



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE CARUARU
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO, ESTADO
E DIVERSIDADE**

**MEMÓRIAS DE RESISTÊNCIAS, IDENTIDADES EM CONFLITO E A PRÁTICA
EDUCATIVA DA ESCOLA MUNICIPAL VIRGÍLIA GARCIA BESSA NA
COMUNIDADE QUILOMBOLA DO CASTAINHO EM PERNAMBUCO**

Mestranda: Márcia de Godoi Queiroz

Orientadora: Allene Lage

Caruaru - 2017

MÁRCIA DE GODOI QUEIROZ

**MEMÓRIAS DE RESISTÊNCIAS, IDENTIDADES EM CONFLITO E A PRÁTICA
EDUCATIVA DA ESCOLA MUNICIPAL VIRGÍLIA GARCIA BESSA NA
COMUNIDADE QUILOMBOLA DO CASTAINHO EM PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco. Centro Acadêmico do Agreste como requisito parcial para a obtenção do título em Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Estado e Diversidade

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Allene Lage

Catálogo na fonte:

Bibliotecária – Paula Silva – CRB/4-1223

Q3m

Queiroz, Márcia de Godoi.

Memórias de resistências, identidades em conflito e a prática educativa da Escola Municipal Virgília Garcia Bessa na Comunidade Quilombola do Castainho em Pernambuco. / Márcia de Godoi Queiroz. – 2017.
237f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Allene Carvalho Lage.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017.

Inclui Referências.

1. Memória. 2. Identidade social (Pernambuco). 3. Prática de ensino (Pernambuco). 4. Ensino fundamental (Pernambuco). 5. Quilombolas (Pernambuco). I. Lage, Allene Carvalho. (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2017-244)

MÁRCIA DE GODOI QUEIROZ

**MEMÓRIAS DE RESISTÊNCIAS, IDENTIDADES EM CONFLITO E A PRÁTICA
EDUCATIVA DA ESCOLA MUNICIPAL VIRGÍLIA GARCIA BESSA NA
COMUNIDADE QUILOMBOLA DO CASTAINHO EM PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco. Centro Acadêmico do Agreste como requisito parcial para a obtenção do título em Mestre em Educação.

Aprovado em: 13/06/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Allene Carvalho Lage (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dra. Miriam de Fátima Chagas (Examinadora externa)

Ministério Público Federal – RS

Prof^o. Dr. Caetano De'Carli Viana Costa (Examinador externo)

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Dedicatória

A Comunidade Quilombola do Castainho.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus pelo dom da vida, pela saúde e forças necessárias para trilhar o meu caminho de pesquisadora. Caminho esse que exigiu muita dedicação, resiliência e superação dos diversos e inúmeros obstáculos que se ergueram durante essa caminhada.

A minha família e amigos por me entenderem; minha ausência e muitas vezes impaciência devido aos obstáculos do meio acadêmico, e mesmo assim, continuaram ao meu lado me apoiando.

Na certeza que não chegamos à lugar algum sozinhos, agradeço ao meu marido Luciano por ter me estirado a mão dando-me o apoio que tanto precisei. Certamente você foi um dos responsáveis pela concretização dos meus objetivos. Obrigada também por nunca ter desistido de mim. Por toda atenção e amor redobrado dedicado à nossa família nos momentos em que não estive tão presente.

Aos meus amados filhos;

Eduardo, por seu companheirismo e contribuições que foram além do âmbito pessoal e adentraram a profissional e acadêmico. Espero estar ao seu lado sempre e, poder contribuir com sua formação humana e acadêmica tanto quanto você contribuiu com a minha;

Lucas, por acreditar que eu posso ser uma agente de transformação, pelo orgulho que você sente por mim, sentimentos estes que me fortalecem diariamente e, que foram essenciais nesta caminhada acadêmica,

João por todo amor, apoio e compreensão e, é claro pelas suas contribuições que não foram poucas. Obrigada pelas risadas que ecoavam a casa e que me aliviavam a alma e faziam-me rir também, mesmo em momentos difíceis da construção desta pesquisa.

Ao meu amigo, companheiro e enteado Artur Queiroz por você existir na minha vida. Nada acontece por acaso e se acontecer, saiba que você foi o meu melhor acaso. Impossível listar o tanto que tenho a lhe agradecer, então, a palavra de ordem é gratidão.

Minha eterna gratidão a minha amada mãe Esmeralda por todos os incentivos, cuidados, paciência, carinho e, sobretudo por estar sempre ao meu lado.

A minha orientadora Allene, pela generosidade em dividir comigo seus conhecimentos. Pela confiança a mim depositada. E também por todas as contribuições e

orientações que além de apontar os nortes da pesquisa, contribuiu efetivamente com o meu crescimento intelectual e humano. Por mostrar a importância da luta por justiça e igualdade social. Grata Allene!

À banca examinadora composta por; Allene Lage, Miriam de Fátima Chagas, Lucinalva Andrade e Caetano de Carli pelas ricas contribuições para o enriquecimento e conclusão da pesquisa.

Ao corpo docente do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco pelo compromisso assumido e concretizado em prol dos seus futuros pesquisadores.

À secretária Maria do Socorro Silva, por sua prestação de serviço com tanta atenção e compreensão sempre em prol de atender nossas necessidades, como também os técnicos que auxiliavam os serviços prestados ao corpo discente.

A Prof^a Lucinalva Andrade “Nina” do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco pela grandiosidade de suas aulas, por mostrar a importância do rigor científico, mas também o olhar para o novo, para aquele ainda não visto. Pela sua sabedoria revestida de simplicidade e seu sorriso largo que tornou tudo mais acessível, e me revitalizou, lembrando-me que eu estava exatamente onde gostaria de estar, e por isso não poderia fraquejar.

Ao Prof^o Flávio Brayner do Departamento de Fundamento Sócio-Filosóficos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco pelo acolhimento, riqueza e agradabilidade de suas aulas.

A Universidade Federal Rural de Pernambuco em especial a Unidade Acadêmica de Garanhuns por ter feito com tanto zelo parte da minha formação enquanto pedagoga. Por ter feito desta instituição a minha Casa, o lugar onde criei laços indissolúveis. E por me mostrar um horizonte de possibilidades, onde os sonhos passam a ser objetivos e, por conseguinte, conquistas.

Aos professores da Unidade Acadêmica de Garanhuns da Universidade Federal Rural de Pernambuco por fazerem parte da minha formação. Pelo trabalho primoroso para com os discentes.

Ao Prof^o Lucas Castro da Unidade Acadêmica de Garanhuns da Universidade Federal Rural de Pernambuco por ter me preparado e dado subsídios para minha entrada ao Mestrado.

Pelos ensinamentos que vão além do âmbito acadêmico e adentram o âmbito da formação humana.

Aos colegas mestrandos pela divisão das apreensões que tanto nos angustiava. Pelas conversas nos bastidores, “o pessoal do almoço”. E acima de tudo pelo apoio e cumplicidade que sempre estiveram presentes em nossa maravilhosa turma.

Á amiga, Fernanda Cavalcante, que, assim como eu veio da mesma Casa e, por termos tido a mesma formação, dividíamos nossos anseios e aprendizados, comemorando juntas cada conquista no decorrer de todo o Mestrado. Obrigada por trilhar essa caminhada comigo!

Ao grande Pedro Henrique pelas melhores conversas e melhor playlist. Por arrancar risadas embargadas em lágrimas, obrigada meu amigo.

Ao amigo Sérgio Rêgo por tanta generosidade e atenção para com a minha pesquisa, foram ricas as contribuições teóricas que você compartilhou comigo. Pelo apoio dentro e fora de hora. Por sempre estar pronto para me ouvir, acalmando-me com suas sábias palavras. Pela relação de amizade e cumplicidade que construímos, que pretendo levar para a vida toda.

Ao amigo Prema Sindhu Das Otávio Jequititá por tanta luz, serenidade, cumplicidade e amizade. Por ensinar a contemplar o que de mais belo a vida tem; a natureza, a essência humana, a partilha, o respeito e o amor ao próximo. Grata pela honra de ter te encontrado nessa vida!

A minha irmã Valéria por acreditar na minha capacidade de concretizar esse feito, chamado Mestrado. Por ter chamado minha atenção nos precisos momentos para olhar o Mestrado através da lente do compromisso e resiliência, mas também que eu não deixasse de ver o colorido da vida.

As sempre amigas; Eva, Isabela, Geissy, Mayza, Diná e Luana por terem estado comigo durante toda minha trajetória acadêmica e nunca duvidarem da minha capacidade. Pelas palavras de incentivo e principalmente por suas amizades.

A memória do meu querido Rafael Calumbi, que foi fundamental para que eu não desistisse ainda na seleção. Foram momentos difíceis em que encontrei na sua perseverança a força de que tanto precisei. Onde quer que o senhor esteja tenha certeza de dever cumprido para com a sua eterna amiga.

Grata a Comunidade Quilombola do Castainho e aos quilombolas pela acolhida e pelas memórias a mim confiadas. Pela partilha de seus modos de vida, de suas necessidades e expectativa de futuro. Agradeço pela contribuição basilar que corporificou nossa pesquisa de modo fundamental para a elaboração, construção e conclusão da mesma. Sem o Castainho, isso não teria sido possível, muitíssimo obrigada!

Ao Sr. José Carlos Lopes líder comunitário da Comunidade Quilombola do Castainho pela sua valiosa participação e contribuição em prol da pesquisa. Por ser um guerreiro e um exemplo de homem, líder e cidadão. Por partilhar o sonho da transformação, da busca pela justiça e igualdade de direitos. Por acreditar num mundo melhor, de possibilidades para todos. Ao senhor deixo minha admiração, respeito e gratidão.

Ao corpo docente da Escola Municipal Virgilia Garcia Bessa por me receberem tão bem, sem ressalvas. E pelos esclarecimentos acerca dos processos educacionais vivenciados na escola. Foram informações essenciais para a construção e conclusão da pesquisa, muito obrigada.

Aos alunos da Escola Municipal Virgilia Garcia Bessa pela participação e contribuições importantes para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem do qual vocês são os atores. Essa compreensão foi fundamental para a conclusão da pesquisa.

A FUNDARPE pela oportunidade concedida de ministrar a oficina “Rompendo os grilhões invisíveis da sociedade” na Comunidade Quilombola do Castainho. Pela estrutura que corroborou nos dados para a concretização da presente pesquisa.

Aos Povos Tradicionais que avaliaram e aprovaram minha proposta de oficina para a Comunidade Quilombola do Castainho.

E a todos que diretamente ou indiretamente contribuíram com a minha caminhada.

RESUMO

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, na Linha de Pesquisa Educação, Estado e Diversidade. Constitui-se no resultado de uma investigação que teve por objetivo estudar o modo como as memórias corroboram com as construções identitárias a partir da prática educativa vivenciada na escola quilombola. A nossa fundamentação teórica foi norteada pelos estudos pós-coloniais, contando com a contribuição de pensadores como Anibal Quijano, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Fidel Tubino, dentre outras contribuições. Realizamos ainda uma discussão sobre as construções identitárias à luz de Frantz Fanon, Stuart Hall e Kabengele Munanga. A partir da perspectiva desses teóricos estabelecidas em cada área específica, discutimos as influências do legado colonial e das colonialidades no que tange a concepção das identidades quilombolas, nesse contexto, portanto, a relação dessas estruturas coloniais com a homogeneização e universalização do processo educativo realizado no contexto escolar de comunidades quilombolas. Ainda sobre a concepção das identidades utilizamos a memória como fonte de fomento e valorização do sentimento de pertença à história e cultura quilombola, para tanto contamos com Paul Ricoeur, Joël Candau, dentre outros. No âmbito sobre as discussões das práticas educativas nos apoiamos nas compreensões principalmente de João Francisco de Sousa e Paulo Freire. No quesito metodológico utilizamos a abordagem qualitativa para a investigação, com características de cunho exploratório e explicativo. O nosso percurso analítico foi orientado nos termos do Método do Caso Alargado, conforme definido por Boaventura de Sousa Santos. A coleta de dados foi realizada na comunidade quilombola do Castanho e na Escola Municipal Virgília Garcia Bessa, ambas situadas no município de Garanhuns no agreste meridional pernambucano, por meio da observação participante, conversas informais e da realização de entrevistas semi-estruturadas, com três diferentes grupos, quantificando em quinze sujeitos da pesquisa, dentre eles: os quilombolas anciãos, os jovens e crianças inseridos na escola da comunidade e profissionais da referida escola, propiciando-nos a nossa fonte de informações. As nossas considerações finais apontam para um processo educativo alheio as especificidades históricas e socioculturais de raízes africanas, afrodescendentes e quilombolas. No quesito identidade, percebemos o conflito na concepção identitária dos jovens e crianças quilombolas inseridos na instituição escolar da comunidade, desta forma estas constituem-se num universo de segregação social e racial. Sobre a memória, constatamos a importância desta para a preservação e perpetuação das epistemes da população negra, bem como, enquanto fomento identitário. No âmbito da Escola Municipal Virgília Garcia Bessa e prática educativa, constatamos ainda a ausência de diretrizes curriculares específicas para comunidades quilombolas. Nestes termos, o processo educativo não contribui de forma efetiva com a ruptura dos condicionantes históricos que subalternizam a população negra em território brasileiro, esta realidade provoca uma série de conflitos, desde as propostas curriculares ao próprio reconhecimento dos jovens e crianças, enquanto quilombolas.

