem um caráter compulsório e preocupa-se essencialmente com a reprodução cultural e social” (ibid).

O importante reter do que foi dito é que há processos educativos: i) nos ensinamentos de bons modos e respeito, de diversas naturezas, dentro de casa; ii) no relacionamento e tratamento com o outro, com a natureza, seja na rua ou no meio em que se vive; iii) nos conhecimentos escolares adquiridos em instituições de ensino e na “formação humana pelo trabalho” (MENEZES NETO, 2010, p. 21) etc.

Embora seja consenso, no meio acadêmico, que a educação é um processo amplo e complexo, clássica e didaticamente, ela está dividida em três tipos: informal, não formal e formal (GOHN, 2011; BRANDÃO, 2002; TRILLA, 2008). Gohn (2011), à medida que discute a educação não formal, atribui-lhe quatro áreas de abrangências que, por sua vez, dialogam com o Kaonge: 1- aprendizagem política dos indivíduos; 2 - capacitação dos indivíduos para o trabalho; 3 - exercícios de práticas e organização com objetivos comunitários e 4 - aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar.

1 – A primeira envolve a aprendizagem política dos indivíduos como cidadãos – o interesse está em despertar nos envolvidos a consciência “política” (*grifo meu*). Uma das metodologias usadas para isso é convidá-los a participar de atividades grupais. Nestas, a partir do amplo debate e assembleias, há o intento de se compreender os interesses individuais, do meio social e do meio que os cerca. Uma das vias para despertar a consciência dos quilombolas da Bacia e Vale do Iguape é através dos projetos e reuniões comunitárias, conforme declaram algumas lideranças, agentes comunitários e moradores:

[...] faço parte do projeto Cidadania Quilombola, sou agente comunitária e passo nas comunidades, levantando os dados, pegando todas as referências e passo assim para a coordenação do projeto. Também faço parte do Conselho Quilombola da Bacia e Vale do Iguape. Na verdade, o pai disso tudo é o conselho. Ele veio assim de oito titulares, quatro titulares, quatro suplentes. Quatro líderes de cada comunidade e a gente trabalha com 14 líderes das comunidades quilombolas. A gente se reúne nessas comunidades, no último domingo do mês. A cada comunidade, a gente faz rotativa. Por exemplo, esse mês vai ser lá no Engenho Novo. No último domingo do mês, vai ser lá em Engenho Novo. A gente passa assim, nossos informes, a gente passa nossas críticas. A gente discute com várias

pessoas, a gente envia projetos. Por enquanto só um, esse projeto foi contemplado, que é esse o Cidadania Quilombola, onde está atuando aqui na comunidade e que tá dando prosseguimento nesses núcleos de produções que já existe. (ENTREVISTA, RIO NIGER, 2012).

A reunião do conselho quilombola acontece todos os meses, sempre no último domingo do mês. Essas questões que estão acontecendo dentro da comunidade são discutidas. Então se tira a comissão, se leva o ofício. Diz se a estrada não está boa, o ônibus não está bom, os professores não estão fazendo isso. Se faz a reivindicação. (ENTREVISTA, RIO KWANZA, 2012).

Quando a gente fez o caruru de Vunji, há sete anos atrás, a gente já vinha trabalhando essas reuniões, formando essas associações, retomou o conselho quilombola. Fazendo as ações para expandindo as melhorias, daí para cá com a organização SECB, fazendo as oficializações, o ponto de cultura registrando essas parcerias todas, foi que começou a desenvolver. Hoje virou palco político, essa estrada. Essa estrada também não foi municipal, foi uma grande conquista da comunidade quilombola, junto ao Governo Federal e Governo do Estado para Cachoeira. Vai abrir, vai, não vai. Graças a Deus. (ENTREVISTA, RIO KWANZA, 2012).

“Caruru de vunji é..., vunji é uma palavra *bantu* de origem quimbundo que significa criança. Ai... pra nós, comunidades negras, celebrar a criança é celebrar o futuro”, conforme conceitua Ana Maria Sales Placidino, membro da Associação Cultural de Preservação do Patrimônio *Bantu*, em entrevista a TV UFBA, em 2005<sup>36</sup>. Por fazer referências aos *erê*<sup>37</sup>, o caruru de Vunji é sempre celebrado no mês de setembro. Para os adeptos da religião de matriz africana é um mês simbólico; ele carrega em si uma ligação com o sagrado e tudo o que ele pode representar: fé, esperança, adoração, promessa, milagre, graça alcançada. O sagrado, segundo Chauí (2000):

[...] é uma experiência da presença de uma potência ou de uma força sobrenatural que habita algum ser – planta, animal, humano, coisas, ventos, água, fogo. Essa potência é tanto um poder que pertence própria e definitivamente a um determinado ser, quanto algo que ele pode possuir e perder, não ter e adquirir. O sagrado é a experiência simbólica da diferença entre os seres, da superioridade de alguns sobre outros, do poderio de alguns sobre outros, superioridade e poder sentidos como espantosos, misteriosos, desejados e temidos. (CHAUI, 2000, p. 176).

---

<sup>36</sup> Trecho retirado de entrevista dada à equipe de reportagem da TV UFBA no ano de 2005 quando as comemorações do Caruru de Vunji são retomadas depois de muitos anos sem acontecer por motivos diversos: opressão dos fazendeiros contra os quilombolas, condições financeiras etc. O DVD “Caruru de Vunji: Expressão de cidadania quilombola” pode ser adquirido na própria comunidade. Neste é possível vislumbrar várias manifestações da expressão quilombola da comunidade do Kaonge e conhecer mais da comunidade a partir de entrevistas e depoimentos dos próprios quilombolas.

<sup>37</sup> Erê são espíritos infantis também cultuados pelos iniciados ao lado da divindade a que foram consagrados. Agem como crianças, traquinas, portam um atori e falam, com voz infantil, uma linguagem em português truncado misturando palavras e expressões de origem africana, com impropérios e obscenidades (PESSOA DE CASTRO, 2001, p. 231). Sincreticamente, em solo brasileiro, o erê ganha a designação de Cosme e Damião, santos católicos gêmeos.

Outra forma muito comum de se referir ao sagrado é através do hábito das oferendas para as entidades que constituem o panteão do Centro 21 Aldeias de Mar e Terra: culto aos caboclos. É para este sagrado que muitos moradores, sobretudo para os praticantes da umbanda e candomblé, fazem suas súplicas:

Pra mim isso foi uma surpresa muito grande. Pra mim também, eu to me sentindo muito feliz, muito maravilhosa por eles<sup>38</sup> terem me escolhido, escolhido nosso terreiro pra fazer. Eu só tenho que agradecer muito a Deus e a Xangô porque 2002 eu pedi a Xangô que mandasse pessoas, homens e mulheres pra nossa região, pra me ajudar porque senão eu ia me mudar dessa terra, porque o sofrimento estava demais, venu (sic) pessoas morrer pela estrada, mulheres paridas na estrada, venu os maiores sufocos, sem emprego, crianças sem poder vim pro colégio, sem poder ir para o ginásio estudar, muitas dificuldades, sem posto médico, sem nada e a gente ta ali com o coração da gente, oh, sufocado porque a gente não pode da jeito, porque a gente não tem condições, é só sofrimento igual a todos, isso dá o maior sufoco pra gente. (DEPOIMENTO A TV UFBA, NZINGA, 2005).

Desde 2005, quando “a gente vivia sem luz elétrica, sem estrada asfaltada, sem posto de saúde, sem empregos” (ENTREVISTA, MORADOR, 2005) que estas referências ao sagrado de origem *bantu* vem sendo comemoradas e ensinando a todos – moradores e convidados – o que é ser quilombola, além de apresentar e discutir problemas pertinentes aos mesmos.

Os convidados abarcam gente da própria terra, moradores de outros quilombos, como Imbiára, Engenho da Ponte, kalolé, Iguape, entre outros; professores e estudantes de universidades baianas, a exemplo da Universidade Federal da Bahia, Universidade do Estado da Bahia e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; representantes da Fundação Cultural Palmares; da Associação Cultural de Preservação do Patrimônio Bantu; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; ONGs; Centro de Estudo e Pesquisa de Ação Social do Recôncavo Baiano; Deputado Federal; Superintendente do Instituto Nacional de Reforma Agrária, Coordenador do Programa Luz para Todos, entre outros.

À medida que a universidade abre suas portas e apresenta outros caminhos de estudos, questões teórico-metodologias, didáticas, filosóficas e epistêmicas, sobretudo quando adota um quilombo como centro de estudo, ambos ganham. Neste sentido, academia e quilombo começam a trocar os saberes comunais com os

---

<sup>38</sup> Eles é uma referência aos representantes do sagrado dentro da comunidade: os Caboclos e Orixás.

conhecimentos acadêmicos e vice-versa. Nesta perspectiva, trabalhar as potencialidades da comunidade respeitando suas formas de produção e significação das aprendizagens é a tônica das trocas entre o popular e o científico. As marisqueiras, por exemplo, sabem muito bem a época e o tamanho ideal do marisco para o consumo e comercialização, no entanto, precisam aperfeiçoar as formas e técnicas de conservação dos mesmos. A partir do diálogo e parceria, elas aprenderam outros procedimentos com os pesquisadores da UFRB.

Celebrar e preservar as manifestações comunais quilombolas, entendendo que é nas mãos das gerações que, hoje são crianças, se encontram o futuro da comunidade, é um ato político. Ato que, por sua vez, todos os envolvidos, a gente da terra e convidados, adquirem aprendizagens diversas. É nesse clima, essencialmente festivo, desde o momento do preparo do caruru composto por “18 mil quiabos, dois porcos e 2 carneiros” (ENTREVISTA, NZINGA, 2005), regado de muita alegria, música, samba de roda, que caldeirões são levados ao fogo de lenha e mexidos incansavelmente por mãos e braços fortes, robustos e eficazes. Neste ritual, o primeiro caldeirão sempre é mexido pela matriarca da comunidade que canta para o Rei de Ou, Senhor da Justiça, agradecendo antecipadamente as graças pedidas, que crê que serão atendidas:

Esse outro é meu, esse puro é meu. Esse ouro é meu, foi Sangô que me deu.

Esse outro é meu, esse puro é meu. Esse ouro é meu, foi Sangô que me deu.

