



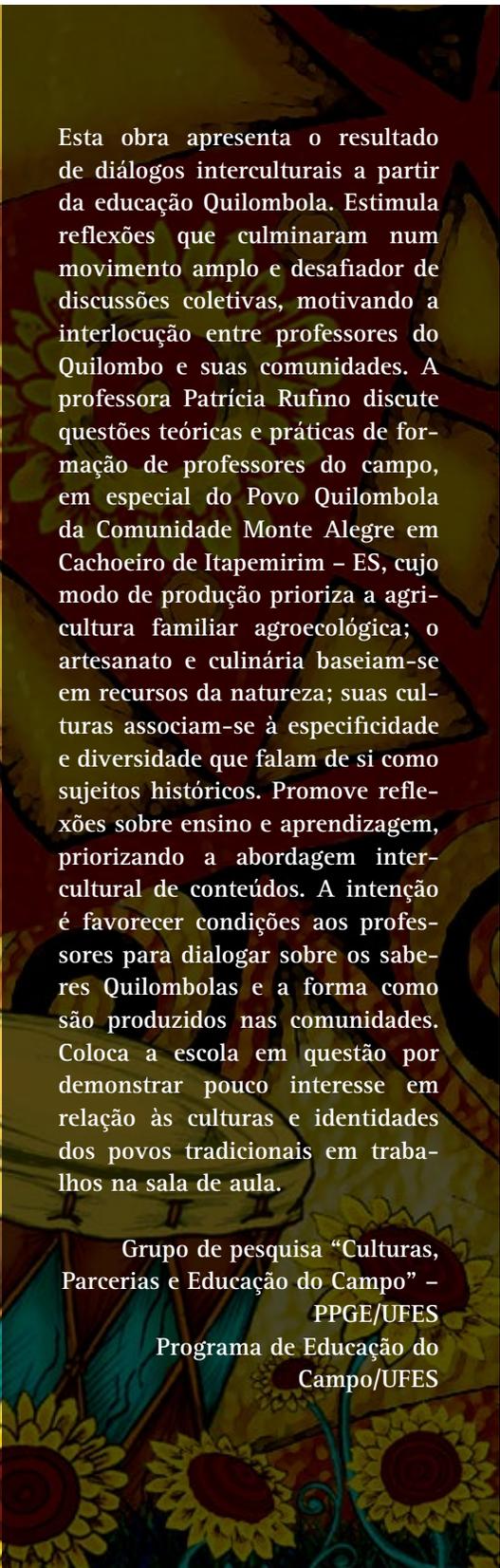
COLEÇÃO  
EDUCAÇÃO  
DO CAMPO

A EDUCAÇÃO NO QUILOMBO E OS SABERES DO QUILOMBO NA ESCOLA

# EDUCAÇÃO DO CAMPO A EDUCAÇÃO NO QUILOMBO E OS SABERES DO QUILOMBO NA ESCOLA

*Patrícia Gomes Rufino Andrade*





Esta obra apresenta o resultado de diálogos interculturais a partir da educação Quilombola. Estimula reflexões que culminaram num movimento amplo e desafiador de discussões coletivas, motivando a interlocução entre professores do Quilombo e suas comunidades. A professora Patrícia Rufino discute questões teóricas e práticas de formação de professores do campo, em especial do Povo Quilombola da Comunidade Monte Alegre em Cachoeiro de Itapemirim – ES, cujo modo de produção prioriza a agricultura familiar agroecológica; o artesanato e culinária baseiam-se em recursos da natureza; suas culturas associam-se à especificidade e diversidade que falam de si como sujeitos históricos. Promove reflexões sobre ensino e aprendizagem, priorizando a abordagem intercultural de conteúdos. A intenção é favorecer condições aos professores para dialogar sobre os saberes Quilombolas e a forma como são produzidos nas comunidades. Coloca a escola em questão por demonstrar pouco interesse em relação às culturas e identidades dos povos tradicionais em trabalhos na sala de aula.

Grupo de pesquisa “Culturas,  
Parcerias e Educação do Campo” –  
PPGE/UFES  
Programa de Educação do  
Campo/UFES



EDUCAÇÃO DO CAMPO  
A EDUCAÇÃO NO  
QUILOMBO E  
OS SABERES DO  
QUILOMBO NA ESCOLA



*Patrícia Gomes Rufino Andrade*



Vitória

2012



**Editora da Universidade Federal do Espírito Santo – Edufes**

**Reitor**

Reinaldo Centoducatte

**Superintendente de Cultura e Comunicação**

Ruth de Cássia dos Reis

**Secretário de Cultura**

Orlando Lopes Albertino

**Coordenadora da Edufes**

Elia Marli Lucas

**Conselho Editorial da Edufes**

Cleonara M. Schwartz, Fausto Edmundo Lima Perereira, João Luiz Calmon Nogueira, José Arminio Ferreira, Gilvan Ventura da Silva, Marcio Paulo Czapak, Sandra Soares Della Fonte, Waldir Cintra de Jesus Júnior, Wilberth Clayton Ferreira Salgueiro, Eneida Maria Souza Mendonça

*Editora filiada à Associação Brasileira de Editoras Universitárias (ABEU)*  
Av. Fernando Ferrari, 514  
CEP 29075-910 - Goiabeiras  
Vitória, ES  
Tel: (27) 3335 7852

*ediufes@yahoo.com.br*  
*livrariaufes@npd.ufes.br*

**Coordenadores da Coleção**

**Educação do Campo:**

**Diálogos Interculturais**

Erineu Foerste (UFES) e Gerda Margit Schütz-Foerste (UFES)

**Conselho Editorial**

Alberto Merler (Università degli Studi de Sassari/Itália), Antônio Munarim (UFSC), Bernd Fichtner (Professor Emérito da Universität-Siegen/Alemanha) Carlos Rodrigues Brandão (Professor Emérito da FE/UFMG), Carmo Thum (FURG), Danilo Romeu Streck (UNISINOS), Erineu Foerste (UFES), Gerda Margit Schütz-Foerste (UFES), Geraldo Caliman (UCB), Giovanni Semeraro(UFF), Maria Isabel Antunes-Rocha (UFMG), Paolo Nosella (Professor Emérito da FE/UFSCar), Roberto da Silva (USP), Ulrike Buchmann (Universität-Siegen/Alemanha)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

**Presidente da República**

Dilma Rousseff

**Ministro da Educação**

Aloizio Mercadante

**Reitor**

Reinaldo Centoducatte

**Diretor de Educação a Distância – DED/CAPES/MEC**

João Carlos Teatini de Souza Climaco

**Diretor Geral do Núcleo de Educação Aberta e a Distância – ne@ad**

Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto

**Coordenadora UAB da Ufes**

Maria José Campos Rodrigues

**Diretora-Administrativa do Ne@ad**

Maria José Campos Rodrigues

**Diretor-Pedagógico do Ne@ad**

Júlio Francelino Ferreira Filho

**Coordenador do Programa de Educação do Campo da Ufes**

Erineu Foerste

**Design Gráfico**

LDI – Laboratório de Design Instrucional

**Ne@ad**

Av. Fernando Ferrari, 514  
CEP 29075-910, Goiabeiras  
Vitória – ES  
(27) 4009 2208

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

A553e

Andrade, Patrícia Gomes Rufino, 1970-  
A educação no quilombo e os saberes do quilombo na escola /  
Patrícia Gomes Rufino Andrade. – Vitória : EDUFES, 2012.  
198 p. : il. ; 22 cm. – (Educação do campo. Diálogos  
interculturais)

Inclui bibliografia.  
ISBN:

1. Educação rural. 2. Escolas. 3. Quilombos. 4. Quilombolas. 5.  
Negros - Educação. I. Título. II. Série.

CDU: 37.018.51

**LDI coordenação**

Heliana Pacheco  
José Otavio Lobo Name  
Leticia Pedruzzi  
Ricardo Esteves

**Gerência**

Daniel Dutra

**Editoração**

Filipe Motta

**Capa e Ilustração**

Paulo Reckel

**Impressão**

xxxxxxxxx



Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir deste trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam ao autor o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

A reprodução de imagens nesta obra tem caráter pedagógico e científico, amparada pelos limites do direito de autor, de acordo com a lei nº 9.610/1998, art. 46, III (citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra). Toda reprodução foi realizada com amparo legal do regime geral de direito de autor no Brasil.

*A minha mãe e amiga,  
com quem aprendi a ouvir histórias...  
Que ajudou a me constituir negra...  
a ser quem eu sou...  
Saudades...*



## AGRADECIMENTOS

Mas que tudo, agradecer é um momento difícil, pois as redes em muito se ampliaram. A todos que fizeram parte dessa imensa e intensa rede de relações, meu muito obrigada!

À Deus e a toda Umbanda iluminada, que contribuíram na condução deste caminho, nas idas e vindas, nas quais mesmo sozinha, tantas vezes me senti bem acompanhada...

À minha avó, alicerce de toda esta caminhada.

À Profª Drª Janete Magalhães Carvalho, por ter me mostrado o caminho das pedras, me ensinado a pescar, me dado tanta segurança e apoio para crescer diante dos desafios. Meu respeito, carinho e imensa admiração!

Aos professores do PPGE, intensamente competentes e solidários, colaborando com suas orientações nos momentos de dúvidas e até mesmo de solidão.

Nada disso seria possível, se não fosse por meus filhos Gustavo Andrade e Gabriel Andrade. Obrigada pela paciência, por terem aprendido a arrumar o quarto, a casa. Por terem feito tantos lanches ao invés de almoços e jantares, por terem aprendido a cozinhar “miojo”, por terem assumido muitas vezes as compras de emergência e por terem amadurecido com tudo isso!

Ao meu esposo Marcelo, o carinho e a compreensão sempre presentes!



*Pega lenha, pega toco, e ê  
pra fazer fogo... Pra saudar a força!!!  
A fogueira convida para o toque do caxambu  
A roda saúda o fogo  
Ìmó wá mònà mòwé  
Nos faz procurar conhecimento  
Kawòó Kàbìyèsilè!!!  
Meus cumprimentos sua Magestade!!!*



## AO LEITOR

A *Coleção Educação do Campo: Diálogos Interculturais* faz parte de um projeto colaborativo interinstitucional hoje abrangente. Tornou-se viável pelo trabalho coletivo de pesquisadores do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. A interlocução permanente estabelecida entre a universidade, secretarias municipais de educação, Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo, movimentos sociais e Ministério da Educação cumpre papel de fundamental importância para planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação das ações realizadas na formação continuada dos sujeitos do campo, em especial os profissionais do ensino.

A oferta do Curso de Pedagogia da Terra pela UFES, em parceria com o Movimento Sem Terra, para formação de educadores de reforma agrária, no final dos anos de 1990, e do Curso de Pedagogia de Séries Iniciais na Modalidade Aberta e a Distância, este através do Núcleo de Educação Aberta e a Distância/Neaad/UFES, na primeira metade dos anos 2000, favoreceu processos investigativos sobre culturas e saberes dos sujeitos camponeses e suas contribuições na construção de uma escola pública de qualidade para todos.

É neste contexto que surge e se molda o *Programa de Educação do Campo* do Centro de Educação/UFES. Partindo de pressupostos sócio-históricos, as pesquisas focam questões relacionadas a territórios e povos tradicionais do campo (indígenas, quilombolas, pomeranos etc.), culturas, saberes da terra e agroecologia (Consultar página da Internet: [www.ce.ufes.br/educacaodocampo](http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo) e [www.educacoadoocampo.ufes.br](http://www.educacoadoocampo.ufes.br)), aprofundando reflexões sobre dialética, culturas e hegemonia. O projeto piloto de formação continuada de professores do campo, promovido em parceria colaborativa com os municípios de Vila Pavão, Laranja da Terra, Santa Maria de Jetibá e Domingos Martins, ajudou a definir e redefinir caminhos. Lançou também desafios para dar outros e novos passos. O projeto de extensão para aperfeiçoamento de professores encorajou a oferta também de curso

de especialização pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFES. Fortaleceram-se as parcerias já firmadas até então, bem como consolidaram-se novos canteiros interinstitucionais de trabalho, desta vez com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – SECADI/MEC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Universidade Aberta do Brasil – UAB, com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Neste momento temos a satisfação de socializar com o público leitor esta obra que se intitula *A Educação no Quilombo e os Saberes do Quilombo na Escola*. Consiste na problematização e sistematização de conhecimentos na caminhada coletiva feita até agora, objetivando socializar produções acadêmicas e ao mesmo tempo ampliar discussões.

Erineu Foerste/PPGE/UFES

Gerda Margit Schütz-Foerste/PPGE/UFES

Coordenadores da Coleção Educação do Campo: Diálogos Interculturais

## PREFÁCIO

Início essa apresentação com uma frase de Nelson Mandela que traduz a importância dessa obra para a academia, de modo geral e, em especial, para todos aqueles que acreditam na importância de uma educação encharcada de vida e de busca de “justiça cognitiva”. Nelson Mandela afirma: “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo” e o trabalho de Patrícia caminha na busca de uma escola de qualidade para todos, expressa nos *espaçotempos* de uma educação dirigida às camadas populares, buscando fortalecer a oferta de oportunidades diante de uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais.

As narrativas de Patrícia sobre seu envolvimento na constituição de alternativas outras para o processo de escolarização de crianças quilombolas, vai delineando a beleza de uma história de vida profissional que considero como sua tese, pois a excelência do trabalho escrito revela uma história de vida de uma mulher negra que tece sua história com a história de seu “povo” dobrando sua narrativa nos entrecruzamentos ocorridos ao de sua vivência pessoal e profissional cotidiana, assim como na militância do movimento negro. Como afirma Castoriadis (1992, p. 107):

Não temos necessidade de alguns sábios, temos necessidade de que o maior número adquira e exerça a sabedoria – o que por sua vez, exige uma transformação radical da sociedade como sociedade política, instaurado não somente a participação formal, mas também, a paixão de todos pelas questões comuns...

A obra intitulada *EDUCAÇÃO NO QUILOMBO E OS SABERES DO QUILOMBO NA ESCOLA* trata, segundo a autora, de buscar “[...] compreender o currículo vivido nas práticas culturais realizadas na comunidade quilombola de Monte Alegre - Cachoeiro de Itapemirim - ES e seus entrelaçamentos com a escola local”. Para tanto utiliza narrativas sobre as vivências dos sujeitos, enfatizando os processos culturais que levam a identificação destes no constituir-se negro. Nessa direção busca desinvisibilizar os *saberesfazer*s das professoras e do professor tecidos no cotidiano de uma escola de educação inserida numa comunidade quilombola

reconhecendo-os como praticantes ordinários que tecem, complexamente, as artes de saber, pensar e fazer o cotidiano escolar. Para Patrícia, o texto não tem um cunho autobiográfico, mas, os fatos narrados trazem memórias de sua trajetória pessoal que ainda se fazem presentes em outras histórias, outros *espaçotempos*, que se mesclam, buscando mostrar o tanto que estamos imbricados, como pesquisadores, pela nossa história de vida e como isso afeta a nossa trajetória, nos mais diferentes *temposespaços* educativos, sem possibilidade de separação sujeito/objeto e poder/saber.

O trabalho da Patrícia contribui para minimizar uma lacuna existente na produção acadêmica no campo educacional, uma vez que há uma carência de estudos sobre a educação em comunidades quilombolas em seus poderes, fazeres e saberes cotidianos.

Em seu trabalho, pontua com extraordinária delicadeza associada à agudeza, as questões sociais, históricas, antropológicas, jurídico-legislativas e, principalmente, políticas que atravessam essa questão. Certamente, “nunca antes na história deste país”, tivemos tantos jovens negros brasileiros na academia estudando uma história que nos pertence e que foi perversamente apagada dos espaços educativos: escolas, sindicatos, Igrejas, universidades. Geralmente eram os brancos que faziam estudos sobre o negro no Brasil, diferentemente do que ocorria em outros países. Hoje temos um número maior de negros dentro das Universidades, sendo ao mesmo tempo pesquisador e sujeito de sua investigação. Em relação a produção na área educacional, Silva (2001) pontua que, dentre os aspectos que vêm sendo reiteradamente estudados, destacam-se: o livro didático, no que diz respeito a influência que o mesmo tem na construção da autoestima da criança negra, bem como as imagens negativas que aparecem inferiorizando a pessoa negra e o currículo escolar que denuncia a ausência dos conteúdos ligados à cultura afro-brasileira e à história dos povos africanos no período anterior ao sistema escravista colonial. Há, entretanto, que ampliar o campo de problematização.

Hoje, ressalta-se a necessidade de estudos sobre relações raciais na educação pautados na discussão sobre a discriminação racial e o racismo na escola, formação de professores, relação professor-aluno, construção de material didático-pedagógico que subsidie o trabalho do professor para

implementação da Lei 10.639/03, educação de jovens e adultos (EJA) educação nas comunidades quilombolas, o negro no ensino superior, etc. Aliado a essas temáticas é necessário à discussão sobre os limites e as possibilidades da implementação da Lei 10.639/03, uma vez que a mesma está em vigor desde 2003. Acredito que, nesse sentido, o trabalho de Patrícia cumpre a função de ampliar esse escopo de análise.

Patrícia inicia o texto convidando para um cafezinho e, então, puxa, para uma prosa abordando a trajetória anterior à pesquisa, narrando os caminhos traçados no movimento *no/do./com* o cotidiano da comunidade quilombola; avança, dando a conhecer a comunidade de Monte Alegre, entrelaçando “territórios e a ritualística do caxambu”, enfocando o *quilombismo* como *entrelugares* de resistências e/ou fronteiras no movimento negro. Adiante, aborda os territórios quilombolas, sua regulamentação, processos identitários, discutindo os possíveis do quilombo como comunidade dialógica imaginada e outros sentidos e deslocamentos, possibilidade... *dos/nos/com* os territórios na comunidade quilombola; continua, enfocando os currículos vividos na educação escolar em Monte Alegre, cartografando a escola e discutindo possibilidade por meio das narrativas e experimentação de novos caminhos. Aborda, assim, alguns deslocamentos na escola de quilombos e territórios subjetivos entrelaçando o político, o cultural e o escolar.

Orientar o trabalho de Patrícia foi, para mim, uma experiência “singular” “cooperativa”; “híbrida”, um misto de ser professora/orientadora e ser aprendiz/cúmplice; num processo dialógico que exigiu um forte exercício das nossas capacidades mútuas de tradução; “de afetos” e “compartilhamentos” permanentes, que penso ser desnecessário comentar. Espero que nossos possíveis leitores possam, mesmo que indiretamente, dialogar com essa reflexão filosófica-política-pedagógica, aprendendo com ela, refletindo sobre ela, apropriando-se dela, tornando-se parte dessa comunidade de saberes, fazeres pedagógico-político-culturais.

Janete Magalhães Carvalho

## RESUMO

Objetiva compreender o currículo vivido nas práticas culturais realizadas na comunidade quilombola de Monte Alegre- Cachoeiro de Itapemirim- ES e seus entrelaçamentos com a escola local. Utiliza narrativas sobre as vivências dos sujeitos, enfatizando os processos culturais que levam a identificação destes no constituir-se negro. Trabalha os processos de hibridização, territorialidade, cultura popular, traduzidos conforme Santos (2005) e ressemantizados<sup>1</sup> para o atual contexto. Com o cotidiano da escola quilombola busca aporte teórico em Santos(2004, 2005, 2006) Certeau (1994, 199), Benjamin (1994), Silva (2002, 2004), Carvalho (2004,2005,2006), Canclini (2006), Bauman (2003), entre outros. Designa remanescentes de quilombo a partir do conceito reelaborado garantido no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT – CF/ 88). Conclui a necessidade de aprofundamentos nas práticas cotidianas da escola e para além dela entrelaçando as vivências e experiências da comunidade como aprendizagens na/da Pedagogia da Cultura Popular.

**Palavras-chave:** Narrativas. Comunidade Quilombola. Cultura Negra Popular.

---

1. Trazendo um novo sentido

## ABSTRACT

*The work aims at understanding the curriculum lived in cultural practices in a community of hiding slaves of Monte Carlo, district of Cachoeiro de Itapemirim- ES, and their interlacement with the local school. It uses narratives about the people's mode of life, highlighting the cultural processes that lead to the identification in the constituting yourself Negro. It works the processes of hybridization, territoriality, popular culture, translated according to Santos (2005) and bringing a new meaning to the actual context. It focus on the daily hiding slaves' school routine, looking for a theoretical support in Santos (2004, 2005, 2006), Certeau (1994, 1999), Benjamin (1994), Silva (2002, 2004), Carvalho (2004, 2005, 2006), Canclini (2006), Bauman (2003), among others. It designates remaining slaves through the elaborated concept, ascertained in the article 68 of the Act of Transitory Constitutionals Dispositions (ADCT - CF/ 88). It is concluded that there is a necessity of going deeper in the daily school practices and besides, interlacing the modes of lives and experiences of the community like the things learned in/of Popular Culture Pedagogy.*

*Keywords: Narratives. Hiding slaves community. Popular Culture Pedagogy.*



## LISTA DE MAPAS

- 24** Mapas 1  
Localização do município de Cachoeiro de Itapemirim – ES
- 63** Mapas 2  
Monte Alegre e comunidades vizinhas

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

- 59** Fotografia 1  
Limite da comunidade de Monte Alegre - Marco da RPPN - Pacotuba
- 62** Fotografia 2  
Placa indicativa – entrada de Monte Alegre
- 65** Fotografia 3  
Plantio de café atualmente
- 66** Fotografia 4  
Agricultura de subsistência
- 68** Fotografia 5  
Roda de caxambu
- 70** Fotografia 6  
Expressões de respeito no rito inicial do caxambu

- 74** Fotografia 7  
Saudação ao tambor do caxambu, iniciando um jongo
- 78** Fotografia 8  
Aprendências com caxambu
- 137** Fotografia 9  
O interior das salas de aula

## LISTA DE FIGURAS

- 72** Figura 1  
Tambor de Caxambu
- 126** Figura 2  
Desenhos das crianças sobre as atividades culturais em Monte Alegre
- 127** Figura 3  
Desenhos das crianças sobre as atividades culturais em Monte Alegre

# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

- 25 Trajetória anterior à pesquisa:  
delineando caminhos

## CAPÍTULO I

- 35 Toma um cafezinho?...  
História de histórias
- 48 1.1 Mais que rotina... O movimento no/do/com o  
cotidiano na comunidade quilombola

## CAPÍTULO 2

- 61 Conhecendo a comunidade  
de Monte Alegre
- 62 2.1 Localização
- 64 2.2 Cartografando a comunidade
- 67 2.3 Entrelaçando territórios do caxambu
- 69 2.4 A ritualística do caxambu
- 78 2.5 Quilombismo, entrelugares de resistências:  
fronteiras no movimento negro

## **CAPÍTULO 3**

### **85 Territórios quilombolas, regulamentação...**

- 89** 3.1 A quem interessam as identidades?
- 91** 3.2 Quilombo como comunidade dialógica imaginada
  - 92** 3.2.1 Outros sentidos para os atuais quilombos
- 93** 3.3 Deslocamentos I: (re)fazendo territórios na comunidade quilombola
- 97** 3.4 Importa sim pensar no vivido: outras possibilidades na comunidade quilombola

## **CAPÍTULO 4**

### **103 Currículos vividos: educação do negro em monte alegre**

- 128** 4.1 Cartografando a escola
- 135** 4.2 Possibilidades discutidas na escola em meio às narrativas
- 151** 4.3 Experimentando novos caminhos
- 153** 4.4 Deslocamentos II, na escola quilombos e territórios subjetivos: entrelaçando o político, o cultural e o escolar

## **CAPÍTULO 5**

### **165 Considerações finais**

## **175 REFERÊNCIAS**

### **APÊNDICES**

**184** Apêndice A  
Roteiro de entrevista

**185** Apêndice B  
Reuniões comunitárias

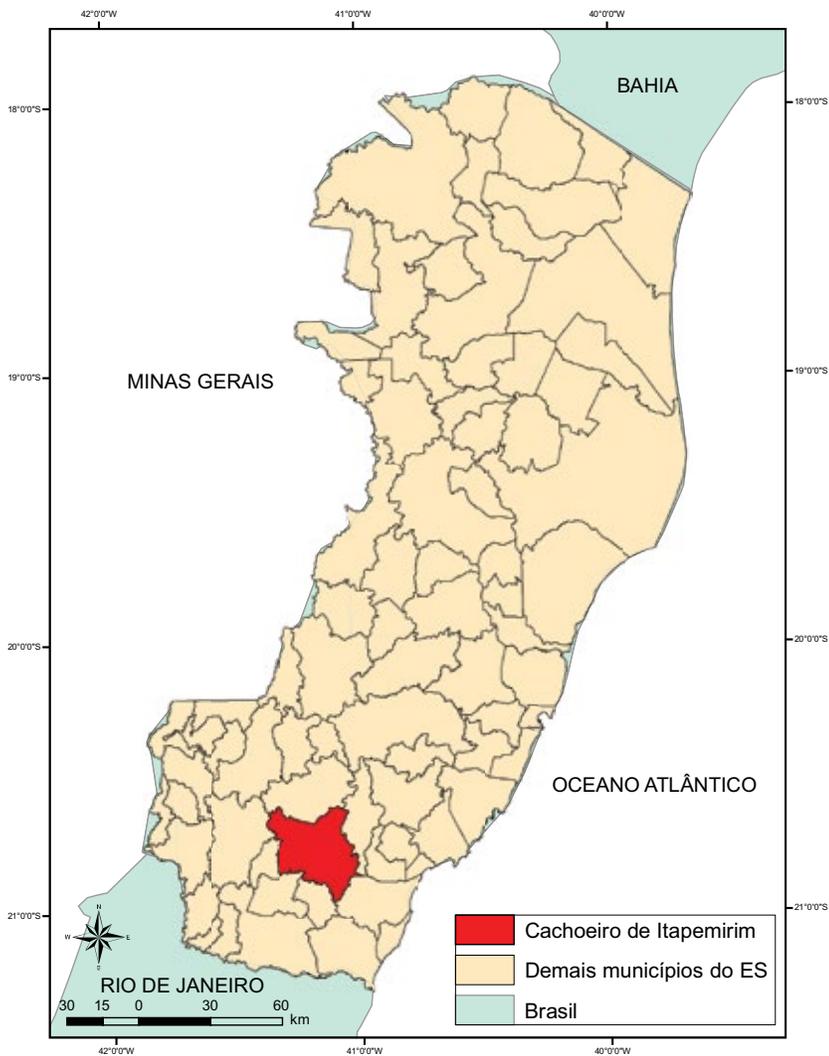
**186** Apêndice C  
Movimentos realizados na escola e para além dela

### **ANEXOS**

**255** Anexo A  
Documento da comunidade de monte alegre à  
fundação palmares

**261** Anexo B  
Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003

# MUNICÍPIO DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM



Mapas 1: Localização do município de Cachoeiro de Itapemirim – ES

# APRESENTAÇÃO

## TRAJETÓRIA ANTERIOR À PESQUISA: DELINEANDO CAMINHOS

Revisitar minha história de vida e de formação docente mostra que estou sempre buscando outras maneiras de nos constituirmos. Fluxos de desejo trazem a intensidade dos movimentos que impulsionam meu caminhar. Nesses movimentos que me nos levam a (re)pensar a prática docente construindo e destituindo territórios, sinto necessidade de entender como se processam as relações étnico- raciais presentes em nosso cotidiano.

Como professora, militante do movimento negro no Espírito Santo, pretendia pesquisar, à luz da Lei nº 10.639/03,<sup>2</sup> como acontecem as invenções, artes pedagógicas de outras professoras que trabalham em comunidades negras rurais, por entender que as vivências e experiências dessas professoras em muito contribuirão para a reflexão sobre a educação do negro. Nesse caso especificamente, minha formação universitária em Geografia me trouxe a oportunidade de mergulhar nesse universo e, no exercício da prática docente, como professora do Centro de Educação, ministrando aulas no Curso de Licenciatura em Geografia da UFES, pude auxiliar trabalhos acadêmicos realizados na disciplina Tópicos Especiais do Ensino de Geografia. O desenvolvimento da referida disciplina me levou a reviver, junto a um grupo de futuros pesquisadores, experiências fascinantes de retorno ao campo, especificamente com um grupo de alunos que haviam contribuído recentemente com a elaboração do laudo de licenciamento para a regulamentação de terras numa comunidade de remanescentes de quilombo, reacendendo, assim, o meu desejo de analisar essa temática.

Para trabalhar essa temática específica, o distanciamento das escolas urbanas foi o impulso necessário para a compreensão de novas práticas relacionadas com o recorte étnico-racial que venho tentando trabalhar

---

2. Estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

nas escolas públicas por onde passo e, mais que isso, para buscar a aproximação com as discussões que acontecem nos fóruns, nos encontros de formações de professores promovidos pelas Secretarias, pelas entidades do movimento negro que nem sempre conseguem atingir nossas expectativas como docentes e, muito menos, enfocar as regiões rurais que especificamente vivenciam essas experiências, no caso, as comunidades quilombolas.

Nesse sentido, Cardoso (2002) observa que, para o movimento negro surgido nos anos de 70, do século XX, o quilombo volta a ser estudado como símbolo de resistência e, de maneira mais ampla, como reação ao neocolonialismo cultural, pela reafirmação da herança africana e da busca de um modelo brasileiro capaz de reforçar a identificação étnica e cultural.

O movimento negro capixaba contemporâneo tem resgatado, na literatura e na oralidade ativa,<sup>3</sup> na história sobre os quilombos, a desconstrução de conceitos e (pre)conceitos que visam a desqualificar os homens e as mulheres negras – pensando tanto nos quilombos urbanos quanto nos quilombos rurais.

Assim, entendo que não há um problema específico, mas vários, que justificam a necessidade de compreender como são vivenciadas as experiências com questões étnico-raciais numa comunidade quilombola. O partilhar desse momento, ímpar em minha vida e na dessa comunidade em reconhecimento, intensificou a busca de mim mesma, do sentir, do ouvir histórias que desde pequena surgiam na cozinha lá de casa.

Atravessam a temática questões políticas e culturais em movimentos que se estabilizam e se desestabilizam na constituição de territórios físicos e subjetivos, nas relações de poder que emergem e são visualizadas com mais clareza quando participamos das reuniões da Associação de Remanescentes de Quilombo, realizadas na escola – palco das discussões oficiais da comunidade – e nos grupos de estudo entre professores, enfocando o tratamento didático da temática racial em sala de aula. As apresentações de músicas,

---

3. Refiro-me aqui, segundo Cardoso (2002) a uma oralidade ativa, como um processo vivo e dinâmico. A oralidade atua e anima a vida e as ações cotidianas no interior das organizações sociais, culturais e religiosas da comunidade negra. A oralidade é uma tradição africana, especialmente dos povos “sem escrita” e se baseia no respeito aos mais velhos – guardiões do saber – e nos griôs – contadores de história.

brincadeiras, inclusive algumas das quais eu mesma participei junto com os moradores de Monte Alegre, tanto na escola como fora dela, foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Essas brincadeiras realizadas no espaço escolar possibilitam a lembrança de datas comemorativas, observadas pelas professoras como parte do folclore brasileiro em que o negro está inserido.

Dessa forma, percebi a ênfase nas lembranças das culturas negras como folclore, muito mais que, especificamente, a ênfase política e crítica da temática étnico-racial. Essas são algumas fronteiras discutidas no desenvolvimento da presente pesquisa.

Sobre a questão da folclorização, percebo que as manifestações que atualmente acontecem em Monte Alegre, tanto na escola como fora dela, propiciam pensar em movimentos culturais constituindo parte do que entendemos por culturas híbridas,<sup>4</sup> uma vez que esses movimentos se entrelaçam no meio urbano e rural.

Nesse sentido, passei a utilizar o conceito de culturas híbridas e hibridização<sup>5</sup> por entender que muitos movimentos que, para a população de Monte Alegre, são originários da tradição do lugar, na verdade, são cotidianamente ressemantizados, ocasionando a perda do que se entende por tradições e raízes locais.

Encontramos em Monte Alegre, como um diferencial das comunidades quilombolas do Espírito Santo, o fato de seus moradores possuírem uma escola de ensino fundamental, necessária para complementar a pesquisa nas questões que se relacionam com o currículo vivido e concebido, juntamente com as análises das performances educativas experimentadas pela comunidade.

Por sentir necessidade de um maior contato com algumas pessoas da comunidade, busquei realizar algumas conversas de maneira informal, com a finalidade de obter uma aproximação que me possibilitasse perceber como se constituem as relações étnicas naquela localidade. Escolhi,

---

4. Termo utilizado pelos autores Nestor Garcia Canclini (2005), Stuart Hall (2005), Homi Bhabha (2004) e outros...

5. Continuando a partir do processo de entendimento de culturas híbridas.

de forma representativa, os moradores mais antigos que, por sua vez, encampam certa liderança. Esse contato possibilitou-me também obter narrativas que se transformaram em material de análise e interlocução em minha base teórica.

A pedido da comunidade, no exercício da pesquisa, o acompanhamento das atividades culturais, tanto no interior da escola como fora dela, se deu com o meu envolvimento observando a organização e execução, o que, de certa forma, me remete à vivência e coleta de experiências no sentido de entender o viver na comunidade rural, suas fronteiras, colaborando com os procedimentos utilizados e permitindo maior confiabilidade nos dados coletados.

No intercâmbio escola/comunidade, coletei uma apostila<sup>6</sup> construída com o objetivo de informar melhor às crianças e aos professores como se constituiu a comunidade de Monte Alegre. Conforme depoimento da diretora da escola de Monte Alegre e do Sr. Leonardo Ventura,<sup>7</sup> os professores da escola usam esse material para trabalhar melhor com as crianças a história e formação da comunidade, observando como chegaram a se reconhecer como quilombolas, incentivando a organização de um currículo específico para o contexto vivido. A primeira versão da apostila constituiu-se como um projeto envolvendo as disciplinas de núcleo comum abordadas na escola, dando ênfase aos conteúdos relacionados com a comunidade quilombola de Monte Alegre.

Observei, também, que a participação dos professores nas atividades culturais da escola é ainda muito restrita ao espaço escolar. Tais atividades são mais utilizadas de maneira prática pelo Sr. Leonardo Ventura, uma espécie de griô em Monte Alegre. Percebi aí a constituição de uma fronteira bem estabelecida, entre os saberes vividos e os currículos concebidos (CARVALHO, 2006).

---

6. Material elaborado pelo Sr. Leonardo Marcelino Ventura, conforme depoimentos e registros fotográficos, por ele coletados dos moradores da comunidade como pesquisador voluntário.

7. Morador da comunidade quilombola, participante ativo da escola contando histórias sobre Monte Alegre.

O contato com o Sr. Leonardo fortaleceu e explicitou a necessidade de enfatizarmos questões relacionadas com os estudos étnico-raciais a serem abordados na escola. Ele me contou suas experiências como pai de alunos, morador da comunidade e participante voluntário na escola.

A grande preocupação explicitada pelo Sr. Leonardo, quando conversávamos informalmente, é a questão da perda da história da comunidade, uma vez que, antigamente, havia espaços comunitários para troca de conversas e experiências, quando se sentavam, nas noites de lua cheia, e contavam o que chamam de “causos”, histórias de vivências dos antepassados. Com essa preocupação, o Sr. Leonardo enveredou a conversar com os moradores da região, explicando o motivo de retomar a história de Monte Alegre, suas curiosidades, seus patrimônios. Posteriormente, foram criando várias atividades que lembravam as festividades, os trajés, as cantigas de roda, as brincadeiras e as comidas de antigamente.

Politicamente, o Sr. Leonardo impulsiona a comunidade, explicando seus direitos nas reuniões comunitárias, planejando eventos, discutindo reivindicações colocadas durante as reuniões. Assim, expressa sua importância no quilombo como líder comunitário.

Ao receber visitantes na comunidade, o Sr. Leonardo desempenha outra função, a de guia turístico na trilha ecológica da Reserva Florestal Nacional Particular de Pacotuba<sup>8</sup>.

Na trilha, conta histórias dos caminhos cortados pelos escravos – as picadas – para encurtar distâncias da mata, lembra histórias contadas pelos ancestrais repassadas a sua geração, fala da utilização das ervas medicinais. Essas atribuições e sentidos tornam ainda mais preciosas as responsabilidades de um griô em uma comunidade que se empenha em preservar sua história.

Para nós, brasileiros, as tradições africanas, pouco conhecidas, tornam-se mais visíveis, quando se apresentam em formas de danças, músicas – samba, congado – do que, propriamente por meio da tradição da oralidade, contando também com a importância dos contadores de história que legitimam a história oficial. No caso, o griô na África, ao contrário

---

8. Reserva ecológica que cobre vasta área de Monte Alegre.

de nossos contadores de história, representa a cultura viva do local, seu valor pode ser comparado até mesmo ao próprio sangue humano por sua importância e vitalidade.

Uma vez que a sociedade africana está fundamentalmente baseada no diálogo entre indivíduos e na comunicação entre comunidades ou grupos étnicos, os griôs são os agentes ativos e naturais nessas conversações (BA, 1992).

Para compreender o significado de griô, é preciso dialogar sobre uma sociedade baseada na oralidade entre as muitas comunidades ou grupos étnicos, diferenciando, inclusive, o conceito de griô e de mestre. Essa conversa possibilita entendermos a vivência afetiva e cultural que transpõe o papel de um antropólogo, de um educador e até mesmo de um historiador. O griô é tudo isso e um pouco mais, pois carrega em si emoções, expressões, ritmos, algo difícil de se descrever.

Numa entrevista cedida a mim, quando perguntei sobre o que é ser “Mestre” na Cultura Popular, Mestre Falcão<sup>9</sup> explica:

Significa ser ‘curtido’ no mundo, nas culturas das pessoas de menor poder aquisitivo, aprender com os mais velhos e passar nosso aprendizado. Eu aprendi assim, saber servir, quem não sabe servir não serve pra ser Mestre [...]

Considerando que a concepção de um “Mestre”, na cultura popular, é a de alguém considerado detentor de um saber específico, passado de geração em geração, busquei a epistemologia da palavra griô, para, a partir dela, pensar nos sentidos que apresenta. Encontrei as escritas de *griot* no masculino e *griote* no feminino. Segundo Ba (1992), nas línguas e dialetos da Região Sul do Saara, Noroeste de África, na tradição oral dos grupos étnicos bambaras e fulas,<sup>10</sup> de onde se originam, os griôs têm diversos nomes e funções sociais, por exemplo, em Bambara – Dielis, que significa sangue – temos uma analogia comparando o griô com o organismo vivo.

Eles são músicos, poetas populares, contadores de histórias, importantes agentes da cultura. Chegam a assumir a função de notificadores,

---

9. Aldeci Gomes da Silva, presidente da Associação Cultural Navio Negroiro, mestre de capoeira sempre presente nas atividades culturais de Monte Alegre.

10. Grupos étnicos existentes na África, mais precisamente na região de Mali.

mediadores e diplomatas. Às vezes são contratados pelos nobres para pesquisar e contar histórias e a genealogia de sua família, seus heróis e suas glórias. Os griôs podem enfeitar ou alegrar os eventos de uma comunidade, ornamentados, pintados.

Na tradição oral africana, a palavra tem um poder e um significado divino, tem compromisso com a verdade e com a ancestralidade. Os griôs são responsáveis pela sabedoria da arte verbal. Estão presentes nos rituais da vida social: nascimento, iniciação (no caso religioso), aliança matrimonial, cerimônia de casamento e funerais. Os griôs têm uma imagem social, política, além de um lugar econômico determinante no funcionamento das sociedades do Noroeste da África.

Diferenciando griôs<sup>11</sup> e mestres, segui procurando compreender como ou se esses movimentos chegam ou passam pela escola. Para isso, formulei algumas questões que serviram para acompanhar o trabalho das professoras, suas angústias e ansiedades. Utilizei partes escritas desse material nas análises do currículo vivido, entendendo como necessária a visualização das respectivas respostas vinculadas ao *espaçotempo* específico da pesquisa.

Nos *espaçotempos* vividos, procurei observar atentamente os movimentos, mas, mesmo assim, fui criando laços de intimidade que me permitiram trabalhar livremente em todos os setores da escola, desde a sala de aula à diretoria, sem prejuízo de acompanhar todas atividades realizadas nesse estabelecimento escolar.

Na escola de ensino fundamental de Monte Alegre, não encontrei material específico, como Diretrizes para a Educação no Campo, nem especificamente para comunidades tradicionais. Em consequência disso, senti necessidade de trabalhar com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Essas diretrizes contribuíram para direcionar os encontros pedagógicos nas discussões sobre os trabalhos realizados na escola, refletindo sobre questões étnico-raciais. No entanto, encontrei registros de atividades, planos de curso e cadernos de anotações que contribuíram para a

---

11. Escrita habitualmente encontrada nos livros brasileiros.

contextualização das vivências e “aprendências” apontando pistas, indícios (GINZBURG,1991) no cotidiano e, mais especificamente, sobre o tratamento curricular dispensado às temáticas étnico-raciais.