Palavras-chaves: Estudos pós-coloniais. Memória. Identidade. Escola Municipal Virgília

Garcia Bessa. Prática educativa.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Postgraduate Program in Contemporary Education, from the Centro Acadêmico do Agreste of the Federal University of Pernambuco, in the Education, State and Diversity Research Line. It is the result of an investigation that had as objective to study the way in which the memories corroborate with the identity constructions from the educative practice experienced in the quilombola school. Our theoretical foundation was guided by postcolonial studies, counting on the contribution of thinkers such as Anibal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Fidel Tubino, among other contributions. We also discussed the identity constructions in the light of Frantz Fanon, Stuart Hall and Kabengele Munanga. From the perspective of these established theorists in each specific area, we discuss the influences of the colonial legacy and the colonialities regarding the conception of the quilombola identities, in this context, therefore, the relation of these colonial structures with the homogenization and universalization of the educative process realized in the School context of quilombola communities. Still on the conception of identities, we use memory as a source of promotion and appreciation of the sense of belonging to quilombola history and culture, for which we count on Paul Ricoeur, Joël Candau, among others. Within the scope of discussions of educational practices we rely on the understandings mainly of João Francisco de Sousa and Paulo Freire. In the methodological question we use the qualitative approach for the investigation, with exploratory and explanatory characteristics. Our analytical course was guided in terms of the Extended Case Method, as defined by Boaventura de Sousa Santos. The data collection was performed in the quilombo community of Castainho and in the Virgília Garcia Bessa Municipal School, both located in the municipality of Garanhuns in the southern hinterland of Pernambuco, through participant observation, informal conversations and semi-structured interviews, with Three different groups, quantifying in fifteen subjects of the research, among them: the elderly quilombolas, the young people and children enrolled in the community school and professionals of that school, providing us with our source of information. Our final considerations point to an educational process alien to the historical and socio-cultural specificities of African, Afro-descendant and Quilombola roots. In the question of identity, we perceive the conflict in the identity conception of quilombola youths and children inserted in the school institution of the community, in this way they constitute a universe of social and racial segregation. On the memory, we note the importance of this for the preservation and perpetuation of the epistemes of the black population, as well as, as an encouragement of identity. Within the scope of the Virgília Garcia Bessa Municipal School and educational practice, we also noticed the absence of specific curricular guidelines for quilombola communities. In these terms, the educational process does not contribute effectively to the breakdown of the historical conditions that subordinate the black population in Brazilian territory, this reality provokes a series of conflicts, from the curricular proposals to the very recognition of the young people and children as quilombolas.

Keywords: Postcolonial studies. Memory, Identity. Virgília Garcia Bessa Municipal School.

Educational practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e Dissertações do IBICT ¹ sobre educação quilombola e escolas quilombolas em Pernambuco.....	22
Quadro 2 - Dissertações do Repositório da UFPE, sobre educação quilombola e escolas quilombolas em Pernambuco.....	23
Quadro 3 – Teses e dissertações da CAPES (2007-2012).	27
Quadro 4 – Produção científica da ANPED GT-21 (2007-2013).	31
Quadro 5 – Sujeitos da pesquisa – Corpo docente	48
Quadro 6 – Sujeitos da pesquisa – Corpo discente	49
Quadro 7 – Sujeitos da pesquisa – Quilombolas anciãos	49
Quadro 8 – Sujeitos da pesquisa – Quilombolas, destacando as gerações.....	133
Quadro 9 – Sujeitos da pesquisa – Corpo docente e suas respectivas formações.....	134
Quadro 10 – Consolidação da Análise sobre a Memória	164
Quadro 11 - Consolidação da Análise sobre a Identidade	176
Quadro 12 – Consolidação da Análise sobre a Escola Visrgilia Garcia Bessa.....	184
Quadro 13 – Consolidação da Análise sobre a Prática Educativa.....	190
Quadro 14 – Consolidação da Análise do Resultado Geral.	192

¹ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT.

Sobre a temática educação quilombola e escola quilombola dentre os anos de 2006 -2017, foram encontrados

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Sintetização dos conteúdos pedagógicos	115
Figura 2	Elementos de interconexão entre atividades educacionais e culturais	116
Figura 3	Eixos de desenvolvimento do Plano Estadual Pernambuco Quilombola	124
Mapa 1	Situando geograficamente a Comunidade Quilombola do Castainho.....	127
Fotografia 1	Fachada da Escola Municipal Virgilia Garcia Bessa.....	130

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Justificativa	19
1.2	Objetivos da pesquisa.....	21
1.3	Um olhar sobre a: produção do conhecimento sobre educação quilombola e escolas em comunidades quilombolas	21
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA METODOLÓGICA	41
2.1	Introdução a metodologia científica.....	41
2.2	Metodologia da pesquisa	44
2.3	Tipo da pesquisa	44
2.4	Método da pesquisa	45
2.5	Delimitação da pesquisa.....	47
2.6	Fontes de informação	48
2.7	Técnicas de coleta	49
2.8	Registro de campo	50
2.9	Análise e sistematização dos dados	51
2.10	Auto reflexividade	52
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	55
3.1	Estudos pós-coloniais.....	55
3.2	Memórias e identidades	79
3.3	Memórias e identidades das comunidades quilombolas	92
3.4	Escolas quilombolas e a prática educativa em comunidades quilombolas.....	109
3.4.1	Quilombos: questões que compreendem a educação	120
4	O CASO DA COMUNIDADE DO CASTAINHO E A ESCOLA MUNICIPAL VIRGÍLIA GARCIA BESSA	127
4.1	Memória	134
4.2	Memórias e cultura da comunidade do Castainho	136
4.3	Memórias e educação	138

4.4	Identidade.....	139
4.4.1	Identidade e território	141
4.5	Identidades em conflito	143
4.6	Escola Virgilia Garcia Bessa.....	145
4.6.1	Questões que compreendem educação	148
4.7	Prática educativa	150
5	ANÁLISE	154
5.1	Memória	154
5.1.1	A memória e cultura	159
5.1.2	Memória e educação na comunidade Castainho.....	161
5.2	Identidade.....	166
5.2.1	Identidade e território	168
5.2.2	Identidades em conflito	171
5.3	Escola Virgilia Garcia Bessa.....	178
5.3.1	Questões que compreendem	181
5.4	Prática educativa	186
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	195
	REFERÊNCIAS	200
	ANEXO A - Termo de Consentimento Enoque Ezídio	212
	ANEXO B - Termo de Consentimento Noêmia de Brito Felix.....	213
	ANEXO C - Termo de Consentimento Joseilda Bernardo da Silva	214
	ANEXO D - Termo de Consentimento Antônio Juvêncio Barbosa	215
	ANEXO E - Termo de Consentimento José Carlos da Silva	216
	ANEXO F - Termo de Consentimento Mikelane Izídio da Silva	217
	ANEXO G - Termo de Consentimento Xaiane Izídio Mendes.....	218
	ANEXO H - Termo de Consentimento Guilherme Mendes da Silva	219
	ANEXO I - Termo de Consentimento Brenda Maria Mendes dos Santos.....	220
	ANEXO J - Termo de Consentimento Ariane da Silva.....	221
	ANEXO K - Termo de Consentimento Laene Alves Pacheco Vaz.....	222
	ANEXO L - Termo de Consentimento Cleide Tavares de Oliveira Santos	223

ANEXO M - Termo de Consentimento Cynara O. Alves Galvão.....	224
ANEXO N - Termo de Consentimento Maria José Lopes	225
ANEXO O - Termo de Consentimento Danielle da Silva Ferreira.....	226
ANEXO P - Documento da Portaria da Instalação da Escola.....	227
ANEXO Q - Titulação de Reconhecimento I	228
ANEXO R - Titulação de Reconhecimento II.....	229
ANEXO S – Oficina Fundarpe I	230
ANEXO T – Oficina Fundarpe II	231
ANEXO U – Oficina Fundarpe III.....	232
ANEXO V – Oficina Fundarpe IV	233
ANEXO W – Oficina Fundarpe V	234
ANEXO X – Oficina Fundarpe VI.....	235

1 INTRODUÇÃO

Ao reiniciar meus estudos no ano de 2010 (dois mil e dez) no curso de licenciatura em pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, na Unidade Acadêmica de Garanhuns me deparei com um contexto de exclusão e segregação de alguns grupos de minorias sociológicas. Dentre eles, o dos quilombolas da região. Neste cenário, durante o meu processo de formação, enquanto educadora, fui tomada por um sentimento de indignação frente à condição de subalternização imposta à população negra das oito comunidades quilombolas que circundam Garanhuns.

Quanto mais conhecimento acessava, maior a minha compreensão do fosso social e cultural que assolavam os quilombolas garanhuenses. O conhecimento científico sobre a historicidade do município de Garanhuns não destacava a importância da população negra para a formação e desenvolvimento do município. Essa configuração revelava um processo de seleção e exclusão dos conhecimentos históricos, sociais e culturais desta população.

Importa ressaltar que tais conhecimentos traziam à tona saberes ancestrais dos negros e negras que ali vivem desde a formação do município de Garanhuns, tratava, pois de saberes sobre as raízes africanas, a religiosidade, a cultura em diversos segmentos, a relação com a terra e agricultura familiar e o processo educativo que coexistia com todos os demais saberes.

Diante dessa realidade, bem como da minha formação para atuar no contexto educacional, passei a me indagar: Se, enquanto educadora que sou, poderia deixar de reconhecer os saberes específicos dos quilombolas pelo simples fato de que estes não se encontram nos registros documentais e literários da história de Garanhuns? Prontamente me veio à resposta: Evidente que não, pois a história dos quilombolas é legítima e é a história do povo brasileiro. Nesta ótica, passei a pensar em meios e instrumentos metodológicos capazes de contemplar e trazer da zona de esquecimento os quilombolas, em especial do quilombo do Castainho, dada a maior proximidade que tive com o mesmo durante a minha formação.

Situando nos meus interesses acadêmicos e pessoais, a presente pesquisa tem o propósito de apontar para a construção de um estudo acerca das identidades em conflitos em comunidades quilombolas em Pernambuco e de que forma a prática educativa pode atenuar tais conflitos, bem como contribuir com a formação das identidades dos quilombolas, tendo em conta a prerrogativa da Constituição Federal de 1988 quando expressa: “A educação, direito de todos e dever do Estado”, e nessa direção à educação tem uma função coletiva de

socialização e integração, na medida em que oferece condições de uma atuação mais qualificada na sociedade” (BRASIL, 1988).

Na perspectiva da educação enquanto processo formativo da sociedade, partimos de uma reflexão sobre a formação da sociedade brasileira considerando o colonialismo como estrutura fundante do Estado e das relações estabelecidas com a sociedade. E, em conformidade com o presente estudo, destacamos os grupos quilombolas de Pernambuco, especificamente a comunidade do Castainho, situada no agreste meridional, no perímetro rural do município de Garanhuns.

Diante do contexto histórico colonial, bem como o seu legado entrançados na concepção da sociedade brasileira presentes na contemporaneidade, a luta étnico-racial pela superação do colonialismo que ainda se faz muito presente, pois as políticas de Estado da atualidade ainda estão a passos lentos para o reconhecimento eficaz das diferenças e subjetividades das populações negras, garantindo assim o pleno exercício de direitos e igualdades desses grupos sociais.

Diante das considerações aqui pontuadas entendemos o Estado como sistema de regulação exercendo sua relação de poder. Nesta perspectiva, destacamos a instituição escolar e as relações de poder presentes no sistema educacional que atendem os interesses das classes dominantes, desta forma, condicionando o processo de homogeneização da sociedade.

Nessa direção, a educação, enquanto reprodução, é um importante aparelho responsável pelas contradições que conformam a desigualdade social, já que a mesma obedece a uma ideologia conservadora e dominante, na qual o Estado e as instituições seguem contribuindo com a perpetuação dos valores culturais das classes dominantes, desconsiderando por um processo de exclusão e seleção de conteúdos a serem reproduzidos, os valores culturais dos grupos de minorias sociológicas como importantes para seu processo de formação.

Na perspectiva de valores culturais, buscamos uma compreensão a partir deste estudo acerca da formação das identidades dos quilombolas do Castainho, bem como, das diferentes significações do ser negro na contemporaneidade. Deste modo, o presente estudo propõe uma reflexão das interfaces sobre a formação, (re)significação das identidades e dos sentimentos de pertença dos membros da comunidade quilombola do Castainho e sua relação com a escola.

Tendo por base esta perspectiva, compreendemos a escola como uma instituição que está acobertada pelo Estado com a função de reproduzir legitimamente os conteúdos a serem trabalhados no contexto escolar. Dessa forma, e, diante da autonomia do Estado não podemos ignorar que há um interesse do poder público em reproduzir em larga escala sua ideologia (ideologia das elites que constituem o Estado), e para isso conta com a educação como instrumento de disseminação e reprodução cultural, política e ideológica, distanciando assim os indivíduos de suas realidades socioculturais.

Vale lembrar a existência da legislação brasileira como a Constituição Federal e seus desdobramentos e a LDB, que deveriam garantir uma educação para toda a diversidade brasileira. Contudo, em geral, a não implementação da legislação tende a beneficiar as classes dominantes, e, nessa direção Boaventura de Sousa Santos adverte que: “a cidadania sem subjetividade conduz a normalização, ou seja, à forma moderna de dominação cuja eficácia reside na identificação dos sujeitos com os poderes-saberes que neles (mais do que sobre eles) são exercidos” (SANTOS, 1999, p.212).

Ainda para Santos (1999):

O processo histórico da cidadania e o processo histórico da subjetividade são autônomos ainda que, como tenho vindo defender, intimamente relacionados. [...] do ponto de vista da emancipação, é possível pensar em novas formas de cidadania (coletivas e não individuais; menos assentes em direitos e deveres do que em formas e critérios de participação) [...] em que seja possível uma relação mais equilibrada com a subjetividade. Mesmo assim, essas novas formas de cidadania não nos deve fazer esquecer que o Estado ocupa uma posição central (SANTOS, 1999, p. 213).