Esse outro é meu, esse puro é meu. Esse ouro é meu, foi Sangô que me deu. (ENTREVISTA, NZINGA, 2005)

O que se nota é que toda ritualística até então narrada não é só um evento religioso; essa é uma das estratégias dos quilombolas para chamar à reflexão diante das questões e lutas dos quilombolas do Vale do Iguape. Esta forma de organização, na comunidade, se faz eficiente à medida que representantes políticos sentam com as comunidades para conhecer as formas de vida, lutas e sobrevivências de seus moradores. Por outro lado, ensina a todos os membros das comunidades formas sistemáticas e orgânicas de lutas pacíficas. A partir desses festejos, as comunidades se organizaram, exigem do poder público e privado melhorias e, hoje, contam com estrada asfaltada, serviço de água encanada,

atendimento odontológico em parceria com a Votorantim, turismo étnico em parceria com o SEBRAE etc.

Setembro é um mês importante para o calendário litúrgico da comunidade do Kaonge. Neste, vem se transmitindo e mantendo valores ancestrais e preceitos religiosos do candomblé de Angola ou *bantu*, reforçando, deste modo, tanto o pertencimento étnico quanto religioso. O conceito de ancestralidade vem de Ferreira Santos<sup>39</sup> (2005, p. 213) que a entende como: “Traço constitutivo de meu processo identitário que é herdado e que vai além da minha própria existência” ou ainda: “A herança ancestral é muito maior e mais durável (grande duração) do que a minha existência (pequena duração)”. Dito de outra forma, é transmitida em um plano grupal e coletivo no qual a instância particular está inserida.

A ancestralidade, por sua vez, é produzida na tessitura da coletividade, suas linguagens são *sui generes* e procuram dar conta de um complexo processo de significações. No que diz respeito à ancestralidade africana presente no Kaonge, Oliveira (2007, p. 245-6) vem a calhar quando a entende:

Como um tecido produzido no tear africano: na trama do tear está o horizonte do espaço; na urdidura do tecido está a verticalidade do tempo. Entrelaçando os fios do tempo e do espaço cria-se o tecido do mundo que articula a trama e a urdidura da existência. A ancestralidade é um tempo difuso e um espaço diluído. Evanescente, contém dobras. Labirintos desdobram-se no seu interior e os corredores se abrem para o grande vão da memória. A memória é precisamente os fios que compõem a estampa da existência. A trama e a urdidura são os modos pelos quais a estampa é tecida. A estampa é marca identitária no tecido incolor e multiforme da experiência. Jamais temos acesso à matéria-prima do tecido. Sabemos de sua existência simplesmente porque podemos identificar a estampa sobre ela. Podemos captar seu sentido, mas não alcançamos seu significado. Apesar do sentido ser mais profundo que o significado, acessamos antes o mistério do seu existir e perdemos seu significado.

As postulações disponibilizadas até aqui permitem assegurar que este ato-ritual-litúrgico envolve grandes e complexos momentos de aprendizagem política dos cidadãos; chama a atenção para uma região e povo que, ainda, é alvo de exclusão.

---

<sup>39</sup> FERREIRA SANTOS, Marcos. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: MEC/SECAD. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005. P205-229.

2 – A segunda envolve a capacitação dos indivíduos para o trabalho – o interesse da aprendizagem está no desenvolvimento de potencialidades e habilidades. Nessa perspectiva, o trabalho é compreendido como forma de significação da pessoa e da dignidade humana. Desta forma:

A gente vai fortalecendo os núcleos que temos aqui. Mais um núcleo que já é o teatro. Já temos teatro, tem dança, já temos artesanato, horticultura. Temos apicultura. Agricultura. E tudo com esse propósito de trabalhar em conjunto, que é o que a gente sempre fez. Fomos escravizados em conjunto. Trazidos da África em conjunto. Só sobrevivemos na senzala, porque trabalhávamos em conjunto. A gente teve a nossa cultura lá dentro da senzala, tudo em conjunto. Depois liberou todo mundo, começou a alforriar a galera. Aí “deixem eles se virar sozinhos”. Mas graças a Deus, em conjunto, conseguimos superar isso. Já vai 500 anos e a gente buscando nossos espaços. Estamos invadindo! Mais do que nunca a gente precisa ocupar os cargos mais importantes políticos. (ENTREVISTA, RIO KWANZA, 2012).

O dendê a gente faz... o menino vai cortar no pé, sobe de pea, uns corta de vara outro corta de pea. Pea é um negocio que bota assim oh (faz gesto) e subino, subino. Aí vai subino até lá no oi do dendê. Você vai lá corta o dendê, traz pra casa no cavalo, ou no burro, no jegue. Aí a gente bota no chão, despenca, depois de despencado a gente molha pra amolecer. Depois de amolecido, a gente cata o dendê, depois a gente bate ele, pisa no pilão, do pilão a gente bota numa vasilha, no pisado... bota numa vasilha pra bater, a gente bate, sobe a massa, depois que a massa sobe, a gente bota no fogo, a panela no fogo, no carderão, aonde for no fogo. Aí a gente ferventa. Ferventa o azeita depois de batido, depois passa... bota pra esfriar. Aí depois quando esfria, a gente... sobe aquele óleo, tira aquele óleo de novo. Aí torna a bota no fogo de novo (risos), aí depois de ferventado. Torna botar no fogo, aí depois a gente bota alho, aroeira, alfavaca, bota um pouquim de sal. Aí ele dá o ponto. Quando ele dá o ponto a gente tira e bota pra esfriar. Aí depois quando ele ta frio, a gente pega, bota no litro pra vender. [...] Você vai na maré, leva o facão, chega lá a gente tira o sururu, se for o sururu é na lama. A gente vai, faz o sapatão, nós tira o sururu, traz pra casa, ferventa, caba, cata, bota na geladeira e vende. A ostra é a mesma coisa. Nós tira a ostra, escarda e faz do mesmo jeito. (ENTREVISTA, IROCO, 2012).

É possível perceber que os conteúdos dessas falas evidenciam as diversas formas de trabalho dos quilombolas; eles reforçam as possibilidades para sobreviver a partir de práticas ancestrais e sustentáveis, conforme destaca Rio Kwanza, quando afirma que “grande maioria ainda prática, é... com... a cultura da subsistência” (RIO KWANZA, ENTREVISTA, 2012). Sobreviver num quilombo rural significa garantir o mínimo de conhecimento possível às gerações futuras. Saberes transmitidos de um mais velho para um mais novo com o intuito de garantir a sobrevivência de forma dignificante.

3 – A terceira corresponde à aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários – em grupo, os sujeitos de dada realidade identificam os problemas coletivos cotidianos e voltam sua atenção para resolvê-los. Entidades, as mais diversas: pastorais, associações de bairros, conselhos comunitários etc., são instituídas para debater os problemas e o que é demanda da coletividade. O conselho das Comunidades Quilombolas do Vale e Bacia do Iguape, doravante CECVI, periodicamente organiza reuniões com os líderes e núcleos das quatorze Comunidades Quilombolas da região para apresentar e debater os problemas presentes e constantes das localidades, no intuito de, se não os solucionar, ao menos amenizá-los:

A gente entende que tem muitas comunidades no país que precisam estar se reorganizando naquilo que precisam fazer dentro de suas comunidades. Não quer dizer que são desorganizadas. Não, todas são organizadas. Mas algumas comunidades, algumas pessoas precisam de apoio para se organizar naquilo que não são organizadas. Inclusive, nas manifestações culturais, no desenvolvimento da sustentabilidade da comunidade. Eu acho que a gente tem que fazer com que isso aconteça. Três meses atrás veio um pessoal da TV Brasil, que tá fazendo reportagem no Brasil. Eles acham também - como saiu na reportagem deles de lançamento - que essa comunidade aqui é uma das mais organizadas do Brasil. Mas isso aqui aconteceu com muita luta. É com muita luta que isso aconteceu. A gente não tinha essa organização, como muitos deles não têm em outras comunidades. A partir da coletividade e da nossa discussão é que vêm as pessoas estão sendo capacitadas para gerir seus próprios negócios e reivindicar seus direitos. É através do seu direito coletivo que as pessoas conseguem avançar em alguns processos dentro das comunidades. Ainda falta muita coisa acontecer. É muito tímido para a quantidade de séculos que a gente vem discutindo, que os nossos ancestrais discutiu. Em pleno século XXI, a gente acha que avançou muito, mas ainda é muito tímido os avanços das nossas comunidades. Precisa de muito mais. (ENTREVISTA, OSEI TUTU, 2012).

É na cultura das reuniões periódicas, no amplo debate com bases em valores comunitários e solidários que se pode perceber a prevalência por uma integração quilombola. Isto é, a reafirmação de que agir em conjunto é sempre um recurso viável para resolver suas questões, preservar a memória, a cultura, ao mesmo tempo em que se reafirma as identidades. Práticas educativas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários servem para revelar aspectos ecológicos, valores simbólicos, hábitos, saberes, além de evidenciar as questões de poder da comunidade.

4 – A quarta corresponde a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar – o eixo para o ensino ↔ aprendizagem dos conteúdos escolares significa considerar que a escola não deve ficar fechada em si mesma, dentro de seus muros. O interesse está em dialogar os conteúdos desta instituição com formas e espaços diferenciados. Neste item, os grandes desafios estão em analisar a contribuição da educação formal e conhecer as práticas de ensinagem ↔ aprendizagem pela escola quilombola.

Conforme anunciei no capítulo que trata do método, buscando apreender os objetivos elencados, as professoras e os alunos foram entrevistados, além de aulas serem observadas e alguns planos de aula analisados. Às professoras foram feitos vários questionamentos, em número de onze, conforme se pode verificar no apêndice 01, no entanto, por ora, apresento somente algumas questões norteadoras:

- i) Que conteúdos a escola do Kaonge ensina?
- ii) Quais os valores que permeiam a educação da escola?
- iii) Identidades negras/identidades quilombolas são temas trabalhados na escola? Desde quando?
- iv) O que você entende por Identidades negras/identidades quilombolas?
- v) – Que estratégias e metodologias são usadas para alcançar os objetivos da aula?