Para entender de que escola estou falando, utilizo um formulário criado por Borges (2004) disponível no Laboratório de Ensino de Geografia (LEAGEO)<sup>12</sup> da Universidade Federal do Espírito Santo, como roteiro para caracterização da escola, o que contribuiu no âmbito de conhecimento da estrutura física e pedagógica da escola quilombola.

Até o início da pesquisa, observei que não havia projeto político -pedagógico escrito na escola. Conforme foi informado pela diretora, houve até boa vontade em iniciar o projeto, mas, com o advento das discussões sobre o reconhecimento da comunidade como remanescente de quilombo, a escola se sentiu impossibilitada de conduzir essa proposta. Porém, no decorrer das falas iniciais na pesquisa, senti que persistia essa carência, no sentido de direcionar as discussões para a construção de um projeto pedagógico para a escola. As análises sobre a construção desse projeto estão inseridas nos movimentos realizados pela escola, nos quais pude descrever sua constituição e como ele é utilizado pelos sujeitos da escola, conforme o seu envolvimento político. A vivência e os movimentos que acontecem na escola evidenciam a prática política da escola. O que significa a existência de uma proposta pedagógica, de uma linha de trabalho que propicia variadas manifestações.

---

12. Professor do Departamento de Didática e Prática de Ensino, atual coordenador do LEAGEO.

# CAPÍTULO 1





# Toma um Cafezinho?...

## História de Histórias

*Quem não sabe onde quer chegar, nunca deve se esquecer de onde veio*  
(PROVÉRBIO AFRICANO)

Há muito tempo, antes da reforma do cinema universitário, lá estava esse provérbio africano. Sempre que passava pelo cinema, na universidade, esse provérbio me instigava a pensar: de onde vim? como cheguei aqui? Não se trata de não saber da minha trajetória e vida, nem onde posso chegar, mas, talvez, como pretendo chegar...

Para começo de conversa, acredito que minhas inquietudes devem ser compartilhadas, mais que isso, quero contar como surgiu minha inquietação. Assim, permitam-me abrir minha cozinha...

Revisitando, inconscientemente, detalhes culturais da infância, lembro que ao receber visitas, sempre usamos a sala, onde formalmente nos colocamos, servimos um café, ouvimos o que o outro tem a nos dizer e, vagamente, naquela formalidade, nos dispomos a entreter nosso visitante. Porém, quando chegamos a convidar alguém pra cozinha, o ato em si traz a intimidade, a troca de receitas, uma forma de descontrair-se e talvez tomar o mesmo café dando gargalhadas ou chorando juntos, mas num contato de intimidade. Tomava café na casa do Sr. Leonardo, numa cozinha especial, na comunidade quilombola “cozinha da senzala”, quando ouvia suas histórias e trazia as minhas...

Silva (2000) aponta que a cozinha estabelece uma identidade entre nós. O antropólogo utilizou o exemplo da comida para ilustrar esse processo. O consumo de alimentos pode indicar quão ricas ou cosmopolitas as pessoas são, bem como sua posição religiosa e étnica. O consumo de alimentos tem uma dimensão política, assim como a natureza é transformada em cultura, a cozinha é também uma “linguagem” por meio da qual “falamos” sobre

nós próprios e sobre nossos lugares no mundo. Numa feliz brincadeira Silva (2000, p. 42) adapta a frase de Descartes ao dizer “como, logo existo”.

Não posso comparar a cozinha lá de casa com a senzala, nem com as cozinhas que visitei em Monte Alegre, as cozinhas dos doces e dos cafés, mas era na cozinha lá da casa de vovó que surgiam as histórias mais próximas dos meus ancestrais negros, tios, bisavó – nascida no período da Lei do Ventre Livre. A partir dessas lembranças, as narrativas assumiram outros significados!

A cozinha de nossa casa sempre foi um lugar propício para reuniões... Lá vovó contava histórias de sua vida no interior do Espírito Santo, mais precisamente em Afonso Cláudio. Pra complementar as histórias de vovó, minhas tias logo corriam a preparar um café e bolinhos de chuva. Essa maneira de contar histórias parecia nos transportar para aquele meio, aquele convívio tão distante de nosso tempo. Muitas vezes nos reuníamos, principalmente nos finais de semana, essas histórias nos levavam a fazer parte de um universo que não era nosso, mas que nos pertencia. Nossa casa tornava-se propícia para reuniões da família.

Não lembro bem como surgiu o evento das reuniões de família, mas, enquanto crescia e se desmembrava, meus tios, todos os nove ainda vivos e entre eles minha avó, comumente se reuniam para lembrar o “tempo da roça” – como diziam. Esses encontros eram sempre permeados por uma sanfona, uma cantoria e um breve coral, que hoje nos lembrariam as vozes de corais negros americanos, daqueles que se vêem em filmes!

Certa vez, entendendo que a família crescia e que, depois do êxodo rural, muitos já haviam mudado seus costumes e sequer sabiam suas origens, aquele grupo familiar quis, de certa forma, marcar sua passagem. Não sei se tinham a intenção tão distante de semear o sentimento da busca, da pesquisa e do conhecimento que iriam fomentar nos simples casos contados. Talvez surgisse dali o impulso para a vida acadêmica.

Eu sabia, e nos eram freqüentemente contadas as dificuldades que passavam na cidade, mas, ao lado disso, caminhavam a força e a vontade de trabalho.

A permanência dos encontros em família nos trazia intenso prazer, pois ali ampliávamos a convivência com a ancestralidade, tios e primos

distantes e próximos que muitas vezes não conseguíamos encontrar em dias comuns.

Grande parte dos primos já caminhava nos estudos, pois uma das questões primadas pela família era o desejo de que todos estudassem, o que ia de encontro às dificuldades enfrentadas no interior, que, muitas vezes, era carente de escolas e, por outro lado, a necessidade de trabalhar furtando a possibilidade de estudar.

Outros não freqüentavam as reuniões de família, entre vários motivos, por haverem continuado a viagem para locais mais distantes do que Vitória. Nesses encontros, meus tios sempre deixavam escapar as atrocidades vividas por eles nas escolas, porém lembravam-se sempre, com muito orgulho, de tê-las freqüentado, mesmo padecendo dos sacrifícios de andar por muito tempo até chegar à escola, de ter que atravessar mata, caminhar sob o sol quente, não ter disponível o material necessário, aturar os “castigos da professora”. Esses são alguns fragmentos de suas histórias...

Entrelaçando as histórias da família e pesquisando durante as reuniões da Associação de Moradores de Monte Alegre, ouvia sobre as dificuldades de freqüentarem uma escola. Em alguns momentos, as narrativas ecoavam como as minhas próprias narrativas, curtidas no seio de minha família. Assim me aproximava cada vez mais daquelas vivências, quando dialogava com as pessoas na comunidade.

Para o tipo de pesquisa que realizava, fatores como ouvir essas histórias contribuíam para que eu pudesse entender a trajetória da comunidade no processo de identificação como quilombolas, percebendo como a trajetória de vida construía referências para a compreensão daquele espaço. Assim, entrelaçava narrativas e vivências quando me permitiam conversar, conforme trechos de narrativas abaixo:

Eu fui criada pelas minhas tias. Olha assim, história que eu me lembre não, era uma vivência mais calada. Olha, eu aprendi foi com minha irmã mais velha, que me passava assim... alguma coisa, quem me contava era minha irmã mais velha, que estudava assim e me contava!

Mas ... praticamente eu estou conhecendo hoje!

É hoje eu estou conhecendo mais! (FLOR DO CAMPO)<sup>13</sup>

---

13. Reservei o direito de invisibilidade à moradora, dadas as circunstâncias do relato em reunião comunitária.

Nas histórias que apareciam em nossas reuniões de família, comumente ouvia minhas tias dizerem que tinham sido criadas pelos irmãos mais velhos. Um costume comum nas famílias negras da zona rural, onde os pais, lavradores, deixavam as responsabilidades da casa para os filhos mais velhos, enquanto exerciam suas atividades na roça. Essa possibilidade e, ao mesmo tempo, responsabilidade, amadurecia as crianças para o trabalho de forma que, mais tarde, no advento do êxodo rural, muitos não estranhavam os serviços domésticos a que se propunham.

Tô com 65 incompletos! É que eu faço 65 dia 15 de maio agora.

Eu tive tempo pra estudar, mais a minha professora, o marido dela faleceu quando nós estudávamos, aí ela passou muito tempo sem dar aula, eu fui trabalhar na roça. Quando ela voltou eu já estava grande e aí não participei mais, saí da escola. Quando veio outra professora, aí eu estava velho, acostumado a trabalhar, tava com vergonha de voltar a estudar, aí parei. Estudei no mbral. Tirei diploma da quarta série, eu não estudei mais! (MORADOR ANTIGO).

As expressões do narrador, naquele momento, pareciam de arrependimento e, ao mesmo tempo, de sofrimento. Baixinho, ele comentava que era muito difícil, até mesmo para o acesso de outra professora à escola. Quanto tempo havia se passado para que, já adulto, não se sentisse mais em condições de freqüentar a escola?

Nas observações realizadas, nos “murmurinhos” que surgiam paralelamente, percebia a dificuldade de acesso à escola, em todos os sentidos... uns falavam que não tinham como deixar o trabalho da roça, outros comentavam que tinham que tomar conta dos irmãos. Não que fosse negado pelos pais ou pelas professoras que chegavam até o local. Das professoras eles se lembravam com muito carinho... Inclusive citavam constantemente o nome do Dona Menininha, a primeira professora do lugar, alfabetizadora de grande parte daqueles senhores e senhoras que, naquele dia, se reuniam na Associação. Foi daí que Sr. Leonardo teve a idéia de fazer a pesquisa dos ex-alunos, que foram os primeiros a freqüentar a escola... A pesquisa foi pra casa dos moradores!

Por entender a importante passagem de *Dona Menininha* na comunidade, resolvi conversar com ela, buscando outra forma de olhar o Monte Alegre. Na conversa, ela contornava suas práticas como docente, vinculando a

importância e a necessidade de professores nas comunidades rurais. Deixava fluir fragmentos da docência que a fizeram inesquecível para os alunos:

Naquela época era assim, havia escassez de professores, então eles estavam recrutando algumas alunas mais assim.esperitas! Eu não era normalista, comecei a trabalhar como DP (Docente Primária), porque não era normalista, né? Depois é que eu fiz uns cursos e tudo mais, e hoje sou PA (professora de ensino fundamental de 1ª a 4ª série).

Eu comecei morando em Pacotuba, e ia para Monte Alegre a pé, andava uma hora pra lá e pra cá. Nesse período, eu engravidei e continuei fazendo o mesmo percurso até que construíram uma casa para nós morarmos. Até então, não tinha sala de aula em Monte Alegre, a gente trabalhava numa sala onde guardavam as colheitas e alguns entulhos. A gente colocou uns bancos, algo pra servir de quadro e trabalhávamos assim, justamente pra ajudar, porque só tinha analfabetos naquela época, não tinha ninguém alfabetizado.

Como nos relatos de D. Menininha, as primeiras professoras que surgiram em minha família tinham essa característica. Eram também boas alunas nas escolas da cidade, porém iam e voltavam da cidade para roça. Inicialmente, não tinham formação para o exercício do magistério. O percurso, como professoras docentes primárias, ou docentes de emergência, como eram chamadas – segundo minha tia também professora – trouxe a oportunidade de custearem os estudos, posteriormente, formando-se professoras de 1ª a 4ª série.

Pouco diferente das histórias de Dona Menininha, as professoras de minha família também contavam seus feitos nas escolas do interior do Espírito Santo, onde, por sinal, as vivências eram muito parecidas. Cercada por essas narrativas, sempre que possível, repetíamos várias vezes às histórias que ouvíamos, umas que até hoje guardamos com facilidade e que pedimos às tias ou a Vovó Bisa que contem aos bisnetos novamente. Assim, crescemos conhecendo um pouco mais do entender-se professora, mulher, negra, trabalhadora.

Revivendo essas memórias, quero destacar que, mesmo com dificuldades, de lavradoras, parteiras, benzedeiras, empregadas domésticas e babás, as mulheres da família se formaram professoras, o que era motivo orgulho para os pais, para elas e também possibilitava promover o sustento da casa, pois sempre tomaram a direção da família, seguindo o exemplo da Bisa, que, matriarca, era quem resolvia as pendências da casa. Assim,

formar-se professora assinalava ascensão social, possibilitava a independência financeira e o fortalecimento da renda familiar.

De lá pra cá, muita coisa se transformou, mas, seguindo os padrões da família, quando questionei que profissão seguir, a resposta imediata não deixou dúvidas: “Mulher, negra, pobre... você vai precisar trabalhar para sobreviver...”. Não foi por acaso que me tornei professora. Além da tradição da família, havia também a possibilidade de, como as outras mulheres da família, conquistar minha independência, garantir a minha sobrevivência num primeiro momento. Depois disso, o gosto pelo magistério foi sendo despertado, e percebi a necessidade de adquirir conhecimento, de participação na sociedade, de enfrentamento das relações de poder.

Oportunamente iniciei meu percurso profissional cursando o magistério no ensino médio. Prosseguindo, ingressei no Curso de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo.

Durante o período universitário, diante da necessidade, tive a oportunidade de trabalhar como professora primária no município de Cariacica (ES). Posteriormente, quando concluído o ensino superior, fui trabalhar com turmas de ensino fundamental e médio. O exercício da profissão docente me colocou em lugar privilegiado, se considerar que esse percurso foi marcado por experiências desde a educação infantil ao ensino superior, tanto em regiões centrais da Capital como na periferia.

Por essa mesma prática e pensando na ampliação do trabalho como professora iniciei uma busca constante por alternativas diferenciadas, potencializadoras das propostas de ensino organizadas pela escola, que, em respeito à sua multiplicidade, diversidade cultural, pudesse ampliar o leque de possibilidades dentro e para além dela.

Potenciar, no cotidiano da escola, o exercício da docência me colocou numa posição de constante busca pelo conhecimento, mesmo desconhecendo, em muitos momentos do constituir-me professora, a função de pesquisadora. Essa característica potencializadora da docência, impulsionada pelas carências e dificuldades do caminho, me leva a acreditar na condição de “[...] partícipes da produção do amanhã” (FREIRE, 2001, p.85).

A instância de pesquisa na docência fica, de certa forma, prejudicada quando nos dedicamos ao ensino fundamental, por causa da falta

de conhecimento e direcionamento de “como pesquisar”, no entanto as necessidades de ampliar nosso conhecimento sobre o cotidiano da escola transformam em possibilidade o aprimoramento profissional. Assim, surgem encontros preparados exclusivamente para capacitar o professor. Capacitar o quê? Geralmente não nos consultavam sobre as necessidades e dificuldades que enfrentávamos e, quando consultavam, sempre falavam de um lugar que não era o do professor. Por isso, cada encontro permitia a instabilidade, a inquietude em relação ao trabalho docente. Em minhas reflexões, notei que a organização política das escolas caminha para a necessidade de aprofundamento de questões que estão postas, tais como: ausência de propostas para prática nos diferentes contextos sociais, o que nos deixa à mercê do sistema educacional, com currículos prontos, ocasionando a sensação de insegurança.

De outra forma, nas reuniões pedagógicas, nos espaços de formação, surgem discursos abstratos que nos confundem, pouco entendidos e dificilmente operacionalizáveis pelos professores. Metaforizando a cozinha, as receitas não satisfaziam nossas ansiedades, então intensificamos nossa busca, mas o estranhamento torna-se ainda maior quando, dentro da própria escola, nos corredores nós professores compartilhamos nossos problemas de sala de aula ou até mesmo do ambiente escolar no qual estamos, porque, de certa forma, não percebemos interesse em compartilhar angústias para apontar alguns caminhos.

Essas angústias e incertezas, por vezes, crises de identidades docentes (NÓVOA 1992,1995; TARDIF, 1991), culminam em cursos de aperfeiçoamento, seminários, enfim, algo que possa sustentar nossa prática dentro da sala de aula. Foi nessa busca que me deparei com vários cursos que estimulam a organização dos currículos por projetos de trabalho, nos quais inseri os trabalhos instituídos pelas Secretarias Estaduais e Municipais desde as datas comemorativas até as propostas construídas e executadas por professores, num ato solitário de busca e vivência de experiências.

Os deslocamentos na forma de trabalho dentro da escola não surgem de qualquer lugar; é necessária disposição para enfrentar os medos, arriscar e assumir os riscos para transformar minimamente algo. Muitas vezes o medo de correr riscos impede o enfrentamento das dificuldades. Afinal, o

que dá certo na escola? Diferente da cozinha, as receitas não sustentam as mudanças pelas quais passa a escola! Além do mais, acredito que a escola não se faz com receitas prontas. Os movimentos que lá se estabilizam e se desestabilizam dizem algo. Portanto é importante entender a linguagem da escola em suas multiplicidades e, na multiplicidade dos sujeitos que a constituem, exercitar um direcionamento dialógico com ela, utilizando sensibilidade para entender o que querem nos dizer.

No percurso da carreira no magistério, fui percebendo que ser professora incluía questionar, mas também sentir, mexer, saber lidar com a diversidade. Refletir sobre o currículo da escola é mais uma forma de comprometimento em busca de respostas para tantos questionamentos: o que estamos fazendo para pensar o currículo no sentido de trabalhar as diferenças na escola? O respeito às diferenças, sejam elas sociais, culturais ou econômicas, tem sido um campo vasto de discussões tanto na educação como em outros espaços, a exemplo dos movimentos sociais. No entanto como a escola participa dessas discussões? Como são vistas essas diferenças no interior da escola?

Nas escolas em que lecionei, a maioria delas, na periferia urbana, a falta de compromisso com essa discussão fomentava embates constantes, haja vista que, entre nós, professores no exercício da docência, muitas vezes deixamos que essa discussão se perca ou não aconteça. É notória a regularidade com que se ignoram as várias culturas presentes na escola. Comecei a ampliar essa visão num curso oferecido pelo Centro de Estudos da Cultura Negra (CECUN),<sup>14</sup> o qual me deu alguns subsídios para começar a pensar na questão étnico-racial na escola.

As referências e reflexões apontadas no curso do CECUN tocavam especificamente na questão da auto-estima das crianças que repetiam várias vezes a mesma série, por anos consecutivos, e até mesmo das crianças que normalmente prosseguiam seus estudos sem mesmo saber ler.

A efetiva contribuição de discussões com entidades negras e fórum de discussões e decisões dessas entidades muito contribuíram para que eu caminhasse em direção à pesquisa. Participando dessas discussões,

---

14. Entidade do Movimento Negro no Estado do Espírito Santo, fundada em 1983.

comecei a refletir sobre as formas de representação do negro presentes na escola. Nos livros didáticos, há ênfase à cultura do negro nas datas comemorativas, porém, nos extensos dados estatísticos que demandam ação, há reprovação e evasão nas escolas públicas em sua maioria de negros afrodescendentes.

Nesse sentido, importa pensar o currículo, como coloca Carvalho (2005), a partir dos processos e produtos em circulação nas práticas discursivas engendradas no trato da questão da diferença na prática escolar.

Nesta pesquisa, fui ao encontro do que me falta, um pouco mais de vivência e experiências curriculares que possam ir além de um currículo indicado para trabalhar a relação “todos somos iguais”, utilizando o “falso mito da democracia racial”. Uma outra questão se refere à forma como essas relações étnico-raciais podem ser trabalhadas na escola a partir de nossas próprias vivências, ou nas práticas visíveis como quando a escola propõe medidas de reforço e recuperação aos alunos e, em sua maioria, detectamos que são negros os que necessitam desse apoio.

Assim, cada vez mais sentia a responsabilidade de desenvolver propostas que movimentassem a escola e contemplassem os diversos contextos sociais, as diferentes formas de se estabelecer a comunicação entre os sujeitos, possibilitando a troca de informações e complementações no currículo escolar. Mas o que entendo por currículo?

O currículo escolar, conforme Carvalho (2005), pode assumir a forma do concebido e do vivido. No âmbito do currículo concebido, temos o currículo formal. No Brasil, o currículo formal concretiza-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>15</sup> e em documentos que expressam projetos político-pedagógicos ou propostas curriculares em nível regional (planos, propostas estaduais ou municipais) e, em nível local, da própria escola. O currículo vivido é onde efetivamente se pode manifestar ou não o concebido.

No vivido se entrelaçam relações de poder, cultura e escolarização que, muitas vezes, se apresentam como deslocamentos, movimentos que

---

15. Aqui não me interessa entrar no mérito da discussão sobre os PCNs, nem analisar o currículo concebido, mas o vivido.

vão transformando a cultura da escola convivendo em linhas de fuga<sup>16</sup> no coletivo escolar.

Os deslocamentos na forma de trabalhar dentro da escola não surgem de qualquer lugar; é necessária disposição para enfrentar os medos, arriscar e assumir os riscos para transformar minimamente algo. As inquietações aparecem de todos os lados: nas salas de professores, nos corredores, na cozinha da escola. O que fazer? Qual o caminho possível para aproximar as preocupações docentes vividas e experienciadas em nosso “fazer professora” à contextualização das questões étnico-raciais no currículo da comunidade quilombola?

Precursora em estudos culturais no currículo brasileiro, Candau (2002) discute, à luz dos estudos realizados por Peter Maclaren e James Banks, tendências e propostas de trabalho na direção de uma sociedade plural, nos seus diferentes contextos socioculturais. Aponta que a questão do multiculturalismo tem sido intensamente pensada por esses autores, tomando como ponto de reflexão a realidade americana na qual se observa a convivência de várias etnias, apresentando, muitas vezes, situações conflituosas de preconceito e discriminação.

Contudo a intensidade desses conflitos nos Estados Unidos não se distancia da realidade brasileira, a qual silencia preconceitos e enfatiza a discriminação por meio das manifestações folclóricas, da cultura de embranquecimento que se fortalece na escola com incentivo dos livros didáticos de panorama hegemônico, preconizador da cultura comum. Como a escola discute e vive essas diferenças na comunidade quilombola, entendendo a questão da necessidade do recorte voltado para a cultura do negro? Eis um grande desafio, principalmente quando a escola pertence a uma comunidade negra rural, onde a grande maioria dos alunos que lá estão necessitam de medidas de recuperação e fortalecimento da auto-estima para identificar-se, entender-se e conhecer-se negro.

No encontro nacional da Anped (2005), ao participar das atividades do Grupo de Trabalho 21 (GT 21) discutindo a temática “O negro e a

---

16. De acordo com Deleuze (1988), existem diferentes linhas e dispositivos que se repartem em dois grupos: as linhas de estratificação ou de sedimentação (molares) linhas mais duras e as linhas de atualização e de criatividade (moleculares, de fuga).

Educação”, senti necessidade de aprofundar a questão das relações raciais presentes no currículo vivido. Tomei, então, o direcionamento para a comunidade quilombola, destacando o momento proveitoso de apresentações de temáticas relacionadas com as comunidades quilombolas, atualmente em fase de reconhecimento.

O encontro com o GT 21 foi definitivo para que mergulhássemos na pesquisa com a comunidade quilombola, objetivando ampliar nossas relações e conhecimentos.

Entendo aqui a conotação de encontro não só com o outro, mas nas subjetividades que o termo carrega, buscando, em minha singularidade, o confronto com *territórios estabelecidos* e na criação ou desestabilização destes. Nessa ocasião, um movimento diaspórico interno se fazia no seminário e me propunha a repensar toda minha trajetória como professora, militante do movimento negro, convivendo em linhas de fuga, mulher negra no mercado de trabalho, pesquisadora entre tantas outras.

A noção de território estabelecida remete ao sentido de espaço vivido, pois, de acordo com Guattari (1986), nos adequamos e nos acostumamos a certas formas de vivências comuns. Assim, território é utilizado como sinônimo de apropriação, de subjetivação, podendo também se destituir ou se desterritorializar. Carvalho (2007) alerta que, para Guattari, a espécie humana estaria mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, visto que os seus territórios originais se desfazem ininterruptamente diante dos “[...] sistemas capitalistas maquínicos (p.87)” que, no contexto da globalização, tendem a ultrapassar os quadros referenciais. Por outro lado, ocorre a necessidade, por parte de indivíduos e grupos, de resistir a esse “sistema capitalista maquínico”, da desterritorialização, visando a ultrapassar os segmentos duros e binários, instituindo processos de singularização<sup>17</sup> que apontem modos alternativos de existência.

---

17. “O termo singularização é usado por Guattari para designar os processos disruptores no campo da produção do desejo: trata-se dos movimentos de protesto do inconsciente contra a subjetividade capitalística, através da afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção. Guattari chama a atenção para a importância política de tais processos, entre os quais se situariam os movimentos sociais, as minorias, - enfim, os desvios de toda espécie. Outros termos designam os mesmos processos: automização, minorização, revolução molecular, etc.” (ROLNIK, 1986, apud

Utilizando a teorização de Guattari (1986), o que vai caracterizar esse processo de singularização na comunidade quilombola é a criação de suas próprias referências práticas e teóricas. Nesse sentido, a partir desse processo independente, a comunidade consegue ter liberdade de vivenciar seus processos, olhar sua própria situação e aquilo que acontece em volta dela. É essa condição que dá à comunidade um mínimo de possibilidade de criação e autonomia.

Na verdade, a busca dessa autonomia exerce certo fascínio no convívio da comunidade quilombola. Saber algo mais sobre sua trajetória, vislumbrando esse conhecimento como possibilidade criativa, de sobrevivência e de vivência, gera movimentos que ressignificam as experiências vividas, trazendo fluxos possíveis de um cotidiano inventivo.

Algumas pesquisas realizadas no Espírito Santo, enfatizando particularidades das comunidades quilombolas são dissertações voltadas a para Antropologia, como a que se refere à Comunidade de Retiro (OLIVEIRA, 2005), localizada em Santa Leopoldina, objetivando conhecer a cultura e política do território negro de Retiro e sua inserção na luta pela terra. Outra pesquisa de Geografia (FERREIRA, 2002) estuda a agroindústria de celulose e o fim de territórios comunais no extremo norte do Espírito Santo. Essa dissertação analisa os impactos ambientais da monocultura do eucalipto para a comunidade de Itaúnas – estendendo-se a outras comunidades do entorno que ainda suprem sua subsistência com práticas extrativistas. Num segundo momento, contribuiu para a busca de possíveis alternativas de reversão desses impactos.

O aperfeiçoamento por meio de leituras e pesquisas apresentadas no SENENAE<sup>18</sup>, com os pesquisadores do CECUN, sinalizou alguns caminhos, porém ainda insuficientes à prática pedagógica cotidiana.

Toda a base de trabalho, tanto dentro da escola quilombola como fora dela, na relação de professora, geógrafa, pesquisadora, contribuiu para a realização do desejo de conhecer, experienciar, perceber outras realidades, no caso, o estudo do currículo vivido na comunidade quilombola de

---

GUATARI; ROLNIK, 1986, p .45).

18. Seminário Nacional de Entidades Negras na Área de Educação.

Monte Alegre, considerando a observação participante e as narrativas dos sujeitos como estratégias metodológicas.

O deslocamento de Vitória para Cachoeiro de Itapemirim não se deu aleatoriamente. Para a escolha do local de pesquisa, foi primordial que houvesse um quilombo rural – comunidade negra rural – em fase de reconhecimento que poderia ocorrer tanto no norte quanto no sul do Estado do Espírito Santo (ES). Uma questão importante é que, ao tratar de quilombo – culturas africanas – tive como referência o município de São Mateus/ES, devido à concentração de grande quantidade de negros que, escravizados, desembarcaram nesse município, constituindo um grande referencial da população negra no Espírito Santo. De certa forma, esse fato contribuiu para a maior representatividade e reconhecimento das culturas africanas, seus usos e costumes na população capixaba. Enquanto no sul do Estado ganha maior expressividade os descendentes de europeus, acentuando e referenciando, nas regiões de montanha, traços dessa cultura, “deixando de lado”, de certa forma, as populações negras que lá se formaram. Nesse sentido busquei dar maior visibilidade às africanidades presentes na região sul do Espírito Santo, por entender que esses negros comungam da mesma história, mas ficaram, por longo tempo esquecidos.

Além dessas questões para a realização do trabalho, acrescento o balanceamento de custos, considerando a proximidade, a afinidade com a população da região, usando para isso outros quilombos conhecidos no município de São Mateus, como o Divino Espírito Santo, Linharinho em Conceição da Barra, e a existência de um espaço de vivência em comunidade, especificamente que tivesse uma escola inserida na realidade do campo daquele quilombo. Por isso a escolha de Monte Alegre, no município de Cachoeiro de Itapemirim, preenchendo os requisitos delimitados para o encaminhamento da pesquisa.

Aproximando-me das redes de relações constituídas até então, cheguei a um grupo de pesquisadores que trabalhava nos laudos de reconhecimento das comunidades quilombolas. Por meio deles, obtive as informações necessárias para chegar ao campo de estudo, observar inicialmente o local de pesquisa, constatar a organização da comunidade e estabelecer os primeiros contatos.

Desde a Anped (2005), entrelaçando minhas redes familiares e pessoais com as vivências das comunidades negras, busco aproximar-me da discussão sobre as comunidades quilombolas aqui, no Estado do Espírito Santo. Estabeleço um vínculo íntimo entre a temática e o movimento negro que suscita discussões, questionamentos pela falta de conhecimento das entidades negras acerca dos currículos vividos nos quilombos, principalmente das comunidades negras rurais do sul do Espírito Santo e das situações das escolas rurais que fazem parte dessas realidades.

Por entender que a riqueza da comunidade quilombola reside em suas práticas e táticas cotidianas (CERTEAU, 2005), fiz minha opção de pesquisa com o cotidiano, utilizando as narrativas dos sujeitos que lá estão contribuindo para ampliar o tecer de redes e movimentos que marcam nossos *espaçotempos*.

### **1.1 MAIS QUE ROTINA... O MOVIMENTO NO/DO/COM O COTIDIANO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA**

Muito mais que um espaço de mera repetição, o cotidiano é um espaço de invenção. Pensado pela ótica do paradigma da modernidade, da ciência quantificada, o cotidiano foi delineando, de fato, um espaço de repetição, de norma, de obviedade, o que talvez explique a idéia, abraçada por muitos pesquisadores, de que o cotidiano se resume ao espaço do senso comum (OLIVEIRA, 2003; ALVES, 2002; FERRAÇO, 2002).

Num sentido de história linear, aprendi que relevante, em nosso fazer, é “o quê” pode ser medido, quantificado, regulamentado e controlado, e não o movimento constante, não sendo, portanto, a relação e sim o processo que não é passível de análise quantitativa, nem de controle de normas, nem mesmo de regulamentações precisas, apesar das muitas tentativas nesse sentido desenvolvidas ao longo da história e denunciadas por muitos autores. Assim, entendo que o cotidiano é o conjunto de atividades que desenvolvemos em nosso dia-a-dia, em constante movimento, contrapondo-se ao paradigma da história linear.

Se acrescentarmos a isso a convicção de que nossos processos de aprendizagem são processuais e jamais completos, teremos que entender que nossas formas de agir no cotidiano derivam desses processos de

aprendizagem, portanto são sempre provisórias. Dessa forma, são dinâmicas, tecendo-se em redes de saberes e fazeres que não podem ser explicadas por meio de relações lineares de causalidade, então, são imprevisíveis as aprendizagens que servem de base aos conteúdos e às formas pelas quais nossas ações cotidianas são desenvolvidas.

Os movimentos cotidianos estabelecem redes que interligam saberes, constroem e expandem conhecimentos. As redes têm como característica a imprevisibilidade e a constante mutação, sob a influência de fatores mais ou menos aleatórios. A lógica que preside o desenvolvimento das ações cotidianas é profundamente diferente daquela com a qual nos acostumamos a pensar na modernidade, na medida em que no cotidiano, a (re)valorização de nossos saberes, tem como características fundamentais à multiplicidade, a provisoriedade, o dinamismo e a imprevisibilidade.

Portanto, valorizar os saberes cotidianos na comunidade quilombola significa, em certos momentos, promover a horizontalização das relações, de forma rizomática, entre os diversos saberes, a partir do ponto em que reconhecemos em todos incompletudes e potencialidades.

Em Oliveira (2003), encontramos que o cotidiano é o *espaçotempo* no qual e através do qual, além de forjarmos nossos processos de identificação, tecemos nossas redes de subjetividades (SANTOS, 2005), em função dos múltiplos conhecimentos, valores e experiências com os quais convivemos. Nele nos tornamos produtores de conhecimentos, mesmo dos chamados científicos.

Por outro lado, questionando a modernidade, ainda no sentido de ampliação do debate epistemológico, a superação das mutilações e fragmentações científicas exigem que consideremos a questão da complexidade desenvolvida por Morin (2002) e hoje defendida por muitos pensadores. É ele quem afirma que precisamos do paradigma da complexidade para superar o cientificismo.

Assim, apoiada em Morin (2002), no paradigma da complexidade, remetendo-me ao quilombo, posso afirmar que o cotidiano da comunidade quilombola é espaço de realização do complexo, onde tudo se entrecruza e se entrelaça sem perda da variedade e da diversidade que o tecem.

Portanto, ao coletar narrativas para compreender o cotidiano dos sujeitos na comunidade quilombola, cumpre considerar os processos de formação de nossas próprias subjetividades em seus múltiplos *espaçostempos*, o potencial que elas incluem, as complexidades do real, bem como a articulação entre as circunstâncias das situações e nossas possibilidades de ação. Ao discutir sobre o uso das narrativas na pesquisa no/do/com o cotidiano, Oliveira (2007, p.123) considera que

Apresentar esse tipo de pesquisa e seus resultados requer outros modos de escrever o aprendido que superem a descrição impessoal e formalista preconizada e praticada pelas pesquisas realizadas dentro do paradigma dominante. Assim, algumas formas de expressão escrita, desconsideradas pela modernidade, podem ser recuperadas em suas possibilidades narrativas<sup>19</sup> (ver Ginzburg e a questão da linguagem das fábulas). A pesquisa no/do/com o cotidiano vai buscar a partir de Certeau na valorização dos modos escriturísticos próprios da literatura – dos romances e contos populares entre outros – apoio para a formulação e defesa de modos novos de ' [...] narrar a vida e literaturizar a ciência' (p.29). Aprende, também com Ginzburg (1989) e sua crítica ao processo, por meio do qual a ciência foi depurando seus textos dos elementos qualitativos progressivamente.

Embora não seja consenso entre os pesquisadores com o cotidiano, nesta pesquisa encontrei zonas de fronteiras que se entrecruzam. Entendendo a necessidade de me firmar na pesquisa com o cotidiano, observei que esta atravessa extensas fronteiras, mistura-se a outras sem perder suas possibilidades de movimentos e do que chamamos de inventividade, cria, pois, com o cotidiano precisamos estar atentos aos indícios, aos sinais (GINZBURG, 1989) para, então, inventarmos instrumentos de aproximação com os sujeitos investigados.

Nos movimentos da pesquisa com o cotidiano, reporte-me a Certeau (1994) e compartilho com as suas idéias quando esclarece:

[...] O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em

---

19. Oliveira ressalta que não se deve confundir a narrativa com a descrição em que se pretende uma aproximação fiel de um real preexistente à própria formulação discursiva (cf. CERTEAU, 1994).

retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer este 'mundo memória', segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres.

Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história 'racional' ou desta 'não-história', como o diz ainda A. Dupront. O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível [...] (CERTEAU, 1994, p. 31).

O invisível do cotidiano, o sentir que pertence a nós que o vivemos, traz à tona os desejos de minha infância que, adormecidos, não despertavam até entrar em campo de pesquisa. O visível, o sensível explicitado pelo contato com a comunidade quilombola, nos silenciamentos da escola, para além dela, nos eventos, nos contextos produzidos, percebidos e interpretados, exigem sensibilidade e acolhida, ao mesmo tempo em que há desprendimento de metodologias e ações preestabelecidas.

Nessa direção, mergulho no universo da comunidade quilombola na intensidade das manifestações culturais adormecidas na escola, buscando bóias nos aportes teóricos. O tempero de estar lá e o cheiro do café aguçavam a sensibilidade de sentir, tentar olhar... ver mesmo nas práticas das professoras, nas salas de aula, os indícios que apontavam o trabalho que realizam e até mesmo, fora daquelas salas, perceber o que antes, logo quando cheguei, para mim era invisível... Iniciei a pesquisa de campo a partir do primeiro desembarque na comunidade, quando, descontraidamente tomei café na cozinha do Sr. Leonardo Ventura, que me recebeu contando brevemente a história de Monte Alegre. Nada difícil para ele, pois se dedica à procura da história do local, das conversas com os moradores mais antigos. Leva essas histórias para dentro da escola, através de um material didático por ele elaborado para que os jovens saibam a história do lugar, conforme narra:

**"[...] Poucas pessoas param para contar os casos de antigamente! [...]."**

Eu fico sem graça até de dizer... porque parece que as coisas estão muito centralizadas em mim, mas eu nasci aqui em Monte Alegre, só voltando um pouquinho atrás... e com cinco anos eu mudei para Cachoeiro. Mas o meu local de passeio sempre foi aqui em Monte Alegre. Então nas férias de julho e de dezembro, eu vinha muito pra cá. Então, a gente vivia muito a noite em dia de lua crescente, lua cheia. A gente ia brincar de roda na casa dos tios. Enquanto os adultos estavam contando 'causos' a gente estava brincando de roda.

E depois todos entravam nessa roda adultos e crianças, todos participavam. Então nós vemos que isso se perde., De uns tempos pra cá a oralidade está muito reduzida, poucas pessoas param pra contar os 'causos' de antigamente...".

O mergulho nos pressupostos da pesquisa com o cotidiano exigiu que, em meus primeiros passos, buscasse compreender as vivências que atravessam o trabalho pedagógico realizado a todo tempo na escola. Isso propiciou identificar pistas que apontassem a pluralidade da cultura local, além do convívio familiar, pois, no quilombo, a maioria das pessoas são parentes e a escola se apresentou como ambiente propício para confrontarmos as vivências das famílias com as vivências dos alunos. Esse mergulho me propiciou também pesquisar como se dão os processos de transmissão das histórias dos que moraram na comunidade ou viveram nela parte de suas vidas.

Preparei todo o material de pesquisa necessário: gravador, máquina fotográfica, tudo dentro de uma enorme bolsa e, com muita disposição, procurei captar esses indícios, mas logo entendi que deveria ir um pouco mais devagar, chegar primeiro, conversar, tomar café em todas as cozinhas onde me ofereciam. O tempo-espaço vividos impunham seu próprio ritmo, então ia, aos poucos, conhecendo, mesmo superficialmente, aquelas pessoas. Tanto os adultos quanto as crianças me comparavam com jornalistas ou com pesquisadores do INCRA, quando me viam munida do equipamento. Aí alguns se escondiam, outros chegavam para perguntar... outros apenas olhavam de longe, acompanhando meus passos... Aí era um “até logo”, um “aceno com as mãos”, sempre um “bom-dia”, ou simplesmente um “balançar de cabeça” retribuindo um cumprimento aos que passavam em direção às lavouras de café ou outros lugares...

Diante de tais desafios e visando às reflexões acerca de alternativas viáveis que direcionassem caminhos possíveis e necessários para a percepção da teia de saberes, truques, estratégias e tramas do fazer docente, optei por voltar meus olhares para as manifestações culturais da comunidade entrelaçadas à escola, aos professores<sup>20</sup> como processos educativos.

Para tanto, aliei à observação participante pressupostos da metodologia da história oral, visto que, conforme Meihy (1996, p.9),

[...] a história oral tem aproximado pessoas preocupadas com dois aspectos importantes da vida contemporânea: [...] 2) a inclusão de histórias e versões

---

20. Em respeito às questões de gênero, utilizarei alternadamente, professor, professora.

mantidas por segmentos populacionais antes silenciadas, por diversos motivos, ou que tenham interpretações próprias; variadas e não oficiais, de acontecimentos que se manifestam na sociedade contemporânea.

O uso de narrativas a partir dos pressupostos da história oral, no caso não necessariamente da vida do sujeito, mas de suas vivências, apresenta-se como forma de contribuir para que segmentos sociais, muitas vezes silenciados, tenham seus saberes, suas concepções, experiências, vivências e perspectivas socializadas.

Vale ressaltar que, conforme Santos (2002), para resgatar e identificar o que falta (ou não foi socializado) e por que falta, temos de recorrer a uma forma de conhecimento com vistas a não reduzir a realidade àquilo que existe, mas sim incluir realidades suprimidas, silenciadas ou marginalizadas, bem como realidades emergentes ou imaginadas, identificadas como ausências. A epistemologia dos conhecimentos ausentes parte da premissa de que as práticas sociais são práticas de conhecimento. Compreendemos as práticas docentes como práticas sociais, portanto, prenes de conhecimentos e, como tal, precisam ser estudadas com maior profundidade.

Nesse sentido, a história oral pode tornar-se um canal capaz de romper com o confinamento de experiências pedagógicas criadas, desenvolvidas e adaptadas pelos professores no exercício de suas funções, muitas vezes confinadas aos segredos de suas respectivas salas de aula, como realidades suprimidas.