Concordando com os termos acima colocados por Santos (1999), acreditamos na possibilidade de resistência, emancipação e ressignificação das identidades, especialmente da população quilombola e dos membros da comunidade do quilombo de Castainho. Ensejando a superação da subalternização e segregação da referida população, se faz necessário um esforço a fim de contemplar a riqueza e os diversos saberes da população quilombola do Castainho.

Diante do contexto pontuado, visando dar conta das discussões e compreensões empreendidas na presente pesquisa, estruturamos a mesma em quatro capítulos. O capítulo 1 apresenta os caminhos metodológicos que subsidiaram o presente estudo.

No capítulo 2 destacamos o processo histórico relacionado ao período colonial e seus desdobramentos até os dias atuais. Ainda neste capítulo trabalhamos com a memória enquanto

fonte de fomento identitária, nesta direção destacamos as concepções de identidades subalternas e os caminhos para ressignificá-las, no sentido de desconstrução das ideias classificadas em raça superior do colonizador branco e inferior do colonizado negro. Na dimensão de ressignificação e desconstrução de uma ideologia racial por meio da memória e identidade, ressaltamos a importância da prática educativa neste processo. Neste sentido, ressaltamos a prática educativa como parte do processo de formação e fortalecimento das identidades estudadas e de consolidação de uma educação quilombola.

O capítulo 3 situa o *lôcus* da pesquisa, enfatizando todos os aspectos relevantes para o presente estudo. Neste capítulo promovemos o diálogo dos sujeitos da pesquisa a fim de que os mesmos ocupem posições de destaque na construção e conclusão deste estudo.

No capítulo 4 adentramos no campo analítico a partir do diálogo entre os dados teórico-metodológicos, legais e empíricos. Desta forma os diálogos e construção relativa a concepção e formação das identidades também estão presentes neste capítulo. Nessa direção a partir deste diálogo analisamos e concluímos o presente estudo.

1.1 Justificativa

Historicamente as questões de âmbito social e racial estão relacionadas com o Estado enquanto representante político, mesmo quando promove as políticas públicas voltadas para as populações negras no Brasil acabam, em certa medida, alimentando as desigualdades sociais e raciais, a exemplo disto, podemos mencionar a “dita democracia racial” que eficazmente cumpre esta função de alimentar as desigualdades, na medida em que camufla o racismo no país.

Considerando a educação um caminho para a transformação da sociedade, especialmente da desnaturalização do preconceito racial, bem como a igualdade de direitos a todos os povos, vale destacar as expectativas acerca da Lei 10.639/03², e as dificuldades para sua implementação. Em suma, todas as questões descritas acima influenciam diretamente a efetivação, ou não, das políticas públicas voltadas para a população negra brasileira.

² A Lei 10.639 revela a legitimidade e a legalidade das ações afirmativas que, mesmo após a promulgação desta Lei, ainda exige um esforço constante para que ocorra a implementação das medidas educacionais determinadas. A Lei justifica-se diante da injustiça e desigualdade social e racial presentes na gênese da população negra. Diante disto, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 em consonância com a Lei 10.639 “procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros”.

Nesses termos, reconhecemos uma distância entre determinações legais e a implementação destas determinações, pois consideramos que, no contexto atual há existência de um discurso sobre a educação que aponta para uma aproximação entre a escola institucionalizada e os aspectos culturais que demarcam os interesses dos grupos dominados.

Essa aproximação com educação oficial busca integrar as comunidades na escola, no caso particular das comunidades quilombolas pode ser acompanhada a partir das discussões sobre a educação das relações étnico/raciais no Brasil, que podem atuar no contexto escolar em seus aspectos raciais, sociais, econômicos e culturais que podem influenciar no processo educacional e na formação das identidades dos sujeitos negros em território brasileiro.

Considerando a presença de um discurso que aproxima a escola pública com as comunidades quilombolas, e, apesar de existir diretrizes legais como a Constituição Federal de 1988 que garante educação a todos, a própria LDB 9394 de 1996, que destaca a necessidade de propostas pedagógicas que atendam as especificidades de populações do campo. Entre elas as populações das comunidades quilombolas em Pernambuco e em especial a comunidade quilombola do Castainho, situada no agreste pernambucano no perímetro rural do município de Garanhuns. A Lei 10.639 de 2003 que institui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

No âmbito das prerrogativas legais da obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” no contexto escolar em especial nas escolas quilombola, importa ressaltar que no campo das políticas públicas a Lei 10.639/03 persevera políticas de reparações das injustiças sociais cometidas a população negra em geral. Desse modo, podemos afirmar que a referida Lei tem como prerrogativa o reconhecimento e valorização das raízes africanas e afrodescendentes como fundamentais para a construção e fortalecimento das identidades da população negra brasileira.

Mesmo com as referidas diretrizes é visível uma condição de ineficácia na consolidação das mesmas, inviabilizando a promoção da democratização dos direitos para uma educação quilombola, bem como, da valorização das identidades e sentimento de pertença dos quilombolas através da integração e diálogo entre a escola pública e a própria comunidade. Nessa configuração pretendemos refletir sobre a seguinte questão:

Em que medida as memórias corroboram com as construções identitárias a partir da prática educativa vivenciada na escola quilombola?

1.2 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é:

Estudar como as memórias corroboram com as construções identitárias a partir da prática educativa vivenciada na escola quilombola.

Em relação aos objetivos específicos, buscaremos:

- Levantar as principais percepções sobre identidades quilombolas entre anciões, jovens e professoras/es da comunidade do Castainho;
- Descrever o processo histórico da formação da comunidade quilombola do Castainho;
- Mapear as principais compreensões sobre educação quilombola entre anciões, jovens e professoras/es da comunidade do Castainho;
- Identificar as principais questões sobre comunidades quilombolas que estão presentes no trabalho pedagógico desenvolvido por professores da Escola Municipal Vírégia Garcia Bessa.

1.3 Um olhar sobre a produção do conhecimento referente à educação quilombola e escolas em comunidades quilombolas

Em virtude da necessidade de mapear e documentar o que já foi produzido sobre a temática pesquisada, realizamos uma investigação acerca das produções acadêmicas a partir de publicações de trabalhos científicos no Banco de Teses e Dissertações Digital da CAPES³, na ANPED⁴, Repositório da UFPE e no IBICT, a partir do tema educação quilombola, as construções identitárias quilombolas e institucionalização, bem como as práticas educativas desenvolvidas nas escolas em comunidades quilombolas.

³ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

⁴ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) tem como finalidade a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa, na área da educação, no Brasil.

Quadro 1 – Teses e Dissertações do IBICT⁵ sobre educação quilombola e escolas quilombolas em Pernambuco.

Item	Ano	Grau	Autoria/ Instituição	Título	Foco
01	2012	DR	Maria Jorge dos Santos Leite UFCE	Movimentos sociais e processos educativos: a constituição do sujeito coletivo na luta por direitos na comunidade de Conceição das Crioulas.	O foco dessa investigação foram os sujeitos políticos daquela comunidade, no seu cotidiano, na formação política e na atuação dos mesmos dentro do movimento social, bem como a influência tradição oral nas construções das identidades quilombolas
02	2015	ME	Marco Aurélio Acioli UFPE	Gestão escolar e educação para as relações étnico-raciais na comunidade Quilombola de Castainho.	Esta pesquisa buscou compreender as relações entre a gestão escolar e a comunidade quilombola de Castainho, em Garanhuns, Pernambuco, tendo em vista a promoção da educação para as relações étnico-raciais, observando a implementação da Lei Federal nº 10.639/03. Categorias como racismo, gestão escolar.

Fonte: A Autora (2017).

Sobre a pesquisa de mestrado de Dantas (2015) destacamos o *lócus*, visto que é o mesmo da presente pesquisa, porém o autor teve por objetivo compreender as relações entre a gestão escolar e a comunidade, no sentido de verificar como a implementação da Lei 10.639/03 poderia atenuar o racismo na comunidade do Castainho. Conforme podemos verificar:

Neste sentido, o estudo se volta para analisar não apenas a gestão escolar per si, mas a gestão escolar a partir das relações e demandas formuladas pela comunidade quilombola, na qual se encontra a escola. Entre outros aspectos, procuramos observar quem são os sujeitos envolvidos, como e por meio de que estratégias ou instrumentos se dão as relações escola comunidade, como se trata os aspectos de uma cultura antirracista tendo em vista a identidade quilombola, e como esta impacta na organização e gestão escolar DANTAS, 2015, p. 18).

⁵ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT.

Sobre a temática educação quilombola e escola quilombola dentre os anos de 2006 -2017, foram encontrados

O estudo de Dantas (2015), portanto, demonstra um campo de pesquisa fértil, considerando os vários segmentos que precisam ser estudados para que haja uma compreensão sobre os fenômenos históricos e socioculturais que influenciam as formações identitárias na comunidade quilombola do Castainho. Desse modo, consideramos a nossa pesquisa como mais uma possibilidade de compreensão destes fenômenos.

Quadro 2 – Dissertações do Repositório da UFPE sobre educação quilombola e escolas quilombolas em Pernambuco.

Item	Ano	Grau	Autoria/ Instituição	Título	Foco
01	2008	ME	Francisco Marcelo Gomes Ferreira UFPE	Serrote do Gado Brabo: identidade territorialidade e migrações em uma comunidade remanescentes de Quilombos.	O estudo destaca os aspectos de identidade, territorialidade e migração existentes na comunidade.
02	2009	ME	José Alfredo da Silva Junior UFPE	Reconhecimento étnico e políticas públicas de desenvolvimento agrário: o caso dos agricultores quilombolas da comunidade do Timbó em Pernambuco.	Busca entender as relações entre as políticas públicas agrárias e o processo de identificação e reconhecimento de comunidades quilombolas.
03	2010	ME	Ma. Priscila Miranda Santos. UFPE	A comunidade de Castainho: uma contribuição aos estudos geográficos de remanescentes de quilombos em Garanhuns, Pernambuco.	A pesquisa aborda a relação dos aspectos geográficos e de agricultura familiar com a formação identitária da comunidade quilombola do Castainho/PE.
04	2010	ME	Janine Primo Carvalho de Meneses UFPE	Livramento, um quilombo desde o “tempo de pa trás”	A pesquisa discorre sobre a história da origem da comunidade remanescente do quilombo Sítio Livramento, situada no Planalto da Borborema. O estudo destaca as vozes dos membros da comunidade que através da tradição oral contam as histórias da comunidade.

05	2010	DR	Maria Walburga dos Santos IBICT	Saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico)	Trabalho na área de História e Historiografia da Educação que se propõe a conhecer, reconhecer, registrar e refletir a respeito das formas lúdicas em contexto de comunidade quilombola, sob perspectiva de um estudo de caso apoiado em elementos etnográficos. O campo de pesquisa é a comunidade de Bombas, situada em Iporanga,
05	2011	ME	Elienton Alves de Albuquerque UFPE	Território e identidade: conflitos socioambientais na comunidade quilombola onze negras Cabo de Santo Agostinho/PE	Discute os padrões de desenvolvimento socioeconômicos e seus impactos socioambientais em comunidades quilombolas, dando o foco na comunidade quilombola Onze Negras situada no Cabo de Santo Agostinho/PE.
06	2014	ME	Jaqueline de Oliveira e Silva UFPE	Quilombo, cultura e política: uma etnografia das políticas culturais na comunidade de Castainho, PE.	O objetivo do estudo é a implantação de políticas culturais em comunidades tradicionais, particularmente a comunidade quilombola do Castainho.
07	2016	DO	Claudilene Maria Silva UFPE	Práticas pedagógicas de valorização da identidade da memória e da cultura negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento.	A pesquisa analisa as práticas pedagógicas escolares de valorização identitária, através da memória contextualizada nas instituições públicas de ensino em território brasileiro.

Fonte: A Autora (2017).

No primeiro quadro destacamos alguns trabalhos do Repositório da UFPE no curso de Pós-graduação, e mais, aqueles, cujo *lôcus* de pesquisa são as comunidades quilombolas. Na direção de apontar alguns estudos desenvolvidos entorno das questões relacionadas as comunidades quilombolas e seus processos de reconhecimento e identificação, bem como as escolas situadas em territórios quilombolas destacamos alguns estudos.

No ano de 2008 (dois mil e oito) através do trabalho desenvolvido para a dissertação de mestrado em antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco Ferreira (2008) realizou um estudo de fomento e análise etnográfica da comunidade quilombola Serrote do Gado Brabo situada no agreste pernambucano. Nessa pesquisa o autor no estudo da história e memória coletiva do grupo diante do processo formativo da referida comunidade. O autor trouxe para a esteira do debate a questão territorial e as questões de territorialidade e territorialização, bem como as motivações do processo migratórios existentes na comunidade do Serrote do Gado Brabo.

Destacamos, então, o estudo realizado para a pesquisa de mestrado de Silva Junior (2009) pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Seu estudo destaca a criação das políticas governamentais a partir das pressões sociais. Nessa direção dando ênfase nas questões étnicas e da agricultura familiar e sua intrínseca relação com a demanda e necessidades da comunidade quilombola do Timbó e seu universo de relações identitárias. A pesquisa faz ainda um apanhado acerca dos processos de elaboração e sanções das leis que tratam das especificidades das comunidades rurais e quilombolas.