Às crianças as questões norteadoras giraram em torno de:

- i) Onde você mora?
- ii) O que você aprende na escola?
- iii) Qual é mesmo a sua cor?
- iv) Você gosta de sua cor?
- v) Sabe o que é quilombo?

À medida que os dados coletados no campo são discutidos, apresento minhas observações e respectivas análises. Para tanto, procuro verificar a formação das professoras, suas práxis pedagógicas e a matriz curricular da escola. Também procuro saber se os trabalhos feitos nas outras atividades educativas, já descritas, dialogam com a escola a partir do momento em que inquiri as crianças sobre sua autorrepresentação e se elas se autodenominam quilombolas.

A escola Municipal Cosme e Damião, segundo a gestora e também idealizadora da mesma, existe na comunidade desde o final dos anos 1970<sup>40</sup>. Como a maioria das escolas do campo, ela oferece ensino fundamental do primeiro ao quinto ano multisseriados, sendo que, em ambos os turnos funcionam o primeiro ano (antiga alfabetização), o segundo e o terceiro anos; o quarto e quinto anos. A estrutura física da escola apresenta muitos problemas que vão das condições climáticas, sem ventilação adequada, às acústicas das salas; passando pelo mobiliário, espaços destinados à leitura, como uma biblioteca, por exemplo.

Sua estrutura é composta por duas salas de aulas, uma cozinha, onde é confeccionada a merenda escola, dois banheiros e um espaço improvisado que funciona como biblioteca. Até o último dia de minha observação, 15/03/13, a escola estava em reforma. Esta, segundo as professoras, havia começado no final do ano anterior e até a data que sai da comunidade não tinha previsão de terminar. Para não deixar as crianças sem aula, “a gestora, as professoras, os pais e as próprias crianças decidiram que o ano deveria começar logo após o carnaval, assim as aulas foram transferidas para o Centro Religioso 21 Aldeias de Mar e Terra”. (CADERNO DE CAMPO, 2013).

A atual gestora foi quem fundou a escola, suas duas filhas são as professoras concursadas. Ambas cursaram graduação em pedagogia, na modalidade à distância e já participaram de cursos e oficinas sobre temáticas relacionadas à lei 10.639/03. Na semana pedagógica realizada pela Secretaria Municipal de Educação, em fevereiro de 2013, elas declararam que, entre as várias palestras, uma foi sobre a lei que determina e orienta ações para a educação das relações etnicorraciais, “Nos curso que a gente fez com... pela secretaria, eles deu alguma, alguma, assim por base, alguma coisa, mas totalmente focado na lei não”. (ENTREVISTA, RIOS ZAIRE E NILO, 2013).

Até o ano de 2012, a escola não contava com o apoio pedagógico de um coordenador; somente em 2013 que um iria atuar em parceria com as docentes, segundo informou a gestora. Durante um dos períodos de observação das aulas,

---

<sup>40</sup> Devido ao fato das informações sobre a data de fundação da escola flutuarem constantemente usarei a informação “flutuante” que mais se repetiu, final dos anos 1970. Estive na Secretaria de Educação do município em busca de documentos para verificar essa informação, no entanto, em nenhuma das três tentativas obtive sucesso, nem acesso a documentos, tampouco ao Secretário de Educação.

entre 04 a 15 de março, do corrente ano, tentei encontrar e entrevistar tanto a provável coordenadora pedagógica quanto o Secretário de Educação do Município, no entanto, não obtive êxito nas investidas. Interessava-me saber destes i) como o currículo escolar, geralmente urbano, dialoga com a realidade das comunidades; ii) como eles pensavam em qualificar as professoras para a questão da educação quilombola, iii) como orientar as professoras para uso de estratégias e metodologias eficazes no que diz respeito à construção das identidades negro-rural-quilombola?

Estas questões não serão analisadas, por ora, devido ao fato de o campo e as pessoas implicadas em responder tais questionamentos não se fazerem acessíveis, na época da coleta de dados.

#### 4.3 A PRÁTICA ESCOLAR E O FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES

- Boca de forno, fala professora
- Forno! Respondem os alunos
- Jacarandá, professora
- Já! Alunos
- Faz o que eu mando, professora.
- Faça! Alunos
- Se não fizer, professora.
- Toma bolo! Alunos.
- Eu quero que vocês me tragam uma, uma, uma folha de angélica. Só que não vale folha verde, eu quero uma seca, uma que esteja caída no chão, disse professora.
- Eu quero que me tragam uma folha de arruda.
- Eu quero que me tragam uma folha de abacate.
- Eu quero que me tragam uma folha de água da levante, do chão, viu, professora.
- Eu quero que me tragam uma folha de aroeira, do chão, viu!

A descrição acima se trata de uma aula que assisti no dia 05/03/2013, no terreiro em frente ao Centro Religioso 21 Aldeias de Mar e Terra, para alunos do primeiro ano. Esta aula, por sua vez, foi ministrada no terreiro do Centro porque a escola estava em reforma e a comunidade não podia esperar a “boa vontade do poder público” (ANOTAÇÃO DE CAMPO, 2013).

Paralela à dinâmica de usar a brincadeira denominada boca de forno, a professora debateu com os alunos a importância das plantas, como preservá-las, cuidá-las, seu valor medicinal e religioso, como no caso da arruda e da aroeira que servem para fazer banhos com a intenção de afastar mau olhado, inveja, espíritos negativos etc. Depois de contextualizar cada folha pedida, ela perguntou o nome da

letra que as iniciavam. À medida que ia obtendo as respostas das crianças, o conteúdo era explicado e uma atividade de fixação foi aplicada.

Como se pode depreender da exposição descritiva, é possível direcionar a discussão para o fato de que a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal dialogou, nesse momento e prática pedagógica, com o saber local, no que se refere ao uso, serventia e preservação de algumas plantas na comunidade. Vimos que esta prática propiciou um momento de aprendizagem a partir da “zona de desenvolvimento proximal”<sup>41</sup>(VYGOTSKY, 1986), isto é, aproximou o conhecimento institucional, ensino da vogal A, com o saber empírico das crianças. Deste modo, esta prática serviu para marcar a identidade quilombola à medida que respeitou e dialogou com os universos culturais.

Diante das tais colocações, Gohn (2011, p. 107) e a fala de uma moradora corroboram com a análise ao informarem que:

O ato de ensinar se realiza de forma mais espontânea, e as forças sociais organizadas de uma comunidade têm o poder de interferir na delimitação do conteúdo didático ministrado bem como estabelecer as finalidades a que se destinam aquelas práticas. (GOHN, 2011, p. 107).

Na verdade, nessa escola aqui não existe muro. Existe muro que é “ivenaria”. O muro que a gente fala é aquele muro que só ensina o que tem no livro, por exemplo, que ensina a Pedra Lascada. A aula de história delas, que elas “passa” para as crianças, é uma história assim mais ampla e tem tudo a ver com a nossa cultura aqui. E que passa também o do livro, que tem que passar para eles também ficarem sabendo. Mas na verdade, a História, a Geografia, tem a ver com a nossa lógica. (ENTREVISTA, RIO NIGER, 2012).

As postulações disponibilizadas permitem assegurar que a educação e seus respectivos processos educativos indicam estar a serviço de ações tanto humanizadoras e socializadoras, quanto da produção humana. Esta última entendida como “processo de conhecimento da relação ser humano-natureza visando à compreensão do educando acerca da totalidade das relações sociais, culturais, científicas e práticas do mundo em que ele está inserido” (MENEZES NETO, 2010, p. 22).

---

<sup>41</sup> VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

Peculiarmente, no Kaonge, um grupo familiar busca preservar tanto suas culturas (e das comunidades ao redor), quanto suas identidades como quilombolas, a partir de ensinamentos e linguagens de base ancestral e secular africano-brasileiro que, por sua vez, fazem parte do dia a dia das comunidades. Por esta via, é possível dizer que educar para a cidadania é um dos objetivos do ato de ensinar nesse quilombo. Assim, neste trabalho, um dos conceitos de cultura, que guarda relações com esta comunidade, vem de Gohn (2011, p. 106) e de um dos moradores da comunidade e diz respeito:

Aos modos, formas e processos de atuação dos homens na história, onde ela se constrói. Está constantemente se modificando, mas, ao mesmo tempo, é continuamente influenciada por valores que se sedimentam em tradições e são transmitidas de uma geração para outra. A educação de um povo consiste no processo de absorção, reelaboração e transformação da cultura existente, gerando a cultura política “de um grupo, comunidade etc.”, de uma nação (*grifos meus*) (GOHN, 2011, p. 106).

A gente vai trabalhando também essa questão didática com o pessoal quilombola, que é uma maneira tanto de a gente absorver um pouco mais da nossa própria cultura, tanto para poder mostrar para as comunidades e até outros estados, mostrar aquilo que a gente tem. Tirar aquela imagem que tem para muitas pessoas, que falou em quilombo só tem gente miserável, chicoteados e não é isso que a gente quer. Esse tempo, graças, a Deus, a gente já pegou muito. A gente já lutou muito, já fez muito. Conseguimos dar a nossa alforria. Conseguimos quebrar os elos das correntes. Mas agora o que a gente quer mesmo é estar em todos os espaços. A gente quer que eles percebam que a gente existe. Que não é simplesmente pensar em Lei Áurea, que “agora que vocês tão livres, se virem”. Não, a gente quer opinar no mercado. A gente quer dizer quem a gente é. A gente quer cultura, a gente quer educação. A gente quer que respeitem a nossa voz. (ENTREVISTA, RIO KWANZA, 2012)

Como se pode depreender da exposição teórica de (GOHN, 2011, p. 106) e Rio Kwanza (ENTREVISTA, RIO KWANZA, 2012), é possível direcionar a discussão para o entendimento de que educação e cultura constituem um fenômeno que se (inter) relacionam, uma vez que é através da cultura que os seres humanos aprendem (THOMAZ, 1995). Ou seja, a partir do convívio social, da imersão no universo cultural, dos significados apreendidos, os sujeitos vivenciam processos de aprender e ensinar: atribuem significados e (re) elaboram os saberes do grupo, transmitindo adiante todos os aprendizados.