Considero importante e necessário discutir algumas proposições sobre o uso das narrativas e do papel da narradora. Um desses aspectos, em se tratando de utilizar as narrativas como caminho metodológico, comporta multiplicidades de sentidos. Nesta e em outras pesquisas com o cotidiano, ouvir uma narrativa traz a quem ouve ou fala possibilidades de sentidos infinitamente diferentes, portanto a eminência dessas possibilidades exige que incorporemos a complexidade e a potencialidade que cada acontecimento comporta em si.

Como pesquisadora, envolvida no/com cotidiano, busquei ampliar as redes de relações em que mergulhamos (ALVES, 2001) mesmo sendo esse mergulho com bóias. Coube-me buscar compreender como as pessoas dizem, fazem, pensam quando ouvimos suas narrativas, que são entendidas como “verdades” por aqueles que narram, de modos diferentes, e com os quais

necessitamos dialogar e negociar sentidos dentro das diferentes perspectivas e modos de compreender as artes de fazer e pensar (CERTEAU, 1994).

Assim, trabalhando com o cotidiano na escola e para além dela, tive a oportunidade de buscar a diversidade de contar, de ver e de ouvir; outras possibilidades para mostrar os tão diferentes modos de ser e fazer escola, ao contrário da idéia dominante de se pensar o cotidiano escolar como um ambiente de mesmices e repetições equivocadas, onde não há nada de novo.

Entendendo essa relação vivida no/com o cotidiano, conforme Ferraço (2003), considero a possibilidade de pensar o cotidiano como redes de saberes-fazer<sup>21</sup> tecidas pelos sujeitos cotidianos. Como essas redes não se limitam ao território da escola, também os sujeitos participantes da pesquisa não se reduzem aos sujeitos da escola. Por isso utilizei as narrativas desses sujeitos para entender como esses movimentos se organizam ou não.

Nesse sentido, as narrativas a seguir, coletadas durante um evento organizado pela comunidade “O casamento na roça”, mostram alguns dos sentidos atribuídos ao constituir-se quilombola. Assim, em sua narrativa, uma moradora da comunidade explicita:

**“Nós não  
tínhamos  
conhecimento  
do que era  
quilombo!”**

Bom, até pouco tempo, nossa comunidade não sabia o que era quilombo e muitos que começaram a descobrir, souberam tinham vergonha. Até hoje, muitas pessoas têm vergonha (apontando a cor da pele), mas, aos poucos, nós estamos conseguindo vencer essa timidez, essa vergonha de ser quilombola e agora nós temos o orgulho de ser... até porque as pessoas chamavam a gente de quilombo, botavam apelidos e tudo, então a gente ficava meio assim... com vergonha, meio assustados, com vergonha até de chegar em Cachoeiro e outros lugares assim... vizinhos.

A nossa comunidade, por ser a maioria descendente de escravos, quando a gente ia a determinada região que tinham pessoas de cores diferentes, aí nós ficávamos com vergonha, porque criavam aquela coisa gritando: quilombo! quilombo! E nós não tínhamos conhecimento do que era ser quilombo, aí, aos poucos nós fomos estudando, descobrindo a nossa história, nossa origem, a nossa identidade e descobrimos realmente o que é ser quilombo...

Na realidade, eu nasci em Cachoeiro, sou filha adotiva, não tenho sangue, mas tenho a cor, tenho um coração, porque meu pai é quilombo, meu avô é descendente de quilombo, chegou a pegar uma parte da escravidão, mas enfim... isso eu acho que não interfere muito, desde quando eu soube, pô... parte de pai é descendente de quilombo, eu já falei: 'Pô, eu também sou quilombo, não interessa se filha ou não adotiva, não interessa, eu sou quilombo!'

---

21. Arte de escrever utilizada por Ferraço nos estudos com o cotidiano a exemplo da prof<sup>a</sup> Nilda Alves, na tentativa de, ao juntar palavras permitir a criação de uma nova.

Ao buscar essas narrativas, tinha o objetivo de perceber os entrelaçamentos de pessoas da comunidade em relação ao “quilombo”. Observei que a ressemantização do termo causa estranhamento aos sujeitos. Coloca-os diante de lembranças duras de atitudes racistas, quando citam o constrangimento ao ser chamada de “*quilombo, quilombo*”.

Entendo que M. se refere ao quilombo sustentando a visão de comunidade pertencente ao mesmo território. Dessa forma, quando usa a expressão “[...] em determinada região que tinham pessoas de cores diferentes [...]”, refere-se a algo mais que simplesmente a comunidade, mas à visão estereotipada do preto<sup>22</sup> como pobre, analfabeto.

Apesar de ter nascido em Monte Alegre, vivido em Cachoeiro e retornado ao quilombo, ao narrar suas experiências, M. diz não se sentir “à vontade” com a questão étnico-racial. Isso vem de encontro à situação de outras crianças da comunidade quilombola que se encontravam à nossa volta e, ao ouvirem as narrativas de M. balançavam as cabeças confirmando a originalidade do relato. Contudo, ao final de sua narrativa, M., afirma ter orgulho de “ser quilombola”. Penso que a visibilidade das relações culturais que envolvem o negro na comunidade de Monte Alegre contribui para o processo do constituir-se negro, de vivenciar a negritude, ultrapassando fronteiras nas relações entre “eu e o outro” e na própria vivência do negro em si, contribuindo para ultrapassar as barreiras do constrangimento de não se sentir parte do quilombo e, talvez, não querer se sentir negra.

Hoje, estudante universitária, com seus 20 e poucos anos, M. fala com maior liberdade sobre a discriminação sofrida pelas pessoas de sua comunidade. Ao referir-se às experiências vividas, lembra-se dos momentos em que, por falta de conhecimento de suas histórias, sentia-se inferiorizada e, de certa forma, humilhada por ter a “cor” preta.

A discriminação e o racismo são marcas inesquecíveis que repercutiram nos silenciamentos das práticas culturais da comunidade. Deixa claro que hoje, com maior esclarecimento do que é um quilombo, (re)interpreta sua história (re)significando suas vivências.

---

22. Na narrativa, enfatiza e compara a cor da pele.

Observando a emergência dessas amplas questões sociais e culturais na escola e fora dela, como: a pobreza, a discriminação escolar entre negros, a discriminação de pessoas de fora do quilombo, as deficiências na formação de professores e professoras apontadas pelos professores e professoras e, por sua vez, refletidas na formação dos alunos, forçamo-nos a pensar em criar possibilidades no sentido de trabalhar com essas importantes questões políticas e sociais com as quais, nós, professores e professoras nos deparamos ao nos formarmos docentes. A questão aqui é pensar nas artimanhas, nas táticas e estratégias que encontramos para ampliar nossa proposta como educadores plurais nas relações étnico-raciais.

As narrativas trazem em si a dimensão de utilidade e carregam o peso do aconselhamento. Benjamin (1994) esclarece que não é qualquer um que aconselha. Para tanto, é preciso, antes de tudo, fazer a ligação entre as experiências do narrador e a história que está sendo narrada, na medida em que se verbaliza a situação.

Dessa forma, Benjamin (1994) atenta para o fato de que as ações da experiência são pouco relatadas, por isso estão em baixa, pois existe uma grande dificuldade e até mesmo resistência por parte dos pesquisadores em Ciências Sociais em aceitá-las como procedimento metodológico. Complementa afirmando que a experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte onde recorrem todos os narradores e, entre as narrativas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entrelaçando as narrativas, procuro fazer a ponte entre os relatos das experiências como “construção” de conhecimento. São essas narrativas e ações que contribuem para o entendimento de como se constituem as redes de conhecimentos no cotidiano.

Alves (2002)<sup>23</sup> nos faz refletir sobre as tensões atuais que, no séc. XX, levaram a questionar as diferentes formas de “construir” conhecimento. Aponta, ainda, que as transformações ocorridas no mundo do trabalho, as exigências das novas ciências de ponta – pautadas na informática e comunicação, em geral – foram se ampliando e constituindo novos campos

---

23. Texto “Tecer conhecimentos em rede”. In: ALVES ; GARCIA (Org.). Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

de conhecimento, impondo a expansão dos saberes concebidos e vividos de forma não-linear, mas rizomática: em rede.

A metáfora da rede de conhecimentos substitui, em nosso tempo, a idéia de que o conhecimento se “constrói” por uma via de mão única. Por outro lado, aponta que essa “única via” cede lugar às múltiplas conexões e interpretações produzidas em zonas de contatos móveis (LEVY, 1993).

O conhecimento em redes parte da consideração da prática social (LEFEBVRE, 1983, apud ALVES, 2002). Portanto “*[...] trata de dar à prática a dignidade de fatos culturais e de espaço de criação de conhecimentos, que não são ‘tecidos’ na teoria e que são tão importantes para os homens como os conhecimentos que nesta são ‘construídos’*”.



# CAPÍTULO 2





# Conhecendo a Comunidade de Monte Alegre



Fotografia 1: Limite da comunidade de Monte Alegre – Marco da RPPN - Pacotuba.

No Espírito Santo, temos cerca de 37 comunidades quilombolas em fase de reconhecimento, entre elas, Monte Alegre (Fotografia 1), com 140 famílias residentes, em sua maioria trabalhadores rurais, assistidas desde 2004 por programas sociais do Governo Federal, tais como: bolsa escola, bolsa família, pesagem das crianças realizada por agentes comunitários do município de Cachoeiro do Itapemirim.

## 2.1 LOCALIZAÇÃO



Fotografia 2: Placa indicativa – entrada de Monte Alegre

Localizada em zona rural no município de Cachoeiro de Itapemirim, Monte Alegre (Fotografia 2) situa-se no distrito de Pacotuba, a 37 quilômetros da sede do município e nove quilômetros da Rodovia –ES 482 Cachoeiro x Alegre.

Quando, em 1850, no interior de Cachoeiro de Itapemirim, surgiam algumas fazendas, entre elas: Fazenda Boa Esperança, Fazenda Mutum, Fazenda Beira Alta, Fazenda São João da Mata, Fazenda Moura, Fazenda Santa Júlia, Fazenda Bananal, Fazenda Cafundó, Fazenda Boa Conserva, surgia também a Fazenda Monte Alegre.

Conforme entrevistas cedidas a mim, quando perguntava sobre a origem do lugar, as pessoas respondiam que Monte Alegre teria surgido após a abolição da escravidão, em maio de 1888. Esse fato consta no documento enviado pela comunidade quilombola à Fundação Palmares, solicitando o reconhecimento da comunidade como remanescente de quilombo. Esse documento está anexado a esta pesquisa como fonte cedida pelos moradores.

## COMUNIDADE MONTE ALEGRE, CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM - ES



Mapas 2: Monte Alegre e comunidades vizinhas.

Constatei, então, nesse documento, que a comunidade é, em sua maioria, constituída por negros descendentes de escravos, que, após a abolição da escravatura, recém-libertos, compraram posses de terras de fazendeiros do local, iniciando a comunidade com as famílias: Adão, Ventura, Verediano.

As narrativas dos moradores mais velhos dão a entender que foi por causa do caxambu que o local recebeu o nome de Monte Alegre.

## 2.2 CARTOGRAFANDO A COMUNIDADE

Todavia nem tudo foi festa. O negro liberto não tinha e ainda não tem nenhum recurso financeiro para lavrar a terra. Surgiram, então, dois problemas: o primeiro refere-se à necessidade de o negro vender parte de suas terras para adquirir dinheiro para seu sustento; o segundo, o fato de a maioria dos negros assentados em Monte Alegre ter voltado a trabalhar para o branco recebendo quantias irrisórias.

A falta de investimento nas terras ocasionou a dependência financeira do trabalho nas grandes fazendas, ao mesmo tempo em que impedia o investimento nas terras, o que deu origem à agricultura de subsistência, fonte de renda e sobrevivência daqueles que resistiram no local. Portanto a terra ficava ociosa, necessitando de cuidados e investimentos, situação que dificilmente poderia reverter-se, uma vez que os negros da comunidade se tornaram colonos, meeiros e diaristas.

Conforme moradores antigos, a fazenda Monte Alegre foi altamente produtiva no passado. Confirmam essa produtividade, quando narram suas experiências nas lavouras locais. Com culturas diversificadas, era grande geradora de empregos para os moradores da comunidade e até mesmo da região. Pessoas “desconhecidas” migravam para Monte Alegre, a fim de trabalhar na lavoura da fazenda.

Nas últimas pesquisas realizadas, estima-se que a população de Monte Alegre esteja em torno de 140 famílias com aproximadamente 600 habitantes. Desses, 70 são descendentes diretos de escravos e, conforme o documento elaborado para a Fundação Cultural Palmares, nenhuma dessas famílias sobrevive diretamente da sua propriedade, seja por falta de recursos, seja por falta de terra.

Atualmente, as famílias passam por outros problemas agravantes: a maioria das propriedades não chega a ter um hectare de terra por família, além das documentações de posse das terras de muitos se encontrarem incorretas, dificultando financiamentos, o que contribui para a perpetuação das difíceis condições em que se encontram.

Constatei a falta de infra-estrutura para a população local, como: ausência de rede de esgoto em algumas residências, dificuldades na coleta de lixo diária, acabamento nas casas, necessidade de um meio de transporte coletivo freqüente, além da falta de posto de saúde.

Cerca de 54 famílias que lançavam seus esgotos no ribeirão da comunidade foram atendidas com fossas sépticas pelo Programa de Despoluição do Ribeirão Floresta, que corta a comunidade. As outras residências aguardam a extensão do programa.

Caracterizando economicamente a população, observei que a maioria dos moradores sobrevive da colheita do café, uma vez por ano, quando são contratados pelos fazendeiros, maiores produtores. Durante o restante do ano, alguns moradores continuam como diaristas nas lavouras e poucos são contratados pela prefeitura local (Fotografia 3).



Fotografia 3: Plantio de café atualmente

Essas dificuldades contribuíram para que muitos habitantes nascidos na região migrassem para os centros urbanos mais próximos, como: Cachoeiro de Itapemirim, Vitória e Rio de Janeiro.

Os trabalhos realizados pelos moradores na terra constitui o que chamamos de agricultura de subsistência, na qual o que é produzido sustenta um número reduzido de pessoas, possibilita o consumo de alimentos pela família. Assim, aproveitam da várzea e de seus terrenos para o plantio do arroz. Plantam também feijão, milho, abóbora, mandioca, cana-de-açúcar, café e hortaliças.



Fotografia 4: Agricultura de subsistência

Ouvi dos moradores que era comum, após um longo dia de trabalho nas lavouras, acontecerem bailes surpresa na casa dos negros da região. Esse fato ocorria em época de lua cheia, iluminando a festividade. Organizando a comunidade, para expressar sua alegria, os negros reuniam-se para tocar seus tambores nessa dança conhecida como caxambu, até hoje presente em Monte Alegre.

Conforme consta no documento enviado à Fundação Palmares, ao receber a liberdade, a matriarca Raquel Verediano deixou a Fazenda Mutum, onde era escrava, acompanhada de seus filhos, Leonardo, Daniel e Venceslau direcionando-se para a fazenda Monte Alegre, onde Leonardo, posteriormente, comprou uma pequena área de terra e mais tarde surgirão

os guardiões dos tambores de caxambu, confeccionados pela família Adão. Eles permanecem sob a guarda de Mestre Maria Laurinda, incumbida de (re)passar às novas gerações essa vivência.

### 2.3 ENTRELAÇANDO TERRITÓRIOS DO CAXAMBU

Instigada pelas narrativas dos moradores e pelas escritas nos documentos, percebi que uma das grandes marcas da negritude em Monte Alegre se faz pela roda de caxambu<sup>24</sup>. Pude observar o apego em deixar claro que toavam e dançavam o caxambu. O depoimento de Dona Lucira, neta da escrava Raquel, esclarece: “Por ocasião da abolição, os negros dançavam incansavelmente o caxambu” demonstrando, assim, a identificação da comunidade com o ritual do caxambu como alegria, festividade.

Esse será o fio condutor de minhas pesquisas, pois, por ele, entendi parte do processo de identificação do negro de Monte Alegre, ao assumir seus ritos e costumes. Procurei, então, entender um pouco mais sobre a tradição do caxambu. Assim, identifiquei algumas reportagens, destacando como representativa a que o historiador Eliomar Mazoco,<sup>25</sup> no diário do Senado Federal, informa sobre o “caxambu de maio”, como tradição africana do sul do Espírito Santo.

Conforme Mazoco (1980),<sup>26</sup> foram localizados 24 grupos de caxambu no Espírito Santo, em 16 municípios. O historiador explica que caxambu é uma palavra africana originada do povo de Angola de idioma Banto, e significa caixa grande, tambor grande, pesado e comprido, feito de tronco de árvore seca, com couro esticado. É também o nome de dança de ciranda

---

24. Da revista “Fontes da Vida” (julho de 1962):Caxambu deveria grafar-se cachambu, porque vem de duas palavras africanas: cacha (tambor) e mumbu (música). O vocabulário servia, ao tempo dos escravos, para designar não só o instrumento que eles tocavam nas danças, mas ainda a própria dança ou batuque. Dizem uns que, outrora, os negros vindos de Baependy e circunvizinhanças costumavam reunir-se nas referidas Águas e aí celebravam batuques memoráveis, ao som dos seus caxambus e, assim, do hábito do convite “Vamos ao caxambu”, ficou o termo aplicado ao próprio sítio da festa.

25. Presidente da Comissão Espírito -Santense de Folclore e integrante da Comissão Normativa da Lei Rubem Braga.

26. Diário do Senado Federal, de 26 de maio de 2004, .p. 16057.

na qual os participantes, em círculo, em volta da fogueira, se juntam para lembrar seus ancestrais.

Ao som desses tambores centenários, o povo canta jongos, iniciando a roda por ritualísticas que mais lembram uma bênção religiosa católica, por entoar antes das batidas dos tambores uma oração de abertura. O ritual do caxambu traz consigo um teor de religiosidade impõe respeito àqueles que estão cercado a roda, porém não cultua um santo específico. Traz a lembrança das festas comemorativas organizadas pelos negros, onde todos podem dançar. A questão que se coloca ao dançar o caxambu é que a batida dos tambores aquece os corações. São como convites para a dança (Fotografia 5).



Fotografia 5: Roda de caxambu

Convidada a participar da roda de caxambu, no Treze de Maio, observei o evento e dele participei para melhor entender a ritualística do caxambu. Presenciei, no início do ritual, uma louvação para a abertura da roda “[...] *Aê...aê...aê...aê... Na hora de Deus amém, amém...amém! Pai, Filho, Espírito Santo na hora de Deus amém! [...]*”, entoada pela Mestre regente

do caxambu. Após essa louvação, a Mestra D. Maria Laurinda se põe a dançar no centro da roda, abrindo espaço para o festejo. Portanto, quando se fala em dançar o caxambu, também estão implícitas a devoção do povo em relação à sua ancestralidade, porque perpassa o sentido do respeito pela tradição, pela evocação e saudação religiosa.

## 2.4 A RITUALÍSTICA DO CAXAMBU

Esse recorte torna-se curioso, quando percebemos que o propósito do caxambu é reavivar, retomar a identificação do que concebemos como comunidade quilombola. Nesse caso, especificamente, entendemos o caxambu como patrimônio cultural que fortalece essa identificação. Além de representação das culturas negras globais, identifica as culturas negras locais, entendidas como construção de um espetáculo que fortalece as relações sociais.

Os rituais presentes no caxambu contribuem para a demarcação de territórios, fortalecendo a comunidade, pondo em cena suas identidades. As identificações culturais são fortalecidas a partir das celebrações nos festejos e são dramatizadas e assumidas no cotidiano. Dessa forma, ao se apropriarem do caxambu, compartilham o “território quilombola”, os mesmos símbolos, rituais e costumes.

Para Canclini (2006), esse compartilhamento é tido como entidade,<sup>27</sup> em que tudo que é compartilhado pelos que habitam esse lugar se torna idêntico ou intercambiável:

[...] Nesses territórios a identidade é posta em cena, celebrada nas festas e dramatizada também nos rituais cotidianos.

Aqueles que não compartilham constantemente esse território, nem o habitam, nem têm portanto os mesmos objetos e símbolos, os mesmos rituais e costumes, são os outros, os diferentes. Os que têm outro cenário e uma peça diferente para representar.[...] (CANCLINI, 2006, p.190).

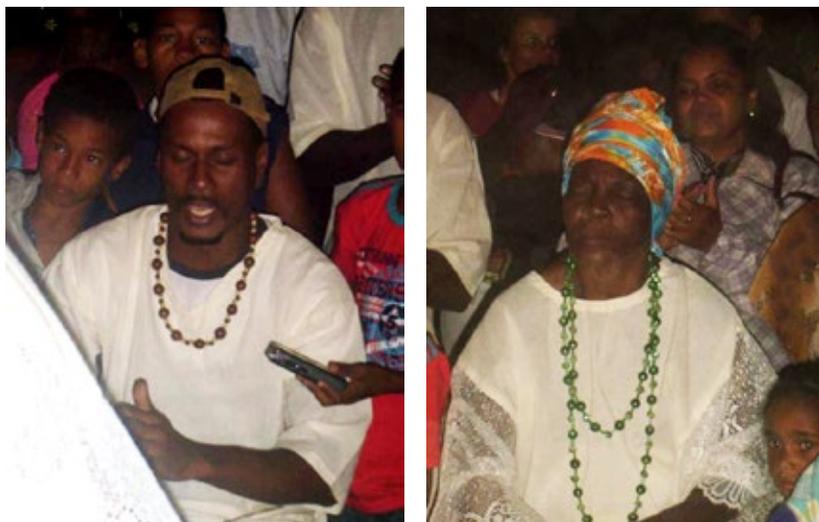
No Treze de Maio, especificamente, percebi a expressividade da festa ao som dos tambores em Cachoeiro do Itapemirim, onde os jongueiros – aqueles que puxam os jongos – manifestam sua religiosidade nas das

---

27. Ver Canclini (2006, p. 190).

culturas populares de tradição. Procurei entender melhor a questão das representações das festas, concordando com Canclini quando afirma

As festas servem como lugar de cumplicidade. As marcas e os ritos que celebram fazem lembrar a frase de Benjamin que diz que todo documento de cultura é sempre, de algum modo, um documento de barbárie. Mesmo no caso em que as comemorações não consagram a apropriação dos bens de outros povos, ocultam a heterogeneidade e as divisões dos homens representados. É raro que um ritual aluda de forma aberta aos conflitos entre etnias, classes e grupos. A história de todas as sociedades mostra os ritos como dispositivos para neutralizar a heterogeneidade, reproduzir autoritariamente a ordem e as diferenças sociais. O rito se distingue de outras práticas porque não é discutido, não pode ser mudado nem realizado pela metade. É realizado, e então ratificamos nossa participação em uma ordem, ou é transgredido e ficamos excluídos, de fora da comunidade e da comunhão (CANCLINI, 2006, p.191).



Fotografia 6: Expressões de respeito no rito inicial do caxambu

Assim retomamos o festejo do Treze de Maio, pensando no ritual que apresenta, inserindo todos que o praticam, como membros da comunidade. Esse fato não exclui aqueles que vieram de longe e já fizeram parte do quilombo de Monte Alegre. Esses, por sua vez, conhecem e participam do caxambu em outras oportunidades e estão presentes na comunidade na época dos festejos (Fotografia 6).

Os moradores de Monte Alegre nos explicam que muitos parentes se encontram na cidade de Campos, no Rio de Janeiro e, possivelmente, quando vieram de lá para Monte Alegre, já conheciam o caxambu.

Provavelmente, além da relação do negro com a musicalidade, a construção de seus instrumentos, de batoque e a proximidade geográfica de Cachoeiro de Itapemirim com o Rio de Janeiro possibilitaram que se relacionasse a utilização de tambores de caxambu com a influência dos jongs cantados. Algumas conversas que tive com os moradores, no preparo e acompanhamento das festividades, falam da migração de negros livres do Rio de Janeiro, que compraram terras em Monte Alegre. Daí trouxeram a tradição de festejar ao som dos tambores.

Essa alegação provoca certa polêmica entre os moradores mais antigos de Monte Alegre, pois se confunde com a versão oficialmente contada pelos moradores, contudo eles concordam que o caxambu é “instrumento”<sup>28</sup> de negros, não importando de onde.

Não há indumentárias específicas para dançar e cantar jongs ao som do caxambu. São utilizadas roupas brancas, saias rodadas para as mulheres e calças compridas e camisas brancas para os homens, ou até mesmo de roupas do dia-a-dia. Bastam dois tambores para entoar as cantigas. Acende-se uma fogueira que faz parte do ritual e o povo acompanha ritmando com palmas e repetindo os jongs.

Conforme Lopes (2004), em outras localidades, os tambores do jongo ou instrumentos de caxambu recebem outros nomes que são: caçununga, maria, papai, agoma, trovador, papai-velho e chibante, para o maior; estrelinho para o pequeno; e viajante para o médio. Em Iguape, São Paulo, o instrumental se compõe de dois atabaques, do “boi”, nome que lá recebe a puíta; de cabaças recobertas com um trançado de taquara, chamadas quaxaquaios, e de uma baqueta que é percutida no corpo de um dos atabaques.

---

28. Referindo-me a toda ritualística.



Figura 1: Tambor de Caxambu em Monte Alegre

Em Monte Alegre, os dois tambores construídos de madeira de lei oca e couro são tocados a mão, conforme observei, mantendo a tradição do lugar. Os tambores foram herdados pela família Adão; não foram doados, nem serviram de presente de casamento, como em alguns rituais indígenas, ou mesmo africanos, onde se presenteiam com instrumentos musicais. A família Adão mantém, há mais de 50 anos, os tambores, conservando-os e atualmente tendo como guardiã D. Maria Laurinda.

Em algumas localidades, como o Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, no jongo, em geral, é usado o seguinte instrumental: tambores, em número de três ou quatro, puíta e guaiá. Os tambores recebem os nomes de tambu (o maior de todos), também chamado pai-toco, pai-joão, joão e guanazamba; candogueiro médio, igualmente conhecido como goana e angona; e gunzunga, o menor de todos, igualmente chamado cadete.

Todas as versões colocadas, tanto para o jongo quanto para o caxambu, não explicam a emoção de participar de uma roda de caxambu. Todavia não há caxambu sem jongos, ou seja, é preciso que se cumpra inicialmente

a ritualística, para que depois entoem-se as cantigas na roda. Os jongos são versos repetidos várias vezes na roda pelos participantes, são cantados pelas pessoas ao reverenciarem o tambor e repetidos várias vezes por aqueles que estão na roda.

Em minhas vivências em Monte Alegre, dos muitos jongos que aprendi apresento alguns cantados nas rodas:

“Atirei na jararaca acertei na surucucu, na casa que não tem homem cachorro não come angü”. (3 vezes)

“Eu vim eu vim, mandaram me chamar, vou deixar recordações pro povo desse lugar...”. (3 vezes)

“Passei na porta a porta estremeceu, não sou mais do que ninguém, ninguém é mais do que eu...”. (3 vezes)

Lopes (2004) se utiliza de uma definição ampla para os jongos a partir das manifestações do caxambu nos Estados da Região Sudeste do Brasil:

Dança afro-brasileira de motivação religiosa e caráter iniciático, dançada em roda por par solto ou por homens e mulheres indistintamente, ao som de tambores e chocalhos. Seus cantos chamados 'pontos', como na umbanda, constroem-se sobre letras metafóricas de sentido enigmático ou em linguagem cifrada. Conhecida principalmente em Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo, e originária talvez da região de Benguela, na atual Angola, seu nome origina-se, provavelmente, do umbundo onjongo, nome de uma dança dos ovimbundos.

Para Lopes (2004), a dinâmica do desenvolvimento da dança, em geral, inicia-se com o acendimento da fogueira no terreiro, quando chegam os responsáveis pela função de tocar os tambores de caxambu. Esses tocadores se posicionam próximos à igreja local ou a uma capela, caso não haja igreja próxima. As pessoas que irão participar da roda, dançando ou batendo palmas, formam um círculo, deixando sempre aberta a parte da roda onde colocaram a fogueira.

Em seus estudos, Lopes (2004) afirma que essa saudação pode ser realizada de outra forma, quando o jongueiro-chefe tira o chapéu, ajoelha-se, faz o sinal da cruz, cavalga seu tambu, o tambor maior, e nele dá uns toques, secundado pelo tocador do tambor menor. Feito isso, cede o lugar a outro tocador e, segurando o chapéu com a mão direita, olha para o céu, e, em meio a absoluto silêncio, apenas entrecortado de “vivas”, saúda as almas, os santos padroeiros, as autoridades e o povo do lugar. Inicia-se a dança.

Em Monte Alegre, a guardiã dos dois tambores do caxambu, D. Maria Laurinda, ou o jongueiro coloca as duas mãos firmes neles e inicia o jongo com a reza descrita anteriormente, repetida três vezes. (Fotografia 8) Essa louvação, respeitada por todos, é ouvida em silêncio e repetida por aqueles que estão na roda, e mesmo fora dela até o primeiro toque do tambor, quando se ouve a primeira rima de jongo, tirada pela guardiã, também chamada de desafio. O desafio é o jongo (rima) lançado na roda, que, muitas vezes, é repicado por outro jongueiro em resposta ao desafio.

Grande parte dos estudos sobre essas tradições e ritos africanos apóiam-se na oralidade, nas narrativas e testemunhos dos descendentes de escravos mais velhos da região, devido à escassez de registros escritos. Nesse sentido, conversei com algumas pessoas da comunidade e, posteriormente, com D. Maria Laurinda, para entender como se processam os rituais do caxambu.



Fotografia 7: Saudação ao tambor do caxambu, iniciando um jongo

Dona Maria Laurinda esforça-se por manter a “tradição” do caxambu, que, por muitas vezes, por ser considerado ritual de “macumba”,<sup>29</sup> foi alvo de rejeição de muitos moradores do quilombo que foram se afastando, principalmente por terem procurado outros caminhos religiosos. No entanto, D. Laurinda encontrou outras formas de entoar o caxambu para os mais novos, criando jongos simples que falam da localidade, do cotidiano das pessoas. Assim, as novas gerações foram se aproximando, e houve a conquista de algumas pessoas que haviam se afastado das rodas de caxambu.

D. Maria Laurinda Adão – D. Maria Laurinda – é uma lavradora natural de Monte Alegre, atualmente com 66 anos, filha de Paulino Adão e bisneta do escravo Adão – um dos primeiros da região. Era analfabeta até pouco tempo, quando voltou a frequentar as aulas no ensino noturno na escola. Além de lavradora, trabalha como coveira nos cemitérios da região, participa do movimento de mulheres negras rurais e, atualmente, faz parte da diretoria da Associação Comunitária de Remanescentes de Quilombo Monte Alegre (ACREQMA). Organizadora das rodas de caxambu, D. Maria trabalha com jovens, ensinando jongos e a tocar os tambores. Como guardiã dos tambores, é responsável também pelas apresentações em outras localidades, além das festas realizadas em Monte Alegre.

Com a repercussão desse trabalho, D. Maria Laurinda foi conquistando mais jovens adeptos para as rodas. Hoje trabalha com o caxambu de adultos, que sempre abrem ou encerram os festejos, e o caxambu mirim – que surgiu da vontade das crianças participarem também das rodas. Podemos ressaltar aqui que, antigamente, como nos contaram, no caxambu não eram permitidas entrada de crianças, somente os adultos participavam, as crianças apenas assistiam; isso quando podiam assistir, dependendo da hora em que as rodas começavam.

Os encontros para ensaios da dança em Monte Alegre são sempre acompanhados de algumas histórias dos antepassados, o que interpretei como “Pedagogia do Caxambu”. Essa forma de ensinamento traz orgulho aos

---

29. Eventualmente considerada por alguns como misticismo ou ritual religioso.

jovens participantes da roda. Aí reside o verdadeiro teor da oralidade, do transmitir experiências.

Lembrando do que lhe foi contado, D. Laurinda recorre à memória para me encantar com suas vivências. Em suas narrativas, fornece valiosas informações:

Trabalho na roça, trabalho com o caxambu, estou praticando as crianças brincarem com o caxambu que é muito importante pra nós.

É que meus troncos (avós, bisavós, mãe.) eram... todos brincavam com o caxambu, aí restou eu, minha mãe e meus irmãos. Aí minha mãe passou a ser 'crente', aí eu fiquei no lugar dela, quer dizer, eu que tomei compromisso com o caxambu, então ela pediu assim que eu não deixasse o caxambu na mão de qualquer um que é o compromisso com o caxambu.

É muito respeito, porque a gente tem... se sente assim... é quando os antigos batiam o caxambu a gente era criança, então, desde criancinha que eu fui nascida nesse 'ramal', então eu não tenho a intenção de sair do caxambu. Acho que não tem outra religião pra mim que nasci no caxambu e ser espírita.

Os jongos mais antigos... era... meu avô cantava, minhas tias cantavam... cantavam.. primeiramente foi quando raiou a liberdade, quando o pessoal era ainda escravos. A princesa Isabel falou com o pai dela que acabasse com a escravidão, senão ele também ia pra forca, como os escravos ficavam na forca. Aí, ele pensou, pensou, pensou, aí teve um dia que o coração doeu, aí ele falou assim para os escravos: 'Hoje vocês vão juntar lenha e vão pegar uns caixotes', mas ninguém sabia o que ia acontecer. Aí o que aconteceu é que meio-dia em ponto ele tinha mandado fazer uma bandeira, não existia nada disso... pra raiar a liberdade... Quando foi meio dia em ponto, batia o sino, naquele tempo para pessoal almoçar, aí ele pegou, bateu o sino e gritou que daquele dia por diante todo mundo ia ser um só, tinha raiado a liberdade. Aqueles que estavam no alto do morro roçando jogou a foice pra lá, aqueles que estavam capinando jogaram as enxadas pra lá, as mulheres carregavam água no cantil soltaram de morro abaixo e saíram correndo pra saber o que é que era, né? E quando chegou cá, daquele dia por diante, ninguém ia ser escravo. Cada um ia fazer pra si. Aí logo botou fogo na fogueira e gente batia aqueles caixotes, aí aquele mais inteligente, que os antigos tinham inteligência, cantou: *'Sinhá foi-se embora escreveu no papelão, sinhá foi-se embora escreveu no papelão, quem quiser comer trabalha com as suas mãos, quem quiser comer trabalha com suas mãos!'* Aí a princesa falou com o marido dela como é que ela ia fazer as coisas, que ela não sabia botar um arroz no fogo, ela não sabia cuidar de uma criança, tudo eram as escravas que faziam para elas. Aí as escravas falaram: "Se você quiser, vai fazer com suas mãos". Aí diz que ela pegou a chorar! Aí diz que uma mais sabida aí cantou *'Eu já varri sua cozinha agora não varro mais...'* Aí aquilo virou jongo e aquelas cantigas foram adiante, e ficou aquela alegria, alegria, aí, pronto, no outro dia, terminou aquilo, terminou a escravidão! Aí onde que surgiu, não tinham instrumentos, aí aqueles mais antigos fizeram instrumentos que foram os caixotes, tambores grandes, o caxambu.

A história narrada por Mestre D. Maria Laurinda é a versão contada por grande parte dos moradores de Monte Alegre, oficialmente trabalhada na escola. Com laços estreitos entre as famílias, esses moradores comungam da mesma história, uma vez que confirmam ter ouvido, quando ainda crianças, e constantemente são lembrados da mesma história quando fazem as rodas de caxambu. Por isso, mesmo que haja discordâncias entre o movimento negro em relação à “comemoração” do Treze de Maio,<sup>30</sup> enfocando a questão política que atravessa o negro em nosso país, para os habitantes e Monte Alegre, essa data simboliza alegria, nem tanto pelo fim da escravidão, uma vez que reivindicam suas terras, mas pela ligação entre os tambores de caxambu e as festividades que aconteceram naqueles momentos.

Retomando a roda e a dança do caxambu em si, observamos que esta dança em outros Estados, simula abraços, como se as pessoas que giram dentro da roda fossem abraçar alguém, no entanto, em Monte Alegre, não se dança em pares, apenas quem lança o jongo ou o desafio dança dentro da roda, enquanto os outros batem palmas acompanhando os tambores, repetindo o jongo lançado à roda.

Em Monte Alegre, as mulheres entram na roda à convite de uma outra mulher, quando esta entra, saúda o tambor, parando o toque e o jongo anterior, segura as mãos do tocador, com as mãos no tambor, canta outro jongo e começa a rodar! Os participantes entoam a cantiga, começando pela guardiã, que prontamente ouve o jongo lançado à roda e repete em bom som, para que todos possam cantar.

Diferente do jongo de Monte Alegre, segundo Lopes (2004), no chamado jongo carioca, existe uma maior movimentação no interior da roda, pois os jongos são dançados em pares soltos, com aproximações dos pares. Assim possibilita um homem disputar a dança de uma dama com outro homem. Dessa forma, para mostrar maior agilidade, existe o corte, ou seja, enquanto a mulher dança na roda com seu par, outro homem coloca as mãos no ombro do companheiro, “corta-o” daquela dança, vai ao centro dançando, toma-lhe a dama.

---

30. Reservei o direito de me ater à questão do Treze de Maio e à desinvisibilização do negro com o caxambu.

Além de boa performance para apresentação do jongo, os participantes contam ainda sobre a magia do caxambu. Tomando a ritualística como uma mística da comunidade, observa-se que os dançantes compactuam com a magia dos toques, expressando suas crenças nos jongos cantados. Essa questão vem de encontro à mitologia do jongo, que só deve ser dançado à noite, com exceção do trabalho pedagógico realizado na escola quando encerramos as atividades de pesquisa com uma roda de capoeira e outra de caxambu, ambas realizadas durante o dia.



Fotografia 8: Aprendências com caxambu

## **2.5 QUILOMBISMO, ENTRELUGARES DE RESISTÊNCIAS: FRONTEIRAS NO MOVIMENTO NEGRO**

Ao se pensar em quilombo, necessitamos refletir sobre o imaginário que o termo nos reporta. Precisamos entender que, muitos anos depois, desde Palmares – o primeiro e único quilombo reconhecido por décadas – temos reforçado no interior das lutas dos movimentos sociais, principalmente do movimento negro, a característica de quilombo como símbolo de resistência e organização política.

Nesse sentido, a instituição de Palmares, suas representações no movimento negro brasileiro, o confronto estabelecido entre este e a cultura branca, acentua em muito as discussões acerca da cultura nacional que silencia a contribuição do negro pós-escravidão. Esse fato trouxe ao termo quilombo o ideário de resistência ofuscado pela organização política de Estado que Palmares representava. Essas generalizações serviram de pano de fundo para ampliar o leque de discussões sobre os territórios negros, tanto rurais como urbanos. Beatriz Nascimento (1987) afirma que a

historiografia especializada contenta-se em marcar a capacidade de luta e resistência dos negros envolvidos nos quilombos e em ampliá-la através dos tempos. Daí a generalização do termo “quilombo” para indicar variadas manifestações de resistência (SILVA, 2004) principalmente nos meios urbanos hoje também substituídos pelo “gueto”.

Por representar a força da resistência negra diante da demarcação e defesa do território, o quilombo de Palmares marca sua importância política no movimento social negro por expressar, entre outras situações, uma “organização” de caráter não-governamental, política, a ponto de ser conhecida como Angola-Janga, trazendo para dentro do movimento negro aproximações com o auge da resistência dos angolanos à invasão portuguesa, ocorrida entre 1584, no final do séc. XVI, e início do séc. XVII.

Essa história, por vezes silenciada na História Oficial brasileira, traz à cena contribuições culturais, que, a partir da década de 70 ganham visibilidade, em poemas, canções, panfletagens, matérias em jornais da grande imprensa e da imprensa negra, debates acalorados onde o líder palmarino Zumbi é aclamado e a resistência de Palmares, por ele liderada, inspira a luta negra no Brasil, questionando a ideologia da democracia racial brasileira.

Para Cardoso (2002), é a partir do quilombo que a população brasileira de origem africana pode desempenhar [ou readquirir] o papel de sujeito na formação social brasileira. É até por isso que os conceitos quilombo e resistência, fundamentais para a compreensão da história dos povos negros no Brasil, parecem fundir-se um ao outro.

Nesse contexto, há que se perceber que um dos conflitos no qual nos debruçamos refere-se à negligência em retomar importantes formas de contribuição do negro no Brasil e, mais que isso, à pressão marginalizadora que, ao negligenciar a participação do negro na vida – sociopolítica do País, reforça a visão eurocêntrica, ocultando pontos fundamentais de nossa História em sua relação com a educação e a cultura.

À margem da sociedade e da cultura, aos territórios negros coube a preservação da cultura negra, transformando-a durante as gerações, mas, de certa forma ampliando sua difusão entre as comunidades, embora, em muitos casos, sendo reconhecida como “coisas do povo”, enfatizando a

cultura popular e, assim, desenraizada dos padrões europeus, não se encaixando nos padrões hegemônicos, mas nem por isso deixando de se expressar e reivindicar suas formas de poder.