A segunda pesquisa que destacamos nesse módulo deu-se acerca da comunidade quilombola do Castainho, situada na zona rural do município de Garanhuns – PE, destacamos o estudo realizado por Santos (2010) na sua pesquisa de mestrado. Este estudo analisou a comunidade do Castainho no aspecto geográfico em suas práticas rurais e sua economia voltada para o beneficiamento da mandioca, o que implica numa relação de mercado. O estudo trás ainda para a arena do debate as questões relacionadas ao território da comunidade, destacando a importância da terra Santos (2010) afirma:

Para a maioria das comunidades quilombolas atuais, a organização da economia está estruturada na agricultura; a terra é o elemento considerado fundamental servindo de base para a sua sobrevivência, tanto no que se refere a infraestrutura quanto à cultura. É através do uso da terra que torna-se possível compreender a dinâmica do pertencimento a um grupo e a um território. O território, enquanto base física adquire grande importância política e simbólica. Alguns moradores da comunidade quilombola de Castainho sabem que, desde os seus ancestrais, organizaram uma vida ligada à terra, como uma forma de reprodução econômica e cultural (SANTOS, 2010, p.35).

A trabalho intitulado; Livramento, um quilombo desde o “tempo de pa trás”, realizada por Meneses (2010) para a pesquisa de mestrado em História pela Universidade Federal de Pernambuco, perspectiva descrever a partir da narrativa dos membros mais velhos a história

do princípio da comunidade, das práticas culturais e os modos de vida dos remanescentes. Nessa perspectiva o estudo tem como sua principal fonte as memórias como meio de reconhecimento e registro que visa preencher a lacuna existente sobre as histórias sobre a refeida comunidade quilombola.

O trabalho desenvolvido por Albuquerque (2011) para realização da sua pesquisa de mestrado em Gestão de Políticas Ambientais pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Pernambuco, discute os conflitos socioambientais, território e identidade no contexto espacial de comunidades quilombolas. O estudo aponta para os conflitos socioambientais existentes na comunidade quilombola de Onze Negras situada no Cabo de Santo Agortinho/PE, os referidos conflitos emergem da identificação territorial, bem como a perda do território e das identidades da referida comunidade.

Destacamos também o estudo realizado por Silva (2014) e a contribuição acerca das discussões sobre a importância do fomento por parte do estado no que refere-se a produção cultural de comunidades quilombolas, especialmente a comunidade do Castainho, *locus* do presente estudo. O estudo compreende esse fomento pode ser determinante, onde institui os elementos culturais como um meio de ressignificação e apropriação cultural da comunidade. O estudo expõe as tensões que permeiam as considerações sobre quais elementos culturais são relevantes para a comunidade. Neste contexto, o estado, enquanto detentor do poder de decisão, demonstra outros interesses que implica a elaboração de políticas culturais alheias ao que de fato as comunidades consideram pertencentes a suas histórias e raízes culturais. Entendemos a importância de lançar esse olhar acerca das formas de produção dessas políticas culturais, conforme as palavras da própria autora:

Acredito que identificar os agentes que impulsionaram as mudanças e as relações de poder envolvidas, assim como os caminhos trilhados na emergência de uma determinada prática enquanto “tradição de uma comunidade”, é de extrema relevância para compreender os sentidos dos discursos tanto da comunidade como dos agentes externos. Ou seja, para o Castainho, interessa encarar os conflitos e tensões envolvidos neste processo, ressaltando qual seria a visão da comunidade acerca das situações correntes, assim como reconhecendo as possíveis motivações que estão envolvidas na adesão do grupo e estas políticas culturais, ressaltando os percursos percorridos para este fim (SILVA, 2014, p.32).

Destacamos a pesquisa de doutorado desenvolvida por Silva (2016) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, intitulada; Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras: a volta inversa na

árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento. A pesquisa chama a atenção para as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas em território brasileiro, no sentido da aproximação e efetivação dos parâmetros que constitui a legislação determinante de inserção da temática étnico-racial e cultura afro-brasileira nos contextos escolares. Para Silva (2016):

No que se refere às situações didáticas que corporificam as práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, as consideramos como a globalidade da ação por meio da qual os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se relacionam na construção do conhecimento. Em outros termos, as relações se dão entre os sujeitos de ação, em um contexto movido por materiais e um conjunto de atividades. Assim, consideramos que são essas situações que dão corpo às práticas pedagógicas enraizadas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras: aquela que possuem uma finalidade entendida, explicada e argumentada pelos sujeitos da escola, cujas características são a repetição crítica, a continuidade e as consistência (SILVA, 2016, p. 182).

Quadro 3 – Teses e dissertações da CAPES (2007-2012)

Item	Fonte/Ano Autor (a)	Título	Foco	Instituição e local de pesquisa	Resultados
01	CAPES Souza (2009)	Educação e identidade no quilombo de Brotas	Investiga o processo na construção da identidade quilombola no município de Itatiba interior de São Paulo. Considera os processos educativos formais e não formais.	UNICAMP Itatiba (SP)	A participação no movimento social quilombola, que instaura espaços e tempos de educação não-formal e informal, influencia na construção da identidade quilombola do grupo, contribuindo para o fortalecimento da identidade negra dos moradores e a valorização de sua trajetória até os dias atuais.
02	CAPES/20 10	A Importância da temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas.	Discute a importância e indispensabilidade da Lei 10.639/2003.	UDESC Santa Catarina	Considera as falhas presentes na Lei nº 10.639/03 se faz necessário que nós enquanto educadores(as) brancos(as) ou negros(as) cobremos junto ao Estado Brasileiro a aplicação efetiva da Lei, para que a mesma não venha a tornar-se letra morta

03	CAPES/2011	Produção de materiais didáticos a partir de coletivos quilombolas na zona sul do Rio Grande do Sul: cultura, terra e resistência.	Constrói materiais didáticos financiados pela SECADI/MEC para comunidades quilombolas através de projeto de extensão da UFPel.	IFSUL Pelotas (RS)	O Projeto de Extensão “Cultura, Terra e Resistência: matrizes por onde construir materiais didáticos para comunidades quilombolas”, amparado a Lei 10.639/2003.
04	CAPES/2011	Tensões na construção das identidades quilombolas : a percepção de professores de escolas do quilombo de Jambuaçu-Moju (PA).	Estudou a identidade quilombola de Jambuaçu – Moju.	PUC Jambuaçu – Moju (PA)	O quilombo de Jambuaçu vivencia tensões com grandes empresas que ameaçam seus espaços geográficos e sua identidade. Desse modo a identidade mostra-se precária, variável e problemática. Para reverter tal condição, a pesquisa aponta a necessidade de projetos curriculares que realcem o sentimento de pertencimento dos membros da comunidade
05	CAPES/2012	“Rodas de conversa” E educação escolar quilombola: arte do falar saber fazer.	Relação dialética entre economia e política mediada pelo conceito de cultura gramsciano.	UFRS Restinga Seca (RS)	A inserção da metodologia roda de conversa como estratégia política em oposição ao sistema colonial que não permitia a participação do negro nas escolas. A dinamicidade das rodas potencializou os valores civilizatórios da cultura afro-brasileira onde o quilombola reconstruiu seu mundo existencial em sintonia com a memória da diáspora africana.

06	CAPES/2012	Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do Território quilombola de Conceição das Crioulas.	Objetiva analisar a proposta de educação da comunidade quilombola do território de Conceição das Crioulas para identificar como esta se relaciona <i>com as lutas de seus moradores(as)</i> .	Unb Salgueiro (PE)	A visão de educação ali desenvolvida os limites são quase que invisíveis quando se fala de educação no espaço formal e não formal. A integração dos atores envolvidos e a definição dos objetivos são pensadas exatamente para responder os anseios da comunidade. A comunidade é bem sucedida no que diz respeito a valorização cultural de seus descendentes
07	CAPES/2014	Educação escolar quilombola: currículo e cultura afirmando negras identidades.	Implicações da escolarização na afirmação e/ou negação identitárias da comunidade de remanescentes quilombola Catuzinho.	.UNISUL Quilombo Catuzinho Alagoinhas (BA)	As Diretrizes acerca da Educação Quilombola, mas não dá conta da sua complexidade. Tomando a questão racial no Brasil é uma questão central do currículo e não um simples tema transversal.

Fonte: A Autora (2017).

Dentro da temática educação quilombola e educação escolar quilombola, encontramos nos periódicos da CAPES sete trabalhos que contemplam educações (formais e não formais). Destacamos, portanto, três dentre os trabalhos encontrados devido a sua aproximação e contribuição como o nosso estudo.

Nessa direção, na pesquisa que realizamos localizamos algumas produções bibliográficas que contemplam o processo educativo tanto dentro do espaço escolar como fora dele. No espaço ‘fora da escola’, classificamos como educação não formal. Na dissertação de mestrado, Souza (2009) verificou que o processo de formação dos quilombolas de Brotas, dar-se-á também a partir do trabalho e pelo processo de reivindicação da terra. O autor assinala que:

Esta educação, neste caso, acontece em tempos espaços múltiplos, isto é, na casa de alguma das famílias, na sede da associação, em outra comunidade quilombola. Diferentemente da educação formal, em que a avaliação ocorre pela quantidade de conteúdos adquiridos pelo estudante, o processo educativo vivenciado com a participação no movimento social quilombola não mede o aprendizado. O processo educativo vivido nestas situações se baseia no aprendizado de saberes que motivam a busca pelo aprender, pois é marcado de significados para o grupo (SOUZA, 2009, p. 117).

Desse modo, o processo educativo dos moradores do quilombo de Brotas se inserem em um processo formal e não-formal. Nessa perspectiva o aprendizado na comunidade fornece elementos que adentram os âmbitos de ressignificação e formação identitária forjadas nas situações vividas na própria comunidade, tornando os quilombolas agentes de seu aprendizado.

Lopes (2012) em sua tese de doutorado defende “que a educação existente se constitui por diferentes processos de mediação e relação entre a comunidade, escola, casa e aprendizagem” (LOPES, 2012, p. 135). Sobre a relação comunidade e escola o autor enfatiza a tradição oral como fundamental fonte conhecimentos e aprendizados quilombolas. No universo da narrativa se insere as ‘rodas de conversa’:

Pela roda de conversas se faz amálgama dos elementos ancestrais que dão unicidade à comunidade. Um conhecimento que dá forma/conteúdo ao ser quilombola. As histórias formam uma rede de pontos que se articulam e dão significado ao conteúdo das falas. As pessoas se encontravam pela amizade e, a partir daí, desenvolvem as “rodas de conversa” que acontece em casa ou debaixo das árvores (LOPES, 2012, p. 205).

As conversas envolviam diversos aprendizados, que avançavam pela geografia, língua portuguesa, história, e o próprio território quilombola. Vale destacar o dialogo que estruturava as etapas de aprendizagem, pois “não tinha um único ponto de partida, mas estabelecia mediações entre terra e espaço, passado/futuro, português/matемática, geografia/história, oralidade/escrita, teoria/prática, trabalho/lazer, num conjunto que estava em movimento com a paisagem do lugar” (LOPES, 2012, p. 208).

Ainda em 2012, Silva (2012) realizou sua pesquisa de mestrado norteadada pela educação enquanto processo de luta política. Nesse contexto o estudo a autora analisou o processo educativo vivenciado na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, situado no município de Salgueiro/PE. A autora chama a atenção para uma educação diferenciada:

Poderíamos, portanto dizer que: educação escolar quilombola é a educação viva, que nasce do saber do próprio povo, para devolver a esse mesmo povo o que lhe foi negado e por isso, valoriza, reconhece, fortalece, identifica, partilha, qualifica os saberes e os conhecimentos locais, sem com isso abandonar os conhecimentos universais. É uma educação que busca emancipar o homem e a mulher e se transforma em instrumentos de luta [...] Percebemos que na visão de educação ali desenvolvida os limites são quase que invisíveis quando se fala de educação no espaço formal e não formal. A integração dos atores envolvidos e a definição dos objetivos são pensadas exatamente para responder às questões já “escutadas da comunidade” (SILVA, 2012, p.167-168).

De acordo com Silva (2012) é possível percebermos o quão importante foi para a educação desenvolvida no quilombo Conceição das Crioulas a participação dos membros da comunidade. Mais ainda, que Conceição das Crioulas possa servir de referência para outras comunidades quilombolas no Brasil afora.