Assim as diferentes formas de ser, viver, sentir, pensar dos seres humanos são construções sociais dadas nas relações de poder. Relações configuradoras de existências nos planos simbólicos materiais e imateriais. Marcado pelos contextos social, econômico e político, a produção material da cultura dá significado às ações

humanas representando o mundo; e representar o mundo significa atuar sobre ele. No plano imaterial estas representações se expressam pelas tradições, línguas, devoções (religiosidades), crenças e saberes. Desta forma, de acordo com Gusmão (2000), a cultura é produção da ação do homem. Através dela, ele significa suas realidades e percepções que tem do mundo em um dinâmico e “constante reinventar-se” (*grifo meu*).

Embora a cultura seja uma produção humana, cada cultura apresenta suas especificidades. No que se refere a uma comunidade quilombola – o Kaonge – as dialéticas e símbolos que a representam devem ser interpretadas à luz do que elas significam dentro da comunidade e não dentro da visão universalizante e hegemônica. Por isso, ensinar e aprender dentro do Kaonge são atos políticos, sobretudo na perspectiva da construção de uma educação antirracista. Ato político entendido como tomada de atitude e consciência das questões presentes em tal território, com vistas a não só aprender os conhecimentos culturais construídos ao longo da história da humanidade, mas questionar, criticar, refletir e reescrever tais conhecimentos em constante diálogo com as realidades locais.

No contexto familiar, por exemplo, bater a cabeça no chão, ao acordar, todos os dias, sem exceção, nos pés do “Santo”, é um deles. Este ato-ritual carrega em si uma série de símbolos, significados e linguagens ancestrais, culturais, que são corporificados em respeito aos Orixás perante o Congá<sup>42</sup>. Entre várias possibilidades representa um ato de humildade, obediência e resignação aos preceitos religiosos, no caso do Kaonge, da Umbanda.

Questionados sobre o significado de bater a cabeça no chão todos os dias nos pés do “Santo” os moradores praticantes desse ato-ritual-litúrgico fervorosamente declaram que:

Saudar o Orixá é saudar a vida. Orixá é vida; Orixá é a essência de estar no mundo, sem Eles não existiria mundo. É ancestralidade que veio da África com os antepassados. Isso faz a gente ser quilombola. Ser quilombola não é questão de cor, ser quilombola é ser negro de nação, ser quilombola não é só resgatar a terra. Ser quilombola é lutar, ter seus direitos. (ANOTAÇÃO DE CAMPO, 04/03/2013).

---

<sup>42</sup> Palavra de origem Banto muito utilizada pelos praticantes da umbanda. Espaço reservado aos assentamentos ou imãs dos Orixás. Deste lugar emanam todas as vibrações.

Enfim, há ensinamentos para se reverenciar a terra, a entidade com a qual cada um se encontra aos pés, literalmente, do “santo”. Tem-se, para além de um ritual, uma atitude de profundo respeito, submissão, entrega e confiança. “Isso a gente aprende com os mais velhos e fazendo desde criança”. (ANOTAÇÃO DE CAMPO, 04/03/2013). Essa “aprendizagem política como cidadãos” (GOHN, 2011) negros-rurais-quilombolas e adeptos de uma religião de matriz africana marca o sentimento de pertencimento, serve para problematizar questões políticas do cotidiano e reafirmar a identidade étnica.

Nesse complexo e no simbólico ato-ritual-litúrgico preserva-se a importância do repasse de um saber secular. Saber transmitido pela tradição oral, no entanto, não exclusivamente, uma vez que várias populações africanas praticavam a escrita. Isso porque, segundo Hampaté Bâ (2010):

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 que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente. (HAMPATÉ BA, 2010, p. 167).

Esse repasse pela tradição oral, pelo ver e fazer é intencional, além de instrumental. Com ele, há um valor semântico no qual um dos objetivos é “perpetuar a memória coletiva” e “perpetuar a identidade étnica”. (DEL PRIORI; VENÂNCIO, 2004, p. 21). Assim, para aprender, é preciso estar presente no ato de aprendizagem; o saber contido nessa aprendizagem adquire valor não só religioso como também político quando visto ↔ praticado ↔ vivido, conforme descrito no capítulo “Olhe para aprender como se faz”. No quilombo do Kaonge, sobretudo em algumas comemorações (festivas), cada um tem sua tarefa bem definida: criança, jovem, adulto, mais velho; homem, mulher. No entanto, o trabalho de um não exclui o do outro: todos se complementam.

As crianças e as professoras da escola são as mesmas que participam das comemorações e do cotidiano das comunidades. Desta forma, as docentes procuram fazer a “conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos - e professores”. Para isso “elas primam pela valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura”. (BRASIL,

MEC/SECAD, 2005, p. 20). É o que declara a professora em entrevista, quando lhe pergunto que conteúdos são trabalhados pela escola e como ela os excuta:

É mais o conteúdo chegado assim das vogais com as comunidades mesmo. Como hoje mesmo ai pra incentivar eles assim, eu pego eles e levo assim pra um pé de uma mangueira, ai já to explicando assim coisas da natureza, já to explicando assim os números, eles mesmo já vai identificando tudo que eu peço a eles. [...] Eu sempre to fazendo cantigas atuais, cantigas de rodas com eles, sempre desenvolvendo coisas diferentes. Ai eles mesmo me pede, me pede, quando eu não faço, ai tem coisas que eles mesmo me pede pra gente ta fazendo. (ENTREVISTA, RIO ZAIRE, 2013).

Em outro momento quando lhe pergunto o que faz a escola dentro do quilombo ser única, diferente, ela responde:

Acho assim que a diferença da escola é o jeito de trabalho, as coisas têm focado dentro da escola como a dança, todas as coisas que a gente tem focado dentro da escola é uma diferença muito grande. A diferença eu acho que é a forma da gente aplicar as coisas, porque tem professores que é mais focado dentro da sala de aula. Ai... as coisas... o jeito de a gente tá trabalhando com as crianças não tá focado só naquela coisa só de papel, caderno, no livro. As diferenças de a gente tá buscano, explicar as coisas para ele de uma forma que não fique só no caderno, uma forma que eles entenda; é contano as história, contano os saberes que a gente sabe. Ai é uma diferença muito grande. (ENTREVISTA, RIO ZAIRE, 2013).

O fato das professoras serem nascidas, criadas e terem estudado na escola idealizada pela mãe, na qual ambas são docentes e estão empenhadas em dar continuidade ao projeto de sua genitora, quiçá, vem contribuindo para uma educação que dialogue com a realidade dos alunos e com os conhecimentos da escolarização formal dentro do quilombo, conforme relata a docente:

Tem dia quando eu sento prá contar, quando eu sento assim, num lugar com eles, ai tô pegando assim... as histórias de ervas medicinais, de como meus avós viveram, de quem são seus avós, de como é que são seus pais, o que vocês têm que respeitar quem, respeitar como, com quem vocês... como... vocês não pode tá brigando com quem, não pode por que, ai é uma coisa que eu sempre falo com eles. (ENTREVISTA, ZAIRE, 2013).

As professoras da escola não só lecionam como também participam dos grupos de dança, teatro, artesanato, reuniões da Associação, festas religiosas. Enfim, têm vida e atuação direta dentro da comunidade. Logo, elas combatem toda e qualquer “mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos”. (BRASIL, MEC/SECAD, 2005, p. 15).

Em todas as aulas observadas, era comum os discentes tomarem a benção das docentes, em tom natural e respeitoso. Percebi que faziam isso espontaneamente. O relacionamento entre docente e discente era afável e confiável. Todos se sentavam juntos na hora do lance, algumas crianças presenteavam as professoras com produtos de seus quilombos, com manga, jaca, aipim e laranja. Eu, na segunda semana, fui presenteado com manga e jaca, durante vários dias.

Em uma das observações da prática escolar da professora que ministrava aula para as turmas do quarto e quinto anos, constatei que ela trabalhou o conteúdo da aula de matemática – Ordem crescente e decrescente – a partir da realidade dos alunos. Depois que se rezou a oração do Pai Nosso, houve um bate papo com a turma sobre suas famílias. Foram feitas perguntas como: quem é o mais velho da casa? Quem é o segundo mais velho até chegar ao mais novo? À medida que as respostas eram dadas, a docente anotava os números no quadro. Logo em seguida, ela organizou por ordem e começou a explicar o conteúdo do dia.

O procedimento seguinte foi o de perguntar a idade de cada aluno e anotar no quadro. Todos anotaram no caderno e começaram a categorizar, como fizeram com as idades dos membros das famílias.

Em entrevista, quando pergunto a professora Rio Nilo que conteúdos a escola contempla, percebo, a partir de sua resposta, uma aproximação com a atividade que observei:

Rapaz, a gente tenta contemplar assim, em todos os conteúdos mesmo, normal. Agora adaptando a nossa realidade, todo conteúdo que toda a escola trabalha, que vem mesmo num calendário de qualquer escola que tá no planejamento de qualquer escola. A gente trabalha com todos eles. Agora voltando pra nossa realidade, tentamos trabalhar o máximo com a realidade dos alunos, com que aquilo que eles convivem mesmo no dia-a-dia. [...] A cultura deles, as coisas que eles encontram mesmo no caminho, as frutas que eles convivem no dia-a-dia, o que eles fazem no dia-a-dia, o meio de trabalho, a natureza dos pais deles. (ENTREVISTA, RIO NILO, 2013).

Diante do exposto, percebemos que as práticas pedagógicas observadas e os planos de aulas analisados parecem romper com uma educação unilateral, hegemônica e linear. As docentes, mesmo seguindo um currículo urbano, sulista e eurocêntrico, que é preconizado através do livro didático e do próprio currículo, inovam nas formas de ensinar e partem das vivências e realidades dos alunos, para a efetivação de uma educação mais equânime. Ou seja, tratam “de maneira distinta

os que não se encontram em condições de igualdade, exatamente para que sejam construídas relações justas, sem iniquidades”. (UNICEF, 2003, p. 37).

Ao descrever e analisar as práticas das docentes do quilombo é:

Importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, MEC/SECAD, 2004, p. 17).

A escola deve ser o lugar da contemplação das diferenças não da homogeneização das mesmas, como se vem sendo feito, até hoje. Assim:

O que agente pode chamar de identidade negra ou identidade quilombola eu acho que a é nossa resistência mesmo, a nossa identidade dentro da comunidade, aquilo que temos e tentamos valorizar um pouco da nossa cultura. (ENTREVISTA, RIO NILO, 2013).