No estudo das questões étnico-raciais, por certo tempo, as expressões culturais populares só foram reconhecidas pelo processo de folclorização da cultura popular, o que dificultava enxergar as expressões de alegria, aprendizado das culturas populares, como a festa do congo, dos santos – de São Benedito, São Jorge, as congadas, a expressividade do Caxambu – marca de Monte Alegre – e outras festas que envolvem profundas relações de religiosidade, de política, em toda a esfera social das comunidades negras, como formas de resistência nas relações que envolvem apropriação de saberes, constituição de territórios físicos e subjetivos.

A visão reducionista das expressões culturais africanas, como o folclore no Brasil, deve-se, em parte, à dificuldade em compreender e trabalhar, com os diferentes grupos étnicos, a política de dominação latente que silencia, pela via da educação escolarizada, esses grupos, como se deram as variadas formas de lutas e estratégias coletivas de sobrevivência, de resistência de combate à discriminação do negro, ao preconceito, às desigualdades sociais, de enfrentamento cotidiano ou, simplesmente, a celebração de festas relacionadas com as diferentes culturas desses povos:

[...] Transitando entre o faz de conta da brincadeira e a formação política, a cultura de folclorização do negro atinge-o enquanto agente social e atinge suas práticas culturais. Por ter livre curso no processo de educação e no processo mais amplo de socialização, a folclorização é também um poderoso mecanismo de desqualificação do negro, neste caso ela caminha ao lado da estereotipação como mecanismos básicos para o fortalecimento do mito da democracia racial e da ideologia do branqueamento [...] (BANDEIRA, 1991, p.12).

Nesse sentido, entendendo a folclorização como política cultural, em se tratando dos Brasis,<sup>31</sup> concordo com Canclini (2006), quando afirma que as políticas culturais menos eficazes são as que se aferram ao arcaico, ignoram o emergente, porque não conseguem articular a recuperação da

---

31. Adaptação do singular Brasil, por entender que somos frutos de várias culturas, portanto, vários Brasis.

densidade histórica com os significados recentes gerados pelas práticas inovadoras na produção e no consumo. Nesse caso, considera

[...] O arcaico é o que pertence ao passado e é reconhecido como tal por aqueles que hoje o revivem, quase sempre 'de um modo deliberadamente especializado'. Ao contrário, o residual formou-se no passado, mas ainda se encontra em atividade dentro dos processos culturais. O emergente designa os novos significados e valores, novas práticas e relações sociais [...] (CANCLINI, 2006, p.198).

Essas relações culturais e formas de expressão são comumente identificadas como cultura popular. No caso, uma cultura excluída do padrão hegemônico, que traz consigo as vozes do povo.

Para Canclini (2006), o popular é, nessa história, o excluído: aqueles que não têm patrimônio ou não conseguem que ele seja reconhecido e conservado; os artesãos que não chegam a ser artistas, a individualizar-se, nem a participar do mercado de bens simbólicos “legítimos”; os espectadores dos meios massivos que ficam de fora das universidades e dos museus, “incapazes” de ler e olhar a alta cultura porque desconhecem a história dos saberes e estilos. Podemos acrescentar a esse pensamento os “Mestres” da cultura popular, detentores dos saberes passados por seus ancestrais através da oralidade, excluídos dos saberes acadêmicos.

Assim, a comunidade de Monte Alegre caminha pelas vias populares, tentando resgatar sua oralidade, ampliando seus recursos culturais, para demarcar territórios, que são parte do processo de identificação pelo qual passa a comunidade. Nisso podemos entender que as manifestações culturais se modificam por um processo de tradução.

Quando se pensa em reviver as tradições, na verdade, outras formas de manifestações vão sendo escolhidas e trabalhadas no espaço comum.

A partir das manifestações culturais existentes, nascem outras formas de manifestações e destas, em conjunto com as traduções desenvolvidas nos *espaçostempos*, as manifestações culturais se transformam, o que chamamos de processos de hibridização.

Ao contrário do que se pensa sobre as ações pedagógicas relacionando as culturas dos negros com o folclore como uma forma de (re)viver o passado, através de lembranças, de danças, músicas, somente nesse período, a dura realidade da folclorização e da estereotipação vem transformando

também nossas ações pedagógicas num ritmo às vezes impercebível, afirmando e fortalecendo a ideologia do branqueamento, quando, simbolicamente, nos reunimos em grupos específicos nas escolas, trabalhando datas comemorativas, enfocando o que chamamos de educação para questões étnico-raciais, sem que possamos dar conta dos mecanismos de identificação estigmatizadas do negro amplamente utilizada nesses processos formais de socialização.

# CAPÍTULO 3





# Territórios Quilombolas, Regulamentação...

Não há como conduzirmos o estudo em uma comunidade negra rural sem antes nos pautarmos em alguns conceitos que remetem à questão dos territórios físicos, enfatizando as territorialidades e as fronteiras que se fazem e refazem. Nesse sentido, entendo ser pertinente que a discussão do espaço físico se relacione com o espaço subjetivo que também se movimenta. Para isso, aportei-me na tese de Oliveira (2005), em seu diálogo com Leite (1990) e com outros autores, que, ao pautar seus estudos na questão política da territorialidade, procuram melhor esclarecer a idéia do que se entende como território negro rural, quando se delimita um espaço físico, entendendo território coletivo como territórios subjetivos, aqueles que os sujeitos constituem se movendo em várias direções, estabelecendo fronteiras entre os seus e os outros na comunidade.

Analisando o estudo de Oliveira (2005) sobre territórios negros rurais, constatei a importância de discutir a *ressemantização* do termo quilombo, a luta política pela terra. Neste estudo, o autor enfatiza que

## **O estranhamento...**

[...] o território negro é um campo de relações sociais e políticas, no qual se elabora uma forma específica de identidade étnica: a do negro do meio rural. A terra é considerada como lugar próprio e diferenciado, na qual surge o território como uma realidade indivisa marcada por uma forma de organização política própria, investida de uma história (negra) e de um universo simbólico particular (OLIVEIRA, 2005 p.15).

Oliveira estuda a comunidade negra rural de Retiro (ES) entendendo que a realidade negra do campo expõe o que é central na luta: “[...] os territórios, a territorialização como força primeira que, invertendo o tempo, refaz o espaço, dota a vida de sentido e faz dela a energia fundante da própria luta” (OLIVEIRA, 2005, p.16). Entende que o território físico de Retiro é a expressão da resistência e da luta negra pelo direito à terra.

Em retrospectiva aos estudos que relacionam a propriedade da terra com os espaços ocupados por negros, Oliveira retoma Leite (1999b), redefinindo esses espaços conforme a classificação organizada por Nina Rodrigues, sugerindo dois tipos de territórios negros: um oficial e permitido, que se refere às áreas pobres da cidade e do campo; o outro conquistado e proibido, como foi o caso do quilombo dos Palmares. O tema espaço proibido conforme a autora, foi retomado por Clóvis Moura nos anos 60, quando

[...] o quilombo reaparece como uma das formas de resistência, como um tipo de guerrilha, bem como todas as ações e reações dos negros no cotidiano, antes e após a abolição. A noção de território como base geográfica e como espaço necessário à sobrevivência de negros possibilitou uma certa tendência, desde então, a interpretar todos os tipos de lugares habitados por estes como espaços de resistência no interior da sociedade branca (LEITE, 1991b, p. 39-40).

Nessa perspectiva, conforme Oliveira, o conceito e as situações sociais denominadas quilombo estão inseridos em um conjunto mais amplo, referido por Leite como territórios negros e assim definidos:

Um espaço demarcado por limites, reconhecido por todos que a ele pertencem, pela coletividade que o conforma. Um tipo de identidade social, construído contextualmente e referenciado por uma situação de igualdade na alteridade. O território seria, portanto, uma das dimensões das relações interétnicas, uma das referências do processo de identificação coletiva. Imprescindível e crucial para a própria existência do social. Enquanto tal, pode ser visto como parte de uma relação, como integrante de um jogo. Desloca-se, transforma-se, é criado e recriado, desaparece e reaparece. Como uma das peças do jogo de alteridade, é também e, principalmente, contextual. No caso dos grupos étnicos, a noção de território parece ser tão ambígua como a própria condição dos grupos e talvez seja justamente o que acentua o seu valor defensivo (LEITE, 1990 p.40).

Para Leite (1990), o território é o espaço apropriado culturalmente, que inscreve limites de tudo que apresenta e expressa noções de pertencimento.

De acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), as comunidades quilombolas são grupos étnicos, predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana, que se autodefinem a partir das relações com a terra, o parentesco, o território (geográfico), a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias. Estima-se que, em todo Brasil, existam mais de três mil comunidades

quilombolas. A questão legal influencia em grande parte as relações que se estabelecem na comunidade.

Até bem recentemente, os sujeitos da comunidade quilombola de Monte Alegre não percebiam como as práticas culturais os movimentam e envolvem as ancestralidades negras em seu cotidiano. No entanto, a aproximação de pesquisadores enfatizando essas relações tem despertado o interesse da comunidade, levando-a a entender que, aos poucos, a história vai sendo recontada. Para buscar subsídios que fortaleçam a visão acima, coletei alguns relatos ilustrativos dos deslocamentos pelos quais passam a comunidade quilombola de Monte Alegre.

Essas representações começam a fazer parte do cotidiano das pessoas, produzem movimentos que se ampliam conforme a notícia da regulamentação e retorno à terra. Dessa forma, vão criando expectativas na população, principalmente quando relatam a chegada dos pesquisadores do INCRA encarregados de elaborar o relatório necessário para a continuação do processo que antes era apenas uma idéia longínqua. Obtive essa constatação em uma das reuniões comunitárias que freqüentei, onde ouvi narrativas que informaram como se constituiu e se constitui esse processo de adaptação ao termo quilombo, quilombolas, até então pouco falado na região como narram. Assim ocorreu o diálogo entre os participantes da reunião:

R – Eu, pra mim, quilombo e quilombola eu nunca ouvi falar aqui em Monte Alegre, não! Somos descendentes de escravos! Ah! Isso nós somos descendentes de escravos!

D.N. – ninguém queria aceitar esse nome não... achamos muito difícil, esse nome feio... há uns três anos atrás nós fizemos uma reunião ali no Leonardo e ele falou assim: 'Nós somos descendentes de escravos. Tá tendo uma lei... que nós somos descendentes de escravos, que os parentes de escravos vão ter força para adquirir a terra de volta, mas eu nem quero pensar nisso que é muito difícil! Não quero nem sonhar! O pai dele falou assim: 'Nado, nem quero que você entre nisso!' Ai depois surgiu isso aí... Com o povo meio assustado com isso! Mas o povo nem queria dar entrevista. Todo mundo corria, ninguém queria dar entrevista, alguém recusou mesmo falar sobre isso! Custou pra dominar as pessoas! Ah, falou assim:

'Escravo mexer com isso é muito difícil!. Mas até que A. e L. deram um jeitinho!

Entre esses e outros relatos nas reuniões, era muito comum entenderem-se como descendentes de escravos, expressarem isso, o que, de certa forma, teria uma conotação tão forte como o termo "quilombola". Esses

questionamentos surgiram por causa das circunstâncias e dos benefícios que a denominação poderia trazer para a comunidade, que necessita de recursos para sustentabilidade.

As versões sobre a história de organização do quilombo de Monte Alegre apóiam-se na oralidade, nos relatos e testemunhos dos descendentes de escravos mais velhos da região. Eles não tinham o costume de ouvir os termos “quilombo, quilombola”, de certa forma, devido à escassez de registros escritos. Foi a preocupação com esses registros que impulsionou o Sr. Leonardo Ventura a assumir, voluntariamente, essa atividade.

Minha participação nas reuniões comunitárias teve o propósito de ouvir as conversas sobre os sentimentos que acompanhavam os movimentos das pessoas, as visões que surgiram diante das mudanças, observando como se sentiam.

Outra questão já comentada refere-se à identificação que é muito forte nas comunidades que reivindicam reconhecimento, pois pude observar que, até então, “ser descendentes de escravos” não representava o mesmo que “ser quilombola” na relação de reconhecimento das terras. Porém, aos poucos, foram (re)construindo suas subjetividades, construindo novos territórios, e passando a unirem-se em torno de um desejo comum – o direito às terras – o que produziu outra conotação, um processo de confirmar suas identidades como quilombolas.

O conceito de identidade vem sendo amplamente discutido por Silva (2000) e Hall (1999, 2000). Recortei especificamente a questão do deslocamento do sujeito em que a “descentração” da identidade é entendida como contestação do que antes fornecera sólidas localizações como indivíduos sociais. Assim, estremeceem-se essas bases, abalando a idéia que temos de nós próprios, como sujeitos integrados. Essa perda de um “sentido de si” estável pode ser, por vezes, chamada de deslocamento ou descentração do sujeito. Na medida em que são definidas, em parte, por meio da linguagem, a identidade e a diferença não podem deixar de ser marcadas também pela indeterminação e pela instabilidade (SILVA, 2000).

### 3.1 A QUEM INTERESSAM AS IDENTIDADES?

Parafrazeando Hall (2000) no texto, “*Quem precisa de identidade?*”, procurei me aproximar dessa questão por entender ser necessário discuti-la. Nossos aportes teóricos caminham pela via da diferença e, nela, os processos de identificação. No entanto, os caminhos na comunidade quilombola apontam a diferença, quando estabelecem territórios específicos no contexto de pertencimento, portanto torna-se necessário discutirmos o percurso de constituição das identidades.

Podemos pensar que a noção de identidade se encontra perdida nesse contexto da comunidade quilombola. No entanto, tanto a noção de identidade, como a noção de comunidade servem-nos como parâmetro para entendermos o processo de identificação, o qual não se atém apenas à questão da espacialidade – território físico – e de *espaçotempos* comuns, quando nos referimos aos costumes e ao cotidiano das pessoas que vivem no lugar.

O espaço que remete às identidades das pessoas da comunidade refere-se à relação de poder, apropriação e materialização de conhecimentos aí estabelecida, pois, além da afirmação política e cultural, que estabelece essa relação de pertencimento, existe também o interesse da participação nos laudos de reconhecimento a fim de retomarem as terras reivindicadas.

Estabelecem-se aí sérios conflitos em relação às formas de apresentação dessa comunidade, no que se refere aos costumes, à vontade de expressar como vivem, mesmo sabendo que, com o passar do tempo, os “costumes” foram se descaracterizando e se misturando a outras questões modificadas pela mídia, foram ressignificados, sendo recontados e reconduzidos no tempo.

Então as identidades não são rígidas, muito menos imutáveis. Elas são tomadas por muitas influências, são resultados transitórios de processos de identificação.

Assim, tomamos esse constante processo de transformação como configuração do que chamamos de identificação, pois são responsáveis pelas diferentes interpretações que, na atualidade, e de período em período, dão vida às identidades, as identidades são processos de identificação em curso.

No caso dos quilombolas rurais, são enfatizados dois conceitos – o de comunidade e o de identidade. Na verdade, ao se trabalhar com a

comunidade, a ressemantização do termo remete ao sentido de unidade do “nós”, uma interpretação que leva ao pertencimento, à identificação.

No entanto esse processo de pertencimento pode confundir-se com a identidade, quando pergunto às pessoas da comunidade de Monte Alegre: “O que é ‘ser’ quilombola?”

Em minha análise, conforme aportes teóricos, entendo que esse “ser quilombola” é extremamente móvel e híbrido, assim como as comunidades, quando pensamos na unidade, comunidade imaginada. No entanto, para as pessoas que convivem com esse termo, sua utilização fixa-se em um *espaçotempo* que remete ao pertencimento à terra, ao local de origem, à noção de territorialidade limitada em seu aspecto físico, ao pertencimento ao local representado por artefatos antigos, que, segundo eles, marcam esse pertencimento. A circularidade da narrativa, quando enfatizada mais vezes no texto, ilustra a relação híbrida da comunidade em seu processo dialógico. Assim, tomei as narrativas do Sr. R. para melhor ilustrar essa afirmação:

Gente aqui mesmo de Monte Alegre não conhece o trabalho do INCRA, não tinha necessidade... é pra falar, então nós vamos falar!

Ninguém aqui tocou nesse caso hoje! Não tinha necessidade nenhuma desse rapaz ir lá no retiro comprar um carro de boi velho, coisa que em Monte Alegre tinha mais de cinco carros de boi aqui. Então, hoje em dia, não tem um, pra mostrar pras criancinhas de hoje. Tem lugar ‘onde bota branco’, ‘onde bota boi’, não tinha mais... venderam e ninguém sabe aonde? Foi lá... tinha mais de cinco carros de boi em Monte Alegre! Foi por aí, não sei aonde, comprou um bule, um bule daquela época, um bule pra colocar café, que não tinha garrafa... o bule acho que vinte reais, ele foi lá no ferro velho e comprou esse bule, tá lá, o bule... acho que tá lá na casa dele, coisa que não precisava disso!

O que está realmente acontecendo? Onde estão os artefatos construídos aqui pelas pessoas do lugar? Penso que são essas questões que afloram nesta discussão: “*Afinal havia necessidade de comprar o que “nós” mesmos produzíamos pra demonstrar a nova geração como vivíamos?*”. A emergência dessas preocupações afirmam a necessidade de “demarcar territórios”, nesse caso, utilizando-se de artefatos culturais (objetos) construídos anteriormente e que não se encontravam mais presentes, sendo substituídos pela garrafa térmica, pelo arado, pelo trator.

Para os moradores de Monte Alegre, há preocupação e necessidade de marcar o pertencimento ao lugar como possibilidade de recuperação do patrimônio cultural remetendo-nos a discussões para além dos muros da escola.

As formas de educação ali manifestadas assinalam que a escola reforça os conhecimentos, mas necessita de parceria com a família para que as crianças se identifiquem como pertencentes ao quilombo por várias razões, entre elas, as diferentes relações no passar do tempo que envolvem a familiaridade com as histórias contadas ou não já que, nesse momento, existem muitas imbricações e uma necessidade de conhecer o que se tinha antes, enfatizando a transformação pela qual a comunidade passou e ainda passa resignificando suas práticas.

### **3.2 QUILOMBO COMO COMUNIDADE DIALÓGICA IMAGINADA**

Pelos estudos realizados durante a pesquisa, pensamos a comunidade quilombola de Monte Alegre a partir da hermenêutica do “sujeito da compreensão” de Santos (1989, 1996, 2000, 2002, 2003, 2004), em seus pressupostos sobre uma “comunidade interpretativa” que busca, pelo processo de mediação, baseando-se no diálogo, na leitura e na tradução, a construção do comum no espaço e no tempo.

No estudo sobre comunidades compartilhadas, Bauman (2004), citado por Carvalho (2006), esclarece que a expressão comunidade é, nos dias de hoje, outro nome do paraíso perdido e alimenta a denominada “comunidade imaginada” no sentido da diferença entre a vivência numa realidade não comunitária ou até mesmo hostil e a busca do aconchego da coletividade.

Bauman (2003) argumenta que, se não houver comunidade significa que não há proteção e essa falta de proteção implica em vivenciar a ausência de solidariedade. Alcançar a comunidade pode significar perder a liberdade, visto que a segurança e a liberdade são dois valores desejados, mas difíceis de serem combinados.

Carvalho (2006) esclarece que, se o princípio da comunidade se equilibra entre o desejo de segurança e de liberdade, a relação entre liberdade e segurança é considerada de modo diferente, quando é olhada do ponto de vista dos muitos que se encontram na situação das camadas desprivilegiadas da sociedade.

Nesse sentido, Carvalho (2006) argumenta que a palavra comunidade nunca foi utilizada de modo mais indiscriminado e vazio do que nas décadas em que as comunidades, no sentido sociológico, passaram a ser pouco encontradas na vida real.

Se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, só poderá ser (e precisa sê-lo) uma comunidade tecida a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo; uma comunidade de interesses e responsabilidades em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos (CARVALHO, 2006 p. 2).

Para Carvalho (2006), à luz de Sennett, o sentido de comunidade se baseia na necessidade de pertencer não a uma sociedade em abstrato, mas a algum lugar em particular, assim como na relação estabelecida entre a comunidade quilombola e o lugar territorialmente ocupado por ela. Sendo assim, a possibilidade de o princípio da comunidade se efetivar relaciona-se com o respeito à pluralidade e o incremento da produtividade dialógica.

Nos sentidos da dialogicidade e da pluralidade, amparei-me, então, na perspectiva acerca do princípio da “comunidade interpretativa e plural” (CARVALHO, 2005, 2006) fundamentada no “sujeito da compreensão” pelo processo de mediação, baseando-se no diálogo, na leitura e na tradução como práticas de mediação para a construção do comum – constituição do sentido comum e/ou consenso – no espaço e no tempo, singulares.

### 3.2.1 OUTROS SENTIDOS PARA OS ATUAIS QUILOMBOS

Ainda sobre o termo quilombo, considero o parâmetro do processo e autodefinição descrito por Dwyer<sup>32</sup> (2005) que escreve sobre a prática de pesquisa dos antropólogos no exercício de realizar relatórios de campo e reconhecimento de terras quilombolas para legitimação e posse de terras. Define, ainda, que identifica o quilombo, observando os seus aportes constitucionais. Informa que quilombos ou remanescentes de quilombo são termos usados para conferir direitos territoriais aos descendentes de escravos.

Nesse sentido, esclarece que, na Constituição Brasileira de 1988, o quilombo adquiriu uma significação atualizada, ao ser inscrito no art. 68

---

32. Membro da Associação Brasileira de Antropologia, professora Dr<sup>a</sup> do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Ciência Política da Universidade Federal Fluminense.

do Ato das Disposições Constitucionais transitórias (ADCT) para conferir direitos territoriais aos remanescentes de quilombos que estejam ocupando suas terras.

Acontece, porém, que, na análise da autora, o texto constitucional não evoca apenas uma “identidade histórica” – que pode ser assumida e acionada na forma da lei. Segundo o texto constitucional, é preciso, sobretudo, que esses sujeitos históricos presumíveis existam no presente e tenham como condição básica o fato de ocupar uma terra que, por direito, deverá ser em seu nome intitulada, conforme o artigo constitucional.

A necessidade de reconhecimento, muitas vezes conflituosa, tem orientado a elaboração de relatórios de identificação, os também reconhecidos laudos antropológicos, dos quais o de Monte Alegre, até o presente momento, não se encontra publicado, para assenhorear a aplicação dos direitos constitucionais às comunidades negras consideradas remanescentes de quilombos, de acordo com o preceito legal.

Assim, reconhecer-se quilombola representa muito mais do que o vínculo essencial com a terra representa herança de costumes, de tradições, um processo que envolve o auto-reconhecimento, identificação, entendendo que, legalmente, houve, de início, a necessidade da identidade e, posteriormente, o processo de identificação, considerando as diferenças que se constroem em relação àqueles que não são considerados parte de seu grupo (BARTH, 1994).

### **3.3 DESLOCAMENTOS I: (RE)FAZENDO TERRITÓRIOS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA**

Retomando os currículos vividos – as imersões no cotidiano tanto nas salas de aula como para além delas – orientei-me e fui mapeando e percorrendo a pesquisa na comunidade no sentido de buscar entendimento sobre: o confronto das lembranças narradas pelos moradores mais antigos de Monte Alegre; o modo como acontecem os movimentos de adaptação e reconhecimento ao termo “quilombola” – o que chamamos de territórios subjetivos; a localização e características da comunidade identificadas pelos moradores – território físico.

Nesses movimentos observando a organização política e gerenciamento da escola, identifiquei projetos realizados dentro e fora da mesma, possibilitando pensar as culturas do negro na comunidade em suas potencialidades e pluralidade de relações.

Minha preocupação se amplia diante da necessidade de não somente descrever, mas analisar as experiências ressignificadas pelas lembranças, por meio da coleta de narrativas, análises de documentos e projetos existentes na escola, observação dos movimentos cotidianos e participação nas atividades realizadas tanto no âmbito escolar como fora dele em espaços na associação de moradores, nas reuniões de pais e professores, no Projeto “Nossa Criança”, nas comemorações organizadas, no convívio; relações que se encontram e se desencontram provocando a desestabilização de conceitos e criando territórios subjetivos.

O fato de estarem em processo, pelo INCRA, de reconhecimento de território (físico) como quilombolas, contribuiu de forma expressiva para que se repensasse a organização política, econômica, social e cultural, principalmente quando se evidencia a retomada das atividades festivas realizadas pela comunidade, que se redescobre incentivando o jongo ao toque do caxambu, a brincadeira de roda, o casamento na roça, bem como preparando seus doces e as comidas caseiras que retomam essas lembranças e são colocados à mesa.

Assim, os conteúdos culturais, os saberes globais que se ressignificam no local organizam-se como estratégias para o reforço do processo de identificação que se territorializa no quilombo. É importante esclarecer que, nesse momento, quando se prioriza o reconhecimento das terras para a sua redistribuição, as pessoas do local tomam “o nós” como algo que caracteriza a comunidade, suas expressões culturais, suas formas de se apropriarem desses saberes como potencializadoras de poder, como processo de identificação, embora essas características tenham se transformado ao longo dos tempos, adquirido outras e incorporado outras tantas.

Encontrei, de maneira muito simples, entre as pessoas da comunidade quilombola, a pronúncia do “nós” indicando aqueles que pertencem e compartilham rituais, costumes, habitam o mesmo lugar, utilizam ou reconhecem os mesmos símbolos – que entendo como saberes comuns

– muitas vezes identificados como “nossa cultura”. Nessa relação, os que não compartilham desses indicativos são “os outros”. Nesse sentido, eles estabelecem relações de fronteira no território físico. Uma vez que delimitam quem pertence a ele por seus laços de parentesco ou agregação por casamento, e principalmente, de pertencimento ao lugar.

Dessa forma, entendemos que a cultura de um dado grupo social não é uma essência. É autocriação, uma negociação de sentidos que ocorre no sistema mundial e que, como tal, não é compreensível sem a análise da trajetória histórica da posição desse grupo no sistema mundial. Isso significa que, em primeiro lugar, não existe uma “cultura quilombola”, há o território quilombola, onde vivenciam suas culturas. No entanto, há o confronto entre o que as pessoas da comunidade chamam de “nossa cultura” e as culturas nacionais. Em segundo lugar, as aberturas específicas da cultura dita do quilombo são por um outro lado da África, da Europa, do Brasil. Em terceiro lugar, a cultura brasileira é a cultura de um país que ocupa uma posição semiperiférica no sistema mundial.

Portanto a (re)contextualização dos processos de identificação exige, nas condições atuais, a concentração de esforços na elucidação dos campos de confronto e negociação desses propósitos, entendendo como se formam e se dissolvem também os territórios subjetivos e como esses movimentos se configuram no cenário mundial.

Para Silva (2000), o processo de identificação, produzido a partir de um reconhecimento comum, enfatiza a noção de pertencimento, partilhada entre pessoas daquele grupo, ou, ainda, a partir de um mesmo ideal. Forma uma base solidária e fiel ao grupo em questão, porém é um processo que não se completa, pois envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, nunca numa totalidade, pois identificação relaciona-se com escolha de pertencimento.

Nesse caso, é importante afirmar que, ao focar o processo de identificação, ele é entendido como propósito afirmativo da diferença, com relação de poder que se estabelece no contraponto com as identidades.

As identidades invocam uma origem que residiria em um passado histórico, com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Utilizam-se das lembranças, da linguagem e da cultura para a produção

não daquilo que “nós somos”, mas daquilo no qual “nos tornamos”. Portanto relaciona a questão “quem podemos nos tornar”, subtendendo-se a relação de poder que permeia todo esse processo.

Assim, observa-se como o “nós” tem servido à representação da comunidade quilombola e como essa representação afeta a forma como eles próprios se apresentam. Têm tanto a ver com a invenção da tradição, da comunidade, como com a própria tradução, a qual nos subsidia a entender as tradições e as comunidades como um movimento incessante, o mesmo que se transforma. Portanto não há um retorno às raízes, mas uma negociação com suas rotas, suas vivências e suas experiências.

As identidades são produzidas no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas próprias. Emergem no interior do jogo de poder, diferem de uma unidade idêntica, de uma mesmidade que tudo inclui inteiramente. Esse processo de afirmação da identidade reforça a diferença, mas, ao mesmo tempo, há que se pensar que se afirmar como quilombola constitui um elemento de diferenciação e pertencimento no qual se misturam a fixação da identidade como afirmativo do lugar de onde se fala e, ao mesmo tempo, os processos de identificação como pertencimento àquela comunidade específica, e por outro lado às subjetividades que constituem os territórios dos sujeitos que lá estão.

Assim, por mais envolvida que estivesse no processo de pesquisa, não poderia “ser”, mas me “constituir” quilombola, pois o enunciado produz fronteiras entre os que são de lá por origem, na relação de territorialidade física, utilizando-se do parentesco, produzindo a diferença, estabelecendo uma ordem hierárquica de poder, marcada pela exclusão, extremamente necessária nesse momento para o reconhecimento daquele território físico e das pessoas que convivem nele. Entretanto, nos *espaçostempos* vividos se produzem ao mesmo tempo territórios subjetivos.

No entanto, como essa diferença se articula no entendimento da comunidade como quilombo?

### **3.4 IMPORTA SIM PENSAR NO VIVIDO:**

#### **OUTRAS POSSIBILIDADES NA COMUNIDADE QUILOMBOLA**

No caso dos sujeitos pesquisados, o pensar no vivido resulta em formas de construir territórios, o qual chamo de territórios subjetivos, significando uma produção também subjetiva do sujeito. Além da territorialidade física, a subjetividade também se produz, no imaginário social, um lugar construído por práticas discursivas que também constituem apropriação de poder.

Na perspectiva pós-estruturalista, representação como significante é sempre marca ou traço do que se vê no exterior. É ambígua, instável e indeterminada, uma forma de atribuição de sentido, é um sistema lingüístico e cultural estreitamente ligado às relações de poder.

Assim como na produção discursiva do processo de identificação, o que falamos faz parte de uma rede mais ampla que contribui para reforçar as identificações que estamos analisando.

Já nas localidades urbanas, os clubes sempre foram uma tradição da comunidade negra, onde realizavam festas, bailes e eventos, promovendo a integração e a sociabilidade comunitária.

No entanto, no campo,<sup>33</sup> os negros costumavam se reunir para contar os “causos”, e em noite de “lua cheia”, como narraram alguns moradores de Monte Alegre, para cantar cantigas de roda e se lembrar de histórias trazidas por seus ancestrais. Assim houve a disseminação do jongo em Monte Alegre, que fortalece o vínculo das pessoas que habitam o lugar e se territorializam como quilombolas.

As lutas políticas organizadas por negros, em suas reivindicações por terras, implica entendermos a situação de exclusão vivida por esse povo.

O fato de a população negra rural morar nas regiões mais distantes dos centros de poder, da riqueza, do acesso à cultura e da comunicação constitui uma exclusão das maiorias dos direitos à cidade e à cidadania.

Para Cardoso<sup>34</sup> (2006), a segregação racial do espaço urbano é uma das mais sofisticadas armadilhas do racismo e configura-se como uma

---

33. Refiro-me à zona rural, ao interior das cidades.

34. Militante do Movimento Negro e professor da PUC Minas e do Projeto Cantando a História do Samba (CONSCIÊNCIA NEGRA, 2006).

estratégia perversa de exclusão da população negra dos bens culturais e sociais, da riqueza e do desenvolvimento, comprometendo o processo de identificação do negro com sua comunidade.

Embora, nas pesquisas e em publicações de grande parte dos autores, existam constantes divergências sobre a questão da identificação e de como entendemos esse processo, no caso da comunidade quilombola precisamos discutir delicadamente como essa questão se organiza no contexto social. Poderia tomar mais algumas referências e conceitos que definem identificação, porém interessa-me trabalhá-los especialmente na sua relação com a dimensão cultural, suas aproximações com a territorialidade.

Portanto falar em identificação na comunidade quilombola passa também pela relação dialógica com a questão.

Retomando algumas narrativas na reunião da comunidade, pude entender melhor como são negociados, entre os próprios sujeitos da comunidade, esses processos de identificação. O relato abaixo de um desses sujeitos contribui para nossa reflexão:

**Reunião da  
ACREQMA**

Eu acho que começou isso aqui, a gente começou a ver isso na televisão, aí tem uma outra noção do que é quilombola hoje!

Eu acho que quanto mais a gente vai pegando informação, cada vez mais a gente vai prestando mais atenção e vendo o que é!

As reuniões na/da comunidade abordam vários fatores, servem para planejamento de festas, ações coletivas, reivindicações das necessidades da comunidade. Entre esses e outros fatores, servem também para amadurecer o “como” se entendem quilombolas, o que os leva a pensar na importância de viver naquelas terras, resgatar suas histórias.

A narrativa do Sr. Nic. questiona como são transmitidas e trabalhadas na comunidade as informações sobre quilombos. Reflete também uma maior atenção ao termo, à organização comunitária, uma vez que agora buscam conhecer, entender melhor o processo pelo qual passam.

Esse processo que entendo como desterritorialização do espaço vivido começa agora a ser (re)estruturado. A busca de informações de novas compreensões do espaçotempo vivido constitui novos territórios, os quais se refletem no que Bauman (2003) discute sobre a segurança de estar em comunidade.

A partir dos diálogos e das diferentes interpretações e negociações, a comunidade vai se configurando do imaginário, construindo possibilidades de se ver e se entender quilombola.

Essas negociações acontecem entre eles e com eles mesmos: “Afinal o que somos? Como nos constituímos comunidade?”.

Diante dessas relações e discussões na reunião da ACREQMA, vislumbram a possibilidade de contar um pouco mais sobre o que se passou, como se o fato de pertencer ao quilombo tivesse uma ligação direta com as histórias dos antepassados. É, então, necessário saber um pouco mais sobre suas próprias histórias, muitas vezes perdidas no tempo, mas (re) constituídas naquele *espaçotempo*.

A narrativa dá seqüência enfocando suas experiências:

**Retoma a questão da oralidade envolvendo o trabalho realizado na escola!**

DN – Eu gosto muito de contar o que meu pai contava pros filhos, pros netos...

Semana passada mesmo ela (apontando para a neta a seu lado) fez uma pesquisa de saber os alunos que estudaram com a primeira professora, e eu tenho uma neta que interroga muito, ela gosta de saber as coisas antigas, eu falo com ela como era meu avô, eu falo com ela que ela ainda teve uma chance, eu não conheci meu bisavô porque era africano e ficou lá, então hoje, quando ela faz esses trabalhos com família, eu explico que ela teve mais chances, porque eu não tive, não conheci, só conheci avô. Então eu gosto muito de conversar com meus netos.

A gente tem que ensinar, que é bom pra vida deles hoje, mas também ensino aquilo que já passou muito tempo! Pra contar história mesmo! Eu tenho também historinhas que eu aprendi, cantiga de roda que meu pai contava quando eu era pequena, o que eu levava de merenda na escola. Eu falo assim: 'Hoje vocês levam biscoito, antigamente a gente tinha que pescar pra levar 'piabinha' misturada com farinha', então a experiência que eu passei... Hoje é fácil da gente estudar. O uniforme era saina vermelha com blusinha branca, hoje o uniforme deles é comprado. Então as experiências eu gosto de passar para meus netinhos aquilo que a gente já passou, eu perco tempo com eles...

De outra maneira, discutindo sobre as políticas locais, o Srº. R. informa o que pensa enfocando como o reconhecimento como quilombolas tem alterado, de certa forma, as práticas locais. No caso, relata observações a respeito da retomada de algumas ações referentes às reivindicações da comunidade em outros tempos ignoradas. Entende que o convívio comum e o reconhecimento da comunidade tem implicado em uma série de mudanças em relação ao Poder Público e ao atendimento local, de certa forma

esquecido. Por outro lado, sentem-se unidos, fortalecidos, como expressa a narrativa a seguir do Srº R:

**Entermeando  
conflitos...**

E já tem dois anos que eu escuto as mulheres reclamando 'que a gente só vai a pé para Pacotuba, querem ficar bravas... mas querem ficar bravas com outras mulheres... Levar a criança no sol quente não pode... O prefeito não pode fazer isso! O prefeito tem um monte de coisas pra ver, gente! Aí nós falamos aqui, tínhamos uma vítima aí de novo! São 180 pessoas que precisam ir a Pacotuba, mas nenhuma mulher veio aqui na reunião, às vezes conversavam no rio lavando roupa, na lavoura... Mas ninguém fala com quem tem que falar... a mulher do posto de saúde! Só que aqui, na reunião, nós falamos que: 'Essa mulher entrou aqui, é agente comunitária de saúde e veio me perguntar: a lista das crianças para pesagem está com você? Eu disse: Não está com F. Falei: 'Vou tirar uma cópia disso e vou falar com o enfermeiro! Só que aí, A. já me procurou e falou comigo: 'Olha, a moça do posto falou que se o pessoal daqui arrumar um jeitinho, pesa aqui mesmo'. É isso aí! Só faltava isso! Vocês reclamaram com todo mundo, menos com quem deviam reclamar!

Observando as práticas realizadas em reuniões na comunidade, sou levada a pensar que o exercício do diálogo fortalece as relações na comunidade quilombola, uma vez que, na perspectiva de Santos (2005), busca situar o "sujeito da compreensão" e, ainda conforme Carvalho (2005, 2006), pelo processo de mediação, baseia-se no diálogo, na leitura e na tradução como práticas de mediação para a construção do comum.

# CAPÍTULO 4





# Currículos Vividos: Educação do Negro em Monte Alegre

Os movimentos que ocorrem em busca do “antigo” apontam a preocupação de se pensar a educação do negro em Monte Alegre para além da visão do currículo concebido na escola, mas nas vivências desses negros, nos artefatos culturais construídos e na forma como essas manifestações ocorriam e ocorrem nos seus cotidianos.

Por outro lado, entender as manifestações culturais como meio educativo de socialização negra requer que se pense dialeticamente a construção desse processo de integração social por meio da configuração dos negros em um contexto global a partir do local.

As abordagens que seguem foram observadas na escola e durante algumas festividades quando, mais especificamente, entendia o processo de educação do negro de Monte Alegre, buscando relacionar o caminho metodológico de ouvir narrativas com as significados dos negros que fazem parte desse processo. Esse grupo negro é composto pelos professores da escola local, pelos dirigentes da Associação Quilombola, por alguns moradores que participam efetivamente das reuniões na escola pelos mestres de caxambu.

Abordando as práticas e os projetos realizados, reescritos a partir das manifestações culturais traduzidas, coloco-me na posição de olhar e perceber, em minha ótica, como essas manifestações transformam o desinvisibilizar-se negro na comunidade quilombola, considerando a lógica dos sujeitos que lá estão. Esse posicionamento leva-me a compreender alguns valores, olhares, comportamentos e atitudes nas relações entre negros e brancos no quilombo de Monte Alegre.

A interpretação das expressões dos sentidos supera a observação e a transcrição das narrativas. Essa posição foi para mim imprescindível na

imersão em campo, no cotidiano da escola e das festividades que presenciei ao longo dos anos de 2006 e 2007.

Dessa forma, procuro transpor o relato dos eventos, a descrição formal do culto e da dança, como já fiz anteriormente, mas, além disso, abordo também o conjunto de práticas que envolvem sentidos na escola, porque todas essas experiências constituem o currículo vivido. Em alguns casos, como na descrição do caxambu, foi necessário que evidenciasse passo a passo a ritualística, para melhor compreender o sentido de sua utilização e as formas de educação do povo negro, como contribuição cultural, dando visibilidade ao negro como sujeito cultural, trazendo sua imagem positiva diante da cultura e da História Brasileira.

Todas essas ações foram desenvolvidas em uma reflexão política, pois conforme Cunha (1985), a concepção culturalista de identificação étnica deve ser vista como uma construção política elaborada num jogo de alteridade com várias identidades. A pertença se realiza num processo que inclui articulações, fronteiras, saberes e burlas, objetivando garantir a permanência do grupo. Os sinais de pertencimento são formulados e reformulados dinamicamente no cotidiano.

Nesta pesquisa, a busca por entender a produção cotidiana de saberes e formas de sobrevivência da comunidade quilombola, entendendo-a como grupo subalternizado, evidencia a cultura como processo de resistência pelos quais os “praticantes da vida cotidiana” burlam e usam, de modo não autorizado, as regras e produtos impostos pela cultura hegemônica. Nesse caso, conhecer o outro compreende entender como se processam as relações entre o grupo, considerando que essas relações muitas vezes pressupõem poderes estabelecidos entre comuns.