Quadro 4 – Produção científica da ANPED GT-21 (2007 – 2013)

Item	Fonte/ano Autor (a)	Título	Foco	Instituição e local da pesquisa	Resultados
01	ANPED Pereira (2007)	“Quem não pode atalhar, arroteia!”: reflexões sobre o desafio da práxis dos educadores dos agentes da lei 10.639/2003.	Dialoga com educadores que se empenham na implementação da Lei 10.639/2003.	CEAA-UCAM Rio de Janeiro	O desafio acadêmico implica em por na “berlinda” o saber-poder sobre o negro, e as interpretações do desenvolvimento da sociedade brasileira e o obscuro silêncio historiográfico sobre a trajetória das lutas negras no pós-abolição e ao longo do século XX.
02	ANPED Silva (2008)	O papel exercido por famílias negras e de meios populares na trajetória de escolarização dos filhos (Pernambuco 1950-1970).	O papel das famílias negras com baixo grau de escolaridade na trajetória escolar dos filhos.	UPE Olinda (PE)	A longevidade escolar dos sujeitos da pesquisa deu-se a partir da formação familiar baseada tarefas extra escolares: trabalho e cultura (capital cultural) serviram como incentivos para a projeção da trajetória educativa dos sujeitos.
03	ANPED Silva (2008)	Entre o sentimento da infância e a invisibilidade das crianças negras: ambiguidade no século XIX Jovino.	Visibilizar a presença da criança negra no século XIX.	UEPG Ponta Grossa (PA)	A pesquisa aponta a existência de resquícios das práticas escravistas até os dias atuais.
04	ANPED	Educação e	O trabalho	USP	A importância

	Oliveira (2009)	africanidades: contribuições do pensamento de Kabengele Munanga.	lança um olhar sobre a contribuição do ideário de Kabengele Munanga para a educação brasileira.	São Paulo	engajamento nas lutas do movimento negro por uma sociedade igualitária, haja vista a natureza da vontade livre humana, é que são as responsáveis pela realização desse mundo igualitário.
05	ANPED Souza (2009)	Diálogos possíveis entre concepções de currículo e a lei 10.639.	Trás para o debate algumas reflexões sobre as providências curriculares sugeridas pela Lei 10.639/03.	UNIRIO de Rio Janeiro	A importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na Educação Básica, para que nós, educadores, pratiquemos um currículo que seja, de fato, a transmissão cultural de um patrimônio de conhecimentos, valores, símbolos, constituído ao longo de gerações pela população negra.
06	ANPED Cruz (2010)	Dimensões de educar para as relações étnico-raciais: refletindo sobre suas tensões, sentidos e práticas.	Significados de práticas pedagógicas que tem como mote a diversidade e a diferença com enfoque em uma educação para as relações étnico-raciais.	UFScar São Paulo	A presença do racismo e das arraigadas crenças ideológicas que o fundamentam refazem a todo tempo os conflitos sociais inclusive na escola.
07	ANPED Silva (2011)	Identidade, territorialidade e educação na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas.	Educação e fortalecimento da identidade.	Unb Salgueiro (PE)	A perspectiva de educação em Conceição das Crioulas não é vista como algo à parte a comunidade e sim como um elo que liga a vida da comunidade aos aspectos do dia-a-

					dia como suporte das políticas públicas como forma de garantir uma vida digna a todas as pessoas que ali residem.
08	ANPED Moreira (2011)	A educação brasileira estará receptiva à filosofia africana?	A filosofia além do ocidente.	UFJF Minas Gerais	Um caminho alternativo ao eurocentrismo e aos separatismos da Filosofia. A cognoscibilidade, às normas e valores éticos, compreendendo as diversidades culturais em que são desenvolvidos.
09	ANPED Oliveira (2011)	Da educação do campo à educação quilombola: esboço de um percurso.	Os movimentos sociais na educação popular.	PUC Rio de Janeiro	A educação do campo e a educação quilombola traz para o cenário brasileiro a abordagem das identidades, remetendo-as à cultura de uma população específica.
10	ANPED Souza (2011)	Considerações sobre a (não) implementação da Lei 10.639/2003 em escolas públicas no município do Rio de Janeiro.	Práticas educativas das escolas do Rio de Janeiro e a relação com a problemática racial brasileira.	UNIRIO Rio de Janeiro	A operacionalização da Lei 10.639/03 exige um esforço maior do poder público no que se refere à formação de professores, em serviço ou não. Além desse, existem outros que são mais pontuais e estariam relacionados à postura escolar.
11	ANPED Arruti e Maroub (2011)	Educação quilombola em debate: a escola em Campinho da Independência	Debate em torno de uma pedagogia diferenciada na comunidade quilombola	PUC Paraty (RJ)	As recusas da gestão e do quadro docente da escola em a dimensão política que envolve o tema do Currículo quilombola.

		(RJ) e a proposta de uma pedagogia quilombola.	Campinho da Independência.		
12	ANPED Lima (2011)	Identidade e diversidade no cotidiano escolar: o lugar afro-brasileiro	Análise do discurso e prática dos professores em torno dos repertórios identitários étnico-raciais.	UFS Itabaiana (SE)	A constatação de discursos conflitantes entre os sujeitos em um contexto cotidiano plural arraigado em práticas homogeneizadoras, desconsiderando que as desigualdades presentes na sociedade brasileira.
13	ANPED Miranda (2011)	Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências.	Identidade e diversidade na composição das políticas públicas.	UFMG Minas Gerais	Há tensões em aberto: a ampliação da função social da escola para incorporar a relação com o território Reconfigurando a função social da escola para inseri-lá no jogo produtivo de identidades em diálogo com território, resistência e tradição é um ponto de partida para traçar a implantação da educação escolar quilombola.
14	ANPED Silva e Santos (2012)	Limites e perspectivas do contrato comunicacional na prática docente no ensino e História da África e Cultura Afro-brasileira.	Ensino da História da África a partir do contrato comunicacional	UEMG Minas Gerais	A análise do contrato comunicacional discursivo docente, evidencia as relações de poder e ideológicas presentes no processo educacional. A necessidade de captar esse “mais” que está presente nas práticas discursivas que forma e produz saber, poder e identidade e, por que não dizer, exclusão de outros discursos e silenciamento de vozes.

15	ANPED Brito (2013)	Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação da educação escolar quilombola numa comunidade do médio Jequitinhonha.	Estratégias necessárias à garantia do direito constitucional à educação das comunidades quilombolas.	USMG Minas Gerais	A migração sazonal de jovens negros da comunidade quilombola diante da ausência de uma educação quilombola e o sintoma da divisão racial do trabalho numa sociedade que se estruturou historicamente sobre os pilares do trabalho escravo.
16	ANPED Carvalho e Oliveira (2013)	Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil.	Debate sobre a temática emergente da educação escolar quilombola	PUC Rio de Janeiro	A elaboração, aprovação e divulgação dos textos legais em âmbito nacional referentes à educação escolar quilombola. As controvérsias públicas sobre alguns termos, tais como: educação escolar quilombola, escola quilombola, escola que atende estudante quilombola, professores quilombolas.

Fonte: A Autora (2017).

Sobre as produções bibliográficas dos trabalhos aprovados na ANPED localizamos dezesseis trabalhos (2007-2013) no GT-21 de Educação Étnico-racial. De modo geral as produções selecionadas em algum momento contemplam e contribuem com nossa pesquisa. Contudo, as produções não enfocam o problema do processo educativo específico do *locus* desta pesquisa, ou seja, não cessam com os questionamentos elencados para nossa pesquisa, ao invés disto abre novos questionamentos.

Na 30ª reunião da ANPED, destacamos a produção de Pereira (2007), enfatizando a necessidade de superação do regime escravista no Brasil. Nesse contexto, destaca o imperativo de ruptura dos estereótipos que assolam a população negra em território brasileiro. Pereira (2007) nos chama à atenção para o déficit de produções científicas que contemplem a temática das relações étnico-raciais. O autor aponta ainda para as memórias, vozes, sentidos de quem se decide ouvir, desse modo:

Temos aí, sem dúvida, um espaço por excelência para a contribuição de educadores na desracialização das práticas educativas. As micro-histórias que deságuam nas escolas e que as constituem e produzem outras, quase sempre permanecem invisíveis. E elas só podem ser captadas naquele momento, por quem tenha aquela percepção, o que só ocorre a quem está atento e, pela vivência do ambiente, das relações, dos “cheiros, sons e gostos”, esteja disponível – a pessoa certa, no lugar certo. Antenas da História e Cultura afro-brasileira no cotidiano das comunidades escolares (PEREIRA, 2007, p. 12).

Oliveira (2009) em seu trabalho aprovado na 32ª reunião da ANPED destaca a visão de Munanga sobre as identidades e o respeito as singularidades sobre as pluralidades:

O mundo é uma pluralidade de coisas e realidades singulares, e certamente, o centro da realidade são os pontos de convergência relaciona das singularidades, ou seja, as realidades existentes e pensadas em suas mais perfeitas singularidades inconfundíveis, que se dão na fluidez do tempo, em algum instante, ou em vários instantes, entram em contato relacional com outras realidades singulares e aí vêem sua existência realizada, bem como, a efetivação de outras realidades singulares (OLIVEIRA, 2009, p. 11).

Oliveira (2009) na mesma direção do pensamento de Munanga reconhece a pluralidade das sociedades, contudo, ressalta a importância das singularidades dos sujeitos. Nesses termos, a identidade pessoal se revela com identidade múltipla, ou seja, a identidade como um processo, sempre inacabada, de modo que o sujeito tenha a liberdade cultural, rumo igualdade de direitos. Vale ressaltar que: “Em Munanga, o engajamento nas lutas do movimento negro por uma sociedade igualitária, haja vista a natureza da vontade livre humana, é que são as responsáveis pela realização desse mundo igualitário” (OLIVEIRA, 2009, p. 13).

Em seu trabalho, Silva (2011), faz referência a Lei 10.639/03 relacionando-a a identidade, territorialidade e educação. O processo educativo se insere no campo relacional da formação de identidades, na valorização do espaço como elemento de fomento ao sentimento de pertença e a uma educação que valorize as peculiaridades dos quilombolas. Sobre a educação:

Para falar dos processos educativos na comunidade de Conceição das Crioulas é preciso pensar que desde a sua fundação até os dias de hoje, a vida das pessoas daquela comunidade tem se constituído em processos pedagógicos, visto que suas construções e aprendizagens se materializaram através de um tecido social e de uma história de luta e saber popular, resistência e cultura. Também não há como pensar a educação em Conceição das Crioulas descolada de uma estratégia de sobrevivência da coletividade e do território e como prática de libertação (SILVA, 2011, p. 6).

Nessa perspectiva:

É visível que a busca do saber, do conhecimento a partir da proposta de educação em Conceição das Crioulas não é uma busca “neutra”. Ela busca obedecer às questões centrais da vida da comunidade, como por exemplo, o direito de pertencer a um território. A educação aqui é entendida como estratégia para fortalecer as lutas pelos direitos, que sem dúvida, extrapolam as fronteiras das salas de aula (SILVA, 2011, p.12).

A autora ressalta que se faz necessário à incorporação de novas abordagens no processo educativo, e que esse processo “implica em se adotar novas posturas em relação aos elementos que compõem a história oficial do Brasil. A conexão deve ser feita tendo como referência a Lei 10.639/2003” (SILVA, 2011, p. 1). Nestes termos, embora o trabalho tenha respondido seus objetivos, revela, dificuldades no que tange a implementação da Lei 10.639/03 seus desafios e possibilidades na comunidade quilombola Conceição das Crioulas.

Souza (2011) caracterizou as práticas educativas no município do Rio de Janeiro do ensino infantil e fundamental. A pesquisa de cunho qualitativo privilegiou as falas dos sujeitos, como também os professores, sobre as suas posturas e práticas com relação à implementação da Lei 10.639/03. A autora verificou que alguns professores demonstram uma resistência em trabalhar com temas raciais, outros chegam a criar obstáculos quando há tentativa de se trabalhar a temática.

Souza (2011) constatou na fala dos professores que trabalhar ou não a temática dependia “de cada professor; somente tratam sobre o tema no dia da consciência negra; não há qualificação suficiente dos professores; trabalham somente o que está dentro da própria história – leia-se livro didático” (SOUZA, 2011, p.3). Ou seja, se e quando as escolas trabalhavam educação étnico-racial isto ocorria de maneira bastante pontual, mais especificamente no mês de novembro ou no dia da consciência negra (20/11). Dentre as falas das professoras que comungavam suas opiniões, uma delas relatou:

É mais fácil trabalhar a África do que a questão indígena, pois não tem muito o que falar sobre a contribuição deles. Eles fazem a lei, mas não dão materiais, o professor não tem capacitação para falar sobre isso. Tem professor que não gosta de falar sobre o tema. (Escola F) (SOUZA, 2011, p.04).

A autora chama a atenção para as políticas de avaliação que acabam por colaborar com a não implementação da Lei 10.639/03, na medida em que:

A educação, inserida nesse contexto, estaria também a serviço dessa homogeneização. Esse fato é fortalecido pelo sistema de avaliação a qual as escolas, de grande parte do mundo, estão submetidas hoje. Tal sistema, através de suas medições estatísticas, adota o princípio da “neutralidade” em

que alunos brasileiros são comparados aos alunos do Japão, Austrália, Finlândia, Noruega, Estados Unidos etc. (SOUZA, 2011, p. 08).

Para Souza (2011), esse sistema de avaliação interfere negativamente na implementação da Lei 10.639/03 nas escolas municipais do Rio de Janeiro. Desta forma, há um prejuízo significativo para a população negra no Brasil. Mesmo existindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, há uma dificuldade gritante na consolidação da lei. Entretanto, é evidente que para a operacionalização da Lei 10.639/03 deveria existir um conjunto de medidas que desse subsídio para a implementação da mesma.

A pesquisa de Souza (2011) corrobora com a necessidade de uma verificação em torno da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras. Nessa direção, acreditamos na importância da nossa pesquisa em buscar essa verificação no contexto do nosso *locus* de pesquisa.

Ainda na 34ª reunião da Anped, Miranda (2011), discute a trajetória da educação quilombola e um período favorável para a horizontalização das relações internas das escolas, sobretudo na década de 90, no que tange a diversidade da população brasileira. Esta relação segundo a autora deve-se aos movimentos sociais. Nesse contexto Miranda (2011) aponta para um “arcabouço jurídico favorável, composto pelo conjunto das políticas educacionais no âmbito da diversidade”, a instauração dessas políticas educacionais vai desde a LDB 9.394/96 a Lei 10.639/03 (MIRANDA, 2011. P. 04).

Para Miranda (2011) alguns ganhos figuram o cenário da educação e a relação com a diversidade do Brasil. Contudo, além dos dispositivos jurídicos a autora aponta para uma reconfiguração da “função social da escola para inseri-la no jogo produtivo de identidades em diálogo com território, resistência e tradição é um ponto de partida para traçar a implantação da educação escolar quilombola” (MIRANDA, 2011, p. 14).