Embora as docentes trabalhem com a realidade dos alunos, das comunidades e com a valorização do passado escravista da região, há uma predileção pelo ensino da leitura, escrita e cálculos matemáticos. Percebi, entre os alunos entrevistados, que, alguns, de um universo dos 60 matriculados, encontravam muitas dificuldades para tirar as atividades do quadro, assim como para ler e fazer conta. Na atividade de matemática, na qual o conteúdo era Ordem crescente e decrescente, estavam na mesma turma os alunos do quarto e quinto anos. Os primeiros entendem a atividade em um tempo diferente dos segundos.

Apesar de a professora explicar várias vezes o conteúdo, os estudantes do quarto ano não entendiam facilmente a atividade. A mesma não se mostrou atenta para o grau de dificuldade da atividade para esse grupo, uma vez que aplicou o mesmo exercício para todos. A professora do primeiro ano parece desconhecer as fases de desenvolvimento da lecto-escrita, segundo as elaborações da psicologia cognitiva postuladas por Ferreiro e Teberosky (1985), a saber: Nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. O trabalho de corporeidade também para ser desconhecido por elas.

Outro ponto que merece igual atenção é o fato de algumas crianças não conseguirem conceituar o que é quilombo ou quilombola, quando questionei. Do universo de 60 matriculados, conversei com 25, sendo onze pertencentes ao primeiro e segundo anos, com idades entre seis a dez anos e um com quatorze anos; e quatorze cursando o terceiro e quarto ano, com idades compreendidas entre oito a dez anos e um com dezesseis anos.

Quando questionado se sabiam o que era quilombo, somente um já ouviu falar, no entanto, não conseguiu sistematizar ou conceituar. Dez usam o próprio nome da comunidade na tentativa de dizer que sabem o que significa, já os demais desconversaram. Percebi que essa era uma estratégia para não demonstrar o desconhecimento.

Quanto à percepção que têm de si mesmos, perguntei-lhes qual era a sua cor: sete responderam, imediatamente, “sou negro” (ANOTAÇÃO DE CAMPO, 2013); um demorou, demasiadamente, para se declarar negro; três se autodeclararam brancos (mesmo sendo negros), sendo que, destes três, um voltou atrás e se disse negro.

A mesma pergunta foi feita para os alunos do quarto e quinto anos. Doze se autodeclararam negros, destes, um falou escuro para se referir ao seu tom de pele, e quatro usou a palavra preto; dois se auto denominaram de marrons.

Para a conversa com os estudantes, solicitei das regentes que me fornecessem uma parte de suas aulas. Elas aceitaram e fiquei com eles depois do intervalo. Durante esse curto espaço de tempo, aproveitei para ficar com eles, brincar de bola, lanchar as mangas que trouxeram para mim, na tentativa de conquistar a confiança e amenizar a timidez.

Tive duas horas para um bom bate papo. Fui para debaixo do pé de tamarindo com um de cada vez, assim que a professora me encaminhava eles. O estudante que saía da entrevista não voltava à sala de aula, eu o direcionava para outro espaço. Fiz isso na tentativa de não haver troca de informação sobre o que conversamos para não influenciar nas respostas.

Diante do exposto, destacamos que a escola, ainda, precisa reforçar:

[...] à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela

ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos. (BRASIL, MEC/SECAD, 2004, p. 19).

Mesmo diante de todo investimento em uma educação pautada em africanidade e negritude, na qual se aprende a partir do fazer, percebemos que as ideologias midiáticas do colonizador transversalizam os sujeitos colocando em cheque suas verdades, que, no quilombo, vive em constante diálogo com outras identidades.

#### 4.4 EDUCAR É UMA ARTE: “Aqui o exemplo ensina, meu fi”

Mais uma vez recorro e faço uso de uma das expressões que escutei dentro da comunidade no intento de dizer o que ouvi, vi, vivi, aprendi e observei. Desta forma, uso a expressão acima do jeito que escutei para guardar a autenticidade do que foi falado. Entre os vários exemplos de aprendizagem numa perspectiva político-identitária dentro do Kaonge, no qual se transmite o valor comunal a partir da tríade visto↔praticado↔vivido, descrevo, nas próximas linhas, duas atividades e duas linguagens: uma teatral e outra audiovisual, ambas desenvolvidas por dois Projetos: Cidadania Quilombola e Ponto de Cultura.

O primeiro é uma iniciativa da Presidência da República e visa garantir às comunidades descendentes de quilombos o exercício de seus direitos individuais e coletivos. Esta iniciativa vem para reforçar as conquistas e lutas, pela terra e cidadania, destes povos tradicionais, que, por seu turno, são garantidas na Constituição Federal de 1988, após a inclusão do artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias. É importante ressaltar que este Projeto é uma das investidas de o Estado brasileiro tentar cumprir os compromissos internacionais em favor das comunidades negras, uma vez que estes foram organizados em forma de tratados e convenções.

O Ponto de Cultura também é uma iniciativa do Governo Federal através do Programa Cultura Viva. Os projetos financiados e apoiados pelo Ponto de Cultura contam com a participação do Ministério da Cultura e, no geral, são implantados tanto por entidades governamentais quanto não governamentais. Um de seus objetivos é realizar ações de impacto socioculturais nas comunidades que vencem os editais públicos para tais fins.

O Plano Nacional de Cultura e Cidadania, doravante Cultura Viva, foi criado pelas portarias de nº156/04 e a de nº 82/05, por meio do Ministério da Cultura. Originalmente seu formato abrangia cinco ações: Ponto de Cultura, Escola Viva, Griôs, Cultura Digital, Cultura e Saúde. A emergência desse programa deu-se por imposição da Conferência Geral das Organizações das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, em outubro de 2005, na capital francesa (ONU, 2007).

Dentre os vários objetivos elencados pelo programa, destaco apenas quatro por apresentar relação direta com a comunidade do Kaonge, a saber: i) proteger e promover a diversidade das expressões culturais; ii) criar condições para que as culturas floresçam e interajam livremente em benefício mútuo; iii) fomentar a interculturalidade de forma a desenvolver a interação cultural, no espírito de construir pontes entre os povos e promover o respeito pela diversidade das expressões culturais e iv) a conscientizar seu valor nos planos local, nacional e internacional. (ONU, 2007).

Este recorte foi feito para dizer que, na comunidade, o Projeto Cidadania Quilombola atua desenvolvendo atividades de diversas naturezas a partir dos núcleos de produção de agricultura, apicultura, artesanato, dendê, marisco, ostra, turismo e viveiro<sup>43</sup>. Por outro lado, o Ponto de Cultura atua com os núcleos de teatro, dança, audiovisual.

Após apresentar brevemente esses Projetos, é importante voltar a falar da atividade teatral:

Porque a gente aprendeu muitas coisas e tenho certeza que todo mundo do grupo tá colocando em prática tudo aqui que aprendeu. (ATRIZ A).

Foi um período que a gente viveu, conviveu com todo mundo do grupo e teve várias expectativas e essas expectativas foram alcançadas (ATRIZ B).

E durante as aulas foi muito importante, muito gratificante pra mim porque além de já fazer coisas na escola onde aprendi com minha mãe (eu não sabia definir, assim, as coisas como eram, mas fazia no pensamento de que já estava fazendo). Mas, de hoje em diante, temos a certeza que vamos passar por nós e continuar fazendo daqui pra frente tudo com mais facilidade. (ATRIZ C).

---

<sup>43</sup> Estas e outras informações estão disponíveis no site do Centro de Educação e Cultura Vale do Iguape. Para ter acesso a essas e outras informações sobre os Projetos que atuam nas comunidades da região é só visitar o sitio eletrônico: <http://www.cecvi.org.br>, último acesso em 30/08/2013.

Para mim o teatro foi como uma lição, é como a vida da gente, a gente aprende a cada dia; cada oficina que teve, pra mim, foi um recomeçar de novo, foi mostrar pra mim mesmo que sou capaz, que eu posso, que, quando a gente quer, a gente pode, a gente sempre tem que ter, assim, essa certeza: que eu quero, eu posso, eu vou fazer, que eu vou conseguir. (ATRIZ D).

Eu aprendi. Eu gostei muito do teatro, depois do teatro que eu fui me realizar. Eu era muito ignorante, não queria saber de nada. Depois que cheguei o teatro, eu comecei a pensar. (ATOR MIRIM E).

O resultado dessas oficinas foi uma aula aberta ao público dentro do auditório da UFRB. (OSEI TUTU).

Vem dos próprios moradores a declaração do que, de fato, eles aprendem com essa atividade. Estas falas mais parecem testemunhos acerca do que as apresentações teatrais ensinam, transmitem e reforçam para todos dos quilombos da região. Ou seja, é através deste ato pedagógico-educativo “marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio, no contexto das relações sociais, é que construímos nosso conhecimento, valores, representações e identidades”. (GOMES, 2007, p. 18).

Por isso que se diz que a educação é resultado das trocas de experiências. Se as trocas são positivas, respeitam as diversidades (biológica, cultural, de conhecimento, ética etc.), as experiências com as diferenças tendem a ser menos excludentes. Não vale a pena trazer à tona a discussão de que foi esse não respeito às diferenças aos povos autóctones e aos trazidos de África na condição de escravizados que resultou em processos de segregação dos povos indígenas e africanos em solo brasileiro. Os resultados destas formas de dominação são prejudiciais a toda sociedade e território nacional.

A falta de compreensão de que:

Os seres humanos, enquanto seres vivos, apresentam diversidade biológica, ou seja, mostram diferenças entre si. No entanto, ao longo do processo histórico e cultural e no contexto das relações de poder estabelecidas entre os diferentes grupos humanos, algumas dessas variabilidades do gênero humano receberam leituras estereotipadas e preconceituosas, passaram a ser exploradas e tratadas de forma desigual e discriminatória. (GOMES, 2007, p. 20).