No universo cultural de Monte Alegre, as festas organizadas não privilegiavam apenas os santos cultuados pela Igreja Católica ou por religiões de matrizes africanas, tais como Candomblé e a Umbanda, mas têm cunho religioso<sup>35</sup> em sua ritualística. As festividades representam a comunidade quilombola, onde estão “incluídos” os brancos que se casaram com negros

---

35. Em todas as festividades que presenciei, havia espaços de caxambu, que, por sua vez, se inicia com uma “reza”.

do local e aqueles que, por alguma necessidade de aproximação,<sup>36</sup> retornaram e se consideram quilombolas, tal como explicitado no relato a seguir da funcionária Margarida:

**Outros territórios...  
Novas e velhas fronteiras!**

Eu, assim como o professor 'Flor de Lotus' nasci na comunidade de Burarama<sup>37</sup> e sou também italiana por parte de pai e de mãe. Mas há 17 anos eu moro aqui, porque me casei com um rapaz daqui. Moro aqui perto e esse é o segundo ano que trabalho aqui na escola, mas sempre mantive contato com o pessoal daqui de Monte Alegre. Mas meu contato não era como agora. Fui convidada para fazer o curso de História da África porque sempre mantive esse contato com o pessoal. Sou casada com quilombola! Essa oportunidade surgiu e eu até falei para as professoras que gostei muito do curso, porque haviam muitas informações que não tinha conhecimento. Gostei porque eu tinha interesse de conhecer melhor a comunidade, sabendo mais sobre sua origem, falar um pouco mais sobre a história deles. Todo mundo, em geral aqui tem uma certa timidez, mesmo tendo um conhecimento enorme [...].

Na narrativa da Sra. Margarida, observei a ênfase em explicitar sua origem europeia e demonstrar que não se afasta da comunidade, pois, além de manter vínculo pelo casamento, também participa dos eventos, como as festividades. Ela se considera italiana, mas também quilombola por morar na região e se sentir parte da comunidade, mesmo ressaltando sua "origem".

A busca de conhecimentos sobre quilombos refere-se ao espaço físico de pertencimento que reflete na constituição de novos territórios, constituídos subjetivamente, onde experimentamos a criação de novas fronteiras, a de se entender "de origem italiana" num território quilombola e sentir-se integrante, participante desse território.

É importante refletirmos sobre o conceito de quilombola expresso na narrativa apresentada pela Sr. Margarida. Nele, são considerados quilombolas aqueles que têm essa relação de pertencimento, muito embora não tenham a cor negra. Desmistifica um pouco a questão da relação apenas pela negritude, apontando outros vínculos, casamento, parentesco. Daí a questão da identificação que, muitas vezes estereotipamos, entendendo que para "ser quilombola" é necessário o vínculo pela cor da pele. Nesse caso a questão está muito mais atada a territorialidade física, a relação de pertencimento à comunidade do que propriamente à descendência africana.

---

36. Relação com a terra.

37. Próximo de Monte Alegre, conforme aponta o Mapa 2.

Nesse contexto, precisamos entender melhor essa relação de alteridade branco × negro em Monte Alegre. Cabe entender o que Carvalho (2005, p. 95), citando Bhabha discute em seu texto com referência à urgência do questionamento sobre a estereotipação relativa à alteridade:

O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais.

A condução das festividades e solenidades da comunidade é tarefa das lideranças negras, embora brancos e negros participem, mas os eventos são destinados a maioria negra do lugar. Isso não implica exclusão; todos ajudam. Coletivamente, brancos e negros se unem para ornamentar a festa, cantar jongos, dançar ao som do caxambu, só que os que entram nas rodas, geralmente, são negros.

A diversidade religiosa presente – grande parte da comunidade hoje pratica o protestantismo – no quilombo muitas vezes afasta alguns negros moradores da comunidade, que percebem no caxambu uma iniciação religiosa voltada ao catolicismo no rito inicial, africanizada com os jongos e o toque dos tambores – mas isso não impede o sucesso da festa. Os festeiros, principais responsáveis pela organização e pelos batuques, fazem tudo para marcar as lembranças das pessoas, suscitando inclusive um certo saudosismo, como no caso do “Treze de Maio”.

Durante a pesquisa, tive a oportunidade de observar a realização da festa e dela participar. Vivenciei a experiência de entrar na roda de caxambu a convite de Mestre Maria Laurinda. Os “Treze de Maio”, conhecido como “Festa da Abolição”, adquire grande representatividade entre os moradores da comunidade. De um carro de som ornamentado como palanque, ouvem-se comentários sobre a data específica, argumentando que não se “comemora” nada, eles apenas relembram a vivência do tempo da escravidão, como uma forma de preservar o que chamam de “tradição”.

O reconhecimento social do “Treze de Maio” adquire significado específico para o grupo negro, pois a organização dos saberes do caxambu, como o acender a fogueira, a posição em que ela deve ficar, os toques de

feira, o misticismo religioso, são próprios dos negros. Um saber relacionado com sua negritude. (APÊNDICE B)

Pude observar o aprendizado promovido pelas das experiências socializadas, compartilhadas pela comunidade, pelas histórias cantadas nos jongos, pelo entendimento entre pessoas efetivado nos valores da comunidade. Visíveis, os negros tomam o espaço que lhes pertence ao comandar a roda de caxambu.

Para a realização da festa trouxeram muitos convidados. Observei o desenrolar do “Treze de Maio” ouvindo histórias contadas em roda, onde um grupo de Capoeira de Angola, amparado pelo Mestre de Capoeira Falcão, apresentava-se junto com as crianças que participavam daquele espaço-tempo. Embora não fosse de Monte Alegre, todos conheciam o Mestre por suas participações nos festejos locais. Felizes e curiosas as crianças, enfim, toda a comunidade, acompanhavam os capoeiristas que se encaminhavam para formar uma roda, onde iriam participar da ginga.<sup>38</sup> Enquanto isso, Mestre Falcão, responsável pelo grupo de Capoeira de Angola, falava um pouco de suas atividades.

Nas narrativas de Mestre Falcão, verifiquei a devoção e as experiências resgatadas em forma de versos, cantados instituindo novos fazeres na Pedagogia da Cultura Popular.

Sou conhecido como Mestre Falcão da capoeira, sou presidente e fundador de uma Associação de Cultura Popular desta localidade. O objetivo de estarmos aqui no quilombo, trazendo a capoeira pra cá pro terreiro, o samba de roda, é pra lembrar a importância da preservação da cultura, dos traços culturais afro-brasileiros, deixados por nossos africanos.

Com certeza, as raízes africanas no Brasil são uma só, né... o Caxambu, o Jongo o Congo, o Maracatu, o Frevo a Congada a Umbanda o Candomblé, a Capoeira... são todas co-irmãs e por aí vai...

Ao descrever a importância da participação da capoeira na festa do “Treze de Maio”, Mestre Falcão enfatiza que os ritos, danças, jogos são manifestações africanas co-irmãs e por isso em sua visão não se separam. Esclarece que não podemos excluir a cultura do negro, devendo sempre lembrá-la. A prática dessas artes enfatiza a vivência do negro, do

---

38. Referindo-me à ginga de capoeira

conhecimento dessas culturas e manifestações com a intenção de perpetuação para os afrodescendentes.

Outra narrativa que desvela as experiências resgatadas na cultura popular pode ser visualizada no depoimento da moradora a seguir:

Meu nome é E. A. V.,<sup>39</sup> sou moradora há muito tempo aqui em Monte Alegre e acompanho essas festas com muita alegria, muito prazer. Tenho participado, gosto muito, é uma 'cultura'. Eu aprendi no tempo dos meus avôs, bisavôs e tô agora aqui contemplando mais essa alegria... Para mim mudou muita coisa, né? Mais de 40 anos que eu moro aqui! Pra mim essa cultura mudou muito, e a gente tá aprendendo cada vez mais coisas!

Aqui, o mais importante é o caxambu... O caxambu sempre teve! Mas também tem a folia de reis, agora surgiu o 'bate flexa'!

Agora que eu estou conhecendo, né? Ai eu venho assistindo e aprendendo e venho gostando da folia! De tudo!

Porque são festas animadas. Aplaudimos, a gente vê os amigos... Encontramos, muitos parentes aqui nesse dia! Bem que os parentes não estão todos aqui, porque temos muitos parentes no Rio de Janeiro que gostam de participar...

Tem muito tempo que se realiza sempre do mesmo jeito! Acende aí umas dez horas a fogueira... Ai começa a roda do caxambu!

Começa a roda do caxambu... Muito bonita, Maria Laurinda, inicia a roda, a gente aplaude e lembra os velhos tempos! Sem caxambu não tem festa!

Conforme os levantamentos realizados na comunidade pelo Sr. Leonardo Ventura, muitos moradores negros de Monte Alegre vieram do Rio de Janeiro, no início do século XX, compraram algumas terras e passaram a constituir famílias na região. Outros migrantes negros e alguns brancos moradores vieram da região de Vitória, Castelo e Jerônimo Monteiro no Espírito Santo. Outros imigraram de Portugal e de alguma região da África,<sup>40</sup> conforme depoimentos coletados de alguns moradores.

Ainda sobre o "Treze de Maio", no que consta da promoção de festejos, ouvindo moradores da região, a celebração dessa data torna-se crucial à consciência coletiva, enfatizando a importância do caxambu, usado para festejos no cativeiro de escravos, vivido hoje como fator de identificação, definindo a festa como uma festa negra. Fica claro, então, para os

---

39. Moradora da comunidade, com 50 anos de idade.

40. Caso do Sr. Belmiro dos Santos, um negro africano. Sabe-se que veio da África porque não falava Português e sim um dialeto africano.

moradores, brancos e negros, que o caxambu é foco simbólico para a sociedade local, da cultura negra: 'Sem caxambu não há festa'.

Pelas narrativas de outro morador da comunidade, Sr. N., entendo que a vivência, criação dos negros de Monte Alegre se deu em torno do caxambu, pois a grande maioria se reunia para celebrar, dançar e rezar... com jongos, mesmo quando não havia comemorações específicas.

O Sr. N aponta para o caráter religioso do jongo, cantado nas festas de São Benedito.

"A festa foi assim... pegando tradição de certo tempo pra cá, porque, na época dos meus avôs, minha mãe, antes de minha mãe, havia caxambu toda semana, ou de 15 em 15 dias...e haviam umas festas, eram aqui... de São Benedito, era ali no seu Domingo, na banda de lá do rio, no Heraldo...

Era feita no terreiro. Assim a céu aberto... a gente era convidado aqui. Tinha aqui embaixo (apontando para os montes à sua frente) meu avô, ali em cima tinha o meu irmão, tinha o irmão de meu avô, Marcelino. Esse caxambu saía pra todo lugar assim... Pra implicagem (forma de se chamar a pessoa para o jongo) e esse negócio dessa festa.... A gente veio agora, de uns dez anos pra cá, querendo fazer aqui o festejo e de repente surge esse negócio de quilombola... ai, ai... agora o pessoal tomou isso como... como uma tradição mesmo!

Eu acho que sendo aqui é melhor pra gente, porque a gente saía daqui ia lá pra lá de Pacotuba, da Oliveto Sabino, ia pra qualquer lado que chamava, aí agora o pessoal sai... mais já sai de ônibus, tem uma outra aparência, né?

Bem... moro aqui há, quase 73 anos! Tem caxambu aqui desde quando eu me entendi como gente, já tinha! Já tinha meus avôs, minha mãe, tio... participavam do caxambu...

Meus avôs eram escravos. Vieram de Campos (Rio de Janeiro) pra cá.

Houve aí uma partilha de terras, aí ele pegou oito alqueires de terra. Desses alqueires, fomos trabalhando... trabalhando... trabalhando... e, quando o pessoal... é uma época que dinheiro tava bom a gente botava no banco e dava um juros danado, muitas pessoas nossas aqui vendeu terra... vendeu terra! Começou a partir, vender, o meu tá aí, aí tô aí até hoje, graças a Deus!" (SR. N. MORADOR HÁ MAIS DE 50 ANOS NA COMUNIDADE).

A narrativa do Sr. N. reforça a visibilidade do negro daquele lugar (re)conhecendo o caxambu como parte de suas vivências. Ao lembrar-se das rodas em sua infância, relata que continuamente reuniam-se naquela localidade e em outras para brincar o caxambu com moradores das comunidades vizinhas. Outra análise importante consta da questão das terras partilhadas entre parentes e herdeiros, trabalhadas para sobrevivência. Ao falar das terras vendidas, demonstra certo incômodo na questão da venda dessas terras, porque começaram a ser divididas e vendidas por herdeiros

a conhecidos próximos, muitas vezes sem vínculo familiar. A questão da partilha das terras é por ele enfatizada, apontando que sua divisão não se deu por acaso, e sim por necessidade.

Pelas narrativas do Sr. N., a tradição cultural foi primordial para a permanência da comunidade. Afirma a importância dos apegos culturais para a perpetuação da “comunidade quilombola”.

Outro momento que bem ilustra o constituir-se negro em Monte Alegre, são as rodas de capoeira. Tanto no “Projeto Nossa Criança”, como nas festividades, pude observar o aprendizado desse povo. Retomando o “Treze de Maio”, participei com Mestre Falcão dos momentos de aprendizagem na roda. O som do berimbau a atenção de todos... Param de conversar, pra ouvir os contos do Mestre na roda de Capoeira.

**Seguem as  
conversas no  
meio da roda...**

É muito gratificante pra gente estar aqui participando dessa festa no quilombo que é uma festa do Treze de Maio. Temos que lembrar essa data aí, quando D. Isabel Cristina assinou um decreto que acabava com a escravidão no Brasil e, assim, nossos antepassados, nossos tataravôs ficaram livres da chibata e livres do tronco. Só que nós temos que ter a consciência que nós temos direitos constitucionais de indenização, porque nosso sangue, o nosso povo aqui foi escravizado, maltratado e não recebeu nenhum tipo de indenização por ter sido arrancado de sua terra mãe, lá na África e vindo pra cá à força e aqui tendo que trabalhar a pão seco e água fria, debaixo do chicote no chão e na chuva!

**Ao som do  
berimbau,  
Mestre Falcão  
ensina com  
músicas...**

É uma dívida muito grande que a coroa Portuguesa têm com nosso povo brasileiro, inafiançável, ou seja, dinheiro nenhum paga. Então nós temos que lembrar o dia 13 de maio, dia dos Pretos Velhos de Angola, dia da abolição da escravatura, mas vamos lembrar que nossos antepassados quando acabou a escravidão, não ganharam terra, não! A terra foi doada pros descendentes de europeus, que chegaram aqui para substituir a mão-de-obra escrava,[...] e assim, sucessivamente o negro que era escravo, foi morar aonde? Nas senzalas, nas favelas, no gueto, no chão, debaixo de marquises, porque não se dava trabalho para um ex-escravo, não se dava escola para um negrinho, então nós temos que lembrar do Treze de Maio como uma faca de dois gumes, foi bom pra um lado mas para outro não. Sei se foi tão bom assim, não, porque ele deixou de apanhar, fazer seus trabalhos forçados lá, mas não teve direito à saúde, habitação, educação, concluindo ele não teve 'direito' aos direitos humanos que nosso país tanto prega! Então vamos celebrar o Treze de Maio!

Em nossa análise da Pedagogia da Cultura Popular na roda, no ensinamento em círculo, contando histórias e desabafos, Mestre Falcão aponta outros indícios de como trabalhar esse constituir-se negro. Aproveitando-se do aglomerado de pessoas, desperta a consciência para tornar visível a cultura do povo negro. Expandindo seus conhecimentos, cria novos

espaçotempos. Ao dar seqüência à sua narrativa, Mestre Falcão inicia o jogo da capoeira cantando outra história... Aponta que as vivências dos ancestrais negros em suas experiências no cativo trazem consigo a (re) significação da história do negro em seus movimentos de resistência.

*[...] Eu vou contar uma história que aconteceu na minha vida, na minha família, que é a história de uma cruz, o cruzeiro das almas que era fincada nas terras, cujo meu avô viveu:*

*A história daquela cruz, oi a história daquela cruz fincada lá no terreiro só meu avô é quem conhece o seu passado verdadeiro...*

*Ela é uma triste lembrança do tempo do cativo, com o peso de quantos anos... olhos rasos de lágrimas de amargura e desencanto, cansado de carregar oi, o peso de tantos anos!*

*Foi a dor daquela cruz, o meu avô conta chorando!*

*Aonde está a cruz fincada, também tá meu coração...há muitos anos passados no tempo da escravidão, eu vi o meu pai morrer implorando salvação... Cortado pela chibata do ingrato do patrão!*

*No dia 13 de maio que veio a libertação, salve a Princesa Isabel que nos tirou da escravidão!*

*É pena que não nos deram direito de cidadão! Fomos morar na favela comendo de pé no chão...*

*Já passou mais de cem anos, oi já passou mais de cem anos e a coisa não muda, não!*

*Esse povo não respeita nem nossa religião!*

*Quando for falar de negro, vê se tem educação. Ser negro não é defeito, ai, ai, ai!*

*Defeito é ser ladrão! Câmara vem, e vem jogando!*

*E viva meu pai [...] (MESTRE FALCÃO CAPOEIRA)*

O canto de Mestre Falcão empolga a comunidade que se junta para ouvir e bater palmas. Assim como na capoeira, os seguidores do caxambu, desde pequenos aprendem com os mestres, no caso de Monte Alegre, D. Maria

Laurinda e seus familiares, velhos dançantes que também aprenderam com outras gerações. O jongo, o caxambu, é um aprendizado no qual o negro se entende como tal, compreende sua história contada de modo diferente ao que se vinha aprendendo durante anos nas escolas. Assim se faz perpetuar uma outra história do negro, que não remeta apenas ao sofrimento.

O caxambu, informalmente passado aos mais jovens nas festas da comunidade ou na escola para futuras apresentações, ocasiona movimentos instituintes no processo ensino-aprendizagem principalmente nos períodos que antecedem as festas. Nos ensaios, a música invade e repercute na escola inteira modificando a fisionomia das crianças com sua alegria.

Nos ensaios como nas festas, o processo ensino-aprendizagem não se restringe apenas aos dançantes, atinge tanto adultos como crianças. As crianças ficam de fora, como espectadores e alguns adultos, mesmo não participando diretamente do ritual ensaiado, vibram com o espetáculo e costumam sair cantando o que ouviram, o que acharam engraçado, o que acabaram de aprender. Desta forma, pais, mães, tios avós, compartilham os ensinamentos do caxambu.

Em Monte Alegre, todos participam das festas. O caxambu é valorizado por brancos e negros como um saber de negros, onde os negros são especialistas. No caxambu eles garantem a sua voz, sua expressão, asseguram sua autoridade diante de um componente cultural de pertencimento, constituindo territórios negros.

O saber do caxambu, expressão da diferença particularmente construída pelos negros, constitui um ponto forte para se pensar no conjunto de forças sociais nos quais afirmam a memória étnica da comunidade que repercute na escola como parte da história do negro. Neste caso constitui uma nova territorialidade, garantindo visibilidade que afirma positivamente a presença do negro em Monte Alegre.

A descrição das festas onde ocorrem caxambu, associadas aos princípios organizativos que as rodeiam na sociedade monte-alegrense, apontam a leitura dos jongsos como fenômeno educativo de amplo alcance étnico. Pelos dos jongsos, a comunidade reconhece e se identifica com suas subjetividades.

Implícita na Pedagogia da Cultura Popular Negra, no caxambu, o primeiro grande aspecto que se trabalha é a importância de se contar uma história do negro diferente daquela conhecida, do negro massificado, sofrido, escravizado, mas o negro portador de uma cultura importante, que necessita ser conhecida, desinvisibilizada e valorizada.

Em se tratando da escola traz a referência positiva na vida da criança negra, embutindo sentidos e referências positivas em suas famílias, refletindo para além dos saberes escolarizados dessa criança.

Quando nesse sentido demarcam o caxambu, os jongsos como “coisas de pretos”, enfatizam a construção da diferença tendo por base a cor. Todavia os negros resgatam o sentido da diferença em suas diversidades, colocando-nos num fazer de negros imbuídos de subjetividades, observados nas diferenciações, mas também nas complexidades e multiplicidades do visualizar-se negro. Esses sentidos e subjetividades se instituem tanto nos momentos festivos, como fazem parte das redes de subjetividades que se ampliam quando a comunidade de negros se reúne, mesmo pelas brincadeiras, traduzem-se e potencializam a negritude.

Dando visibilidade a outros saberes-fazer, outro evento que vivenciei na comunidade e que reforça as atividades pedagógicas intercaladas à escola foi o “Casamento na Roça” (APÊNDICE C). Na verdade essa atividade constituiu um verdadeiro desafio para a escola. As crianças empolgadas queriam muito saber o que iria acontecer. A escola estava agitada, as professoras confeccionavam junto com as crianças enfeites. Perguntei a uma criança o que faziam, ela me respondeu: “Enfeites para o casamento”. Continuei: “Que casamento?” Ela explicou: O casamento na roça”. “Você sabe como é um casamento na roça?Insisti. “Não, ainda não sei... Mas acho que é de mentira!

Quando fui participar desse evento, tinha a intenção de me aproximar da comunidade e entender como se processam as relações de pertencimento como identificação do “ser quilombola” que tanto ouvi durante a pesquisa. Pretendia entender esse processo de significação para continuar interpretando o que ouvia durante as conversas.

### **Acompanhando o preparo da festividade do casamento na roça...**

As pessoas se movimentavam pra lá e pra cá em busca dos preparativos. Acompanhando esses preparativos, com outros mestres de caxambu da família Adão. Percorri a cozinha onde aconteciam os preparativos, conversando sobre os pratos que eram preparados.

Conversei com M., moradora da comunidade e atualmente universitária, colaboradora na organização do evento, conversei com nosso grão Leonardo, coordenador do “Projeto Nossa criança” que resgata as crianças carentes para um trabalho social, evitando que fiquem na rua enquanto os pais estão nas lavouras. As crianças envolvidas na festa em sua maioria também fazem parte do “Projeto Nossa Criança”, nele realizam atividades tais como: futebol, aulas de informática básica, aulas sobre Monte Alegre, rodas de capoeira, rodas de caxambu, além do lanche, parte importante da estrutura do trabalho.

Como o casamento na roça foi realizado no quintal do projeto “Nossa Criança”<sup>41</sup>, pude visitar as instalações do projeto observando o que lá existia: havia duas salas pequenas, uma com um quadro e material didático, um espaço destinado a estudos onde também observei três computadores, cadeiras escolares e uma mesa de trabalho; um outro espaço mínimo livre para circulação; uma cozinha pequena, onde são preparadas as refeições, e um banheiro. O pátio, bem amplo organiza-se em vários espaços específicos: campo de futebol, miniparque e quadra, além de uma mesa grande, onde, provavelmente, são realizadas as refeições durante as atividades do projeto.

Os alimentos frescos eram feitos na cozinha do projeto, o que permitia comparar modos de preparo, trocas de receitas e muita alegria.

Assim, fui percorrendo caminhos, encontrando pessoas, conversando, me apresentando aos demais...

Na organização das festividades, o preparo dos alimentos perpassa todas as suas fases – preparo com antecedência das massas caseiras, doces

---

41. Projeto organizado em Monte Alegre com o objetivo de acompanhar, com atividades culturais e esportivas, as crianças em horários alternados à escola. Visa, principalmente, a oferecer-lhes uma outra ocupação, tirando-as da rua.

– intensificando-se o processo de produção no próprio dia de realização. Conforme explicou M.

As mulheres se reúnem para prepararem massas caseiras, galinha caipira, doces, queijos, feijoada, conforme a tradição com muita fartura. As crianças e jovens da escola limpam o quintal, preparam os enfeites, com arco de flores para recepção dos noivos, ensaiam danças para a festa e se preparam para o caxambu.

Empolgadas, enquanto fazem os preparativos, elas comentam sobre os jongos e quem vai entrar na roda! O “Casamento na Roça” foi visto por mim como outra prática que fortalece o processo de identificação e subjetividades da comunidade, contudo faz parte do que entenderam como “folclore” à primeira vista. Por outro lado, demonstram como as relações tempo-espaço contribuíram para a tradução do que antes se conhecia como “tradição local”.

A vivência nesse evento partiu de um convite surgido na reunião pedagógica, durante a pesquisa na escola, quando percebi o interesse em mostrar “o que temos”, “como somos”. Essa relação se estabelece em outras comunidades vizinhas, na zona rural. Em sua ritualística, tais eventos contribuem também para potencializar a identificação como quilombolas. Aí se estabelecem outras relações que são políticas, de poder, que envolvem o pertencimento à terra e os entrelugares ocupados por aqueles que se consideram quilombolas. Nas narrativas de nosso grifo, observei: [...] “ora, é necessário reavivar as tradições para reforçarmos o que se tem na comunidade [...]”. Nesse caso, os moradores retomam algumas brincadeiras, como parte do que chamam de “resgate da cultura”, conforme explicitam as narrativas de L:

Bom, é a grande preocupação nossa na questão de resgatar a nossa cultura e a nossa história. É que nós podemos ver que já há algum tempo que as pessoas não conheciam mais os seus parentes apesar de se relacionarem no dia-a-dia, e até mesmo porque, junto a isso, há dois anos atrás, em 2004, nós começamos a descobrir que, como quilombolas, nós tínhamos alguns direitos que foram adquiridos através de um decreto do presidente Luís Inácio Lula da Silva. E... nós vimos que esses direitos estavam a nosso alcance, não eram coisas impossíveis e nós começamos a ir atrás deles, mas também, para que nós tivéssemos esses direitos, era também necessário que nós estivéssemos envolvidos com algumas ações voltadas para cultura, então a coisa começou a se juntar, aquilo que nós tínhamos vontade estava dentro do apoio do Governo Federal, então a coisa começou a acontecer (grifo meu).

Ao descobrirem seus direitos, entenderam também que era necessário pautarem-se no que “se tem”, ou podem demonstrar como “cultura” local, “os causos”, o “Casamento na Roça”, o “Treze de Maio”, as brincadeiras de roda, todos entremeados pelo caxambu. Apontam não só como esses festejos são realizados, mas como atuam como instituição de poder – “do que é nosso” – de pertencimento.

Penso que a escola pode e deve trabalhar com esses festejos, com a ludicidade do caxambu, trazendo o reconhecimento positivo das diferenças étnicas, proporcionando um espaço onde, possivelmente, poderemos observar o processo de constituição dessas crianças negras na escola, buscando novas significações.

Difundindo essas idéias na escola, nos encontros com outros da comunidade, entendo que, pelo caxambu, se fortalecem movimentos de reconhecimento da negritude e, nesses movimentos, acontecem novos “encontros”, nos quais a comunidade começa a questionar os valores perdidos no tempo, tentando recuperá-los, trazê-los, de volta, construindo outros espaçostempos, conforme se posicionou

Srº Leonardo;

**No meu, a expressão do “nosso”**

Era assim, um desejo meu particular, de estarmos resgatando... assim... Nossa história, nós podemos perceber que os casamentos realizados hoje aqui na roça, a característica deles é totalmente diferente dos casamentos realizados há 20, 30 anos atrás. A culinária atual é composta totalmente diferente da culinária de 20, 30 anos atrás. As brincadeiras também. Nós podemos perceber que... as crianças já não sentam mais perto das avós para ouvir aquelas historinhas noturnas e também já não se formava mais aquela roda para as pessoas contarem os causos. Então o que nós vimos? Tudo isso aí precisava ser resgatado da nossa história. E eu comecei a passar esse sentimento para meu pai, algumas pessoas da comunidade que estão sempre aqui em casa, porque esse sentimento estava dentro de mim, comecei a passar para as pessoas! Como eu trabalho com as crianças da comunidade, nós (pessoas de convívio próximo) começamos a passar esse sentimento, despertando a curiosidade deles para suas próprias histórias, e as crianças passaram a chegar em suas casas e perguntar: Como é o nome de vovó? Ou então da bisavó? E a mãe dizia, eu não lembro direito! Então as crianças começaram a ensinar o nome da nossa avó ‘fulana’ de nossa bisavó é... através dos conhecimentos recebidos na escola, quando relatava, em aula, os levantamentos realizados sobre os parentes e herdeiros de Monte Alegre. E começou a desenvolver. Depois nós vimos também a necessidade do resgate da auto-estima, foi quando ‘nós’ criamos o concurso Pérola Negra.

Foi interessante perceber a repercussão na escola, após o acontecimento da festividade. As crianças dificilmente brincavam de roda e, quando brincavam, as professoras ficavam só observando. No entanto, quando todos brincavam juntos, professores, pais, avós, crianças, percebíamos a alegria contagiante, quando algum adulto ia para o meio da roda, aprendiam cantigas que não conheciam. Sempre alguém puxava uma brincadeira na roda.

Ao retomar o (re)conhecimento de suas histórias na escola e para além dela, como algo particular “desejo meu”, como cita o senhor Leonardo, expressa em sua individualidade a representação do coletivo, da comunidade envolvida no processo de identificação, de reconhecimento.

Para Augé (1994, p. 23) “[...] a individualidade absoluta é impensável [...]”, visto ser impossível dissociar a identidade coletiva da identidade individual, não simplesmente porque a representação do indivíduo é uma produção social, mas também, porque toda representação do indivíduo é, necessariamente uma representação do vínculo social que lhe é consubstancial.

Sendo assim, ao falarmos do quilombo de Monte Alegre, das atividades e desejos individuais, temos que lembrar que esses processos fazem parte da identificação com a comunidade, falam de suas identidades, individual e coletiva.

Ao narrar outras atividades desenvolvidas, apontam como se constituem esses processos. Assim narram os Sr<sup>o</sup>.s Arilson e Leonardo Ventura:

**O concurso “Pérola Negra”...** Pois é, o início do concurso foi direcionado para moças e rapazes acima de 14 anos, exatamente porque nós temos muitas moças bonitas e rapazes também na comunidade e, quando nós fizemos esse concurso, lançamos essa proposta. No ano de 2005, ou melhor, no ano de 2004, reunimos os jovens da comunidade e eles acharam a idéia ótima, depois que eles foram entender que os atores desse concurso seriam eles, aí eles retrocederam, porque, quando chegaram em casa, disseram para os pais:

**Conflitos vivos... A dificuldade em (re)conhecer-se negro!** ‘Ah, eu vou participar de um concurso que é chamado de Pérola Negra!. Aí os pais começaram a dizer: ‘Não você não é negra (o)!’ apesar de que a pessoa era, é, negra pela cor da pele, mas os pais começaram a dizer que não era, e a proposta do pérola negra é levantar a estima das pessoas e essas moças e rapazes também começaram a se acomodar, quer dizer, isso foi uma parte dessas moças e rapazes, a outra parte que os pais disseram: ‘Tanto faz! Se você quer participar do concurso, participa, fica a seu critério, essas moças bonitas não quiseram participar, porque achavam que não tinham uma beleza suficiente

para participar de um concurso, apesar do concurso ser direcionado só para moças rurais, da comunidade, que trabalham no serviço braçal do dia- a- dia, elas não quiseram isso... Mas essa dificuldade nós não tivemos com as crianças! Inclusive, no dia que houve o concurso Pérola Negra, entre jovens, as moças desceram da passarela, ganharam o prêmio, a passarela ficou desocupada, e nós percebemos que as crianças subiram à passarela e começaram a rebolar, se apresentarem... isso e aquilo outro! E começaram dar um espetáculo! Daí a seis meses nós criamos o concurso Pérola Negra Mirim, que tá ocorrendo todo ano, então assim, numa época do ano, em novembro, a gente faz o concurso Pérola Negra para jovens e em maio o Pérola Negra mirim!

Foi interessante a repercussão desse concurso no outro dia na escola. Percebi que, em meio às atividades realizadas em sala, as crianças do terceiro ano começaram a levar “restinhos” de maquiagem ou “estojos usados” das mães ou das irmãs mais velhas, para a escola. Talvez já carregassem antes nas bolsas, mas não eram utilizados em público. Observei que o evento do “Pérola Negra Mirim” despertou a vaidade a vontade de se sentirem bonitas, uma coleguinha “pintava”, “maquiava”, a seu jeito a outra!

Pude, assim, observar como a manifestação cultural contribui, influencia para a mudança de atitudes na escola. Nesse caso, elevando, resgatando a auto-estima. Tal resgate incluía as brincadeiras de maquiagem no recreio, atividades muitas vezes despercebidas pelas professoras, mas que, no entanto, já repercutem nos fazeres escolares. Esses movimentos adentram a escola de forma quase imperceptível, mas é nessas brincadeiras que as crianças compartilham seus aprenderes.

O concurso “Pérola Negra” foi mais uma vivência na comunidade que, a meu ver, trabalha a questão do constituir-se negro por meio da ludicidade. Essas aprendizagens, tanto para os professores quanto para os alunos, apontam o quanto as famílias estão impregnadas de fragmentos de estereotipação do negro no convívio social da comunidade quilombola. É fato que, segundo Cavalleiro (2006), devemos entender que, no próprio grupo familiar, se cria um terreno para o estigma se instalar com eficácia, visto que a própria família já está marcada por ele. Então, no início do período escolar, a criança estigmatizada, desprotegida pelo filtro familiar, ao travar contato com outras crianças, provavelmente, será levada a conhecer e aprender o seu estigma, por meio da negação do “ser negro”, como explicita a narrativa da professora “Flor de Laranjeira”:

[...] mas a gente tem uma resistência muito grande, porque as famílias não têm informações, e o que está faltando é as famílias estarem informadas sobre o que é o negro e se reconhecer também, porque, na nossa comunidade existem pessoas que não se reconhecem como negras [...].

O fato de alguns não se reconhecerem negros relaciona-se com a questão da estereotipação iniciada na família que, ao ver o negro negativamente, impõe, de certa forma, a desvalorização dessa cultura. Essa estereotipação também se fortalece nos movimentos impostos pela cultura dominante, quando as festividades são realizadas em favor da folclorização, apenas em datas comemorativas específicas, quando são enfatizados e valorizados os hábitos, vestimentas, artefatos utilizados por negros e seus costumes. Essa visão, muitas vezes fortalecida pela mídia e adentrando as famílias, traz junto a criança a visão negativa que se constitui em baixa-estima quando adolescente, jovem e, principalmente, na dificuldade de se ver de se aceitar como negro diante desse outro lado da história.

Retomando aqui a questão do estereótipo, dos artefatos utilizados para visualização do negro, é importante observarmos que, ao estereotipar, conforme Silva (2006) e Golffman (1963), a complexidade do outro, ela é reduzida a um conjunto mínimo de signos; apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do outro sem ter de se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, as sutilezas e as profundidades da alteridade.

[...] Os estereótipos, por sua vez, dão origem ao estigma que, imputado ao indivíduo negro, dificulta sua aceitação no cotidiano da vida social, impondo-lhe a característica de desacreditado. Essa

'marca' na relação social faz recair sobre o negro um olhar preconcebido, impedindo ao observador perceber a totalidade de seus atributos [...] (CAVALLEIRO, 2006, p. 24)

Muitas vezes a própria questão das danças, vestimentas, tidas como expressões culturais que enfatizam a estereotipação é necessária para fortalecer, caracterizar, materializar especificamente a identidade, a diferenciação cultural do negro. Nesse contexto, para constituir-se negro, é necessário afirmar essa diferença.

Canclini (2006) aponta que os artefatos contribuem para caracterizar a identidade cultural de um determinado grupo que se relaciona com o patrimônio do qual se apropria a comunidade. No caso de Monte Alegre,

não apenas o território, configurado como as terras ocupadas, mas também a celebração das festas, as visitas nas matas, como trilha ecológica, a revigoração do caxambu nas traduções que observei, os jongos cantados, os artefatos usados para ressaltar a beleza negra, a participação das crianças da escola nas rodas que ressaltam a importância desses artefatos na visibilidade do negro.

A Pedagogia da Cultura Popular está tão inserida nos movimentos da comunidade que, no desenrolar da pesquisa, percebi que, para a realização das atividades festivas no quilombo, as tarefas foram antecipadamente planejadas: à escola coube a decoração do campo onde iria ser realizado o casamento; às senhoras mais velhas a cozinha, o preparo das comidas e dos doces sendo o cardápio previamente organizado pelos estudantes de Turismo da comunidade; as apresentações de músicas e danças tiveram a participação tanto das crianças da escola como dos que se dedicam ao caxambu.

Nessas festividades constatei que, em Monte Alegre, essas são formas de passar para as novas gerações os saberes dos negros e estão preches de possibilidades para a educação escolarizada. As questões que se põem são: como a escola utiliza esses ensinamentos? Como trazer pra escola esses conhecimentos? Como a escola pode contribuir com esse constituir-se negro, enfatizando a beleza da negritude?

Falta à escola da comunidade de Monte Alegre um pouco mais: entrelaçar os conhecimentos vivenciados aos processos instituídos, criando novas possibilidades, contribuindo para a visualização e internalização do negro quilombola rural.

Essas também são maneiras de legitimar o pertencimento pela apropriação de ritos que identificam quem faz parte do quilombo. Como quilombolas é importante ampliar conhecimentos na escola enfatizando as formas de representação cultural, de como se processa o conhecimento dentro do quilombo, para além dele, como compromisso e responsabilidade do trabalho das relações étnico-raciais em seu cotidiano.

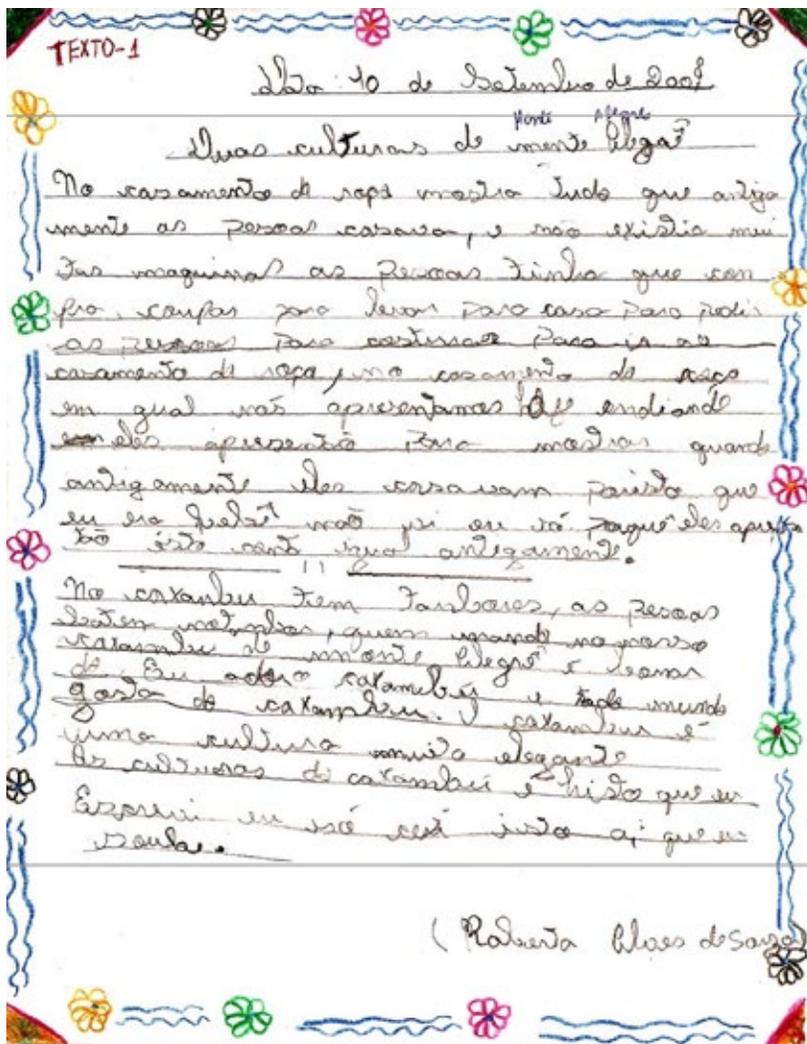
Reforçando a percepção acima, ao vivenciarmos o cotidiano da escola de Monte Alegre, e, em conversas com as crianças sobre o quilombo, sobre sua comunidade dificilmente tínhamos respostas orais. As crianças são

tímidas a primeira vista, se encolhiam nos cantos, cochichavam com os colegas, muitas vezes não se pronunciavam, apenas riam... depois foram se “abrindo”, tomando mais intimidade. A idéia sobre o termo quilombo ainda não está bem consistente para as crianças.

No entanto quando conversamos e pedimos que desenhassem sobre as festividades, sobre suas vivências no projeto “Nossa Criança”, a resposta foi imediata! Uma outra observação nesse sentido é que fora da escola, falam do quilombo, da roda de caxambu, simulam a ginga da capoeira.

Observando a curiosidade das crianças enquanto pesquisava, aproveitei para pedir à professora que perguntasse como elas viam as rodas de caxambu, o que era representativo e que desenhassem ou escrevessem sobre as aulas que freqüentemente estão tendo na escola sobre a comunidade.