Essa pesquisa é importante para a nossa investigação, pois aponta alguns entraves com relação à função social da escola, bem como algumas possibilidades para superar os obstáculos. Miranda aposta neste caminho da integração e diálogo entre as lutas, reivindicações e ações afirmativas do movimento social negro para a superação da vulnerabilidade dessas populações. Nessa direção, reconhecendo-as “como grupo formador da sociedade brasileira, com direito de se auto representarem, visando, a desnaturalização das desigualdades sociais e culturais nas quais se inscrevem” (MIRANDA, 2011, p.17).

Na 36ª reunião da ANPED destacamos o trabalho de Brito (2013) desenvolvido na UEMG, no estado de Minas Gerais. O trabalho aborda a importância da constitucionalização dos direitos das comunidades quilombolas, em especial a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brito (2013) ao comentar o momento da construção das Diretrizes supracitada ressalta a importância da interlocução entre as “lideranças de comunidades quilombolas, militantes do movimento social negro, pesquisadores e educadores de várias regiões do País e gestores públicos situados em várias esferas de governo” (BRITO, 2013, p. 01).

Brito (2013) chama a atenção para uma importante reflexão acerca das:

Configurações do mundo do trabalho nas comunidades quilombolas apresenta para as políticas públicas de forma geral, e para a política educacional em particular, um ingrediente indispensável para a compreensão dos desafios postos a essas comunidades. Para que seja possível alcançar uma compreensão crítica acerca da realidade histórica, num contexto de risco de desestruturação social, econômica, política e territorial não do sistema do Estado brasileiro, mas das próprias comunidades, torna-se necessário situar a dinâmica produzida dessas comunidades (BRITO, 2013, p. 02).

A pesquisa defende como ponto de partida a articulação entre educação e trabalho tendo como base as resoluções legais. Dessa forma, o estudo aponta para uma aproximação entre o campo normativo e a configuração da comunidade, ressaltando o trabalho como princípio educativo. No entanto, Brito (2013) considera alguns aspectos a respeito da comunidade quilombola (Vila de Santo Isidoro – MG). Para o autor: “frente a ausências ou insuficiências de medidas visando ao desenvolvimento sustentável dessas regiões, percebe-se uma tendência à desagregação das relações sociais que estruturam e conferem identidade às comunidades que habitam territórios quilombolas” (BRITO, 2013, p.14).

Dentre os 25 (vinte e cinco) trabalhos localizados, 18 (dezoito) foram realizados nas regiões sul e sudeste e apenas 7 (sete) na região nordeste, vale ressaltar que a região nordeste concentra o maior número de comunidades quilombolas no Brasil. Em Pernambuco mapeamos cinco trabalhos, dois no município de Salgueiro (Conceição das Crioulas), dois em Garanhuns (Castainho) e um em Olinda. O pequeno número de pesquisas encontradas no estado de Pernambuco aponta para a necessidade de trabalhar a temática na região. Considerando as 1.543 (um mil quinhentas e quarenta e três) comunidades na região nordeste

e 112 (cento e doze) em Pernambuco, de um total de 2.474 (dois mil e quatrocentos e setenta e quatro) de comunidades quilombolas⁶ no Brasil certificadas pela FCP⁷.

Diante dos dados apresentados e das contribuições dos trabalhos destacados e analisados, temos à visualização do tema educação étnico-raciais e do déficit de pesquisas em contexto brasileiro em especial na região nordeste e em Pernambuco (*lócus* da pesquisa), além de demonstrar o ineditismo da pesquisa. Essa localização nos dá subsídios para realizar uma leitura minuciosa no entorno da nossa pesquisa, bem como contribuir com a demanda da região.

Com este olhar sobre a produção científica referente aos temas educação e escola quilombolas diretamente com o nosso objeto de estudo, podemos inferir que o mesmo se insere uma pesquisa ainda não revelada por outros pesquisadores (as) e que portanto, pode oferecer importantes contribuições para a compreensão desse tema, somando-se a outros estudos.

⁶ De acordo com a última atualização 23/02/2015 da Fundação Culturas Palmares a distribuição por região das comunidades quilombolas certificadas em território brasileiro: Norte (312); Nordeste (1543); Centro-Oeste (119); Sudeste (343); Sul (143), totalizando 2.474 comunidades quilombolas certificadas até 23/02/2015. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/crqs/lista-das-crqs-certificadas-ate-23-02-2015.pdf>. Acesso em: 23:40.

⁷ Fundação Cultural Palmares, entidade vinculada ao Ministério da Cultura (MinC). Fundada em 22/08/1988 pelo Governo Federal. Instituição pública voltada para promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira. Busca contribuir para a valorização das manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais. Comprometida com o combate ao racismo, a promoção da igualdade, a valorização, difusão e preservação da cultura negra; Com o exercício dos direitos e garantias individuais e coletivas da população negra em suas manifestações culturais; E reconhecimento e respeito às identidades culturais do povo brasileiro.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO - METODOLÓGICA

2.1 Introdução a metodologia científica

Pensar em metodologia de pesquisa implica na compreensão acerca de como se deu o processo da ciência. Para tanto, propomos uma reflexão a partir da corrente filosófica do positivismo, até o conceito de ciência enquanto produto da atividade humana. A ciência enquanto resultado da sociedade está em constante evolução, e, é estimulada pela necessidade do ser humano na busca incessante pelo conhecimento, afim de, através dele compreender o universo. Desta forma, a partir dessa concepção, por muito tempo a ciência não se relacionava com a sociedade, se constituindo, portanto, um instrumento de poucos. Nesse contexto, o Positivismo⁸ representava um modelo de racionalidade que estava atrelado ao rigor científico absolutista.

No século XX, as ciências sociais ocupam um espaço significativo na construção do conhecimento. Este período representa um discurso que privilegia aspectos sociais e históricos na análise científica. A esta altura, o relativismo supostamente se fazia presente no cerne das avaliações de teorias, hipóteses e paradigmas. Nesse contexto histórico, outros interesses ocupavam um espaço relevante no fazer ciência. Os aspectos relacionados com interesses de classe, gênero, cultura, linguagem, raça, dentre outros, entravam nas pautas das discussões científicas.

Nessa nova era científica, há uma verdadeira corrida pelo conhecimento, muitas teorias são consagradas, entretanto, outras tantas são superadas por não darem conta de compreender os vários contextos históricos e sociais contemporâneos. Assim, cabe à pesquisa ampliar as possibilidades de reflexão sobre a produção de significados que nos afastem do aprisionamento do positivismo.

Apesar de todo um discurso da nova era científica apontando para uma ressignificação e neutralização da ciência ter sido levado à tona, que supostamente dava margem para que novas fontes e novos conhecimentos tivessem um espaço de visibilidade, na prática isto não se efetivou, conforme afirma Lage (2013) ao citar Santos:

[...] o discurso de uma neutralidade, tão utópica quanto falsa, tendo em conta o caráter hegemônico da ciência produzida até hoje: colonial, sexista, racista

⁸ Corrente filosófica que surgiu na França na primeira metade do século XIX, tendo como principal pensador Auguste Comte, que defendia o conhecimento científico como verdade absoluta, eliminando a prática social como elemento transformador, acreditando na possibilidade de transformar a Sociologia numa física do social.

e situada. Nesta medida, o discurso da neutralidade científica impõe-se de forma tão autoritária quanto não neutra, justificando assim, a continuação de uma ciência baseada nos interesses de uma minoria, que a nomeia como universal e absoluta, de modo a refutar quaisquer outras perspectivas que possam pôr em causa as atuais esferas de poder (SANTOS *apud* LAGE, 2013, p.76-77).

Nessa configuração, não só encontramos resquícios de uma ciência tradicionalista como também a resistência acerca de novos conhecimentos científicos oriundos de grupos que estão fora da esfera de poder. Essa realidade confere a muitos grupos sociais uma posição de subalternizados e condição marginalizada, desprestigiada diante de um mundo de conhecimentos que representam aspectos; sociais, históricos, culturais, econômicos e ideológicos que são alheios ao seu próprio mundo de conhecimentos.

Na direção de uma ciência hegemônica, vale enfatizar o papel do cientista/investigador que produz o conhecimento científico em um contexto contemporâneo. O investigador pode utilizar da objetividade e da sistematização dos métodos visando a produção do conhecimento como instrumentos para “identificar os pressupostos, os preconceitos, os valores, os interesses que subjazem a investigação científica supostamente desprovida deles” (LAGE, 2013, p. 75). Nessa perspectiva, é possível que o investigador, na medida em que identificar os pressupostos, preconceitos e valores possa constituir uma “ciência pura”. Contudo, deve ainda considerar os aspectos identificados. Nesse sentido, assevera Lage (2013):

Nesses termos pode estar a chave para se produzir uma ciência multicultural, legitimada não apenas pelos métodos e rigores científicos ocidentais, mas também, pela capacidade de se construir, a partir da diversidade – subjetiva e cognitiva- uma ciência mais ampla e mais democrática (LAGE, 2013, p. 76).

Pensar em uma ciência democrática exige uma ampliação no pensamento dos investigadores, ensejando por assim dizer, o apego a uma nova postura. Onde eles se despem dos preconceitos e ultrapassam as fronteiras erguidas pelos sistemas hierárquicos de segregação.

Vale ressaltar que a ciência democrática precisa seguir o rigor científico. Para Gatti (2006, p.14) não há um modelo de pesquisa científica, como não há “o” método para o desenvolvimento da pesquisa, e que o conhecimento científico se fez e se faz por meio de uma grande variedade de procedimentos e criatividade do pesquisador. Entretanto, a pesquisa científica deve estar ancorada fundamentalmente no rigor científico.

Follari (2011) citando Bourdieu atenta para uma “postura que afirma nossa sentença de descontinuidade entre o científico e o conhecimento cotidiano”. O autor complementa:

“temos de converter um problema do conhecimento do cotidiano em parte de uma problemática científica” (FOLLARI, 2011, p.51). Em suma, a pesquisa em ciências sociais precisa manter o foco nas problemáticas da sociedade e no cotidiano dos membros desta. Desse modo, contemplando os aspectos socioculturais. Vale lembrar que as problemáticas conceituais e do cotidiano devem estar devidamente articuladas para que sejam legitimadas, enquanto conhecimento científico.

Reconhecendo os termos assinalados acima, caminhamos para a elaboração das etapas seguintes, de modo que estarão fundamentadas com a epistemologia da pesquisa, ou seja, que estejam coerentes com os eixos estruturantes da pesquisa (temática, problemática, problema e objetivos) e que estes permitam alcançar e responder o problema posto.

Em geral, nosso propósito com essa pesquisa depende de um rico estudo empírico do campo, onde seja possível descrever aspectos que nos permitam um estudo mais profundo. Essa descrição deverá ser rica em detalhes e complexa, de modo a propiciar a compreensão e classificação dos eventos do grupo determinado, assim como das particularidades dos indivíduos envolvidos.

2.2 Metodologia da pesquisa

No horizonte das aspirações em compreender e aprender com o contexto das experiências dos envolvidos no presente estudo, bem como, do encontro entre a teoria e prática, optamos pela pesquisa qualitativa, porque acreditamos que a mesma contribuirá com o enriquecimento da análise, tanto na perspectiva teórica como na prática. Neste sentido, Lage (2005) ao mencionar Deslandes et. al. (1994) nos diz que:

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (LAGE *apud* DESLANDES, 2005, p.212).

Ademais, a pesquisa qualitativa estrutura-se na incorporação das experiências dos sujeitos da pesquisa. Apreciando o sujeito, seus comportamentos, suas atitudes e expressões, os pensamentos, enfim, concede dados que vão além dos quantificável, adentrando no universo empírico, a partir do contato direto com os fenômenos que ocorrem nas relações sociais estabelecidas no ambiente natural.

Algumas considerações fundamentais para pensar a pesquisa qualitativa, de acordo com Lage (2009):

[...] a pesquisa qualitativa tem um viés que leva ao encontro de subjetividades que não conseguem se esconder, como fazem no universo da pesquisa quantitativa. Estas subjetividades afloram fora das regras e condicionamentos prévios, no contato, no diálogo e no confronto da realidade. Entender estas subjetividades e delas extrair novas compreensões requer metodologias claras, que possam admitir a diversidade de discursos, sentidos e sentimentos inéditos dos sujeitos de pesquisa em seus lugares de atuação (LAGE, 2009, p. 7008)⁹.

É dentro de um esforço necessário para ampliar a investigação de modo que as subjetividades dos sujeitos da pesquisa sejam devidamente contempladas, que acreditamos ser a pesquisa qualitativa a mais adequada para o presente estudo, tendo em vista a aproximação e descrição dos sujeitos e fenômenos estudados pertinentes a esta abordagem. Neste sentido Godoy (1995) discorre algumas considerações acerca do objeto de trabalho da pesquisa qualitativa:

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p.58).

Em linhas gerais um estudo qualitativo considera a relevância de todos os dados da realidade e valoriza, *a priori*, os sujeitos desta realidade, seus sentimentos e significações estabelecidos nas relações sociais oriundas de seus ambientes. Nesta direção, a investigação qualitativa contribui efetivamente para “a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações” (GOGOY, 1995, p.63).

2.3 Tipo da pesquisa

Diante do nosso objeto de pesquisa e buscando ainda uma maior compreensão da dinamicidade do campo estudado, com o intuito de estreitar a análise entre o problema e os dados coletados, utilizamos a pesquisa de cunho exploratório, já que a mesma, conforme Gil (2002):

⁹ Referência da publicação da citação de Lage (2009), para maiores informações buscar em: Anais do IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: diferenças nas políticas de currículo. João Pessoa: UFPB, 2009. Disponível em: <http://docplayer.com.br/3209135-Orientacoes-epistemologicas-para-pesquisa-qualitativa-em-educacao-e-movimentos-sociais.html> Acesso em: 20 de jan 2017.