O que os moradores dos quilombos do Vale do Iguape ensinam e aprendem, através do teatro, é que lutam por sua sobrevivência, produzem conhecimentos, se afirmam como pessoas e constroem suas identidades no contato direto e respeitoso com o meio ambiente e com outro. Assim, o que se encena serve para evidenciar

que o teatro, na comunidade, é uma prática social. Nele se transmitem e reforçam crenças, desvelam e apresentam o cotidiano quilombola (qual o papel de cada um dentro desse emaranhado social marcado por lutas constantes pela sobrevivência e não denegação de si como pessoa quilombola).

Se, durante no início da colonização do país, os jesuítas usavam os autos para dominar os autóctones, africanos e seus descendentes, hoje os descendentes de africanos, na região, usam essa mesma estratégia para denunciar, reclamar o que historicamente lhes foi negado. Eles se organizam para ensinar aos seus as formas de resistir; para resgatarem um passado sofrido e explorado pela escravidão em um passado de lutas e vitórias. Esta é uma das formas encontradas pelos quilombolas para a elaboração dos processos constitutivos de suas identidades. Assim, o tempo todo:

[...] ela é negociada durante a vida toda dos sujeitos por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal, quanto a identidade social, são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas com os outros. (GOMES, 2007, p. 22).

Foi o que pude perceber no dia 29/09/2012, no terreiro do Kaonge, quando o bando teatral apresentou para um grupo de: 12 turistas de São Paulo, 05 da França e 6 dos Estados Unidos uma encenação que retratava a vida quilombola, desde o período da escravidão até os dias atuais. Os turistas conheceram as formas de trabalhos; os cuidados com a saúde e práticas de cura; as relações com as formas de poder, tanto com os “donos da terra” quanto com as políticas públicas de governo; os alimentos e formas de alimentação; as diversas linguagens transmitidas e preservadas dentro das comunidades quilombolas: a capoeira, o maculelê, o samba, a percussão, a religião de matriz africana etc. Nesta encenação não houve só a intenção de retratar a vida quilombola, mas também, a intenção da construção de uma educação para as relações etnicorraciais e antirracistas, não só para “os de fora” como para os “de dentro”.

O que se percebe é que há uma (re) apresentação das formas de lutas e resistências dos ancestrais e dos atuais moradores da região. Isto foi possível constatar quando perguntei a uma das participantes do grupo de teatro, que também é agente comunitária, membro do Conselho Comunitário do Bacia e Vale do Iguape,

se essa atividade ensinava alguma coisa, sobretudo para as crianças. Ela bem segura me respondeu que:

Ensina, sim; sabe por quê? Porque a criança já cresce com essa convivência com nossos ancestrais. Na verdade, o que a gente passa pra eles foi o que eles passaram para a gente, que é um trabalho “ancestralico”, NE?! Então, na verdade, é de geração para geração. O pai de Nzinga passou para ela. Ela já passou para os filhos dela. E hoje os filhos dela já passaram para os filhos dela (risos) os filhos dos netos dela. Na verdade, também, e passa para essas crianças. Por isso que a gente faz esse trabalho até mesmo para elas ficarem voltadas para a realidade das nossas comunidades (MULHER QUILOMBOLA, 29/09/2012).

Fiz uma pergunta similar a dois turistas de São Paulo. A opção por um turista de cada sexo foi proposital. Interessava-me saber como cada um pensava acerca do que assistiu. Tive a preocupação de fazer a pergunta sem um ouvir a resposta do outro, para não influenciar nas respostas. Diante da pergunta “o que você achou da peça?”, obtive como resposta:

Foi uma apresentação muito bonita, eu não sabia que ainda existia quilombo no Brasil. Eu pensava que quilombo foi coisa só da escravidão, como aprendi na escola. Mas agora eu tive a oportunidade de conhecer e saber como é a vida de um quilombola. Aprendi como a vida deles é difícil e de muita luta. Eu não sabia que tinha gente em quilombo. Zumbi foi um guerreiro, não foi?! (TURISTA MASCULINO, ANOTAÇÃO DE CAMPO, 29/09/2012).

Gente, que coisa mais linda! Aprendi que quilombo... a vida é difícil, viver aqui é difícil, tem que lutar pra viver aqui. Eles são bem organizados e as crianças aqui aprendem desde cedo o que é ser quilombo. Zumbi lutou e o povo daqui continua a luta. Como a moça falou naquela hora quilombo é resistência, é força, é fé. [...] A escola tem que ensinar isso para as crianças *da cidade* para elas conhecerem outras realidades. Eu não conhecia o mito da criação do mundo na visão africana. Eu achei muito bonito. Quando chegar em casa, vou pesquisar sobre isso. (TURISTA FEMININO, ANOTAÇÃO DE CAMPO, 29/09/2012).

Vemos que a apresentação para “os de fora” tem um significado muito além de assistir a uma peça de teatro. Eles ficam conhecendo outras formas de vida e de existir além de seus universos, logo reconhecem as formas de ser e estar no mundo. Conhecer um quilombo e suas particularidades pode contribuir para uma mudança de mentalidades no sentido de provocar profundas posições políticas com vistas a uma sociedade mais equânime e democrática.

Os quilombolas querem mais. Retratar a vida quilombola só para os moradores e visitantes já não mais satisfaz os desejos e anseios das comunidades. Apresentar as formas de trabalho, cultura, educação, entre outras coisas, de um

quilombo para outras diversidades é um projeto mais amplo que ultrapassou os terreiros do Kaonge e das demais comunidades, conforme nos apresenta um morador – que também é um dos diretores da peça:

Quando eu peguei esse espetáculo, na verdade, ele já tinha sido montado, aí montou a oficina em duas etapas. Primeiro foi de convívio com a comunidade, fazendo oficinas de teatro e tal. Na segunda etapa, foi a montagem do espetáculo como conclusão do projeto. Isso foi no ano passado. Após a conclusão do projeto, o pessoal ficou com o espetáculo. [...] Eu fiquei, aqui, na comunidade, trabalhando como auxiliar e como já há 11 anos que venho fazendo Teatro de Rua e Teatro Popular lá Salvador. Aí comecei a me envolver com essa questão do teatro com o pessoal, aí eu abracei a causa de trabalhar, começar a trabalhar com eles. Tanto fazendo oficinas, dando as dicas e tal, fazendo laboratórios. Esse espetáculo foi montado, a gente foi fazendo adaptações. Esse espetáculo foi montado para palco e aí houve a necessidade de transformar ele também para a proposta de fazer para a rua. Aí eu tive de fazer umas adaptações, a gente queria fazer uma demonstração tanto numa questão de resgate e resistência da comunidade, como também de fazer apresentações por aí e ganhar o mercado. Aí a gente participou de um processo seletivo que está acontecendo em Salvador, lá na Suburbana, para teatro tanto de palco como de rua e a gente foi classificado na Categoria Rua. Agora dia 15 de outubro, lá na Suburbana pegando quatro comunidades e tomou uma proporção muito grande para o grupo. (ENTREVISTA, RIO KWANZA, 2012).

Tudo no teatro é estrategicamente bem pensado e escolhido. As crianças, jovens, adultos, idosos, homens e mulheres, somando um número que ultrapassa 20 atores, que participam da encenação da peça Memória Carne Viva: Kaonge conta Zumbi aprendem retratando a própria vida quilombola. Até os visitantes e espectadores aprendem participando de toda a história. Cada ato encenado, cantiga cantada, dança imitando os passos dos movimentos dos orixás, toque de percussão vai transmitindo, gradualmente, valores pertinentes ao o que é ser quilombola, oportunizando reflexões e marcando as construções identitárias. O que vai se aprendendo e ensinando através do teatro o tempo todo é (re)negociado e (re)afirmado num diálogo que transversalisa todas as verdades presentes nos atos.

O trabalho de pertencimento, reconhecimento e construção das identidades, na verdade, começa a partir do momento em que se pensa em retratar o estilo de vida, os conflitos, as formas de trabalho, a cultura, enfim, os quilombos da região. Depois de uma vasta pesquisa sobre esses e outros aspectos coletivos, iniciam-se o trabalho de corpo, a experimentação de sentir e representar os cotidianos, a elaboração grupal do texto, passando pela seleção e escolha das vestimentas, das músicas, caracterização de cada quilombola-personagem, os penteados para cada

cabelo, enfim, uma exposição condensada. Diante das tais colocações, o que denomino de Pedagogia da Identificação Positiva leva em conta os valores de suas próprias histórias. Ou seja, serve para agregar experiências reais em favor dos confrontos das diferenças.

Cabe ainda mencionar que, além do teatro e das festas religiosas, umas das vias e mídias para retratar as realidades<sup>44</sup> das comunidades quilombolas da região são os vídeos produzidos pelos jovens das próprias localidades. Estas produções, para além de outras funções, podem ser citadas como exemplo de práticas educativas que marcam e valorizam a identidade quilombola<sup>45</sup> destes grupos. Nelas são retratadas, de forma positiva, o que se tenta invisibilizar e denegar: a história, cultura e linguagens dos diversos povos africanos, africano-brasileiros e ameríndios.

Um dos intentos desta atividade é a reeducação das relações etnicorraciais. A partir dela, a comunidade, mesmo sem ter consciência, efetiva o que sugerem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004):

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (BRASIL, MEC/SECAD, 2004, p. 14)

As aprendizagens acontecem em distintas situações da vida comunal dos quilombolas. Percebo que estas vão para além de instruções escolares, ou seja, tanto informam como, também, formam as gerações mais novas sobre um legado e

---

<sup>44</sup> As realidades a que me refiro foram as que eu observei e tive acesso a partir de alguns vídeos produzidos pelos jovens, conforme anunciei na seção sobre o método. Estas dizem respeito ao mundo do trabalho, ao respeito e preservação da natureza, as dramatizações retratando e chamando a atenção dos jovens para o risco da gravidez na adolescência, aos festejos, sobretudo religiosos etc. como descreverei mais adiante.