Nessa oportunidade, os movimentos intensos das crianças apontavam o conhecimento e a identificação principalmente com o caxambu. Escolhi alguns desenhos e escritas aleatoriamente, pois haviam muitos e, provavelmente, não poderia utilizá-los todos neste texto. Optei por não declarar os autores dos desenhos, utilizando o recurso de invisibilidade para preservar os autores das atividades. Assim, apresento os desenhos e textos que escolhi:



Texto 1<sup>42</sup>: Duas culturas de Monte Alegre

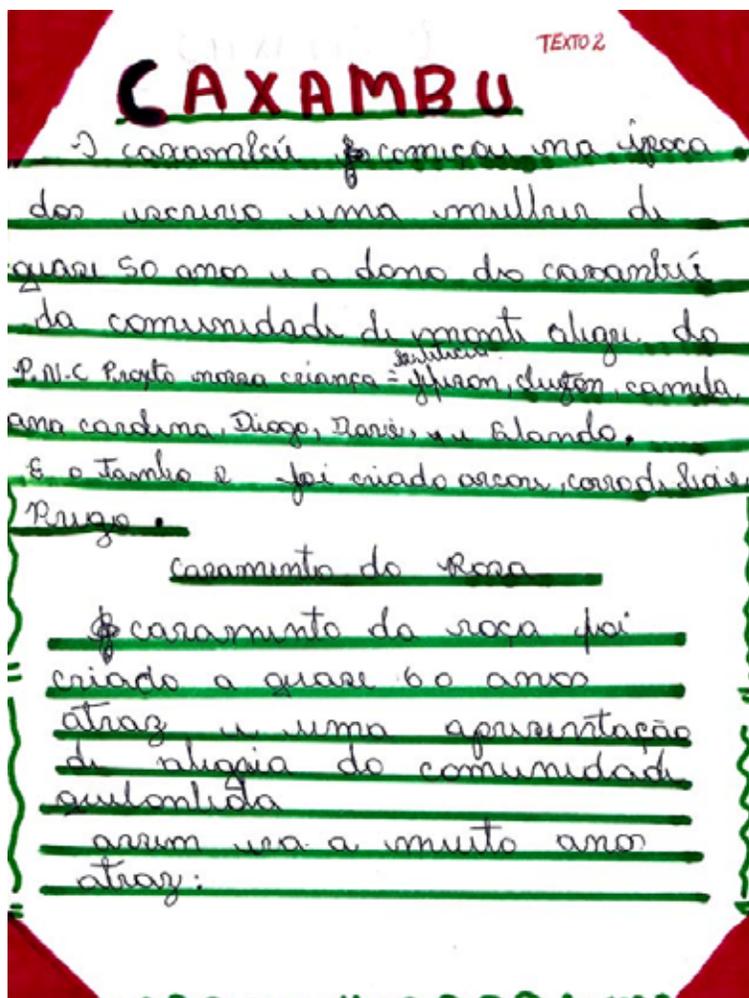
No casamento na roça, mostra tudo que antigamente as pessoas faziam quando casavam. E não existia muitas máquinas. As pessoas tinham que comprar as roupas, lavar tudo pra casa. Tinha que pedir para as pessoas costurarem as roupas do noivo e da noiva para ir pro casamento. Eu era

42. Textos originais e em seguida transcrição.

bebê, não conhecia o casamento, não fui só por isso... Eles apresentam como era antigamente!”

### O caxambu

No caxambu tem tambores, as pessoas batem no tambor, quem manda no nosso caxambu de Monte Alegre é Laurinda. Eu adoro caxambu e todo mundo gosta do caxambu. O caxambu é uma cultura muito elegante!”



Texto 2: Caxambu

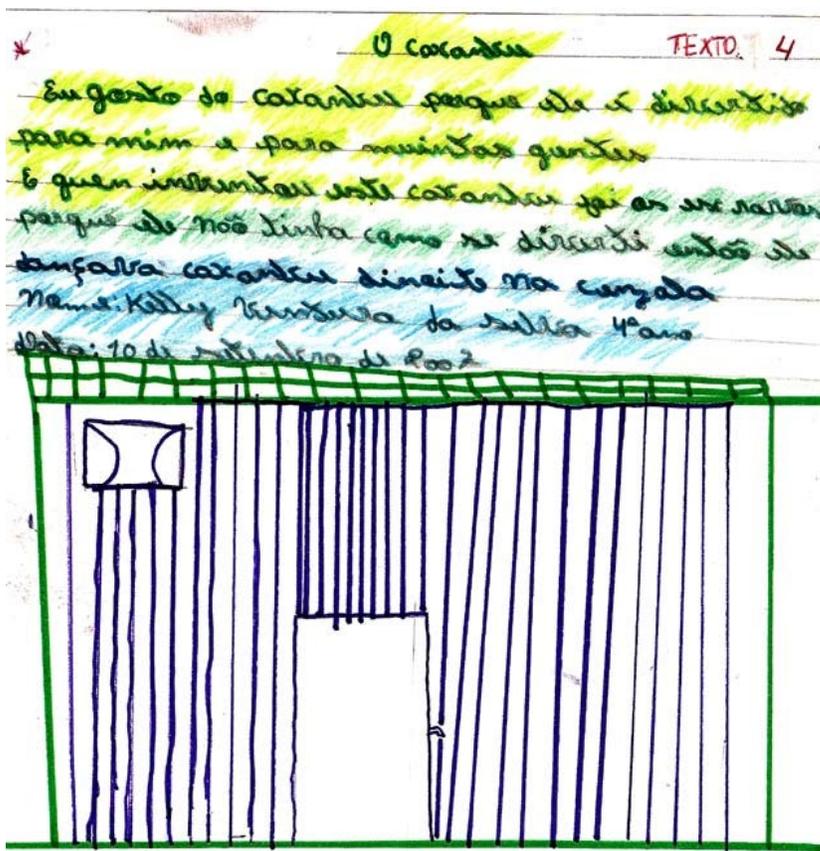
O caxambu começou na época dos escravos. Uma mulher de quase 50 anos é a dona do Caxambu da comunidade de Monte Alegre. Do “Projeto Nossa Criança” participam: Jéferson, Clayton, Camila, Ana Carolina, Diogo, Davi e o Leandro.

### Casamento na roça

Casamento na roça acontecia há quase 60 anos atrás. É uma apresentação de alegria da comunidade quilombola. Como era feito há muitos anos atrás!”



Texto 3: Caxambu



Texto 4: Caxambu

Eu gosto do Caxambu porque ele é divertido para mim e para muitas gente. É quem inventou esse Caxambu foi os escravos porque eles não tinham como se divertir, então eles dançavam Caxambu de noite na senzala”

O interessante é que todas as crianças entendem o Caxambu como cultura local, reiteravam o Caxambu como “costume daqui”, “tradição do nosso povo” identificando-o, portanto como expressão da cultura associada aos negros.

Nos próximos desenhos selecionados, o texto intrínseco, aponta a percepção das rodas de caxambu, e alguns detalhes que especificam as aprendizagens e as vivências da negritude.



Figura 2: Desenhos das crianças sobre as atividades culturais em Monte Alegre.

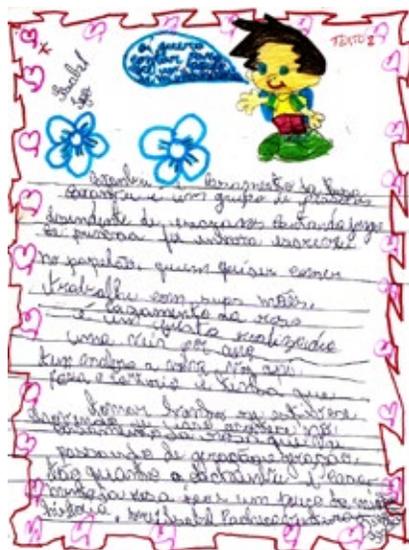
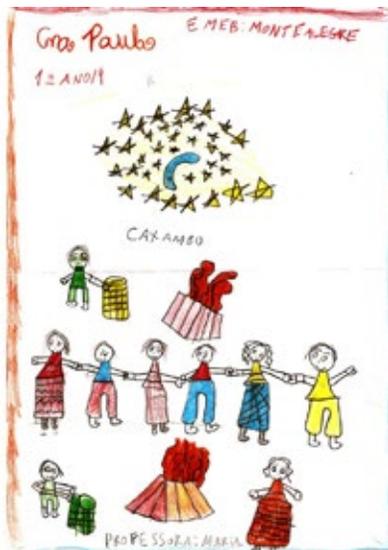


Figura 3: Desenhos das crianças sobre as atividades culturais em Monte Alegre.

#### 4.1 CARTOGRAFANDO A ESCOLA

Localizada na rua principal, a escola faz parte de todo o cenário da comunidade, pois encontra-se centralizada ao lado da igreja, próxima ao campo onde de vez em quando passam ônibus e carros, e onde se realizam os encontros para dançar caxambu. O entorno da escola é muito tranquilo. Comumente vemos as crianças menores, que não estão estudando naquele determinado horário, brincando no seu entorno.

O texto anterior aponta-nos algumas pistas no sentido do entendimento sobre importância que o caxambu adquire na educação do constituir-se da criança negra de Monte Alegre. Por intermédio do jongo, da dança, das festividades, efetiva-se um amplo processo de negociação das relações do “eu negro” em comunidade, dos negros que buscam uma nova história, a vivida no cotidiano.

Pelo aprendizado do caxambu, a criança negra vai interiorizando valores e constituindo-se negro, assim entendo ser possível enfrentar com maior facilidade o seu eu no mundo, acrescentando valores à sua auto-estima. Mesmo não presenciando, entre as crianças, práticas racistas visíveis, percebi a necessidade de elevar a auto-estima delas na escola, pois é comum as crianças de Monte Alegre serem consideradas fracas em Alfabetização, Português e Matemática por outras escolas da redondeza. Também é comum sentirem vergonha de expor suas dúvidas durante as aulas. Praticamente não fazem perguntas às professoras, apenas mostram incessantemente, suas tarefas perguntando: “*Tá certo?*”.

Esses indícios de comportamento em sala de aula têm a ver com a condição social em que se encontram, com a postura das famílias e também relaciona-se com os rituais da escola. A escola há algum tempo, conforme relato dos pais de alunos e moradores antigos da comunidade, não fornecia merenda, não tinha material didático disponível para as crianças e muito menos professores da comunidade, o que de certa forma contribuía para a ausência das crianças na escola. Por outro lado, a partir das mudanças administrativas, com a municipalização da escola, a reforma do prédio, melhorando as instalações, os materiais disponíveis e a oferta de merenda escolar e professores da própria comunidade, houve maior

aproximação das crianças aumentando a frequência às aulas e, assim, diminuindo a evasão escolar.

O retomar das crianças na escola trouxe outros motivos para se pensar em sua permanência na escola. Um desses motivos foi trabalhar com elas enfatizando o que se tem em Monte Alegre: as plantas, o rio, a trilha na mata, as antigas cantigas de rodas, os jongos, as comidas preparadas pelas vovós, os causos.

Num exercício de superação, a escola começou a viver outras experiências, a “ousar” nos trabalhos de aprendizagem coletiva. Foram realizadas algumas visitas monitoradas na trilha ecológica, no antigo cemitério, na fábrica “Cachaça Moça”, todos esses locais nas redondezas da escola. Essas visitas, por sua vez, verdadeiras aulas de campo, não se encontram registradas nos planejamentos mensais como objetivos nem como conteúdos trabalhados, apenas como visitas, passeios pedagógicos. Observamos que, ao terminarem as visitas, também não são aproveitadas as experiências para interligação da Alfabetização, do Português, da Matemática e das Ciências, disciplinas-base do núcleo comum, interligando-se com as vivências das crianças.

### **Emergências e possibilidades**

Na busca de continuarem os trabalhos participativos interligando os fazeres pedagógicos aos fazeres da comunidade, as professoras da escola perceberam o interesse das crianças em participar das rodas de caxambu. Pensaram, então, em incentivar a participação delas. As atividades de ensaios são realizadas no “Projeto Nossa Criança” e houve a necessidade de pensarem como essas crianças iriam se apresentar para dançar o caxambu. Que vestimentas? Que tipo de artefatos utilizariam?

As professoras comentaram e perceberam a facilidade com que se entrosam, como interiorizam valores do negro na roda de caxambu, elevando sua auto-estima. Esse ponto foi fundamental para se (re)pensar os fazeres pedagógicos na escola.

Portanto a realização dessas e de outras atividades que envolvem “seu mundo”, potencializa a Pedagogia da Cultura Popular num movimento dialógico entre o “eu e o mundo vivido” pela criança negra, que se

apresenta invadindo toda a sua vida social, não somente na escola, mas aproximando o vivido e desenvolvendo potencialidades.

### **Outros movimentos vividos na escola**

As atividades realizadas na comunidade nunca estiveram tão evidentes. Muitas pessoas de fora de Monte Alegre e até mesmo da comunidade apoiavam a participação das crianças nas rodas. Surgiram outros movimentos na escola e aí uma (re)estruturação das formas de contribuição na comunidade para a confecção de roupas, artefatos para vestimentas especiais para os dançantes do caxambu. Esse movimento incluiu a pesquisa das vestimentas utilizadas para dançar o caxambu-mirim, realizada pelas professoras da escola juntamente com os mestres de caxambu.

O trabalho de pesquisa com as vestimentas entrelaça-se a outro aprendizado: o das professoras que descobrem novidades ao se envolverem com o caxambu das crianças.

Quanto ao processo educativo de aquisição de conhecimentos sobre o caxambu, o “viver negro” que se inicia na família e se estende ao grupo social tem na escola um lugar privilegiado. Na qualidade de instituição social, a escola é co-responsável pelo desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos que lá estão e adquire importante papel no fortalecimento da imagem positiva do negro. Ao constituir esse processo cognitivo, a escola deixa marcas na personalidade desse sujeito produzindo sua própria cultura. Nesse sentido, concordo com Santos (2004) no tocante à emancipação, entendendo a escola como propulsora, colaboradora para o sentido de solidariedade e vivência em comunidade.

Em outra instância entendo que internalizando os conhecimentos vividos em comunidade, a criança negra passa a conhecer-se, porque todo conhecimento é também autoconhecimento (SANTOS, 2004), pois não se descobre; o conhecimento cria. Por isso insistimos num contínuo processo de constituir-se negro.

Hoje sei que nossas trajetórias de vida pessoal, em comunidades, valores, crenças e os preconceitos que transportamos são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este

saber das nossas trajetórias e valores, do qual podemos ou não ter consciência, corre subterrânea e clandestinamente nos pressupostos não ditos do nosso discurso científico.

Santos (2005 p. 84) afirma que, no paradigma emergente, o caráter autobiográfico do conhecimento emancipação é plenamente assumido: um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separa, ao contrário, nos une pessoalmente ao que estudamos.

Essas relações emancipatórias nos fazem questionar: como a escola lida com essas múltiplas culturas que lá estão?

Minhas observações, como leitora, professora e pesquisadora, apontam que, ao que parece, os trabalhos pedagógicos realizados em grande parte das escolas, tanto nas áreas urbanas quanto nas áreas rurais, organizam-se em função de uma prática monocultural, dando a entender que a educação se apresenta como fazer endurecido, fadado a modelar, atendendo às práticas da cultura dominante, o que chamariamos de razão proléptica.

Para Santos (2004), a razão proléptica seria a crença de um futuro certo, previsível, onde se produz a cultura do tempo linear projetando o futuro de forma irreversível.

No entanto me interessa analisar as práticas das professoras na escola de Monte Alegre como celeiro de possibilidades, onde, ao invés de direcionar o futuro, penso nele pela construção do presente, ampliando-o como possibilidades plurais.

Dados censitários demonstram uma clara e inequívoca relação entre a condição social, origem racial<sup>43</sup> negra e sucesso/insucesso escolar. Esses dados nos mostram que o negro, pobre, ocupa o maior índice de insucesso escolar. Mostram também diferenciais de raça na distribuição de renda e desvantagens do negro no mercado de trabalho.

No entanto, refletir sobre questões étnico-raciais na escola pressupõe que tenhamos alguns dados em mãos para ampliar nossas reflexões. Assim, no que se refere à evolução histórica da discriminação racial, Foster (2004) afirma que, em termos de escolaridade, percebe-se que, embora a escolaridade média dos brancos e dos negros tenha aumentado de forma

---

43. Entendendo, conforme o IBGE, pessoas que se declararam de raça negra.

continuada, ao longo do século XX, um jovem branco de 25 anos tem, em média 2,3 anos de estudo a mais que um jovem negro da mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens.

Dessa maneira, a escolaridade média dos adultos brancos e negros cresce ao longo do século, mas o padrão de vida mantém-se inalterado entre as gerações. Por outro lado, a população branca sem escolaridade é bem menor.

A análise de Foster (2004) ajuda a compreender um pouco mais as relações de discriminação sofridas pelos negros. Acrescenta que, no período mais recente, apesar das melhorias no acesso à escola, há redução do número de jovens de sete a treze anos que não a freqüentam, porém o que se verifica é que os jovens negros ainda apresentam níveis de desempenho inferiores aos jovens brancos. Os níveis de freqüência à escola e de analfabetismo, por exemplo, são piores entre jovens negros do que entre os jovens brancos.

Minhas análises caminham pensando nessas situações, relacionando os negros que se encontram no quilombo de Monte Alegre com suas experiências sociais, por verem na educação escolarizada a possibilidade de ascensão social. Observei que, nas 140 famílias aproximadamente, em todas as casas que possuem crianças, elas freqüentam a escola. Outros elementos que contribuem para a permanência das crianças na escola são os programas sociais implementados pelo Governo, os quais asseguram uma mínima bolsa para que a família garanta a educação básica dos filhos.

Outra questão a se analisar é que a maioria da população, hoje senhores e senhoras idosos (avôs, avós, pais, tios) não tiveram a oportunidade de estudar na escola da comunidade, com os benefícios que hoje são oferecidos. Esses outros fatores, associados ao elevado índice de semi-analfabetos,<sup>44</sup> também devem ser considerados quando pensamos em escolas rurais.

Penso que é importante conhecer a escola pesquisada da forma como me inteirei dela, a partir dos textos, dos desenhos apresentados, dos recortes do cotidiano, entrelaçando às práticas das professoras em suas narrativas.

---

44. Considero semi-analfabetas as pessoas que apenas assinam o nome.

O conjunto desses elementos me deram indícios, apontando caminhos que me aguçaram a percepção para as políticas emergentes no âmbito escolar pelas práticas vivenciadas em sala de aula, pelas narrativas das professoras, pelos textos e desenhos dos alunos.

A escola atende crianças da comunidade distribuídas nos turnos matutino e vespertino. Cem por cento delas são negras. Estão distribuídas da seguinte maneira: no turno matutino, são três turmas: o segundo ano com 15 alunos, o terceiro ano com dez alunos e o quarto e quinto ano com 14 e 15 alunos, respectivamente; no turno vespertino, ficam as crianças menores, infantil de cinco e seis anos com 27 alunos, e o primeiro ano com crianças de seis anos com 11 alunos; no matutino funcionam as outras turmas com os alunos maiores.

Embora funcione há mais de 20 anos em Monte Alegre, somente em 10 de agosto de 2005 a Escola Municipal de Monte Alegre obteve sua publicação no Diário Oficial, regulamentando seu funcionamento pela Lei Municipal nº 5738 de 4 de agosto de 2005, do município de Cachoeiro de Itapemirim – Espírito Santo.

O espaço físico da escola, já reformado, possui três salas de aula, uma sala conjunta onde funciona a direção e secretaria da escola, um espaço para livros didáticos, a cozinha, dois banheiros para alunos, um banheiro para professores, uma sala para guardar material de Educação Física. Todos esses espaços estão dispostos em apenas um pavimento. Não possui sala ambiente, nem biblioteca.

Na sala da direção, observei que existe um “amplo material” de apoio: jogos de quebra-cabeças, dominós, livrinhos de história, livros de apoio para os professores. Nesse espaço, funciona toda a parte administrativa da escola. É pouco utilizado pelos professores mas serve a todas as turmas, inclusive aos alunos nos horários de recreio ou quando solicitam algum material.

Geralmente, no recreio, muitas crianças entram nessa sala de apoio à procura de livrinhos de história, joguinhos. Elas ficam olhando... mexendo, mas a procura maior é por livrinhos de história (nesse ponto não percebi disponibilidade dos professores para brincarem com os jogos em sala – é muito comum o trabalho desenvolvido de forma expositiva, contando

historinhas daqueles livrinhos e buscando dali algumas formas de interpretação dos textos lidos).

O recreio também acontece na quadra atrás da escola. Alguns alunos aproveitam o tempo do recreio para ir pra lá. Porém, como nesse momento não são liberadas bolas nem outros materiais para eles brincarem, surgem as invenções: chinelos e sementes transformam-se em bolas, em marcadores de campo, reinventando as brincadeiras.

O portão da escola permanece fechado, mas a quadra, que fica atrás dela, é aberta, totalmente aberta. Existe uma passagem da escola para a quadra, por isso não há necessidade de usar o portão de entrada. Mesmo assim as crianças permanecem nas mediações da escola, como se ela fosse toda cercada.

Tanto a quadra quanto o campo são adorados pelas crianças da escola e divididos entre os moradores da comunidade, portanto a quadra e o campo não são componentes daquele espaço físico. São citados aqui por serem frequentemente utilizados pelos professores, inclusive os de Educação Física.

Quando observava crianças na quadra, algumas mães de alunos que estavam por perto, informaram que a quadra foi uma conquista da comunidade, é utilizada pela escola, mas foi reivindicada pela comunidade, “Só falta a Prefeitura colocar a cobertura e fazer a reforma”, comentou uma mãe.

A escola não possui cantina nem refeitório. Há uma cozinha bem equipada. Assim, o pátio interno foi adaptado com mesinhas e cadeiras como um refeitório, mas, como o espaço é pequeno, as turmas alternam o horário de lanche, por isso não se encontram.

Essas estratégias possibilitam que todos lanchem sentados e poucas crianças circulem no horário do recreio, portanto não há tumulto mas em compensação, não existem entre as crianças muitas trocas de experiências nesse horário.

Para a higiene existem dois banheiros grandes, um para meninas e outro para meninos, com subdivisões, e chuveiros para qualquer necessidade. São bem limpos e arrumados.

Monte Alegre não possui pracinha, por isso o campo é um espaço de recreação comunitário. Esse espaço tem duas árvores bem grandes num canto, onde comumente as crianças da escola brincam, se penduram,

conversam. Embaixo, colocaram uns banquinhos dando uma aparência de praça. É o local onde encontramos próximo o orelhão do lugar. Ali os moradores ficam sentados observando a movimentação das crianças quando estão brincando, ou ficam apenas conversando e atendem ao telefone, quando solicitados.

No campo, algumas vezes, as professoras saem com os alunos para fazer a recreação. É um momento de brincadeiras coletivas e, nesse espaço, as professoras se aproximam mais das crianças, numa relação de afetividade: brincadeiras de roda, subidas na árvore, pique, músicas e outras brincadeiras que não são rotinas de sala de aula.

#### **4.2 POSSIBILIDADES DISCUTIDAS NA ESCOLA EM MEIO ÀS NARRATIVAS**

No capítulo anterior, buscamos visualizar os espaços da escola. Entendemos que a constituição desses espaços acontece em movimentos, em que ocorrem discussões em meio ao recreio, planejamentos de participação nos eventos da comunidade, elaboração de reuniões, propostas, metas e ações relacionadas com a colaboração para a aprendizagem das crianças, ou mesmo uma reunião formal na qual os professores e a equipe pedagógica se reúnem para outras atividades.

Em se tratando de reuniões pedagógicas formais – com todos os professores – a escola as realiza quando acontecem reuniões em Cachoeiro (Sede) e é necessário que a diretora (re) passe alguns informes. Durante a pesquisa, acompanhei algumas dessas reuniões de estudo organizadas pela Secretaria de Educação. Na escola as reuniões pedagógicas acontecem uma vez a cada 15 dias. São normalmente agendadas pela diretora, pelos professores ou pela pedagoga da Secretaria de Educação, quando há necessidade especial, uma vez que os pedagogos atendem a um grupo de escolas por região.

Conversando com as professoras, soube que são poucas as oportunidades de discutirem juntos as questões políticas que direcionam o funcionamento pedagógico da escola, no entanto são esses os profissionais que, com muita dificuldade e carinho, se esforçam para entrelaçar seus fazeres com os da comunidade.

No entanto em minhas observações participantes, presenciei dificuldades dos professores em unirem os conhecimentos trabalhados na escola com os conhecimentos vividos pelas crianças, aqueles elas já trazem de seu próprio convívio. Essas observações apontam que os saberes das crianças se distanciam dos fazeres pedagógicos.

Particpei das aulas em todas as turmas. Escolhi alguns relatos de campo que impulsionaram a refletir melhor sobre esse cotidiano e entender como se entrelaçavam os fazeres das professoras e as questões étnico-raciais “ditas” trabalhadas em sala.

### **Os estranhamentos...**

Num destes dias de observação, havia 21 crianças na sala de alfabetização, quatorze meninos e sete meninas. Quando cheguei à turma, mesmo tendo circulado pela comunidade e conversado informalmente com algumas daquelas crianças, era muito observada, assim como são as “pessoas de fora” daquele meio.

Entrei, com autorização da professora, logo após os alunos. No quadro, já havia alguns registros da matéria a ser trabalhada no dia. Tratava-se de alguns exercícios tais como: forme frases, separe as sílabas e complete as frases. Esses exercícios eram comumente utilizados para dar seqüência à alfabetização dos alunos, uma vez que a sala apresentava, conforme me informou a professora, duas turmas (caso muito comum nas escolas da zona rural). O quadro também era dividido em dois lados, com atividades pouco diferenciadas, naquele caso com a mesma seqüência, porém um pouco mais “complexas”.

Para introduzir os exercícios, a professora utilizou uma história com o título: “Dinho, o gato comilão”. Nesse caso, a atividade era conjunta. Todos ouviram a mesma história. A partir da compreensão desse texto, voltaram-se ao quadro para realizar as atividades já exemplificadas, desta vez utilizando palavras retiradas da história. A professora procurava levar os alunos a compreender melhor o significado das palavras, trabalhando com vocabulário.

Sempre que entrava nessa sala, pela disposição das cadeiras e mesas, visualizava as atividades sendo realizadas numa ebulição, numa

movimentação entre os alunos divididos em dois grandes grupos. Eles costumavam ir de um lado para o outro. Muitas vezes não tinham a intenção de consultar o colega sobre as atividades que realizavam, mas simplesmente queriam trocar experiências entre eles, outras vezes falavam sobre a escola ou até mesmo para fazerem “combinados” para a hora do recreio.

Numa outra visita, passei a observar o interior daquela sala de aula. Existem muitos cartazes espalhados, cuidadosamente confeccionados, voltados para a alfabetização. Neles são explicitados o alfabeto em letras maiúsculas e minúsculas, com figuras de crianças brancas, numerais, outros referentes ao tempo e várias reproduções de desenhos iguais coloridos pelos alunos.



Fotografia 9: O interior das salas de aula

Nesses contatos, poucas vezes ouvi as professoras conversarem com os alunos sobre alguma questão que envolvesse a comunidade ou etnicidade. Essas vivências só aconteciam mesmo no anteceder de alguma festividade ou fora da escola, onde a grande maioria dos alunos se encontram, brincam como qualquer criança, participam do “Projeto Nossa Criança”, ou do “Projeto Esporte e Saúde em Monte Alegre”.<sup>45</sup>

Num outro dia de observação, em vez de esperar os alunos entrarem no pátio da escola, pedi autorização para entrar na sala, e fiquei esperando as crianças. Era um dia após a festividade do “Treze de Maio”. A professora entra na sala, faz uma oração de agradecimento com os alunos “por mais um dia” e rapidamente passa a explorar os cartazes fixados na parede.

---

45. Projeto idealizado pelo professor de Educação Física em parceria com a comunidade.

Depois recomeça as atividades de rotina, vai ao quadro e inicia a aula de alfabetização. Naquele dia, não se falou do “Treze de Maio”, da comemoração acontecida na comunidade, porque segundo a professora, já haviam conversado sobre a temática, mas os cochichos das crianças nos cantinhos falavam sobre as coisas que tinham visto, sobre os acontecimentos. Uma criança me perguntou: “Tia você já sabia dançar caxambu?”. Foi aí que pedi permissão à professora para falar um pouco com as crianças, porque os “burburinhos” estavam demais e como eu conhecia as turmas, sabia que em sala geralmente são mais calmos.

Perguntava-me se naquele momento não seria ideal parar tudo e apenas trocar idéias.

Indaguei a professora se podia contribuir ajudando nas atividades. Levantei-me de onde estava sentada e aproveitei pra perguntar às crianças onde estavam registradas as “tarefas”<sup>46</sup> do dia “Treze de Maio”. Fui, delicadamente, olhando alguns cadernos dos alunos. Encontrei as atividades realizadas, algumas folhas mimeografadas cedidas a eles para que pintassem um “escravo negro sendo livre das correntes”. Os desenhos estavam lindos, mas, quando perguntei às crianças o que significavam aqueles desenhos, responderam: “A professora que deu...”. Uma outra criança disse: “Era um escravo!”. Fui prosseguindo e outras responderam: “A liberdade dos escravos”. Cada uma queria mostrar um desenho mais bem pintado que o outro, mas, quando perguntei: “Quem gostou do que viu ontem?”, a turma toda respondeu: “Eu...Eu!”. “Vi você dançando caxambu!”, disse um aluno. “Quem mais dançou?” “Eu (criança), eu (outras crianças), a tia (referindo-se à professora). Uma criança surpreendeu-nos falando: O caxambu foi criado pelos escravos, mas foi a melhor coisa que eles fizeram!”. As crianças estavam muito empolgadas!

Em parte, conseguimos saciar aqueles burburinhos, que traziam ansiedades às crianças, pois sentiam necessidade de falar, e falar alto, falar com a professora, para os colegas!

Fiquei pensando como essas passagens eram comumente ignoradas em sala de aula. Pensei também como seria interessante se tivéssemos

---

46. Termo comumente usado pelas professoras da escola.

aproveitado o dia anterior para conversar um pouco mais (eu e as professoras que estavam na festa sobre as aprendizagens na roda de caxambu, até mesmo para pensar na aula do dia seguinte; conversando informalmente com as professoras, sobre a roda de capoeira, as histórias que ouviram, a feijoada preparada na escola para ser servida na festa. Talvez essa conversa soasse de outra maneira aos ouvidos! Quebrasse o silêncio da escola. Depois de termos vivenciado todas aquelas experiências, para mim seria atitude normal, após a festividade, comentarem na escola, explorar o acontecido, mas isso não ocorreu como parte da aula.

O fato de me reportar ao silêncio refere-se ao silenciamento das questões étnicas e da importância de conversar com as crianças sobre suas vivências, falando sobre o que gostam nas brincadeiras, como brincam, quais as músicas que ouvem, como adaptá-las em jongsos, como se divertem nas festividades ou no seu cotidiano, o que encontram de interessante ou não no dia-a-dia.

Sentada novamente ao fundo da sala, continuei observando os movimentos que aconteciam. Queria muito entender por que só trabalhavam em grupos. Na verdade, descobri que os dois grupos se constituíam em quatro subgrupos.

Um pouco mais à vontade, ao se aproximar de mim, a professora explica que as crianças estão divididas em grupinhos para o desenvolvimento de aprendizagem: um grupo de alunos repetentes que se misturava um pouco com os alunos iniciantes, porém mais velhos; outro grupo de alunos que estão sendo alfabetizados; um grupo de crianças iniciantes chamadas de 1º ano/9<sup>47</sup> e dois grupos de primeira série.

Se fôssemos comparar as crianças por tamanho, pareciam estar na mesma faixa etária, exceto um ou outro aluno, maior que os demais. Enquanto os grupos terminavam as atividades do quadro, a professora já iniciava outras para atender aos alunos que concluíram rapidamente o exercício anterior. Dessa forma, ia de mesa em mesa atendendo aos alunos.

---

47. Crianças com idade de seis anos que concluirão o ensino fundamental em nove anos, conforme a legislação atual.

A atividade que seguia era de encapar caixas de fósforo, tampinhas de garrafas “pet” com papéis laminados. Nessa tarefa não havia divisões. Quem ia terminando as atividades do quadro ia recebendo material para trabalhar.

Quando tive oportunidade de questionar alguns alunos sobre o que estavam fazendo, eles me responderam: “*Encapando tampinhas*”; “*A professora mandou*”; “*Sei lá!*” Entendia que, muitas vezes, os alunos não queriam expandir conversa, pois estavam atentos ao que a professora pedira, envolvidos com a atividade, ou simplesmente ainda não entendiam o que estavam fazendo.

Enquanto muitos se envolviam na atividade, chamou-me a atenção um aluno que, ao terminar de encapar suas tampinhas, levanta-se e entoia uma melodia por ele inventada... Dançando no ritmo da melodia do caxambu, vai cantando, saltitando... “*Eu consegui...eu consegui!*” Esse aluno estava tão concentrado na atividade, que não saía do lugar, tentando de várias maneiras encapar as tampinhas ofertadas pela professora e, quando conseguiu, comemorou dançando. Essa atitude do aluno me fez lembrar a noite em que ele dançava na roda de caxambu. Foi um garotinho que realmente me chamou a atenção! A alegria, comemoração por ter conseguido realizar a tarefa era expressada com o corpo, num ritmo por ele inventado.

Um pouco mais à vontade, a professora explica que, naquela semana, está trabalhando com os alunos sobre a escola, e eles agora estão recebendo sucatas para encapar e transformar em algo da sala de aula. Uma maquete sobre a sala de aula.

Nessa sala, além de envolvida nas atividades, a professora mostrava-se muito preocupada com as diferentes formas de aprendizagem das crianças. Estava envolvida e preocupada com o processo de alfabetização. Ela me informou que sua maior preocupação era fazer com que aquelas crianças fossem alfabetizadas: “*Se eles souberem ler, pra mim já tá bom!*”

Em outro momento, fomos conversar um pouco sobre seu trabalho: “*Ah, tá sendo muito difícil*”. São diferentes faixas etárias, mas de uma coisa eu sei, todos eles precisam ser alfabetizados!” (ROSA AMARELA)

A professora “Rosa Amarela” possui certa rigidez em sua organização diária. Costuma planejar com antecedência suas atividades e as registra em um caderno de anotações que guarda consigo, ao qual me deixou ter

acesso. Segundo ela, nesse caderno, registra como os alunos chegaram no início do ano e, em outros momentos, geralmente no início do mês seguinte ou ao final dos bimestres, anotava no caderno os que apresentavam mais dificuldades. Ela vai observando o desenvolvimento e anotando, para conseguir entender como está acontecendo o desenvolvimento daquele aluno. Realmente, constatei que seu caderno serve de referência para os registros em pauta, porém, ao registrar o conteúdo na pauta, simplifica o que trabalhou, colocando simplesmente o nome geral da atividade, por exemplo: *“Trabalho com a letra ‘R’. Conto de histórias, leitura e interpretação oral e escrita”*. Os outros acontecimentos de sala, as dúvidas, outros ensinamentos que acontecem ficam de fora desse registro.

Voltamos a conversar durante o recreio, perguntei a “Rosa Amarela” como tem sentido o impacto do reconhecimento da comunidade, a relação entre os festejos e a participação da escola?

Ela me respondeu que com muito entusiasmo:

**É muito comum lembrar das datas comemorativas**

Já trabalho com a Lei 10.639/03 nas atividades da ‘Semana da Consciência Negra’, no ‘Treze de Maio’, mas sinto necessidade de promover mais ações voltadas para a questão étnico-racial na escola. Essas atividades despertarão uma maior conscientização, principalmente nas crianças que participam só das atividades da escola e tem vergonha de dançar, de desfilar.

Penso que a conscientização citada pela professora servirá também para que, aos poucos, elas desvendem em que realidade estão inseridas, que, aos poucos compreendam que a escola pode estabelecer uma ponte entre os conhecimentos trabalhados nos livros didáticos ou em outros currículos – concebidos<sup>48</sup> – e sua relação com as vivências e experiências dos alunos – vivido.

Enquanto conversávamos, uma outra professora que se encontrava por perto aproxima-se, bem como a diretora da escola, na intenção de ouvir e colaborar com nossa conversa. Ao se aproximarem, gestualmente concordavam com as explicações de “Rosa Amarela”, mas não acrescentaram nada à conversa naquele momento. Observei que quando terminamos,

---

48. Este trabalho relaciona-se com o currículo vivido, por isso cito documentos, entretanto, não é meu objetivo a sua análise em profundidade.

conversavam sobre trocas de experiências, tema abordado anteriormente, por mim e “Rosa Amarela”.

Merece ser considerado que o fato de trabalhar com narrativas como instrumento de coleta de dados, trouxe a colaboração e o compartilhamento de angústias, ansiedades, dificuldades e prazeres, o que me coloca diante de um universo encampando todos os professores, diretora e secretária da escola que constituem o que chamamos de comunidade compartilhada e plural (CARVALHO, 2006).

A escola constitui-se como comunidade compartilhada quando assume a necessidade de colaboração de todos os seus membros para que, pelo relacionamento e diálogo, criem possibilidades de trocas entre esses membros, rompendo com as fronteiras que dificultam na escola o visualizar-se negro. No entanto os silenciamentos permanecem.

Entendendo a necessidade de constituir-se como comunidade compartilhada, apresento meus parceiros e parceiras colaboradoras. Para preservar a sua identificação utilizo o recurso de invisibilidade dando para cada um nomes de flores.

*Professora “Flor de Laranjeira”:* Formada em Magistério no Ensino Médio. Atualmente cursa Ensino Superior na Faculdade São Camilo, em Cachoeiro de Itapemirim. Professora contratada na Rede Municipal de Cachoeiro de Itapemirim, atua desde 2002 no magistério com crianças do Ensino Fundamental 1 – (séries iniciais). Moradora da comunidade de Monte Alegre.

*Professora “Flor de Pitanga”:* Formada em Magistério no Ensino Médio. Atualmente cursa Ensino Superior na Faculdade São Camilo, em Cachoeiro de Itapemirim. Professora contratada pela Rede Municipal de Cachoeiro de Itapemirim, atua desde 2004 na Escola Municipal Monte Alegre com turmas iniciais (pré-escola). Moradora da comunidade de Monte Alegre há mais de 20 anos.

*Professora “Flor de Canela”:* Formada em Magistério no Ensino Médio desde 2000. Atua como professora contratada na Rede Municipal de Cachoeiro de Itapemirim, desde 2003. Começou a trabalhar na comunidade de Monte Alegre em 2007. Não é moradora da comunidade.

**Professora “Rosa Amarela”:** Formada em Magistério no Ensino Médio, leciona há 32 anos. Foi professora dos pais, tios e de alguns avós das crianças que hoje são seus alunos. Mora na comunidade há 30 anos. Atualmente é professora aposentada pelo Estado do Espírito Santo e contratada pela Rede Municipal de Cachoeiro de Itapemirim.

**Professora “Rosa Vermelha”:** Formada em Magistério no Ensino Médio, cursa Ensino Superior na Faculdade São Camilo, em Cachoeiro de Itapemirim. Trabalha na escola desde 2002, com Ensino Fundamental. É moradora da comunidade.

**Professor “Flor de Lotus”:** Formado em Educação Física na Faculdade São Camilo em Cachoeiro de Itapemirim. Possui especialização em Educação Física. Leciona na escola de Monte Alegre há um ano. Formou-se desde 2002 e, atualmente é professor contratado na Rede Municipal de Ensino de Cachoeiro de Itapemirim. Mora num distrito vizinho a Monte Alegre.

**Professora “Acácia”:** Formada em Pedagogia desde 2005. É professora há 18 anos. A maior parte de seu tempo de trabalho lecionou na Educação Infantil. É funcionária efetiva da Rede Municipal de Cachoeiro de Itapemirim e foi designada para a escola de Monte Alegre no período de 2005 a 2007 assumindo funções administrativas. Não é moradora da comunidade.

**Professora “Dália”:** Embora tenha contribuído apenas na primeira etapa da pesquisa, essa professora deu valiosas contribuições nos espaços pedagógicos. Formada em Pedagogia pela Faculdade São Camilo em Cachoeiro de Itapemirim, leciona há 16 anos. Cinco deles na Escola Municipal de Monte Alegre. É professora contratada pela Rede Municipal de Cachoeiro de Itapemirim. Atualmente encontra-se em outra escola.

**Funcionária “Margarida”:** Formada em Secretariado no Ensino Médio, atualmente cursa Gestão em Turismo na Faculdade São Camilo. Trabalha há dois anos na escola de Monte Alegre na área administrativa. É moradora da comunidade.

As observações realizadas nas salas não saciavam nossas expectativas em relação às propostas de vivências relativas à comunidade quilombola,

por isso recorremos aos documentos da escola (currículos concebidos)<sup>49</sup> onde constam os planos de curso dos professores, para identificar se havia projetos previstos, registrados. Descobrimos que os planos de ensino eram feitos com base nos livros didáticos escolhidos, conforme nos informam os professores, e a Secretaria de Educação de Cachoeiro recolhe esses planos no início do ano letivo, enviando para a escola, posteriormente, a cópia deles. Assim as pedagogas podem acompanhar o que foi previsto para ser trabalhado. Posteriormente, os pedagogos visitam a escola na intenção de observar a execução dos planejamentos, quando necessário, acompanham as professoras, marcando visitas destas à Secretaria de Educação.

A pedido das pedagogas, são entregues ainda relatórios bimestrais que não traduzem o que foi vivenciado, apenas reproduzem parte do conteúdo já descrito nos livros didáticos, de acordo com os planos de curso, deixando a desejar que algo mais significativo, relativo à realidade da comunidade, possa ser expresso como contribuição para a constituição de uma proposta pedagógica diferenciada.