[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (SELLTIZ *apud* GIL, 2002, p.41).

Nessa configuração, acreditamos na promoção da familiaridade necessária entre pesquisador e objeto de estudo pertinentes ao presente estudo. Outro aspecto que justifica a utilização do referido tipo de pesquisa dar-se-á a partir da necessidade da exploração como base de prospecção para o nosso estudo, considerando que para a visualização do problema proposto foram necessárias algumas visitas de sondagens.

Utilizamos também a pesquisa do tipo explicativo, considerando sua capacidade; interpretativa, de registro e análise. A partir dessa visão, pois, a pesquisa do tipo explicativo contribui na identificação de fatores determinantes dos fenômenos socioculturais analisados no presente estudo. De acordo com Gil (2002), as pesquisas explicativas “têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem com a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque, explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2002, p. 42).

Nestes termos, a pesquisa do tipo explicativo no dará subsídios para verificar as causas e efeitos dos fenômenos socioculturais variantes do nosso objeto de estudo que interpelam os sujeitos da pesquisa.

2.4 Método da pesquisa

Corroborando com a nossa pesquisa escolhemos o Método do Caso Alargado¹⁰ enquanto alternativa metodológica, como também pela sua oposição ao positivismo (corrente filosófica que eliminava a prática social como elemento transformador).

De acordo com a definição de Santos (1983):

[...] o método do caso alargado escolhe um caso ou um número limitado de casos em que se condensam com particular incidência os vectores estruturais mais importantes das economias interaccionais dos diferentes participantes numa dada prática social sectorial. Em vez de reduzir os casos às variáveis

¹⁰ O Método do Caso Alargado foi desenvolvido pela antropologia cultural e social e as suas potencialidades no domínio da sociologia começam hoje a ser reconhecidas. Ele opõe à generalização positivista, pela quantidade e pela uniformização, a generalização pela qualidade e pela exemplaridade. (SANTOS, 1983, p.11).

que os normalizam e tornam mecanicamente semelhantes, procura analisar, com o máximo de detalhe descritivo, a complexidade do caso, com vistas a captar o que há nele de diferente ou mesmo de único (SANTOS, 1983, p. 11-12).

Nestes termos, encontramos no Método do Caso Alargado a possibilidade de aprofundar a interações, buscando as riquezas de “técnicas de observação participante sistemática, entrevistas não estruturadas, entrevistas em profundidade e análise documentais” (SANTOS, 1983, p.12). Desse modo, acreditamos que o Método do Caso Alargado seja o ideal, por propiciar uma investigação ampla e complexa. Perspectivando uma análise que subsidiasse, evidenciasse e respondesse nosso problema, iremos trabalhar com a inter-relação entre o Método do Caso Alargado, método empírico¹¹ e interpretativo,¹² arrematando, por fim, com uma análise fenomenológica¹³.

Sobre o Método do Caso Alargado, Lage (2013) complementa afirmando que:

O melhor método a ser utilizado não é aquele mais conhecido e de domínio amplo, mas aquele que consegue investigar todos os pontos relevantes para que os resultados da pesquisa sejam alcançados. O Método do Caso Alargado é caracterizado por um estado de caso convencional que tem alargada as suas implicações quando da sua conclusão (LAGE, 2013, p. 53-54).

Além da estrutura do método abranger um contexto amplo de investigação, adotando um grau de complexidade profundamente necessário, o traz com uma riqueza de detalhes bem peculiar do objeto investigado. Nessa direção, também promove uma importante compreensão das experiências de campo enquanto prática e, ainda um importante modo encontro de tal prática com a teoria, ampliando o campo de reflexões e análise do objeto estudado. Nesta configuração, a autora chama à atenção para uma função em particular do método; na medida em que o universo de análise é amplo, será possível “discorrer acerca de questões importantes relacionadas com o tema e presentes na sociedade” (LAGE, 2013, p. 56).

Nestes termos, o Método do Caso Alargado através da valorização dos sujeitos da pesquisa e da sociedade, viabiliza uma coleta de dados relevante, tendo em vista que não há ninguém que tenha maior autoridade em falar da sua realidade do que um membro da

¹¹ O método empírico é caracterizado pelos estudos qualitativos: orientados pelo campo, com ênfase na observação, caracteriza-se por ser naturalista e não evolucionista. (GONZAGA, 2006, p.85).

¹² O método interpretativo também é característico dos estudos qualitativos, os pesquisadores se baseiam em aspectos de indutivos, centram-se no reconhecimento de acontecimentos relevantes. O pesquisador está sujeito a interações (IBIDEM, P. 85).

¹³ A análise fenomenológica permeia uma aproximação com as práticas sociais possibilitando uma leitura mais aprofundada da realidade.

sociedade/comunidade a ser estudada. Especificamente nesta pesquisa, os membros da comunidade do Castainho e a Escola Municipal Virgilia Garcia Bessa, ambas situadas na cidade de Garanhuns, no interior de Pernambuco.

Lançando mão dos parâmetros apontados no Método do Caso Alargado, pretendemos realizar um estudo mais amplo acerca do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas públicas quilombolas levando em consideração o contexto do estado de Pernambuco, assim como as identidades formadas nestas escolas, daí em seguida dar o enfoque necessário na escola Virgilia Garcia Bessa, na comunidade quilombola do Castainho, situada no município de Garanhuns/PE.

2.5 Delimitação da pesquisa

Nossa pesquisa está delimitada ao estudo no contexto da Escola Municipal Virgilia Garcia Bessa na comunidade quilombola do Castainho. A escolha desta comunidade situada no agreste meridional pernambucano, no município de Garanhuns deriva em primeiro lugar da necessidade de uma construção e afirmação das identidades que circulam entre membros da comunidade, em especial dos estudantes da referida escola, tendo por base a historicidade que reveste a comunidade do Castainho. Em segundo lugar, da necessidade de estudar as práticas pedagógicas que fomentam a construção de novas identidades num movimento dialógico entre as experiências históricas, sociais, culturais e do legado de luta e resistência quilombola com o imaginário social contemporâneo.

A comunidade quilombola do Castainho, constituída por aproximadamente 350 (trezentos e cinquenta) famílias é reconhecida pela Fundação Cultural dos Palmares, como sendo remanescente do Quilombo dos Palmares. Atualmente, a comunidade trabalha os aspectos político organizativos e conta com a Associação dos Quilombolas do Castainho.

No âmbito da educação institucionalizada, o quilombo conta com a Escola Municipal Virgilia Garcia Bessa, instalada na comunidade do Castainho em 1975. A escola está situada na parte central da comunidade e atende, em geral, os quilombolas desta mesma. Disponibiliza o nível fundamental I e II, atendendo em dois turnos: manhã e tarde.

O desenvolvimento da pesquisa foi marcado por inúmeras visitas, algumas de prospecção, onde demarcamos os limites e possibilidades da pesquisa, sempre ressaltando as necessidades epistemológicas da comunidade. Neste sentido, partimos de uma ideia inicial de estudarmos a institucionalização da educação, a partir da instalação da Escola Municipal

Virgília Garcia Bessa em 1975 na comunidade, para em seguida, estudarmos o processo de construção das identidades que circulam entre a escola e a comunidade.

Ao identificarmos a necessidade de um estudo mais detalhado sobre as construções das identidades dos quilombolas do Castainho, nos deparamos com um embate entre os discursos dos quilombolas mais velhos, os educadores da escola e os estudantes. Desse modo partindo desses diferentes discursos que emergem nas falas dos sujeitos da pesquisa, buscamos, através de um aporte teórico, bases que nos conduzissem a uma melhor compreensão acerca de possíveis conflitos.

Partindo da compreensão dos caminhos e descaminhos da formação das identidades dos quilombolas através da Escola Municipal Virgília Garcia Bessa, a partir das verificações no campo da formação identitárias em contexto escolar, buscamos ir além da mera descrição dos fatos, procurou-se dialogar sobre as ideias, contribuindo com uma construção identitária rumo ao reconhecimento e afirmação das identidades dos estudantes com o Quilombo do Castainho, do qual todos os estudantes fazem parte.

2.6 Fontes de informação

Para a coleta de dados do presente estudo elegemos três grupos para estabelecer diálogo e observação. No primeiro grupo destacamos cinco profissionais da escola em diferentes funções. O segundo grupo é composto por cinco alunos (as), um por turma, realizamos as entrevistas em uma turma do 5º ano do ensino fundamental I e nas turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II. No terceiro grupo destacamos cinco membros anciãos da comunidade, em suas diferentes funções.

Importa destacar que todos os entrevistados concederam os termos de concessão (em anexo) autorizando a utilização e divulgação de suas identidades na presente pesquisa.

Quadro 5–Sujeitos da pesquisa - Corpo docente

Nome	Função
Cynara Alves	Supervisora de educação do campo e quilombola
Cleide	Coordenadora

Maria José Lopes	Professora/Quilombola dos anos iniciais
Danielle Ferreira	Professora do fundamental I
Laene Vaz	Professora do ensino fundamental II

Fonte: A Autora (2017).

Quadro 6 – Sujeitos da pesquisa - Corpo discente

Nome (um aluno por turma)	Turma
A.5	5º ANO
B.6	6º ANO
C.7	7º ANO
D.8	8º ANO
E.9	9º ANO

Fonte: A Autora (2017).

Quadro 7 – Sujeitos da pesquisa: Quilombolas anciãos

Nome	Função na comunidade
Noêmia de Brito	Educadora antes da institucionalização
Antônio Florêncio	Educador antes da institucionalização
Enoque Izídio	Agricultor
José Carlos Lopes	Líder comunitário
Joseilda Bernardo “D. Nê”	Funcionária de serviços gerais da escola Batista da Esperança

Fonte: A Autora (2017).

2.7 Técnicas de coleta

Em relação as entrevistas, nos apoiaremos na metodologia da história oral, enquanto “alternativa para estudar a sociedade por meio de uma documentação feita com o uso de

entrevistas gravadas em aparelhos eletrônicos e transformadas em textos escritos” (MEIHY; HOLANDA, 2007, p.19). Na história oral:

[...] as experiências de cada um são autênticas e se relacionam às demais por meio da construção de uma identidade comum. Em história oral, o “grupal”, “social” ou “coletivo” não corresponde à soma dos particulares. O que garante unidade e coerência às entrevistas enfileiradas em um mesmo conjunto é a repetição de certos fatores que, por fim, caracteriza a memória coletiva (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 28).

Vale ressaltar que a história oral é uma técnica de pesquisa baseada na entrevista, que adentra o campo de construção de identidades por meio da memória coletiva. Nessa perspectiva, a história oral é vital para a pesquisa na medida em que contribui com a recuperação da memória coletiva de grupos, que muitas vezes são marginalizados e segregados pela historiografia das elites. Nessa direção, os autores visam com a história oral à “utópica” inclusão social.

Na aspiração de inclusão e contribuição social, os resultados da pesquisa fundamentalmente devem retornar à comunidade, ensejando contribuir com a mesma, apontando caminhos de diálogos que atenuem as dificuldades, ou mesmo, se for o caso, alertando a comunidade sobre os problemas identificados no transcorrer da pesquisa. De acordo com Meihy e Holanda (2007):

O compromisso com a “devolução” dos resultados do projeto é condição básica para se justificar um projeto de história oral. A condição “para quem” deve ficar explicada, pois os projetos que se valem de entrevistas cumprem sempre um papel social. Seja para instruir teses, dissertações, compor acervos ou funcionar como alerta temático, os textos estabelecidos, em primeiro lugar, devem ser devolvidos aos protagonistas geradores e, conforme o caso, à comunidade que os provocou (MEIHY; HOLANDA, 2007, p.17).

Como podemos verificar, a pesquisa científica tem como principal fio condutor, a importância social para a comunidade na qual foram realizados os estudos, dessa forma, toda a pesquisa deve ser pensada em prol da sociedade. Nessa ótica, o retorno do resultado da pesquisa ao *locus* consiste em um compromisso previamente assumido pelo pesquisador. Nesse caso, assumimos o compromisso de devolução.

2.8 Registro de campo

Com relação aos instrumentos de coleta registro e análise de dados, utilizamos um diário de campo para o registro das entrevistas e conversas informais. Pois, na medida em que

a experiência de campo for mais extensa, o diário de campo constitui-se numa fonte de dados cujas memórias revelam dados preciosos para a pesquisa. Ainda sobre instrumento de coleta, utilizamos análises documentais, observações e entrevistas semiestruturadas visando à obtenção das “falas, silêncios, os espaços, os atores, as atividades, a atmosfera do ambiente, os comportamentos e sentimentos” (LAGE, 2013, p.59).

A importância do diário de campo para nosso estudo configurou no registro de cada passo dado rumo à coleta e análise dos dados. Realizamos o registro dos dados da nossa pesquisa no diário de campo, cuidadosamente depois de cada visita e encontro com os sujeitos da pesquisa, inclusive das impressões enquanto pesquisadora sobre o campo. Sobre o diário de campo Lage (2005) explica:

O diário de campo é um instrumento não só de registro, mas fundamentalmente um instrumento de análise de todo trabalho de campo. É ainda, um instrumento de trabalho diário, e por isso mesmo um incansável e por vezes saturante trabalho, que exige disciplina, mas que proporciona ao próprio pesquisador (a) uma grande satisfação à medida que vai sendo construído e redescoberto a cada consulta que se faz dos passos dados. Tal como um álbum de fotografias, que nos leva ao reencontro das descobertas quotidianas (LAGE, 2005, p.452).