<sup>45</sup> Gostaria de advertir aos leitores desse texto que um dos primeiros entendimentos para o que chamo de identidade quilombola é de que cada quilombo é um quilombo, o que pode ser valor identitário quilombola em um quilombo pode não ser em outro. No caso do Kaonge, no contexto familiar, bater a cabeça nos pés do Santo, é um destes. Observei isso nos 10 dias que fiquei imerso na comunidade. Durante esses dias me foi posto dormir no salão do Centro 21 Aldeias de Mar e Terra, espaço religioso onde acontecem várias atividades; da realização das oficinas, reuniões as mais diversas, os festejos religiosos da comunidade a entrega de *ebós*. Como o espaço não me era familiar e tudo aquilo me provocava estranheza, eu mal conseguia dormir, no entanto, entre um cochilo e outro, já de manhazinha, junto com o nascer do sol, que é horário que eles acordam, sobretudo as filhas da matriarca, uma a uma, cada uma em seu tempo iam bater a cabeça no chão reverenciando as entidades. Alguns que não moravam na comunidade, como Selma, mas que chegavam para realizar as oficinas ou outra atividade ligada ao Ponto de Cultura, às 8h da manhã, sempre se postavam aos pés do santo em igual contemplação e batiam a cabeça.

linguagens africano-brasileiras, fortalecendo, política e ideologicamente, o grupo quilombola com um dos objetivos de entender e preservar sua identidade, desenvolver o senso de pertencimento etnicorracial, se fortalecer como grupo para lutar por políticas públicas de equidade e democráticas etc. Equidade que visa “tratar de maneira distinta os que não se encontram em condições de igualdade, exatamente para que sejam construídas relações justas, sem iniquidades”. (UNICEF, 2003, p. 37).

Na tentativa de atribuir interpretações aos processos que corroboram para a construção da identidade quilombola, descrevi as práticas educativas, mesmo sabendo das limitações da descrição em relação ao cenário em que os processos de aprendizagem acontecem que, por natureza, são muito mais ricos e dinâmicos do que qualquer relato conseguirá reproduzir.

## ENCERRANDO UMA ESCRITA: apresentando reflexões

[...]  
Eu já vou, embora  
Com Deus e Nossa Senhora  
Vou aqui, agora  
E depois a, Juiz de Fora  
Porque chegou, a hora  
Vou por aí, a fora...  
[...]  
(Samba de roda de domínio popular).

Ao longo de todo texto, usei e abusei de vários ditos populares que atuam com muita vitalidade entre os quilombolas do Vale e Bacia do Iguape, de modo particular, no Kaonge, independente da faixa etária e grau de escolaridade. As visitas e breves permanências nesta região, durante as investigações para a escrita da dissertação, me proporcionaram contatos com os adágios, conhecer e aprender expressões idiomáticas; cantigas e brincadeiras do tempo de criança; sambas de roda e cantigas de capoeira; acesso e aquisição a outros socioletos, cronoletos e idioletos. Também aprendi a olhar para aprender como se faz, num diálogo que dividia espaço com a teoria ensinando como fazer.

Se, durante todo texto, quebrei o protocolo da escrita acadêmica e usei formas lúdicas para chamar a atenção de meu provável leitor, não seria agora no encerramento de tal processo de investigação que eu faria diferente. Por esta via, o samba de roda que abre esta seção da escrita se justifica por ser uma das cantigas tradicionais e de domínio popular de despedida – muito cantada pelos moradores, tanto quando se despedem dos visitantes que vão ao quilombo, como quando os quilombolas fazem as visitas.

Esta prática educativa parece que serve para marcar, nos moradores das localidades quilombolas, o sentimento de pertencimento a terra onde trabalham, moram, criam seus filhos, transmitem valores de ordens diversas, ao mesmo tempo, nos visitantes, uma forma de agradecimento (e também convite para outras visitas). Afinal, uma das formas para adentrar e permanecer numa comunidade marcada por conflitos é através de autorização. Eu tive. Fui autorizado pelos Orixás, Inquices, ancestrais, natureza e moradores que tomam conta e habitam neste lugar.

Apesar de ter recebido “autorização” para passar “da porteira pra dentro”, em muitos momentos, minha presença parecia não ser percebida mesmo todos me olhando e sabendo que eu estava ali, presente, andando, observando e participando

dos momentos que me deixavam compartilhar. Portanto, começo essa seção desta forma para dizer que aprendi com os momentos mais simples da vida quilombola: desde partilhar um alimento com quem estava ao meu lado, a não cruzar os braços quando estiver conversando com alguém; a ouvir e observar mais e falar menos etc.

No que se refere ao que fui pesquisar, percebi que o ano de 1988 foi, ao mesmo tempo, um marco e divisor de águas para as comunidades quilombolas de todo o país. Marco porque a aprovação do art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias reconhece a propriedade definitiva às comunidades que se (auto) declararem descendentes de quilombos, ao mesmo tempo em que reconhece essas comunidades como categoria etnológica. Por outro lado, divisor de águas porque tal determinação e garantia em lei não significa que esta terra seja repassada, efetivamente. São inúmeras as tentativas para descaracterizar esses espaços como área quilombola, a exemplo do que vem acontecendo no Quilombo dos Macacos, na região metropolitana de Salvador. Assim, entre a efetivação da lei e as comunidades dos quilombos “tem várias pedras” no caminho, parafraseando Drummond: políticas, ideológicas, econômicas; religiosas; identitárias etc.

Considerando os conflitos, muita vezes comuns em comunidades quilombolas – e que um dos critérios para que a terra seja repassada a seus moradores é a (auto) declaração (de negro-rural-quilombola), e buscando compreender as construções identitárias na comunidade pesquisada –, este estudo teve como lócus de pesquisa uma comunidade negra-rural-quilombola, localizada no Vale e Bacia do Iguape, no município de Cachoeira-Ba. Para tanto, vislumbrei identificar elementos na educação formal e não formal que colaboram para a afirmação das identidades quilombolas, assim como analisar a contribuição da educação formal no processo de construção da identidade quilombola; conhecer as práticas pedagógicas e as condições de ensinagem ↔ aprendizagem realizadas pela Escola Municipal do Kaonge e investigar os processos de transmissão ↔ manutenção da cultura e linguagens africano-brasileiras, como instrumento de afirmação das identidades quilombolas. Para alcançar os objetivos listados, a pesquisa considerou basicamente duas categorias de educação: formal e não forma.

Desta forma, meu olhar ficou centrado nas práticas e processos educativos que aconteceram i) dentro da comunidade, como nas festas religiosas, nas reuniões da Associação, nas oficinas de teatro, vídeo, dança, e ii) dentro das quatro paredes

da escola. Para esta última, foi imprescindível conhecer as práticas pedagógicas e as condições de ensinagem↔aprendizagem desta instituição social.

Na tentativa de compreender o universo da pesquisa, foi feito o uso dos fundamentos e bases da etnografia, mesmo eu sendo um beletrista orientado por uma etnóloga. Conteí com as abordagens teóricas de André (1995), Minayo (2012), Lüdke; André (1986), Macedo (2004), Geertz (2011), entre outros. O uso dessa metodologia me permitiu o contato com as pessoas e seu mundo. A observação participante, as entrevistas, análises de documentos e vídeos foram muito importantes para interpretação e triangulação dos dados. Logo, os dados interpretados nesse escrito foram construídos a partir do que os próprios sujeitos sociais revelaram. No entanto, estas elaborações não podem ser entendidas como únicas. Outros trabalhos e pesquisas são necessários para apresentar e debater estes e outros aspectos da comunidade.

Para o objetivo que procurava identificar elementos na educação formal e não formal que colaboram para a afirmação das identidades quilombolas, os dados pesquisados revelaram que as ações ideológicas, políticas e religiosas engendradas pelo clã familiar vêm contribuindo consideravelmente para que os moradores do Kaonge e dos quilombos ao entorno se fortalecem como grupo e categoria étnica quilombola. A dimensão política e ideológica dada aos festejos religiosos de Obaluayê e do Caruru de Vunji vem reforçando a transmissão de valores ancestrais africanos e, ao mesmo tempo, trazendo aprendizagens aos mais novos, aos quilombolas da região e aos visitantes.

Entender, assumir e se orgulhar de que o passado dos antigos moradores das localidades foi de escravidão não significa somente uma questão de tomada de consciência, mas de assumir-se negro-quilombo, cidadão e brasileiro. Eles acreditam que essa construção identitária marca o sentimento de pertencimento. Desta forma, fica mais fácil a organização contra toda e qualquer investida eurocêntrica e hegemônica.

Lutar contra essas forças é uma das formas de preservar um legado ancestral-cultural, assim como ressignificar as existências rompendo com os paradigmas culturalmente construídos, em bases e valores europeus. Nesta investida, o clã familiar, com o apoio das comunidades quilombolas, não só comemora os festejos religiosos como devoção a sacralidade, como também possibilita a manutenção da tradição negro-africana, do dialogado aberto com as comunidades e poderes públicos, objetivando a educação das relações etnicorraciais e uma educação antirracista. Reiterando: uma festa como a de Obaluayê significa muito mais que entregar uma oferenda ou prestar devoção

à divindade de matriz africana; é um momento de articulação política, de mobilização da coletividade quilombola em prol de todos os moradores das comunidades.

Pesquisar, retratar e debater a rotina dos moradores é sinônimo de conhecer a si mesmo, na tentativa de não sucumbir às investidas opressoras dos latifundiários. Apresentar as formas de compreender o mundo pode indicar uma mudança para uma nova formação de mentalidades.

Após analisar a contribuição da educação formal no processo de construção da identidade quilombola e conhecer as práticas pedagógicas e as condições de ensinagem ↔ aprendizagem realizadas pela Escola Municipal da comunidade, percebi que os processos e práticas educativos não formais no Kaonge têm contribuído muito mais para a constituição das identidades quilombolas que os processos e práticas educativas formais. Uma apresentação de teatro focando recontar as histórias da comunidade de forma positiva é mais que uma peça, uma encenação; é um convite para se afirmar e se reafirmar como negro-ruaral-quilombola, conforme revelaram os dados analisados. Certamente o caráter menos tenso que essa categoria de educação – não formal – apresentar contribui para relações dialógicas, permitindo, assim, as afirmações e construções das identidades.

Por outro lado, mesmo dentro de um quilombo, a escola, instituição social responsável pela categoria de educação formal ainda parece fechada em si mesma e muito preocupada com as práticas de leituras, escritas e cálculo. Repensar o currículo e a matriz curricular da escola Cosme e Damião para ser uma demanda urgente. Embora seus processos e práticas educativas intentem para reflexão crítica, parece que a eficiência dessas criticidades precisa ser revisitada. Logo, munir as professoras da referida escola dos conhecimentos acerca das diretrizes para a Educação Escolar Quilombola pode melhorar suas práticas pedagógicas e possibilitar um diálogo mais direto e constante entre os processos e práticas educativas formais e não formais.