Quanto à proposta pedagógica, a escola ainda não a possui uma específica voltada para a realidade da comunidade, mas começou a elaborar uma preliminar por escrito, uma espécie de “projeto político” em 2005. Com o reconhecimento da comunidade como quilombola, segundo a diretora, houve a necessidade de (re)pensar os objetivos contidos no projeto e como consequência, pela falta de tempo e embasamento teórico, o mesmo foi engavetado. É interessante observar que, pelas narrativas, as pessoas da comunidade, sempre se “viram” como descendentes de escravos, no entanto, a escola sempre esteve na comunidade, porém não visualizava essa relação. Agora buscam alternativas para se adequarem ao “novo” – quilombo.

Por aí entendemos o quão é difícil dar visibilidade às questões étnico-raciais. Foi necessário alguém falar, ter algum documento que identificasse a comunidade como quilombo para se pensar nisso na escola!

É importante observar o processo de territorialização subjetivo que acontece com os sujeitos da escola, uma vez que, até se pensar na

---

49. Esses documentos serviram apenas como parâmetros para análise dos currículos vividos.

comunidade como remanescente de quilombo, podia-se pensar numa forma de currículo, mas com o andar dos trabalhos sobre o reconhecimento, a escola modifica sua posição, negociando politicamente como trabalhar questões étnico-raciais, até então silenciadas naquele espaço.

Assim, com essa preocupação e crescendo a representação da comunidade, a escola vê-se inserida num processo do qual se sente na obrigação de contribuir, como se o reconhecimento da comunidade soasse como um “alerta”, perguntando: “Onde estamos? O que fazemos? Quais nossas perspectivas?”. Essas questões ecoam no ar. Não são faladas nas reuniões, mas pude sentir as angústias das professoras em relação a isso.

Pela proposta educacional oficial da Secretaria Municipal de Educação, a questão étnico-racial deve fazer parte do cotidiano das relações escolares, conforme consta na Lei nº 10.639/03.

Dessa forma, é também a partir de uma determinação legal que a questão étnico-racial adentra na educação escolar, colocando a expectativa de um trabalho que responda prontamente às necessidades impostas pela lei, mas não das vivências da/na comunidade.

Na escola, surge uma série de posicionamentos que culminaram na busca de soluções para que a escola desenvolva um projeto, de forma rápida sobre a questão étnico-racial no quilombo de Monte Alegre. A grande questão que se coloca é transformar as proposições da lei em “pedagogismos”<sup>50</sup> uma “moda” passageira.

Essas observações podem nos parecer duras quando nos remetemos aos trabalhos realizados, mas, na escola, causam a tensão de obedecer à “obrigatoriedade”. Não que sejam essas as falas ou imposições, mas estão incutidas nos discursos pedagógicos<sup>51</sup> desde a promulgação da lei. Geralmente as imposições não são bem aceitas pelos educadores.

Seriam esses outros indícios de que as fragmentações que ocorrem nas formações continuadas repercutem também de maneira fragmentada na escola?

---

50. Construir uma Pedagogia nova apenas por modismo.

51. Referindo-me as capacitações de professores realizadas no intuito destes trabalharem com a Lei 10.639/03.

### **Vivências das reuniões pedagógicas**

Diante das perspectivas apontadas nas capacitações pedagógicas, nas reuniões da escola em Monte Alegre, começamos a pensar em alguns conteúdos já trabalhados em outros momentos (os mais lembrados são as datas comemorativas, o caxambu das crianças, as excursões já realizadas). Ainda há pouca troca de experiências vividas pelos professores em suas salas. Entre eles, ouvi falar em projetos, festas, com os quais irão trabalhar e das quais já participaram com os alunos, além das temáticas que cada professor levanta como por exemplo: “Como surgiu a comunidade? Como surgiu a escola? Qual a realidade social de nossa comunidade?”.

Nas reuniões pedagógicas, acompanhei todo esse movimento e entendi que os próprios professores silenciam a angústia em que mergulham em relação à dificuldade explícita em trabalhar com relações étnico-raciais, sentindo-se até desamparados e despreparados, como se a “escola” tivesse que dar conta de mais um espaço de conhecimento, com uma temática sobre a qual nem mesmo os profissionais que lá estão se sentem seguros para trabalhar.

As observações participantes na escola se deram antes, durante e depois dos festejos. Esse processo de investigação possibilitou-me intensa troca com a população de Monte Alegre, permitiu a interação e a construção de laços de amizade, principalmente com os diferentes sujeitos, negros, brancos, homens e mulheres, em diversas posições sociais e diferentes papéis rituais<sup>52</sup>.

O fato de reconhecer-me negra, de certa forma, nos familiarizava, contribuindo para essa aproximação, estabelecendo elos de intimidade. Mesmo sabendo de minhas atividades como pesquisadora, tinham-me como “gente nossa”, pela frequência com que me viam no lugar. Esse fato também despertou confiança nas professoras que, diante da intimidade conquistada, conseguiam expor suas angústias e, mais que isso, demonstravam o quanto é dolorido falar das relações que já vivenciaram como negras. A esse fato, em parte, atribuo os silenciamentos.

---

52. Referindo-me a ritualística do caxambu.

No cotidiano, é comum ouvirmos narrativas, conversas, causos para obter dados e maiores participações dos sujeitos, mas diante da dificuldade que encontrava em falar sobre a temática das relações étnico-raciais com as professoras e professor da escola, elaborei uma ficha breve, onde constam os dados específicos de cada um, a saber: sua formação, tempo de trabalho docente, permanência na escola e na comunidade, qualificação, situação funcional, faixa etária, envolvimento com atividades relativas ao contexto étnico-racial (APÊNDICE A).

Conforme avançava nos trabalhos, fui coletando narrativas, percebendo que, muitas vezes, as professoras preferiam um material escrito para levar para casa e refletir sobre as questões levantadas, visto que, no cotidiano vamos lançando mão do que sentimos necessidade em campo. Assim sendo, além de conversar com elas, para maior segurança das professoras, deixei que escrevessem o que pensavam sobre as questões que havíamos conversado. Somente o professor de Educação Física e uma auxiliar de serviços gerais (ASG) não me retornaram o documento, a ASG – moradora da comunidade – desculpou-se por ser analfabeta e o professor de Educação Física não sentiu necessidade de escrever nada do que havia comentado, uma vez que, conforme ele citou “Já tínhamos conversado sobre essas questões!”. Respeitei o silêncio do professor, ao retomarmos o assunto.

As outras professoras preferiram levar as perguntas para casa e me retornaram em outra oportunidade. Um fato que me chamou a atenção foi a preferência das professoras pela escrita. Segundo elas, trazia maior segurança. Outra questão bem visível foi o fato de o professor de Educação Física não se dispor muito a conversar pois, segundo ele, já trabalhava as questões da Lei nº 10.639/03 no projeto que realiza na comunidade.

As conversas foram gravadas, mas as professoras sentiram necessidade de escrever o que pensavam. Digitei as questões para que pudessem responder e, como elas mesmas diziam, “refletir melhor sobre o que estavam dizendo”. Assim evitei o constrangimento sentido por algumas delas em gravar narrativas.

Mediante essas dificuldades, voltei a pesquisar as atividades curriculares registradas. Sentia certa resistência das professoras em mostrar o que haviam feito, como se pudessem ser censuradas por algum possível “erro”

em suas práticas pedagógicas. Mal sabiam elas que suas iniciativas me apontavam indícios de que, nos trabalhos cotidianos, elas haviam, sim, trabalhado relações étnico-raciais, porém não havia um fluxo contínuo ou a descrição de como foram feitas essas abordagens em sala ou fora dela. Esse fato me remetia cada vez mais ao vivido.

Remeti-me a três questões fundamentais: a relação entre escola e comunidade; se aconteciam problemas relacionados com a discriminação racial (apelidos, relatos de experiências) e, no caso dessa percepção, quais foram as atitudes tomadas pelo professor; e como pensam e trabalham a etnicidade na comunidade quilombola.

Em outros encontros, conversamos sobre várias questões que envolvem relações étnico-raciais. Uma delas é que a escola atende 100% de alunos negros. De certo modo, esse fato parecia surpreender as professoras, pois, muitas vezes, pela correria do dia-a-dia, esqueciam-se dessa realidade.

Nas conversas, quando perguntei sobre a relação da escola com a comunidade, ouvi estas respostas:

É a melhor possível, pois uma depende da outra para funcionar bem e com resultados positivos (FLOR DE PITANGA).

A relação é boa. Sempre que solicitamos, atendem às necessidades da escola (FLOR DE CANELA).

É uma relação sensacional! Onde os líderes comunitários se reúnem para trocarem suas experiências e resolvem os problemas escolares e comunitários (ROSA AMARELA).

A relação entre escola e comunidade é considerada cada vez mais próspera, visto que a escola tem desenvolvido um bom trabalho e que muito tem agrado nossa comunidade. Exemplo: o índice de repetência era bem alto, agora baixou; a frequência dos alunos e até mesmo de professoras que não residiam na comunidade, atrapalhava o trabalho, hoje já temos um maior número de professores da comunidade, a escassez da merenda escolar também era um grande problema, pois sem a mesma, muitos alunos faltavam as aulas e a maioria que aparecia à escola, estudavam cerca de três horas pelo motivo já citado ... Hoje todos esses problemas foram abolidos, deixando a comunidade bastante satisfeita (ROSA VERMELHA).

Há uma interação diária com grande parte da comunidade. Sempre que necessário, temos muitas contribuições, e a relação é muito boa (ACÁCIA).

Observei, portanto, que a escola busca sempre entrosamento com a comunidade e que esta, por sua vez, participa ativamente das atividades realizadas pelos alunos tanto na escola como fora dela.

Para as professoras, a interação entre escola e comunidade é uma constante, no entanto deixam claro que a comunidade necessita ser mais participativa na escola, “*pois uma depende da outra*”. Nesse caso, atribuem tanto os resultados positivos alcançados pela escola na aprendizagem dos alunos, como os negativos à parceria entre a escola e a família.

Por outro lado quando perguntei sobre a percepção de possíveis problemas que envolvessem racismo, dificuldades de trabalho em relação à questões étnico-raciais, tive as seguintes respostas:

A questão racial sempre é um tema polêmico, mas quando surge procuro estar resolvendo da melhor maneira possível, pois “somos todos iguais!” (ROSA VERMELHA)

“Não há problemas, todos se respeitam e há sempre informações sobre o bom relacionamento entre grupos!” (FLOR DE PITANGA)

É incrível como, nesse comentário, a professora se contradiz. Se todos se respeitam, por que, então, haveria necessidade de trabalhar “bom relacionamento entre grupos”. Dessa forma, ela aponta a dificuldade em visualizar que os “conflitos” existentes não são percebidos por ela ou passam como acontecimentos corriqueiros:

Já, na minha turma, houve uma discriminação com uma aluna branca que chegou na comunidade! Procurei trabalhar nossas diferenças e em que nós somos iguais, para, a partir daí, nos aceitarmos e nos respeitarmos como somos, e deu certo! Procuramos trabalhar, na medida do possível, várias etnias, procurando fazer relações entre elas! (FLOR DE LARANJEIRA)

O problema mais freqüente é o fato de não aceitarem a própria cor. O menino negro sempre diz ser moreno! O diálogo em aula contribui muito para melhorar isso! Trabalhos diversos são realizados para mostrar a valorização da cor. A escola está o tempo todo envolvida nessa questão, principalmente pelo fato de sermos de uma comunidade quilombola. (Rosa Vermelha)

Sim, por parte de algumas alunas, que não aceitavam sua cor negra. E também pela discriminação de criança em seu meio de cor branca. O que fiz foi a conscientização, mostrando-lhe que somos todos iguais, não nas características físicas, mas sim nos órgãos que fazem parte de nosso corpo, em nossos direitos e deveres, em viver em sociedade. (FLOR DE CANELA)

Nos diferentes contextos vividos na escola, observei que, muitas vezes ignora-se como trabalhar com a discriminação presente na escola, principalmente no tocante a aceitação de “si como negro”. Permanece a visão de que “somos todos iguais”, no entanto as crianças deixam evidente que

não é bem assim que se percebem. Essa questão do “somos todos iguais” tenta vedar os olhos da criança para a diferença e, por outro lado, silenciar as dificuldades em trabalhar com a multiplicidade, além de enfatizar o despreparo profissional para lidar com essas questões.

A aceitação, o “constituir-se negro” faz parte do cotidiano da criança e da família, onde deve haver um contínuo e permanente enfoque das relações, tornando visíveis as diferenças em suas múltiplas dimensões.

Provoquei alguns professores, perguntando como trabalhavam a Lei nº 10.639/03, se achavam importante ou se, simplesmente, sentiam-se obrigados a trabalhar por questões legais, pela ênfase dada à lei. Obtive as seguintes respostas:

Tenho conhecimento, mas não me aprofundi. No início, senti muita dificuldade, pois pra mim era tudo muito novo. Trabalhava em outra comunidade, não tinha conhecimentos referentes a comunidades quilombolas, e sabia pouca coisa sobre a História da África e Afro- Brasileira. Comecei a me informar a partir do conhecimento da lei, quando fui participar de cursos para aperfeiçoamentos! (FLOR DE CANELA).

Desenvolvo trabalhos que envolvem o que pede a lei. Participei de um curso de capacitação sobre a Lei 10.639/03, mas sinto que existem resistências por parte de alguns moradores e dos professores, por causa do preconceito que há em nossa sociedade! (ROSA VERMELHA)

Não participei do curso de capacitação. Não tive oportunidade, a escola não podia ficar sem aula. Escolhemos algumas colegas para irem ao curso. Mas trocamos informações. Tenho trabalhado com a questão étnico-racial há muito tempo. Nas datas comemorativas, fazemos textos, cartazes. Este reconhecimento tem sido com muito entusiasmo. Embora muitos alunos ainda não aceitem ser chamados de negros, sem nenhum racismo! (ROSA AMARELA)

A comunidade ainda encontra-se resistente ao assunto. Quando falamos de negro, sinto que há resistências...Parece que falta muita informação sobre o negro em nossa sociedade! (FLOR DE LARANJEIRA)

É interessante que, ao mesmo tempo em que se mostram plenamente envolvidos com a comunidade, as professoras relatam a resistência das crianças em aceitar-se como negros e negras. A falta de informação, especificamente em relação à formação de professores são fatores que contribuem para fortalecer o processo de resistência.

As questões levantadas pelos professores relacionam-se com o aceitar-se negro tendo como entrave a relação fortemente reforçada nas famílias da imagem negativa do negro, como “descendentes de escravos”, perante a sociedade, o que resulta na falta de interesse por suas histórias ou até

mesmo no que crianças e professores apontam como resistência... O não querer ouvir ou falar sobre negros na escola. No entanto quando são realizadas atividades que envolvem ritmos, danças, as crianças participam sem preconceitos, aflora sua negritude.

Concentrei meus esforços investigativos para pensar na proposta do trabalho com as cantigas de rodas, as histórias sobre Monte Alegre contadas na escola, e nas apresentações de caxambu das quais a grande maioria das crianças da escola participa.

Apesar da intensa mobilização em torno das festividades, o entrelaçamento entre essas e as atividades realizadas na escola tornava-se muitas vezes difícil, pois as observações do cotidiano escolar apontavam uma separação entre o que o aluno traz de casa, os conhecimentos e a produção do currículo na escola, pautada nas diretrizes presentes nos livros didáticos. Mesmo assim, as professoras buscavam conversar um pouco mais com as crianças sobre suas culturas, os costumes do “povo de Monte Alegre”.

Daí surgiam pequenos textos, desenhos que expressavam suas vivências em comunidade. Esse era o caminho para se pensar a negritude, ludicamente, sem que se tocasse na dor sentida pelo preconceito.

No tópico a seguir, abordo alguns caminhos trilhados nas turmas de primeira a quarta série por alunos, professores com a contribuição do Sr. Leonardo. Os temas foram trabalhados nas aulas seguindo o roteiro da apostila elaborada. As professoras relembavam as festividades e algumas pessoas mais antigas que participavam ativamente da comunidade como parteiras, benzedeadas e outros. As crianças ouviam atentamente as histórias contadas.

#### **4.3 EXPERIMENTANDO NOVOS CAMINHOS**

Nas quartas-feiras, o Sr. Leonardo realiza, nas turmas de 4º e 5º ano, um trabalho voluntário, contando as histórias de Monte Alegre, levando as crianças a perceberem um pouco mais de sua realidade. Algumas vezes as professoras acompanham as aulas, outras vezes não, deixavam ao encargo do voluntário para que trabalhasse à vontade, conforme seus conhecimentos.

Nesse dia, contava sobre os velórios, como eram realizados, lembrava as dificuldades de realizar um enterro na região e até mesmo de marcar o lugar certo onde o defunto seria enterrado. Lembrava que os coveiros eram de lá mesmo. Tinham criado e fundado um cemitério, porque não havia nenhum no lugar.

Depois foi contando outros fatos e chegou a lembrar o nascimento da maioria das crianças que estavam na sala. Comparava o nascimento delas com os que aconteciam antigamente. Levava as crianças a pensar o que seriam as parteiras, as benzedeadas. Explicava que as parteiras eram mulheres comuns, que, como as outras, tinham a habilidade de realizar o nascimento da criança, pois nem sempre podiam contar com um médico ou alguém disponível para levar a gestante a um hospital.

Explicava que, quando uma mulher estava para ganhar o filho, a parteira vigiava as luas para ver, pelos seus conhecimentos, quando a criança iria nascer. Assim, no período de um mês ou 40 dias, tomava conta da mulher e de todos seus afazeres.

Lembrava também as benzedeadas ou rezadeiras. Explicava que, em Monte Alegre, havia muitas rezadeiras (benzedeadas) e, quando as pessoas adoeciam, não costumavam procurar médicos, iam às benzedeadas ou benzedeados. Quando eram crianças, os próprios pais levavam para benzer pelos mais velhos. Falava que os rezadores e as benzedeadas pegavam galhinhos de “vassourinha” (planta nativa) ou outros galhinhos verdes, a pessoa se sentava perto do rezador ou rezadeira, e estes, dizendo algumas palavras, iam “limpando” a pessoa: *“Dizem que, quando a rezadeira terminava a reza, o galhinho de mato ficava murchinho, aí as pessoas acreditavam que a doença tinha ido embora!”* (LEONARDO).

Essas atividades realizadas pelo Sr. Leonardo serviam de motivação para que as crianças retomassem o tema em casa, como pesquisa, e os pais apontassem quem eram os coveiros do lugar, quem eram as benzedeadas e rezadores... Assim as crianças se entusiasmavam em pesquisar mais sobre a comunidade.

Durante os dias em que eu passava na escola, costumava acompanhar as turmas do turno matutino e do turno vespertino. Algumas vezes saía das salas para observar a movimentação que acontecia fora delas. Num desses

momentos, presenciei algo interessante: um aluno da escola vinha rapidamente à cozinha pedir água para os colegas. Conhecia esse aluno do turno da manhã e perguntei se estavam jogando na quadra. Ele me respondeu: “É o projeto!”. Indaguei: “Projeto de que?”. Ele retirou-se sem responder e voltou com a água para a quadra. Eu, atrás dele, verifiquei que alguns alunos do turno matutino estavam na quadra com o professor de Educação Física. Fui ao encontro e perguntei o que faziam naquele horário na quadra?

O professor me respondeu que a atividade fazia parte de uma parceria entre as escolas de Burarama e Monte Alegre, o “Projeto Esporte e Saúde em Monte Alegre”.

Na escola de Burarama, distrito vizinho, onde trabalha o professor de Ed. Física conforme as necessidades por ele observadas, foi criado um programa de extensão de atividades físicas, envolvendo jogos de quadra para ocupar o tempo ocioso das crianças. Assim, como naquele ano o professor estaria trabalhando também em Monte Alegre, resolveu levar com ele a idéia, sendo prontamente aceita pela escola e pela comunidade.

O projeto tem, então, como público-alvo, crianças de seis a dezessete anos e, em seus registros, aponta a necessidade de trabalhar atividades físicas com a criança contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Outra preocupação inserida no projeto é desenvolver a prática desportiva por meio de jogos de quadra, respeitando a individualidade biológica e o desenvolvimento de cada um.

O projeto tem como ponto importante envolver pais, professores e líderes comunitários das igrejas locais em todas as atividades, proporcionando um ambiente social, estimulando a competição e, acima de tudo, o entrelaçamento entre atividades escolares, esportivas e saúde. Esses intercâmbios são realizados geralmente nos finais de semana.

Para alcançar esses objetivos, foi proposta a formação de equipes nas modalidades de futebol de salão, vôlei, basquete, atletismo, realizando intercâmbios com outras comunidades.

O Projeto de Saúde pretende, ainda, melhorar a motricidade das pessoas, buscando equilíbrio com a prática de caminhadas coletivas, auxiliando no controle da diabetes, da artrite, das doenças cardíacas, da hipertensão, muito comuns em pessoas negras.

Das metas estabelecidas, pelo menos a primeira etapa do projeto já está sendo cumprida, os jogos com as crianças e os intercâmbios acontecem nos finais de semana, quando o professor marca os jogos. As caminhadas ocorrem esporadicamente, porque as pessoas precisam entender a necessidade de realizar atividades físicas (até mesmo diferenciando do roçar, capinar...), para as quais, por enquanto, ainda não se sentem muito motivados.

#### **4.4 DESLOCAMENTOS II, NA ESCOLA QUILOMBOS E TERRITÓRIOS**

##### **SUBJETIVOS: ENTRELAÇANDO O POLÍTICO, O CULTURAL E O ESCOLAR**

A ênfase ao “uso” do território, a ponto de distinguir entre território físico e território subjetivo, explicita uma priorização de sua dimensão econômica, estabelece uma distinção discutível entre o território como “forma” e o território usado como “cultura, construções humanas, sinônimo de espaço humano”. Nesse sentido, não nos apoiamos apenas na fixidez do espaço físico, mas na constituição humana e subjetiva que cria e recria territórios considerando as redes que se estabilizam, desestabilizam, as traduções culturais e as novas construções, deslocando conceitos antes engessados e estabilizados.

A multiplicidade de construções humanas observadas na pesquisa desloca sentidos para se compreender a movimentação cultural no quilombo. De certa forma, a criação desses novos territórios nos permitem também criar novas fronteiras, uma delas refere-se à imersão nos hábitos da população rural: o olhar atento para as pessoas, a preocupação com o modo de vestir, a dificuldade que as pessoas tinham em falar de si mesmas... Nos *entrelugares* da comunidade de lavradores está a escola que afirma legitimação do conhecimento, adquirindo imensa importância para os que dela fazem parte.

No caso dos professores da escola de Monte Alegre, podíamos identificar claramente os deslocamentos do corpo docente e, ao mesmo tempo, a responsabilidade da escola em relação ao novo contexto associado àquela comunidade como remanescente de quilombo.

### Encontro pedagógico na escola

Num outro momento, ao chegar à escola, deparei-me com a seguinte situação: tanto os professores como a diretora da escola esperavam que nossa visita tivesse a intenção de oferecer um curso sobre História da África ou coisa parecida. Para minha surpresa, o questionamento sobre o curso era evidente, pois a Secretaria de Educação havia começado a organizar esse curso e disponibilizar para os professores da rede municipal, mas somente para professores efetivos, o que causava estranhamento aos professores de Monte Alegre, em sua maioria com contratos temporários. Reclamavam que a justificativa da Secretaria seria em relação ao investimento no funcionalismo. Contratados, provavelmente, não dariam prosseguimento ao trabalho ora proposto.

Então havia uma grande ansiedade por parte desses professores em discutir sobre a questão do curso de História da África. Em muitos momentos, pareciam não perceber que a história da comunidade e os movimentos pelos quais passa recentemente mereciam de fato aprofundamentos, e disponibilidade para se entender essas transformações.

Na reunião de professores, em um momento de conversa informal, a diretora comentava que tinha começado a traçar o projeto político-pedagógico da escola há um ano, ou seja, em 2005, mas, em virtude dos estudos para o reconhecimento da comunidade quilombola, parou de escrever, entendendo que a escola seria ponto-chave para ampliar essa discussão: *“Acácia: Que rumo a escola vai tomar agora com essa história de quilombo? Essa é a grande incógnita”*.

Diante dos fatos vividos em campo, das angústias daqueles professores, lançávamos mão do que tínhamos: algumas reflexões sobre outras comunidades quilombolas. Colhíamos, assim, aquelas narrativas, aproveitando a descontração que surgia em um cafezinho.

Flor de Canela – Ah! Às vezes a gente quer fazer mas não consegue, tenta fazer mais não sabe por onde!

**Como fazer?** Pesquisadora – O projeto político-pedagógico é um bom caminho, sabe? É aquele que toda comunidade participa: professores, merendeiras, pais, tios, avós, aluno... todo mundo tem uma participação dentro do processo...

Flor de Canela – Mas como se faz isso? Pesquisadora: Boa pergunta!

Rosa Amarela – Quais são os caminhos que a gente leva pra percorrer pra estar fazendo tudo isso?

Haviam “ouvido” falar da necessidade de organização de um projeto pedagógico para a escola, no entanto não sabiam por onde começar, como delinear esse projeto, diante da “nova” porém “velha” realidade. Essa questão também estava relacionada com o trabalho realizado na escola, que envolvia etnicidade. Os sujeitos da escola deixam claro que tentaram escrever algo, traçar algumas metas, mas, quando do reconhecimento como quilombolas os sujeitos da escola sentem pressionados a realizar algo.

As questões emergentes no grupo demonstram que as práticas cotidianas não são tão valorizadas ou compreendidas como ações micro que constituem o macro, ampliando o trabalho pedagógico para além do prescrito nos currículos oficializados, enviados para a Secretaria de Educação. Na verdade, os movimentos da escola não são descritos ou considerados quando são enviados os relatos das atividades bimestrais para o órgão gestor, são apenas avaliados no que se refere aos parâmetros legais de organização curricular e ao funcionamento do ensino fundamental.

Em algumas conversas nesse espaço, “Acácia” nos conta que havia participado – encaminhada pela Secretaria de Educação – de um seminário onde discutiam a aplicação da Lei nº 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade do estudo da História da África no currículo brasileiro. Esse seminário foi referencial no município de Cachoeiro de Itapemirim para se pensar a aplicação da lei, como possibilidade de formação continuada. Assim, diante dessa possibilidade, expressa suas angústias na narrativa a seguir:

Nosso grupo de pesquisa no seminário sobre a Lei 10.639/03 ficou de elaborar um projeto. Pode ser o mesmo? Pode?

E continua...

A sua proposta é excelente, eu gostei muito desse trabalho, desde quando eu cheguei aqui o meu objetivo é trabalhar em função da melhoria da escola, não só da escola, mas sim do ensino. Só que temos muitas dúvidas sobre como trabalhar.(ACÁCIA)

As angústias evidenciadas por “Acácia” se referem à questão de estarem situados numa comunidade de remanescentes de quilombo na qual a escola participa, cria e vivencia atividades sobre a comunidade quilombola, no entanto não as vê. Não existem registros escritos dos planejamentos, das atividades realizadas, passeios, aulas de campo, ensaios do caxambu,

ensaios de outras danças, cantigas de roda... essas atividades não são previstas no currículo concebido enviado à Secretaria Municipal.

Compreendemos suas angústias diante da problemática de trabalharem com as subjetividades que envolvem a etnicidade negra na formação continuada de professores, no currículo vivido e, diante dessas questões, apontam as dificuldades em organizar esse conhecimento na escola, pois necessitam despojar-se do que entendiam como “saber comum” sobre negros e escravos e voltar-se para um novo “saber” – de como trabalhar com as culturas negras na comunidade. Ela continua sua narrativa:

**A formação continuada não consegue atingir as necessidades específicas da escola...**

Porque a gente sabe que cada dia que se passa temos que estar nos aperfeiçoando, dando o melhor da gente, mas trabalhar numa comunidade reconhecida como quilombo exige mais da escola... mais dos profissionais... o seu objetivo 'bate' com o meu! Precisamos identificar, conhecer melhor nossa comunidade! É um objetivo importante tanto para a escola, quanto para os alunos e eu gostaria de estar abraçando esta causa!

E aí, quando eu pedi que abrisse para o grupo as intenções da pesquisa e falasse para todos, é porque, se é objetivo seu, como pesquisadora, e só meu também, a gente pode até fazer um trabalho bom, mas, quando se trabalha num grupo, num todo, o trabalho é bem melhor, e o sucesso é bem maior!

Quando nos reunimos nesse espaço pedagógico, discutimos a necessidade de maior conhecimento e esclarecimento sobre a comunidade. Esse espaço constitui-se em espaço de formação. Nesse sentido, a diretora leva ao grupo a necessidade de todos se envolverem nos trabalhos realizados na comunidade para que o coletivo de professores, uma vez engajado, possa construir juntos esses conhecimentos e vislumbrar possibilidades de utilizá-los em seus diferentes contextos.

Nessas conversas surgem, os trabalhos que vêm sendo realizados na escola pelo Sr. Leonardo, que previamente acordados com os professores, tem a intenção de informar às crianças e aos profissionais da escola algo mais sobre a comunidade, suas vivências, seus ancestrais, seus costumes...

**Demonstram insegurança para trabalhar com as questões da comunidade**

Aí... se todo mundo...observar, já passamos pra Leonardo alguma coisa, e hoje com o pouco que conversamos, nós vimos o que já estamos trabalhando, como eu falei... Leonardo está contando a História de Monte Alegre aqui na escola! Ele tem participado então, nos ajudando a entender melhor essa história de quilombo (ACÁCIA).

Quando cheguei à cozinha do Sr. Leonardo, nosso primeiro contato referia-se às conversas realizadas na comunidade sobre suas histórias. Lembro-me de ter formalizado minha presença na comunidade, mas, além disso, particularmente, discutimos sobre a difusão do seu trabalho – contar histórias sobre Monte Alegre na escola. Assim conversamos sobre como transmitir essas informações e entendemos que não havia como trabalhar essas histórias sem a contribuição das crianças, pois são elas e por meio delas que se perpetua a história.

Mas as professoras demonstram insegurança em relação ao contexto, ao processo, às formações continuadas quando narram:

**Sentem-se desautorizadas para trabalhar suas próprias histórias... das angústias e da necessidade de formação... A formação continuada não consegue atingir as necessidades específicas da escola...**

A gente procura, a gente têm que estar preocupado em melhorar e hoje na rede municipal, a proposta é que entre no currículo a História da África e dos afrodescendentes, mas como trabalhar esse currículo? Colocar o quê? É embasado em que? Temos embasamento teórico pra isso? (FLOR DE LARANJEIRA)

Não é que a gente não tem interesse de saber mais que ninguém, pelo contrário, a gente têm vontade...(FLOR DE LARANJEIRA)

Nós podemos ficar na comunidade que é remanescente de quilombola e não podemos estar fazendo o curso, porque, nesse curso, pelo que eu fiquei sabendo, nós íamos ter métodos de como trabalhar nas disciplinas com os alunos, e aí surgiu uma discriminação, né? Porque nós não somos efetivos, porque, se nós estamos aqui e a partir do momento que Leonardo chegou, se interessou, trouxe a proposta e nós aceitamos trabalhar porque nós não estamos perdendo hora nenhuma, nós só estamos aproveitando, cada vez mais nós estamos resgatando as crianças e nós não podemos fazer? Porque eu tenho muito interesse de estar buscando algo mais pra poder estar crescendo, vendo o futuro dessas crianças na frente com a maneira de tentar mudar a maneira deles pensarem do que é hoje e, daqui a dez anos, ver que eles estão pensando diferente, e que eu participei dessa mudança e, como eu, acho que todo mundo! (DÁLIA).

Bom, eu acho o seguinte, tudo de bom que vem na vida da gente tem que aproveitar, então, se essa é uma idéia boa, como eu estou vendo que é, então a gente tem que abraçar, como 'Acácia' falou. A gente tem muita coisa pra fazer, porque estudar e trabalhar é muito difícil (refere-se a cursar o ensino superior) mas... a gente não consegue? tem muitas pessoas que conseguem. Por que nós não conseguimos realizar projetos com a questão étnico-racial? [...]. É... tem esse detalhe, então eu acho muito bom discutirmos isso, porque estou iniciando agora, estou novíssima nessa profissão, então tenho muito que aprender, estou aberta ao que vocês passarem pra mim... eu tô precisando aprender! Vou pegar mesmo, vou tentar dar o máximo de mim pra eu poder aprender, porque eu sou assim, leiga nessa profissão, porque tem muito pouco tempo que comecei, mas é uma idéia muito boa, acho que a comunidade precisa disso aí, de nos entrosarmos mais, trazermos para a escola suas vivências, que são nossas também! (FLOR DE LARANJEIRA)

Infelizmente, percebo que as famosas “receitas” ainda dão segurança ao professor, mas há necessidade desse desprendimento, pois o cotidiano nos mostra que ser professor é um exercício de criatividade, de experimentações.

### **Entrelaçando vivências**

Diferente dos olhares das outras professoras, as vivências da professora Flor de Laranjeira, me chamam atenção. Nascida em Monte Alegre, negra, antes de se profissionalizar professora era lavradora. Desde criança, foi trabalhar na cidade na casa de uma professora. Entre outras influências, a daquela professora potencializa o desejo de Flor de Laranjeira em se tornar uma delas.

As histórias de “Flor de Laranjeira” coincidem com a de muitas outras professoras da zona rural. Ao vislumbrar a posição de professora e decidir segui-la, “Flor de Laranjeira” prossegue seus estudos na cidade, depois retorna ao campo já formada professora. Novamente lavradora, com a renda da colheita de café, continua seus estudos, tentando ingressar na faculdade. Uma vez aprovada, é forçada a afastar-se por contenção de despesas. Nesse momento frustrante, a busca por outros territórios coloca-a de frente a outras fronteiras em busca de ampliar sua formação.

As falas dessas professoras transmitem a angústia que muitas vezes sentimos quando desconstruímos algo que antes nos parecia fixo. A constituição de novos territórios, os deslocamentos que realizam em muito influenciam nossas práticas cotidianas. Desse modo expressavam suas dificuldades, mas também a necessidade da busca, da compreensão do tempo vivido.

Ilustrando esse sentir, no diálogo com Santos (2005) lembro-me das “estátuas olhando para os pés”. Elas atraem, orientam e guardam nosso olhar. As estátuas são guardadoras do olhar e, para o serem, o seu próprio olhar tem de ser fixo e opaco. Para guardar o conhecimento que lhes é passado, há necessidade de olharem para outros espaços. Os professores se fixam naquele espaçotempo e o reproduzem. Esse espaçotempo sustenta suas necessidades de conhecimento, ao passo que, quando as estátuas também se cansam e, deixam de guardar eficazmente o nosso olhar, o seu

próprio olhar adquire a vivacidade e a imprevisibilidade do olhar dos mortais. Os professores olham para os pés... descobrem outros espaçostempos de vivência, experiências novas, outra forma de olhar. Quando os professores olham para os pés, desequilibram-se. Ao procurar o equilíbrio, o conhecimento, apóiam-se nos outros que lhes são constitutivos, assim como os cursos, as capacitações, os seminários. As angústias e as dificuldades tornam visíveis o que, na fixidez das estátuas, não se vê nem se imagina.

Nesse sentido, as professoras explicitam a necessidade de um método, um direcionamento, algo que engesse o que se tem a fazer, um modelo comum que solucione o problema, que atenda às dificuldades. A questão é que esse diálogo reside no movimento próprio do cotidiano que, sem modelos fixos, aponta pistas, caminhos para se chegar a alguns lugares e, muitas vezes não são vistos, ouvidos, mas são sentidos, estão ali, porém silenciados.

A experiência relatada pela professora traz “Flor de Laranjeira” traz, em suas reflexões, novas possibilidades até mesmo para o exercício da docência. Outras reflexões se colocam no sentido dos grupos, das atividades realizadas na escola, da resposta dos alunos que sempre dizem algo. Insatisfeita com as dificuldades, Flor Laranjeira continua sua narrativa...

Na minha opinião eu acho que eles não entendem muito bem essa questão do diálogo na sala de aula, eles acham que pra estar estudando, pra ter uma aula tem que copiar, é pegar um livro, fazer cópias é... É e quando eu comecei a falar sobre o assunto, comecei a comentar, eles... à respeito dos povos africanos...interagindo com a questão dos quilombolas, então eles acham assim... que a questão é ir para o quadro e ficar copiando, copiando, copiando, pegando a resposta e fazendo e não este diálogo de um estar conversando com o outro e fazendo, ouvindo a opinião do colega, então eles não têm esse tipo de trabalho como uma aula. É quando um aluno questionou pra mim que sou professora que queria estudar e que horas que ia começar a aula eu até fiquei assim meio assustada porque assim... a gente chega na sala de aula assim... com uma preparação de como vai ser sua aula, como é que você vai trabalhar e às vezes o aluno não entende que aquela conversa já faz parte da aula, do conteúdo que vem sendo trabalhado, acho que ainda ele não têm essa mentalidade de que você chegar dentro da sala de aula e abrir uma discussão, você já está entrando no assunto mesmo sem precisar ir para o quadro, estar passando aqueles textos enormes que se passava antigamente e eles ainda não têm essa visão ainda a respeito desse diálogo em sala de aula, dessa troca de experiências de conhecimento um do outro. (ROSA VERMELHA).

Num momento de desabafo, a professora coloca suas dificuldades em mudar a forma de trabalhar, pois já existe outro ritual na escola, o passar

matéria no quadro é esse próprio ritual. Faz parte a chamada para entrada, depois uma breve conversa e matéria no quadro. Quando essas formas de trabalho mudam, causam de fato estranhamento. É necessário que se cumpra o ritual. A ruptura causa desconforto! Nesse caso retomamos Santos (2005) para entendermos que a análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto há alternativas suscetíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação.

Bom eu já havia começado a fazer faculdade em 2001 aí por questões financeiras mesmo, tive que parar, fiquei desempregada e não tive como pagar a faculdade. E agora, esse ano, tive a oportunidade de conseguir a bolsa pela comunidade quilombola, retornei para o curso de Pedagogia, estou agora no quarto período e nesse curso que a gente faz tanto na pedagogia quanto num curso que está sendo promovido pela secretaria de educação sobre História da África está dando assim várias oportunidades da gente estar assim... conhecendo mais, tendo novos conhecimentos dos povos africanos e como trabalhar melhor em sala de aula, então tá tendo assim é... muitas discussões, muitos livros que estão propondo a gente ler pra poder ta conhecendo e aprofundando o assunto, e esse curso que nós estamos fazendo, é pra poder trabalhar em sala de aula, conhecendo tudo que a gente está acompanhando lá no curso, é pra ser trabalhado em sala de aula, e quando a gente chega na sala de aula, tá tendo assim ... uma dificuldade de ser trabalhado é por causa desse novo, que às vezes as crianças ainda não sabem mais que a gente tá tentando, colocar para os alunos, repassar as informações que a gente ta colhendo lá no nosso curso, mas há uma dificuldade com isso aí!" (FLOR DE LARANJEIRA)

E continua relatar sobre as dificuldades de transposição dos assuntos abordados no curso:

**Por que você acha que tem tanta dificuldade?**

Eu acho que a pessoa já está assim, já tem uma linha a seguir, então tudo que é novo, já fica assim meio difícil, no caso da nossa comunidade as pessoas são meio assim... são meio não, elas são desinformadas a respeito do assunto, então assim isso tá chegando agora por causa de uma lei, foi obrigado que houvesse uma lei para começar a existir isso na escola, e a partir dessa lei a gente ta tentando repassar, mas a gente tem uma resistência muito grande porque as famílias não terem essa informação, e o que está faltando é as famílias estarem informadas sobre isso e se reconhecer também, porque na nossa comunidade existem pessoas que não se reconhecem como negra, eles tem ainda o preconceito sobre isso, tem pessoas que a gente vê na pele que são negras e não se aceitam, então às vezes tem famílias aqui, não é regra, são exceções que tem resistências, então se a gente passa para o menino na escola e a família não aceita, é por aí ... essa é um tipo de dificuldade. (FLOR DE LARANJEIRA).

Retomando sua realidade, a professora retorna às dificuldades a partir das necessidades vividas na família e transpostas por esta através de seus filhos encaminhados para a escola. Reforça a educação como base para ascensão social, critica a dificuldade em transpor os conhecimentos absorvidos, rompendo com a ritualística da escola.

# CAPÍTULO 5





# Considerações Finais

Reviver o acontecido pelas narrativas contribui para que se produzam saberes e estes, por sua vez, ampliem as redes de conhecimentos entre os professores, os alunos, o global e o local, possibilitando expandir a idéia do currículo vivido em sua constituição social, à medida que deslocam o conceito de currículo como documento concebido para currículo como produção.

Assim, ao ouvir narrativas das pessoas da comunidade quilombola, em certa medida, se misturava às nossas experiências próprias, principalmente quando o relato dessas experiências é de professoras negras que viveram através da escola crescimento profissional.

De certa forma, mantendo-me distante daquele universo rural, vislumbrei, em muito, aproximações familiares construindo novos territórios, quando falei do contar histórias, movimentos realizados de avós para netos, (re) vivendo o passado pelas narrativas de contos, brincadeiras ou das próprias experiências. Como narradora, retiro da experiência o que conto: minha própria experiência no que foi relatado pelos outros. Nesse caso, incorporo o que foi narrado pelos ouvintes ao constituir-me negra.

Benjamin (1994) esboça, contudo, uma grande preocupação, pois, na medida em que o homem acompanha o que chama de progresso – avanço da tecnologia, aumento da jornada de trabalho, entre outros fatores – a comunidade vai ficando comprometida.

A frequência com que circulam os meios de comunicação implica a redução da arte de narrar, porque amplia a fluência da informação pela informação, o que exclui a possibilidade de historização dos contextos, mas isso não impede que registremos consideravelmente os acontecimentos, para, posteriormente, diante de uma dada necessidade, lançarmos mão deles. Dialogando com Santos (2005), concordamos que armazenar fatos e depois trazê-los à rememoração contribui para criarmos possibilidades.

São essas relações de socialização permanentes na construção das práti-  
casteoriaspráticas<sup>53</sup> que enriquecem e fortalecem as relações culturais exis-  
tentes entre os sujeitos, construindo o que pensamos ser suas subjetivida-  
des. É nesse cotidiano que encontramos o novo sujeito, que, a partir de sua  
reflexão sobre o fazer, se descobre e enfrenta as descobertas, possibilitando  
o enfrentamento das incertezas do tempo e do espaço que atravessa.

No cotidiano, são regras sendo estabelecidas a todo tempo, são redes de  
relações, construções explícitas e tácitas que emergem dos sujeitos que se  
encontram no movimento, redes imbuídas de sentidos sociais que aden-  
tram a escola e perfazem novos currículos a todo tempo. Assim, a pesquisa  
com o cotidiano é um movimento constante.

Presente nos textos de pesquisadores e pesquisadoras com o cotidiano  
observamos indícios que apontam a escola como um grande celeiro de  
vastas histórias, com uma intensa dinâmica de construção de seus sabres-  
fazeres repletos de sentidos, explicitados desta forma:

Memórias das torcidas nos jogos e gincanas das aventuras nos passeios, do  
primeiro beijo, do primeiro amor [...]. Lembranças como a homenagem que  
nos foi prestada pela turma de 8ª série, numa formatura simples e comovente,  
na qual, do pequeno pátio da escola, os alunos, emocionados, cantaram para  
os seus professores [...].

Cenas que não saem da memória e marcam a vida de professor. Lembranças  
que se misturam com histórias contadas por professores e professoras  
(FERRAÇO, 2003, p. 159).

Outros tantos textos de pesquisadores no/do/com o cotidiano poderiam  
ser aqui citados, quando, no entanto, considerados em sua complexidade,  
os saberes cotidianos de alunos e professores, como os que configuram  
nesse espaço, constituem-se potentes formas de representação política e  
social do vivido, do sentido. Portanto, precisamos entender a escola como  
ambiente de contribuição contínua, de produção de conhecimentos, de  
elaboração de propostas reais adequadas às possibilidades do local no qual  
está inserida. Nesse sentido, buscamos pensar as teorias construídas e pra-  
ticadas no dia-a-dia da escola na comunidade quilombola, bem como a

---

53. Utilizo a aglutinação das palavras como exemplo encontrado nos textos de Nilda  
Alves, na tentativa de romper com a bipolaridade dos termos.

necessidade de incorporar ao nosso cotidiano a interatividade e a intersubjetividade que, pelas narrativas, demonstram formas de como os currículos são trabalhados, bem como são percebidos e vividos esses saberes.

É a dinâmica interativa e intersubjetiva, conflituosa ou não dos espaços cotidianos que forjam e desenvolvem as relações de cultura e dos processos de identificação dos sujeitos que tecem as redes de subjetividades (SANTOS, 2005). Nesses cotidianos, podemos atribuir diferentes significados mediante processos internos e intersubjetivos de negociação de sentidos.

Na articulação entre essas múltiplas pertencças e influências, alunos, professores e professoras e demais sujeitos da comunidade quilombola tecem seus processos de identificação, enraizando-os em territórios culturais e em suas amplas condições de existência.

Dessa forma, a necessidade anunciada de estudar o currículo vivido na comunidade quilombola, tanto na escola como para além dela, ganha visibilidade, à medida que exploramos as narrativas dos sujeitos, fazendo parte das relações dialógicas que se estabelecem nela, compreendendo como essas relações são produzidas e, a partir delas, como constroem conhecimento e estes, por sua vez, se inserem na luta pela emancipação. Concordando com Santos (2005), trata-se, evidentemente, de compreender que todo conhecimento é autoconhecimento, portanto ele não descobre, cria.

Pesquisar sobre os sistemas de crenças, preconceitos, juízos de valor presentes no currículo vivido, em uma comunidade de remanescentes de quilombo pressupõe que consigamos enxergar o outro respeitando-o em suas subjetividades, não operando apenas sobre os pressupostos da razão oficial,<sup>54</sup> mas em todos os sentidos e direções que apontem o ser humano e suas culturas. Essa heterogeneidade de experiências e constituição de novos territórios passam a ser importantes instrumentos para o autoconhecimento que levará à emancipação.

Portanto, na compreensão do outro, em sua visualização, no respeito às experiências vividas, entendo que todo conhecimento emancipação tenha

---

54. Referindo-nos à razão absoluta da ciência moderna.

uma via multicultural. Assim, o conhecimento multicultural tem duas dificuldades: o silêncio e a diferença.

Isso significa que, ao perceber o outro, existe o encontro com a diferença. Professores, professoras, alunos, sujeitos que se envolvem na rede tecem suas práticas cotidianas a partir delas. As redes, muitas vezes, são contraditórias, compostas de convenções e crenças, em seu campo de possibilidades e de regulação. Do mesmo modo, as propostas curriculares formais que chegam às escolas são formuladas no seio das contradições, sem respeito às diferenças, reforçando o caráter regulatório das propostas e, por outro lado, desafiando a comunidade a permanecer em silêncio.

De acordo com Santos (2005), os silêncios, as necessidades e as aspirações impronunciáveis só são captáveis por uma sociologia das ausências que proceda pela comparação entre discursos disponíveis, hegemônicos e contra-hegemônicos, e pela análise das hierarquias entre eles e dos vazios que tais hierarquias produzem. O silêncio é, pois, uma construção que se afirma como sintoma de um bloqueio, de uma potencialidade que não pode ser desenvolvida.

Em meio a tantas possibilidades, meus planejamentos de campo iam se desfazendo e outras possibilidades e necessidades colocavam-se, principalmente, porque a acolhida foi tão grande que rapidamente estávamos discutindo um problema que afetava a gestão da escola, os encaminhamentos em relação ao currículo prescrito, as divergências entre o que se vive e a percepção do olhar questionador das professoras, as relações entre as crianças e o caxambu.

Com esse envolvimento, foram surgindo, no decorrer da pesquisa, questões que me surpreendiam e me colocavam a pensar sobre que está ocorrendo no quilombo: falar e pensar em resistência, amor, com(unidade), questões de poder e subjetividade que constroem territórios, trazem o próprio sentido da terra (como propriedade, sobrevivência) e, ao mesmo tempo, envolvem o processo filosófico de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, a necessidade da identidade e de identificação, além das transformações culturais que se aproximam muito mais do processo da tradução cultural e do processo de hibridização que hoje ocorre na comunidade quilombola.

Diante das tantas angústias vividas por mim, por aqueles professores, entendo ser a escola também um ambiente de resistência, onde os próprios sujeitos compartilham saberes e voltam-se contra esses saberes, na medida em que se sentem ultrajados em sua profissionalidade, já que não entendem muito bem a transformação pela qual passam.

Por isso creio que, das várias formas de resistência, a negra é uma forma solidária de compartilhar solidão, amor, sobrevivência, sofrimento, alegria, festa, religiosidade. Em nossas vivências, percebia a busca solitária de alguns, tentando encontrar um “porto seguro”, algo que explicasse a necessidade de descobrir novos conhecimentos sobre a etnicidade.

Surgem novos territórios e velhas fronteiras. A fronteira do preconceito na família da discriminação entre os próprios negros, do silêncio na escola, das relações de poder, que se estabelecem entre os que têm maior grau de estudo (no caso – faculdade) e aqueles semi-analfabetos, mas mestres da cultura popular.

Para o movimento negro, falar de resistência é falar de um processo de dignidade, identidade comunitária, da diáspora africana que inclui reciprocidade e cooperação.

A exemplo disso, são sempre lembradas as ações de Zumbi dos Palmares, como exemplo precursor do movimento quilombista no Brasil. Mas, para aqueles professores, havia a necessidade de mais... Mais do que falar de Zumbi dos Palmares, era preciso entender a realidade que adentrava os portões da escola, que adentrava aqueles sujeitos!

Os movimentos realizados para além dos muros escolares impulsionavam outras reflexões acerca do compromisso de realização de um plano de metas ou até mesmo de um projeto político pedagógico para a escola. Havia alguns escritos sobre o que pretendiam, no entanto muito preliminares. A escrita interrompida pela reivindicação da comunidade como quilombola tinha inúmeros objetivos, porém as propostas para alcançá-los era realizada no cotidiano. A maneira como a realização dos trabalhos aconteciam é que surpreendia pois muitas vezes não eram relacionados ou relatados nos documentos oficiais encaminhados à Secretaria de Educação.

Mais uma vez nos confrontamos com as vivências do caxambu, onde por suas histórias aprendemos muito mais que a Pedagogia da Cultura

Popular. Por esses aprenderes desvendamos caminhos que nos levaram a experimentar o lado sagrado e profano das vivências do negro, o respeito a ancestralidade, a alegria do negro, tornando o negro visível a partir de uma nova história.

Entendo que a via do caxambu constitui-se numa nova forma de contar outra história do negro, mais alegre, menos sofrida com mais esperança. Pela Pedagogia da Cultura Popular o negro constitui um sujeito repleto de histórias que são instrumentos necessários às aulas tanto nas comunidades quilombolas, como na construção dos brasis, por carregar sua história e nela a ludicidade do canto, da dança, do negro feliz, aberto a difundir suas culturas e nelas tomar novos caminhos.

# REFERÊNCIAS





- AUGÉ, Marc. Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, SP.Papirus, 1994. In: CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade compartilhada**. Vitória: PPGE/UFES, 2006. p.2-12.
- BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Território negro em espaço branco: estudo antropológico de Vila Bela**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Terras negras: invisibilidade expropriadora: textos e debates 2**. Florianópolis: NUER-UFSC. 1991.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e histórica da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Virtudes para um outro mundo possível: convivência, respeito e tolerância**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182o da Independência e 115º da República. D.O.U. de 10.1.2003.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2006.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CARDOSO, Marcos Antônio. **O movimento negro**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória/ES: EDUFES, 2004.
- \_\_\_\_\_. Os espaços/tempos da pesquisa sobre o professor no Brasil. *Revista Educação e Pesquisa da USP*, São Paulo, v.28, n. 2, p.40-62, 2002.
- \_\_\_\_\_. A formação contínua de professores: acompanhamento de processos ou formação para ação? Vitória : EDUFES, 2007. In: **Desafios**

- da educação básica: a pesquisa em educação. SCHWARTZ, Cleonara Maria.[et.al.], (Org.).Vitória: EDUFES, 2007. p. 73-93.
- \_\_\_\_\_. O cotidiano escolar como comunidade compartilhada. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, PPGE -UFES, v.12, n. 23, p. 41-59, jan./jun. 2006.
- \_\_\_\_\_. Narrativas de professores na trama do coletivo escolar. A epistemologia da prática docente nos processos de ensino, de pesquisa e formação continuada no cotidiano escolar do ensino fundamental. Vitória, PPGE-UFES, 2005. p.1-15.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Meditação, 2004.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. Negros, estrangeiros: os escravos libertos e sua volta à África. São Paulo, Brasiliense, 1985. In: DANTAS, Triana de Veneza Sodré e. **Educação do negro**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 1985. p. 132.
- DANTAS, Triana de Veneza Sodré e. **Educação do negro**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 1985.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2006.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. Currículos e conhecimentos em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.
- \_\_\_\_\_. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês

- Barbosa; ALVES, Nilda. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP e A, 2001.
- FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Racismo e Movimentos instituintes na escola**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GOMES, Nilma Lino. **Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 2005. In: CARVALHO, Janete Magalhães. **A formação contínua de professores: acompanhamento de processos ou formação para a ação?** Vitória, EDUFES, 2007. p.86 -93.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando, VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- LEITE, Ilka Boaventura. O legado do testamento: a comunidade de Casca em perícia. Porto Alegre: UFRGS; Florianópolis: NUER/UFSC, 1991; 2000; 2004. In: OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. **O projeto político do território negro de retiro e suas lutas pela titulação das terras.** 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005. p.16-21.
- \_\_\_\_\_. Quilombos e quilombolas: cidadania ou folclorização? **Horizontes Antropológicos.** Porto Alegre: UFRGS/ PPGAS, ano 5, n. 10, 1999.
- LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana.** São Paulo: Selo Negro, 2004.
- LOPES, Helena Theodoro. SIQUEIRA, José Jorge. NASCIMENTO, Beatriz. **Negro e cultura negra no Brasil.** Rio de Janeiro, UNIBRADE/ UNESCO, 1987.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MATTELART, Armand. **Diversidade cultural e modernização.** São Paulo: Parábola, 2005.
- NUNES, Rosa Soares. **Nada sobre nós sem nós: a centralidade da comunicação na obra de Boaventura de Sousa Santos.** São Paulo: Cortez, 2005.
- O' DWYER, Eliane Cantarino. (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade.** Rio de Janeiro: FGV/ABA, 2002.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes.** Rio de Janeiro: DP & A, 2001a.
- \_\_\_\_\_. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação.** Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Boaventura e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. **O projeto político do território negro de Retiro e suas lutas pela titulação das terras.** 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.

- \_\_\_\_\_. Quilombo do Laudêncio, município de São Mateus (ES). In: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV/ABA, 2002.
- \_\_\_\_\_. Terra, dádiva divina e herança dos ancestrais. **Antropolítica: Revista contemporânea de Antropologia e Ciência Política**, Niterói (RJ): EDUFF, n.10/11, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Negros, parentes e herdeiros: um estudo da reelaboração da identidade étnica na comunidade de Retiro, Santa Leopoldina - ES**. Niterói - Rio de Janeiro: PPGACP/ UFF, 1999.
- PASCHOA, Abigail. **Quilombo: terra de guerreiros**. In: GARCIA, Januário (Org.). **1980, 2005: 25 anos do movimento negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p.42-43.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo intergrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**, São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **O movimento negro e o Estado (1983-1987): o caso do conselho de participação e desenvolvimento da comunidade negra no governo de São Paulo**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.
- SCHWARTZ, Cleonara Maria et al. (Org.). **Desafios da educação básica à pesquisa em educação**. Vitória: EDUFES, 2007.
- SILVA, Jônatas Conceição da. **Vozes quilombolas: uma visão brasileira**. Salvador: EDUFBA, 2004.
- SILVA, Maria Nilza da. **Nem para todos é a cidade: segregação urbana e racial em São Paulo**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SIRIANNI, Ralph. Imagem: série Máscaras Africanas, site <http://www.ci-randa.net/spip/article320.html>.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado**. Petrópolis: Vozes, 2001.

TRINDADE, Azoilda Loreto da. Educação da população negra. In: GARCIA, Januário (Org.). **1980, 2005: 25 anos do movimento negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. P.108-109.

# APÊNDICES





# APÊNDICE A

## Fotografias Ritual do Caxambu (Saudação do tambor do caxambu, iniciando um jogo)



## APÊNDICE B

### Reuniões comunitárias



## APÊNDICE C

### Movimentos realizados na escola e para além dela





# ANEXOS





# ANEXO A

## Documento da Comunidade de Monte Alegre à Fundação Palmares

**QUILOMBO**  
Remanescentes  
Monte Alegre

### HISTORIA DA COMUNIDADE DE MONTE ALEGRE

#### Introdução

Monte Alegre é uma comunidade da Zona Rural do Distrito de Pacotuba, Município de Cachoeiro de Itapemirim – ES, esta localizada a 37 km da Sede do Município a nove km da Rodovia-ES, 482, Cachoeiro × Alegre.

A comunidade é basicamente formada por negros descendentes de escravos. Após a abolição os negros recém libertos compraram posses de terras de fazendeiros, daí iniciou-se a comunidade baseada nas famílias: Ventura, Verediano, Adão. O negro agora " Livre " começou a organizar meios para expressar suas alegrias e normalmente elas praticavam uma dança denominada caxambu, com o crescimento da comunidade e suas diversões afro-brasileiras, pessoas deslocavam-se de outras comunidades vizinhas para alegrarem-se juntas aos negros, daí surgiu o nome Monte Alegre.

Todavia nem tudo era festa, o negro liberto, não tinha nenhum recurso financeiro para lavrar a terra, então surgiram dois problemas:

1. Com o passar do tempo, o negro começou a vender parte de sua terra para adquirir seu sustento;
2. O negro voltou a trabalhar para o branco recebendo valores irrisórios por seus trabalhos.

Enquanto isso a sua terra ficava ociosa com o crescimento das famílias a terra se tornou insuficiente (em tamanho) para realizar plantios. Iniciou-se então uma situação que se arrasta até os dias atuais, os negros são colonos, meeiros e diaristas, hoje somos 136 famílias, sendo que 70 são descendentes de escravos e nenhuma delas sobrevive diretamente de sua propriedade, primeiro por falta de recursos e depois por falta de terra.

A maioria das propriedades não chega a ter 1 hectares por família e a documentação de posse está incorreta, o que dificulta o acesso a financiamentos. A comunidade dispõe de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (Pré-Escola, 1ª a 4ª séries), os alunos de 5ª a 8ª series estudam na Sede do Distrito; de Pacotuba os demais alunos estudam na Sede do Distrito de Burarama, não há crianças sem estudar e boa parte delas são atendidas pelo Bolsa-Escola.

As casas em sua maioria são inacabadas, falta reboco nas paredes, pinturas, et. Cinquenta e quatro (54) famílias foram atendidas com fossas sépticas através de um programa de despoluição do Ribeirão que corta a Comunidade, não foi possível a construção das fossas em todas as casas pois o programa só atendia residências que lançavam seus esgotos no Ribeirão ou em seus afluentes e ainda resta cerca de 60 famílias que carecem das fossas.

Além da necessidade das fossas existem 24 (vinte e quatro) residências sem banheiros não há água tratada em nenhuma das 136 (cento e trinta e seis) casas, a maioria das pessoas usam água de poço comum.

### **Trajatória histórica da Comunidade**

Os senhores Marcelino Ventura e José Ventura chegaram em Monte Alegre por volta do ano de 1891, solteiros. Os atuais idosos dão conta que os tais foram escravos na vizinha Fazenda Boa Esperança, eram oriundos de Campos dos Goytacazes – RJ. Marcelino Ventura comprou 8 (oito) alqueires de terra e casou-se com a Srª Matilde Ventura e adquiriu vários filhos. Jose Ventura comprou 5 (cinco) alqueires de terra casou-se com a Srª Laurinda Ventura e adquiriu filhos.

Venceslau Verdiano e Raquel Verediano, eram irmãos e escravos em uma fazenda conhecida como Barra do Mutum, próximo a Monte Alegre. Após a abolição Venceslau comprou 3,5 (três alqueires e meio) de terra e casou com Diolinda tiveram filhos. Raquel Verediano inicialmente não possuía propriedade,

mas posteriormente seu filho Leonardo comprou 2,5 alqueires de terra do Sr. Emiliano Amorim, Flora Prates Verediano, recebeu por doação do Sr. Emiliano Amorim, uma área de 2,5 alqueires de terra por ter trabalhado na fazenda do Sr. Emiliano, e Flora anexou sua área, a área de seu esposo Leonardo. Daniel Verediano que também era filho de Raquel comprou uma área de terra de 7 alqueires (aproximadamente) e casou-se com Maria Romana tiveram filhos.

O Sr. João Adão foi escravo na vizinha Fazenda Boa Esperança, João Adão não possuiu propriedades, casou-se com Joana Adão e adquiriu filhos.

João Francisco que era casado com D. Idalina (eram remanescentes de quilombo) todavia sua origem era desconhecida, ele possuía propriedade de aproximadamente 7 alqueires, o mesmo foi assassinado de maneira cruel e sua terra anexada a uma fazenda na comunidade.

José Barboza e Maria Perciliana Barboza, possuíam uma área de 5 alqueires, em Monte Alegre, divisando com a Comunidade de Retiro, posteriormente o Sr. José Serra apropriou-se irregularmente da terra.

João Silva, procedente dos Campos dos Goytacazes casou-se a Sr<sup>a</sup> Constantina, tiveram filhos, porem não possuíam propriedades.

Miguel de Souza veio do Estado do Ceará casou-se com Inês Dias, compraram uma área de 2,5 alqueires de terra em Monte Alegre, em um recanto denominado Barro Branco, os mesmos tiveram vários filhos.

Joaquim Hilário de Souza, procedente da cidade de Santana do Pirapitinga – MG, antes de morarem em Monte Alegre, habitaram em uma comunidade vizinha denominada Andorinha. Joaquim casou-se com Sebastiana Luiz do Carmo de Souza, tiveram vários filhos, mas não possuíam propriedades.

João Gomes da Silva, veio do Estado do Ceará, casou-se com Ana Luiza do Carmo, tiveram filhos e não possuíam propriedades.

Euclides Felipe, era procedente da Cidade de Campos dos Goytacazes – RJ, casou-se com Sofia Ventura, tiveram filhos, mas não possuíam propriedades.

Damázio Vicente, originou-se do interior do município de Castelo, em um lugar denominado Patrimônio do Ouro, casou-se com Clotilde, e adquiriram uma propriedade de 01 alqueire, em local denominado Barro Branco, tiveram filho.

Brasilino Raimundo era procedente de Campos dos Goytacazes – RJ, chegou no ano de 1956, residiu em um lugarejo próximo a Monte Alegre, denominado

Sálica, posteriormente mudou-se para Monte Alegre, casou-se com Domingas, tiveram filhos.

Delfina Alves, acompanhada dos seus filhos, procedente de Guarapari, também acompanhou sua mãe, Maria Alves, moraram em Monte Alegre, Delfina criou seus filhos e não possuía propriedade.

José Corcino, procedente da vizinha localidade denominada de Morro Seco, veio para Monte Alegre acompanhado de sua esposa Delza Corcino, tiveram filhos e não possuíram terras.

João Miranda Coelho da Silva, e sua esposa Adelurdes Amorim da Silva e filhos, vieram da vizinha localidade de Mangueira no ano de 1972, moraram em Monte Alegre e não tiveram propriedade.

Agenor Francisco do Nascimento, Alfredo Nascimento Filho (Quilombolas) alegam que sua bisavó, herdou do Sr. Joaquim de Oliveira Serra (bisavô português) uma Mangueira, ele adquiriu uma área de 0,3 hectares em Monte Alegre.

Zeli dos Santos Ventura, procedente do Distrito de Itaóca, município de Cachoeiro de Itapemirim, casou-se com Nilson Ventura, tiveram filhos, mas não possui propriedade.

No período da escravidão destaca-se o sofrimento e as façanhas de João Adão, constantemente Adão era preso no tronco mas fugia a noite para dançar o caxambu e namorar as regras de outras fazendas da região. Posteriormente Adão tornou-se uma lenda viva na comunidade.

Monte Alegre era composto pelas fazendas dos Senhores: Emiliano Amorim, Diogo Amorim, Antonio Nascimento, Manoel Simplício, Fazenda Bananal do Norte, também haviam os pequenos proprietários que não eram negros: Antonio Moura, Família Costa, Família Tosta, Família Nunes Pontes, Família Pereira, família Mendes, Família Gremasco, e atualmente Família Simonato, Família Moulin, Família Lima, Família Digiorio, Família Gava.

Por volta de 1930, o Sr. Sebastião Verediano fundou a Igreja Católica com devoção a São Sebastião, posteriormente no ano de 1968, o Sr. Antonio Marcelino Ventura, construiu um novo templo. As rezadeiras eram as senhora: Maria Cenário, Geni Barboza, Maria das Dores Verdeiano, Ozília Zago, e o Sr. Sebastião de Souza (Seu Tatão).

Os Benzedeiros eram: João Silva, Milton Verediano, Antonio Souza, Tio João Francisco, e D. Maria de Milto.

As parteiras eram: Joana Adão, D. Neném Cândido, Jovina Roque, Zumira de Paual, Tereza Gremasco, Constantina Silva, Leir Helena Tosta e Maria Laurinda Adão.

Os cozeiros eram, Leonardo Verediano, Seu Tatão Mineiro, Antonio Gaspar, Aguilar Barboza e Maria Laurinda Adão.

Em 1909 surgiu o primeiro Centro Espírita, liderado por Manoel Sabino, e em 1930 liberado por Tio Domingos, por volta de 1939 Sr. Chico Mariano iniciou um trabalho espírita em sua casa, auxiliado por sua vizinha D. Constantina Silva em 1941 D. Tereza Gremasco abriu um terreiro de espiritismo em sua casa, na mesma época que o Sr. Antônio Souza também abriu seu ponto de trabalho espírita.

No ano de 1938, o Sr. José Rosalino, inaugurou a Igreja Batista em Monte Alegre em 1941 o Sr. Josias Batista iniciava o culto Presbiteriano, em 1959 surgiu através do Sr. Antonio Izídio a Igreja Assembléia de Deus.

Os sanfoneiros que animavam os bailes e festas eram: Marcionilio Ventura, Agenor Ventura, Nelson Ventura, Joventino Ventura (Machado), Sebastião Roque (Janoca), Sebastião de Souza (Tio de Juquinha).

As festas tradicionais eram: Caxambu, Boi Pintadinho, Mulinha, Mineiro Pau, Pau da Mentira (contos de causos) e Pisquim (pasquim).

O primeiro rádio foi adquirido pelo Sr. José Marcelino Ventura em 1947. Em 1948 o Sr. Décio Amorim adquiriu o primeiro carro, em 1950 o Sr. Samuel Pereira comprou a 1ª bicicleta. Em 1958 foi criada a linha de ônibus Boa Conserva x Monte Alegre – Cachoeiro, o proprietário e motorista era conhecido como o Sr. Cilinho, já em 1975 o Sr. Esmael Raimundo adquiriu a 1ª televisão da comunidade de Monte Alegre.

Outros meios de transportes eram: cavalos, carro de boi, carroça, zorra, carretão e charrete.

O Cemitério de Monte Alegre antecede o período da Abolição dos escravos (1888), pois as informações de idosos dão conta de que todos os nossos ancestrais foram neles sepultados.

A culinária típica da comunidade era: tutu, arroz, macarrão, galinha caipira, carne suína, ovos, peixe, mandioca cozida, angu, inhame cozido, broa assada na brasa, doces caseiros e hortaliças.

As informações citadas neste documento procedem de pessoas idosas e idôneas da Comunidade de Monte Alegre e seus nomes seguem na lista de presença na reunião histórica que segue anexo.

Sendo assim, solicitamos que nos seja concedido a Certidão de Comunidade Quilombola e reconhecimento da área como Território Cultural Afro-Brasileiro.

**Fonte: Documento original de Monte Alegre para Fundação Cultural Palmares**

# ANEXO B

## LEI 10.639 de 9 de Janeiro de 2003

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

**Presidência da República**

**Casa Civil**

Subchefia para Assuntos Jurídicos

**LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1º** A Lei nº 9,394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B.

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

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

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

§ 3º (VETADO)

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

§ 3º (VETADO)"

**Art. 79-A (VETADO)**

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

# POSFÁCIO

## A EDUCAÇÃO NO QUILOMBO E OS SABERES DO QUILOMBO NA ESCOLA

A partir do título proposto acima passarei a refletir, em forma de posfácio para o presente livro, sobre o tema da dissertação de mestrado em educação de Patrícia Gomes Rufino de Andrade - A educação do negro na comunidade de Monte Alegre/ES: as suas práticas de desinvisibilização da cultura popular negra - defendida no ano de 2007 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo). Tive a honra de compor a banca que examinou a referida dissertação e entendo que ela é mais uma produção do conhecimento sobre a referida comunidade, que visa combater a invisibilidade e o preconceito que se alimenta pela falta de conhecimento, da mesma forma que a falta de conhecimento estimula práticas de preconceito e, no caso estudado, trata-se do “preconceito de marca racial” (NOGUEIRA, 1998). Escrever esse posfácio implica também em retomar os dados da pesquisa que coordenei na referida comunidade nos anos de 2005 e 2006, como parte do processo de regularização fundiária do território quilombola de Monte Alegre, em um Convênio que envolveu o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), a UFES e a APAGEES (Associação de Pequenos Agricultores do Estado do Espírito Santo).

A reflexão sobre “a educação no quilombo e os saberes do quilombo na escola” será dividida em duas partes. A primeira, a educação no quilombo, se refere às práticas educativas que acontecem fora da escola nos processos sociais de seleção e transmissão da cultura nas comunidades dos quilombos por meio da memória, dos rituais celebrativos e dos saberes tradicionais relacionados às práticas produtivas. A segunda parte, os saberes do quilombo na escola, diz respeito aos projetos e às experiências de integrantes e professores das comunidades que procuram implantar nas escolas e igrejas locais versões da memória social dos quilombos, seus saberes e seus modos peculiares de fazer e celebrar. Trata-se de atores que

estão politicamente e religiosamente posicionados e selecionam e narram as lembranças das comunidades segundo o lugar e a posição que ocupam na sociedade do presente.

Deste modo, passo agora a uma breve descrição e análise sobre a transmissão cultural enquanto prática educativa do quilombo anterior e fora da escola e das igrejas, mas que em uma concepção democrática de educação fomentada pelo Estado deverá fazer parte do currículo escolar, segundo as recomendações da Constituição Federal de 1988, em seus artigos 215 e 216, e da Lei 10.639/2003 que institui o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na escola. Neste sentido, cabe uma questão fundamental a ser debatida a partir do contexto local e que foi apresentada ao caso de Monte Alegre: o que os integrantes da comunidade, que se definem por direito como formadores de um quilombo, entendem como sendo sua história, memória, identidade e cultura? A partir desta questão, os quilombolas de Monte Alegre, relatam as lembranças da geração presente e aquelas herdadas das gerações anteriores sobre quem foram seus ancestrais, suas crenças, celebrações, saberes e fazeres no contexto local e nas relações sociais com a sociedade do entorno. No entanto, cabe destacar que o saber local, que é produzido e transformado nas experiências vividas de seus produtores, é também construído em interação com diferentes agentes externos e não está imune à reprodução de preconceitos contra as tradições herdadas dos antepassados e transmitidas por parte da própria comunidade. Nesses saberes, tradições e celebrações do passado e do presente estão inseridas três referências da cultura afro-brasileira em Monte Alegre: 1ª) o “Caxambu Santa Cruz”; 2ª) as celebrações do Centro Espírita São Jorge; 3ª) a criação de uma atividade turística local denominada “Caminhada do Adão” que está relacionada a um dos troncos da ancestralidade negra de Monte Alegre conhecido como Adão e que deixou seu nome como sobrenome a muitos herdeiros. Sem a pretensão de esgotar a dinâmica e o poder inventivo da memória e da cultura local, apresento a seguir um resumo dessas referências.

Apesar dos entraves causados pelo preconceito, na comunidade de Monte Alegre, existe uma crença de que Adão, conhecido como “escravo Adão” ou “velho Adão”, é um dos “troncos” da ancestralidade da

comunidade, que demarca uma fronteira de pertencimento à coletividade negra local e ao grupo dos praticantes do “Caxambu Santa Cruz” e dos integrantes do “Centro Espírita São Jorge”. Dizem que Adão, quando escravizado na Fazenda Boa Esperança, vizinha da localidade, passava suas noites acorrentado em um tronco de madeira, porque “*ele costumava fugir e viajar durante a noite*” por meio de seus poderes espirituais. No entanto, dizem que ele tinha *mandinga*, porque mesmo acorrentado conseguia fugir e passar parte da noite em um quilombo denominado Serra da Boa Conserva, onde existiam outros negros que faziam caxambu. Para manter segredo acerca de suas *viagens*, no dia seguinte, por volta de cinco horas da madrugada, Adão estava de pé e pronto para trabalhar. Entre os escravizados, segundo os mais velhos, suspeitava-se que Adão era capaz de criar um “duplo” de si e estar em dois locais ao mesmo tempo, porque enquanto alguns escravizados afirmavam tê-lo visto nas festas de caxambu, outros retrucavam dizendo que não, porque teriam visto ele passar a noite acorrentado no tronco, mas o que esses escravizados selecionaram para valorizar e transmitir às gerações subsequentes foram as habilidades espirituais de Adão. Por ter sido um negro “*valente*”, “*rebelde*”, “*desobediente*”, “*treteiro*” e indomável nas sabedorias espirituais de origem africana, segundo o relato dos mais velhos, por volta de 1920, Adão teria sido assassinado em uma emboscada na mata, já com mais de 100 (cem) anos de idade e cego, sob a acusação de que tinha poderes espirituais para “*virar vulto e sumir*”, atravessar rios flutuando sobre as águas e de que suas rezas eram tão fortes que eram capazes de matar uma pessoa em três dias.

Os ex-escravizados “*obedientes*” receberam terra de seus ex-senhores em Monte Alegre, mas Adão, por ter sido “*desobediente*” e “*fujão*”, só conseguiu adquirir terras com seus próprios esforços, distante cerca de 15 km do núcleo central de Monte Alegre (reduto que então era em parte controlado pela família Amorim), em um lugar chamado Duas Barras. Entretanto, as terras de Adão, ao que relatou-nos Seu Totô, em 20/12/2005, após sua morte, tiveram o mesmo fim que as terras de muitos outros ex-escravizados: a expropriação por integrantes da família de seus ex-senhores. Os descendentes de Adão herdaram o seu nome como o segundo

nome e conseguiram se manter em Monte Alegre por meio de uniões conjugais com integrantes das famílias Ventura e Verediano, que são outros “troncos” da ancestralidade negra da comunidade. Deste modo, todo descendente de Adão é também descendente de Ventura e Verediano. Alguns dos Adãos, como são conhecidos, batem e dançam o caxambu e mantêm o Centro Espírita São Jorge, como heranças culturais deixadas por seu ancestral. Na atualidade, seus herdeiros têm que lutar contra um outro tipo de expropriação: o das ideologias religiosas que tentam demonizar suas tradições culturais e práticas religiosas.

A terceira referência cultural afro-brasileira está relacionada a manter viva uma outra versão da memória sobre o antigo Adão. Um segmento das atuais lideranças da comunidade, membros da igreja evangélica Assembleia de Deus, buscam manter viva uma das faces da memória de Adão relacionada às suas “viagens” noturnas e criaram a denominada “*Caminhada do Escravo Adão*”, que é realizada no decorrer das comemorações do Dia Nacional da Consciência Negra. Em evento realizado alusivo a este Dia, no ano de 2005, participei desta caminhada. Ao mesmo tempo em que a *Caminhada* conduz a memória comunitária à uma *viagem* em direção aos seus antepassados, ela produz um distanciamento dos atuais moradores em relação ao seu ancestral, classificando-o como “*o escravo Adão*” e não como “*o nosso bisavô ou tetra avô*”, que é o que ele é de muitos integrantes da comunidade.

Adão, ao mesmo tempo em que é apresentado pela memória social local como uma personalidade real de carne e osso que sofre as imposições dos símbolos que tolham-lhe a liberdade (tronco e corrente), pode ser interpretado também como um herói da resistência por meio de seus poderes espirituais. Enquanto herói dos outsiders ele confrontava o poder dos estabelecidos, resistindo à escravização “*obediente*” por meio da “*fuga*”, tendo diversos filhos sem estar enquadrado no modelo de família conjugal e recorrendo às forças espirituais de matriz africana para confrontar o poder religioso cristão dos colonizadores e senhores de escravos. Esses estabelecidos, primeiro expropriaram os corpos dos ancestrais da comunidade de Monte Alegre por meio da exploração da mão de obra escravizada e da violência sexual contra as mulheres negras escravizadas e, segundo,

no decorrer do século XX, por meio da expropriação das terras enquanto espaço de autonomia e liberdade da comunidade<sup>1</sup>.

Adão representa os africanos e seus descendentes escravizados que acumularam saberes espirituais que permitiram a construção de uma cosmovisão afro-brasileira. A construção desses saberes se faz por meio da transmissão e orientações feitas por mestres mais experientes aos discípulos que recorrem a eles. A interpretação dessa cosmovisão encantadora do mundo nem sempre é possível ser feita pelo racionalismo econômico, político, religioso e científico do mundo ocidental moderno, que na verdade desencantou o mundo, mas sim a partir das interpretações dos agentes sociais envolvidos que buscam manter o encantamento e promover o reencantamento desse mundo.

Para finalizar, retomo uma observação sobre “os saberes do quilombo na escola”, visto que em 2005, estava em fase de negociação, a implantação do projeto de um dos moradores que vinha escrevendo as memórias da comunidade e em ocasiões especiais atuava como voluntário “contando a história da comunidade na escola”. Trata-se do mesmo morador que foi um dos criadores da “Caminhada do Escravo Adão” e que vem tentando empreender negócios na comunidade através do turismo, da comercialização de alimentos caseiros, da produção de alimentos orgânicos para a merenda escolar e para a comercialização nas feiras da cidade de Cachoeiro de Itapemirim. No mais, os detalhes a respeito das práticas da educação escolar local, o leitor poderá conhecer no livro que agora tem em mãos.

Oswaldo Martins de Oliveira

---

1. As expressões estabelecidos e outsiders são empregadas por Elias & Scotson (2000) ao analisarem as relações e os diferenciais de poder a partir do grau de coesão interna, de controle comunitário, de organização grupal e da afirmação da auto-imagem. O movimento de contra-estigmatização surge quando os antigos “outsiders” - sobretudo os descendentes dos antigos escravizados - passam a obter poder de coesão e de organização política na sociedade, desempenhando, assim, um papel decisivo no combate aos meios de estigmatização controlados pelos “estabelecidos”.

## **REFERÊNCIAS**

- ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L. Os estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- NOGUEIRA, Oracy. O preconceito de Marca. São Paulo: EDUSP, 1998.



**D**outora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE-UFES/Brasil, na linha Diversidades e Práticas Educacionais Inclusivas. Professora, pedagoga e Gestora de Educação Básica. É servidora da Prefeitura Municipal de Vitória/Secretaria de Educação onde desenvolve estudos e atividades técnicas sobre Educação das Relações Etnicorraciais. Pesquisadora colaboradora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFES. Pesquisa e coordena projetos de formação de professores em Educação Etnicorracial. Mestre em Educação pela UFES, Graduada em Pedagogia pela UFU-MG, Graduada em Geografia pela UFES. Pesquisadora CNPQ com pesquisa em andamento – Territórios e territorialidades rurais e urbanas em comunidades tradicionais; com ênfase em Estudos Culturais, Formação de Professores, Educação das Relações Étnico-Raciais-Lei 10.639/2003, Educação quilombola e do Grupo de pesquisa “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” – PPGE/UFES – Programa de Educação do Campo/UFES.

O livro em suas mãos é fruto de um trabalho investigativo de cunho acadêmico, que retrata pela via inspiradora da vida da autora outras possibilidades para pensarmos afrodescendência e suas peculiaridades relativas aos processos vividos por grande parte da população negra deste Estado na transição campo-cidade. Inaugura dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES) a discussão que trata da questão da Educação Quilombola no Estado do Espírito Santo.

O lócus da pesquisa realizada por Patrícia Rufino é Monte Alegre, uma comunidade quilombola localizada no distrito de Pacotuba, a 37 km do município-sede, Cachoeiro de Itapemirim, situada na região dos Vales e do Café, no Espírito Santo.

Nela, a autora vai buscar as vivências dos sujeitos na escola e na comunidade, a partir de suas narrativas, para entender os processos culturais que contribuem para a constituição e afirmação da negritude.

Esta obra intenciona mostrar ao leitor reflexões que possibilitem “[...] compreender o currículo vivido nas práticas culturais realizadas na comunidade quilombola de Monte Alegre – Cachoeiro de Itapemirim – ES, e seus entrelaçamentos com a escola local”.

Certamente, querido leitor, este livro é um grande avanço na área da educação das relações étnico-raciais, pois reflete um pioneirismo da autora em trazer para o PPPGE/CE/UFES, uma primeira escuta de vozes que perpetuamente foram silenciadas de diferentes formas e que ainda hoje são silenciadas e invisibilizadas.

Além disso, a leitura possibilitará rever conceitos políticos, étnicos, culturais e sociais no contexto local e global da sociedade brasileira contribuindo, sobretudo para pensarmos outras possibilidades para Educação quilombola.

Boa leitura!

Wanessa Zavarese Sechim



Consul Honorário da República Federal da Alemanha no Espírito Santo



ne@ad