## REFERÊNCIAS:

AGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Territórios étnicos: o espaço dos quilombos no Brasil. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença - Martins Fontes, 1974.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

ANTUNES, Celso. **Na sala de aula**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru, São Paulo: Edusc, 2006.

BARBIE, René. **Escuta sensível na formação de profissionais de saúde**. René B *L'écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé. Conférence à l'École Supérieure de Sciences de la Santé* <http://www.saude.df.gov.br> Brasília, juillet, 2002. (Universidade Paris 8, CRISE) <http://www.barbier-rd.nom.fr/Conferência> na Escola Superior de Ciências da Saúde – FEPECS – SES-GDF Disponível em: <<http://www.saude.df.gov.br/FEPECS>> . Acesso em 12 jan. 2012

BARICKMAN, B. J. **Um contraponto baiano: açúcar, fumo, mandioca e escravidão no Recôncavo, 1780-1860**. Trad. Maria Luiza X. Borges. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BARTH, Frederik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In. Ph. Poutignat e J. Streiff-Fenart, **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)> Acesso em 12 jan. 2012

BRASIL Brasília: Secretaria especial de Políticas de promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para O Curso de Pedagogia**. Brasília: MEC, [s.d.].

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 1996. Net. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 5 mar. 2009.

BRASIL, MEC/SECAD. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** Brasília: SECAD, 2004.

BRASIL. **Referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, 2011.

BOURDIEU, Pierre ; NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A.(org.). “Os excluídos do interior”. In: **Pierre Bourdieu**: Escritos de Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 217-227.

CAIXETA, Juliana Eugênia. Guardiãs da memória: tecendo, significações de si, suas fotografias e seus objetos. UNB, Instituto de Psicologia, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. “Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade”. In: **Saberes e fazeres**, v. 1: Modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 82-95 (Projeto A cor da Cultura).

CARVALHO, Liandra Lima. Mais do que levantar, sacudir a poeira e dar a volta por cima: um estudo sobre a autonomia superativa e emancipatória de mulheres negras cariocas. Tese de doutorado em Serviço Social pela UFF, 2008. In.: CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CANTANHEDE FILHO, Aniceto. “**Aqui nós somos pretos**”: um estudo de etnografias sobre negros rurais no Brasil. Dissertação de mestrado em Antropologia Social. Brasília, UnB, 1996.

CARNEIRO, Edison. **O Quilombo dos Palmares**. Rio Civilização Brasileira, 1965.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento final**. Brasília: MEC, SEA, 2010.

COSTA, Livia Fialho; MESSEDER, Marcos Luciano (org.). **Educação, multiculturalismo e diversidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA JUNIOR, Henrique. (Org.). **Artefatos da cultura negra no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

DEL PRIORI, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais: uma introdução a história da África Atlântica**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador. EDUFBA, 2008.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Líber Livro Editora: Brasília, 2008.

FRAGA FILHO, Walter. **Encruzilhadas da liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2006.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GEERTZ, Cliford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro. Zahar, 2011.

GOMES, Flavio. **Palmares: escravidão e liberdade no Atlântico Sul**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação e currículo. In: **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo organização do documento** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 5 edição. São Paulo: Cortez, 2011.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. Herança Quilombola: Negros, Terras e Direitos. IN: MOURA, Clóvis (org.). **Os Quilombos na Dinâmica Social do Brasil**. Maceió/AL, EDUFAL, 2001, p. 337-349.

GUSMÃO, Neusa M. M. A noção de cultura e seus desafios. **Anais Primeiro Congresso de Etnomatemática**. São Paulo, 01 a 04 de nov./2000, p. 386-388.

HAMPATÉ BA, A. **A tradição viva**. In: História Geral da África I: metodologia e pré-história da África. Editado por Joseph Ki-Zerbo. 2. Ed.rev. Brasília: UNESCO, 2010.

HEYWOOD, Linda M. **Diáspora Negra no Brasil**. (Org.). Trad. Ingrid de Crasto *et al.* São Paulo: Contexto, 2008.

INCRA. **Requerimento do núcleos rurais que compõe a comunidade e o território quilombola do Vale bacía do Iguape, município de Cachoeira-BA**. Salvador, junho de 2004.

INCRA. **Em ata de reunião com as comunidades remanescentes de quilombo do Vale e bacía do Iguape, município de Cachoeira**, 2005.

JESUS, Regina de Fátima de. **Professoras negras**: assumindo a identidade étnica e desvelando o preconceito e a discriminação no cotidiano de vida e profissão. Disponível em: < <http://WWW.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/reginafatimajesust21.rtf>> Acesso em 02. mai. 2010.

LEFEBVRE, H. **A re-produção das relações de produção**. Porto, Publicações Escorpião, 1996.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2004.

MAZOLA, Norma. **Escola e classes populares**. Porto Alegre: Kuarup, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 2012.  
MUNANGA, Kabengle. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengle. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MUNANGA, Kabengle. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: Identidade Nacional Versus Identidade Negra. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil:** história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global, 2004.

MUNANGA, Kabengle; GOMES, Nilma Lino Gomes. 2 ed. **Para entender o negro no Brasil de hoje:** histórias, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, Utopia e Pós- modernidade. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). Currículo: Questões atuais. Campinas: Papyrus, 1997.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo.** Rio/Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz. **Adrinkra:** sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **“O quilombo do Jabaquara”.** Revista de Cultura Vozes (maio-junho), 1978.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo.** Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2002.

.OLIVEIRA, Elda Rizzo de. **O que é benzeção.** 2º ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da Ancestralidade:** cor e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Popular, 2007.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **A ancestralidade na encruzilhada.** Curitiba: Popular, 2007.

ONU. 2007. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões.** In: Conferência Geral da Organizações das Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

ORLANDI, Eni. **Análise do discurso:** princípios de procedimentos. 7 ed., Campinas, São Paulo: Pontes, 2007.

PARANHOS, Adalberto. **Dialética da Dominação:** dominação ideológica e consciência de classe. São Paulo: Papyrus, 1984.

PARÉS, Luís Nicolau. **A formação do candomblé:** história e ritual da nação jeje na Bahia. 2. Ed. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

PEREIRA, João Baptista Borges. “O retorno do racismo”. In: Schwartz, Lilia Moritz; Queiroz, Renato da Silva. (orgs.) **Raça e Diversidade.** São Paulo: Edusp, 1996.

PESSOA DE CASTRO, Yeda. **Falares Africanos no Brasil**: um vocabulário afro-brasileiro. Rio de Janeiro: TOPBOOKS, 2001.

PINHO, Patrícia de Santana. **Reinvenções da África na Bahia**. São Paulo: Annablume, 2004.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, vol. 2, nº 3. 1989.

RAJAGOPALAN, **Políticas em linguagem**: perspectivas identitárias. FERREIRA, Dina Maria Martins (Orgs.). São Paulo: Makenzie, 2006.

RAMOS, Arthur. **Aculturação negra no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1942.

RAMOS, Artur. **As culturas negras no novo mundo**. 3ª ed. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1979.

REIS, João José. **Escravos e coiteiros no quilombo do Oitizeiro. Bahia. 1806**. Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil. (Orgs.). REIS, João José; GOMES Flávio dos Santos. Companhia das Letras. São Paulo 1996.

REIS, Vilma. "Das alianças entre malungos, de Gorée a Salvador, resistimos. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de. (org.) **Escola plural**: a diversidade está na sala. Formação de professores em História e Cultura Afro-brasileira e Africana. São Paulo: Cortez, 2005.

REIS, João José; SIVA, Eduardo. **Negociação e conflito**: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

REIS, João José. **Palmares como poderia ter sido**. Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil. (Orgs.). REIS, João José; GOMES Flávio dos Santos. Companhia das Letras. São Paulo 1996.

REIS, João José. **Escravos e coiteiros no quilombo do Oitizeiro. Bahia. 1806**. In: **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. (Orgs.). REIS, João José; GOMES Flávio dos Santos. Companhia das Letras. São Paulo 1996.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SACRISTAN, Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SANTOS, Denílson Lessa dos. **Nas encruzilhadas da cura: crenças, saberes e diferentes práticas curativas**. Santo Antônio de Jesus, Recôncavo Sul - Bahia (1940-1980). Dissertação de Mestrado. Bahia. UFBA, 2005

SANTOS, Sales Augusto dos. "A lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro". In: BRASIL/SECAD. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 21-38.

SANTOS, Gislene A dos. **A invenção do ser negro: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. "Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos". In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Org.). **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2003. p. 181 – 197.

SILVA, Santos Valdélio. **Rio das Rãs à luz de noção de quilombo**. Centro de Estudos Afro-Orientais. ed. Nº 23. Universidade Federal da Bahia. Salvador Bahia. 2000.

SILVA, Tomás Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

SILVA, Geranilde Costa; PETIT, Sandra Haydé. Pret@agogia: referência teórico-metodológico para o ensino da História e Cultura Africana e dos Afro-descedentes. In. CUNHA JUNIOR, Henrique. (Org.). **Artefatos da cultura negra no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2001. p. 73-101

SOUZA, José Evangelista; CERQUEIRA, Paulo César Lisboa. **Presença negra no Médio São Francisco**. Cadernos do CEAS, Salvador, 106, p. 60-73. nov./dez. 1986.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SUNDFLELD, Carlos Ari. (Org.). **Comunidades Quilombolas: Direito a Terra**. Brasília. Fundação Cultural Palmares/Minc. IV / Editorial Abaré, 2002.

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

THORNTON, John, K. **A África e os africanos na formação do mundo atlântico, 1400-1800**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

TRINDADE, Azoilda Loretto de. “Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar”. In: **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TUTU, Desmond. **Il n’y a pas d’avenir sans pardon**. Paris: Albin Michel, 1999.  
[http://www.fflch.usp.br/df/site/posgraduacao/2007\\_doc/2007\\_doc\\_edson\\_tes153pg.pdf](http://www.fflch.usp.br/df/site/posgraduacao/2007_doc/2007_doc_edson_tes153pg.pdf), Acesso em 02. mai. 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