Para o campo das memórias como fonte das identidades, tomemos o diário como um rico instrumento de apoio para o desenvolvimento e análise da pesquisa, considerando este como, a reminiscência necessária para elucidação das indagações que surgiam na costura da colcha de retalhos chamada “pesquisa”.

2.9 Análise e Sistematização de Dados

Considerando a análise de conteúdo uma técnica importante no campo analítico diante da dimensão interpretativa das hipóteses e questões que envolvem o comportamento humano, neste caso dos sujeitos de pesquisa, acreditamos que a sua utilização contemplará de forma efetiva o presente estudo, visto que o mesmo tem como principal fundamento de análise, os dados empíricos. Nessa direção, destacamos a conceitualização de Bardin (1977), que afirma: “a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores) ” (BARDIN, 1977, p. 137).

A análise de conteúdo, portanto fornece subsídios para uma descrição analítica onde podemos evidenciar os significados e significantes trazidos à tona a partir das narrativas dos sujeitos de pesquisa. Nesse sentido, Bardin (1977) assevera:

A descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Trata-se –ia portando, de um tratamento da informação contida nas mensagens. [...] A análise de conteúdo pode ser uma análise de <<significantes>> (análise léxica, análise dos procedimentos) (BARDIN, 1977, p.34).

Considerando que a presente pesquisa reporta a investigação empírica, à análise de conteúdo é pertinente a este estudo, visto que a mesma preconiza a significação e sentido diversos contidos nos dados empíricos coletados em campo. Nesse sentido, Vala (1990) acrescenta:

A análise de conteúdo tem uma enorme vantagem de permitir trabalhar sobre a correspondência, entrevistas abertas, mensagens dos mass-medias, etc., fontes de informação preciosas e que de outra forma não poderiam ser utilizadas de maneira consistente pela história, a psicologia ou sociologia (VALA, 1990, p. 107).

A análise de conteúdo, portanto nos dará subsídios técnicos para analisarmos o presente estudo, de maneira perceptível aos fenômenos importantes dos modos de vida dos sujeitos da pesquisa sentidos.

2.10 Auto-reflexividade

No alto dos meus 38 (trinta e oito anos), depois de ter criado com dedicação exclusiva meus 3 (três filhos) e, de estar concluindo a graduação em pedagogia pela UFRPE, me revesti do que dizia o grande educador Paulo Freire: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado” (FREIRE, 1998, p. 59). Convencida do meu inacabamento, e reconhecendo que a reconstrução enquanto pessoa e profissional seria uma constante na minha vida, resolvi ir além, e perseguir o sonho de cursar um mestrado.

Para minha formação acadêmica e pessoal, o mestrado concretizava todos os meus objetivos, no âmbito profissional e me habilitaria a trabalhar com o público alvo que tanto me agrada, que são os adolescentes e adultos. No âmbito pessoal, era a prova de que quando queremos algo e nos dedicamos, nada é impossível. Não há limites quando temos vontade e força de superar os obstáculos.

O mestrado, pois, me daria a chance de continuar pesquisando o Quilombo do Castainho, lugar que tenho um enorme apreço, onde sinto-me acolhida, independente da cor de minha pele, desbotada. Os negros e negras do Castainho não me tratam com nenhuma

indiferença, muito pelo contrário, misturam-me a eles enquanto mais uma que busca por melhorias para comunidade, e neste sentido, somos da mesma cor, falamos o mesmo dialeto, perseguimos o mesmo objetivo “justiça”.

Entre filosofia, metodologia e subjetividades, assim começava o mestrado

Além dos 100 km de distância espacial entre o sonho do mestrado e a sua concretização, me deparei com inúmeras dificuldades no começo da caminhada em direção ao grau de mestre. Dentre elas, destaco a fragmentação da unidade de ser filha, mãe e esposa, pois diferente da graduação, o mestrado exigia muito mais de mim. Foi um período difícil, de muitas idas e vindas, na BR-232 embaladas por Djavan e Maria Bethânia e boas discussões com os amigos e companheiros de sonho, os mestrandos (a) Pedro Henrique e Fernanda Teixeira.

Para além dos 100 km e da densidade das aulas, dos momentos difíceis, onde por tantas vezes duvidei que pudesse dar conta de uma bibliografia tão complexa e necessária, das reflexões e discussões que não permitiam omissões e silêncios, e assim fui me construindo, como a mestranda em educação contemporânea.

No decorrer do primeiro ano, muitas mudanças foram se fazendo necessárias, economias extremas tendo em vista que não fui contemplada com a bolsa de estudos que em muito iria contribuir com a minha dedicação acadêmica, e, em função das viagens não pude me empregar, pois teria que me ausentar para assistir as aulas em Caruaru. Sem dúvida, o fator financeiro pesou muito na balança das dificuldades, porém, foram contornados com medidas extremas, e é claro, com o apoio do meu marido que apostou e investiu em mim.

No contexto familiar, conscientemente deixei a desejar, pois ser filha, mãe, dona de casa e mestranda definitivamente não é a melhor combinação, contudo, coexistiram sem grandes prejuízos. E, espero que todo esse esforço familiar, sirva como exemplo de perseverança, que sempre vale a pena se for por um bem maior.

O que aprendi

O mestrado enquanto fonte de aprendizado, tornou-me mais humana, visto que promoveu um encontro entre a minha atuação como pesquisadora e as necessidades dos quilombolas do Castainho. O *lócus* estudado traz a tona o meu lado mais sensível diante das questões de desigualdades presentes na comunidade, esta realidade me inquieta e faz nascer e

renascer um forte desejo de contribuir com a justiça social e racial. Percebo-me enquanto agente social com deveres perante os quilombolas do Castainho que por devido a interesses particulares e mesquinhez de alguns, foram condicionados as margens da sociedade. Nesse sentido, sinto-me no dever moral e social de contribuir com a desconstrução desta realidade.

Em suma, gosto mais do meu ser hoje do que ontem, sinto-me bem em ser útil, em fazer o meu papel enquanto agente social. Mesmo diante das dificuldades na transformação social, sou tomada pelo sentimento de esperança por uma sociedade mais justa, onde as diferenças que constituem a nossa sociedade sejam percebidas como uma riqueza que só acrescenta à nossa essência. Desta forma, que o respeito e amor pelo próximo seja aquém e além da cor de pele ou de posições socialmente estabelecidas pelo sistema, histórico, social e político.

Nessa direção, desejo imensamente que um dia todos os saberes, enquanto epistemes específicas das minorias sociológicas sejam valorizados e perpassem as hierarquias do sistema, sendo vivenciados e partilhados na sociedade.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica da presente pesquisa, objetiva trazer ao campo da discussão os aspectos que norteiam as políticas sociais que se referem ao processo formativo e de qualificação da sociedade por meio da educação, das relações de poder entre as perspectivas culturais, raciais e ideológicas. Nestes termos, pensamos nos entraves da questão racial no contexto educacional, mesmo após a promulgação de leis que apontam para a valorização da diversidade e pluralismo cultural da população brasileira. Destacamos também, a trajetória de luta da população negra, e a construção das identidades como medidas democratizantes, emancipatórias e de afirmação cultural para os afro-brasileiros.

Compondo nosso referencial teórico, utilizamos os estudos pós-coloniais, dada a sua importância e pertinência em analisar a trajetória histórica da formação da América Latina, a partir de uma perspectiva da experiência colonial acerca dos sujeitos históricos do processo de colonização. Nesta perspectiva, os estudos pós-coloniais neste estudo contribuem com a ruptura de uma construção social fundada nos princípios da subalternidade e inferiorização, fincados nos pilares da colonialidade. Nestes termos, o presente estudo propõe a subversão da lógica colonialista que sustentam e forjam o processo de exclusão, homogeneização e desigualdade social que transcendem o período da formação da América Latina à atualidade.

Compondo a segunda parte do nosso aporte teórico, refletimos sobre a identidade e memória de resistência, enquanto conceito que contribui efetivamente com o processo de reconhecimento e afirmação cultural dos sujeitos com os grupos sociais aos quais pertencem. No âmbito dos estudos sobre identidade, vale ressaltar a importância da memória enquanto dinâmica que traz à tona a historicidade de grupos sociais minoritários invisibilizados e inferiorizados por grupos e concepções dominantes, na medida em que este exerce suas relações de poder através das instituições sociais.

3.1 Estudos pós-coloniais

Os estudos pós-coloniais compreendem a desconstrução e a ruptura com a ideia de uma história única, na medida em que contempla outras versões acerca do processo de colonização que vão além do protagonismo da narrativa do colonizador. Neste sentido, o processo histórico deve ser visto sob a ótica não apenas do colonizador, mas também, e

principalmente do colonizado, que foi silenciado pela historiografia colonial. A questão que se põe é que a narrativa da história foi feita pelos conquistadores.

Na direção da democratização do processo histórico, os estudos pós-coloniais buscam desconstruir a história sustentada pela ideologia do colonialismo, de um processo de naturalização da dominação do homem pelo homem. Nesta perspectiva, buscamos realizar uma reflexão acerca da constituição da América Latina associada ao surgimento do capitalismo, da formação identitária do sujeito da modernidade, bem como, as relações sociais que eram estabelecidas nesse contexto colonial.

Na acepção de que resquícios do colonialismo avançaram na contemporaneidade, sobretudo nas relações entre os países de primeiro mundo (Europa) sobre os países de terceiro mundo (América Latina), contamos com um aporte teórico dos estudos pós-coloniais que trazem valiosas contribuições no que diz respeito às origens históricas e a metanarrativa que legitimaram o processo de colonização.

Objetivando a maior compreensão acerca dos estudos pós-coloniais, contamos com a contribuição literária de autores especialistas no tema como Anibal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres e Frantz Fanon. Considerando a relevância e convergência dos trabalhos desenvolvidos por eles acerca do colonialismo e eurocentrismo, modernidade e colonialidade; do poder¹⁴, do ser¹⁵, do saber¹⁶ e da natureza¹⁷. E ainda, as

¹⁴ Para Quijano “*La colonialidad del poder*” es un modelo específicamente moderno que vincula la formación racial con el control de trabajo, el estado y la producción de conocimiento. Para Dignolo La “*colonialidad del poder abre una puerta analítica y crítica que revela el aspecto más oscuro de la modernidad y el hecho de que nunca hubo, ni puede haber, modernidad sin colonialidad*” (MALDONADO-TORRES, 2006, p. 93).

¹⁵ El concepto de la colonialidad del Ser emergió en las conversaciones entre un grupo de becarios en Latinoamérica y Estados Unidos sobre la relación entre la modernidad y la experiencia colonial. Al darle nombre al término, siguieron el ejemplo de becarios como Enrique Dussel y el sociólogo peruano Anibal Quijano, quienes presentaron una versión de la modernidad y una concepción del poder que están ligados intrínsecamente a la experiencia colonial (MALDONADO-TORRES, 2006, p. 85).

¹⁶ De acordo com Lander (2000) a colonialidade do saber poder ser compreendida através das seguintes dimensões: 1) *la visión universal de la historia asociada a la idea del progreso*; 2) *la “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” de la sociedad liberal-capitalista*; 3) *la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad*; y 4) *la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (‘ciencia’) sobre outro saber* (LANDER, 2000, p.22)

¹⁷ De acordo com Coronil, a colonialidade da natureza implica em “*Reconhecer el papel de la naturaleza en el capitalismo expande y modifica los referentes temporales y geográficos que enmarcan las narrativas dominantes de la modernidad*” (CORONIL, 2000, p. 90).

concepções da diferença colonial¹⁸ e a descolonialidade do poder, com o devido enfoque na constituição da América Latina.

O princípio do colonialismo em escala global foi fincado nas relações de dominação pela expropriação territorial, pela exploração e controle do trabalho sob a égide da ideia de raça. Nesse contexto histórico, o colonialismo configura a ideia de raça-superior/dominante e raça-inferior/dominada, bem como, conforma e executa a divisão de trabalho em consonância com a referida ideia de raça. Vale destacar, a partir de uma compreensão histórica, que o colonialismo concebeu o fenômeno do racismo como principal vetor da desigualdade social e racial.

Dessa forma, o colonialismo produzido pela administração colonial inaugura o princípio de hierarquização, exclusão, racismo, desigualdade social/racial e a produção de novas identidades socialmente subalternizadas que antecedem a expansão mundial e o fenômeno do capitalismo, como podemos ver em Quijano (2000):

En el curso de la expansión mundial de la dominación colonial por parte de la misma raza dominante – los blancos (o a partir del siglo XVIII en adelante, los europeos) - fue impuesto el mismo criterio de clasificación social a toda la población mundial a escala global. Em consecuencia, nuevas identidades históricas y sociales fueron producidas: amarillos y aceitunados (u oliváceos) fueron sumados a blancos, indios, y mestizos. Dicha distribución racista de nuevas identidades sociales fue combinada, tal como había sido tan exitosamente lograda en América, con unadistribución racista del trabajo y de las formas de exploración del capitalismo colonial. Esto se expresó, sobre todo, en una cuasi exclusiva asociación de la blanquitud social con el salario y por supuesto con los puestos de mando de la administración colonial (QUIJANO, 2000, p. 205).

O legado da colonialidade

O conceito de colonialidade, assim como o princípio do colonialismo tem enquanto fundamento a ideia de raça, porém, se distingue no que tange ao âmbito de atuação, pois as relações de dominação são subjetivas, visto que invadem e expropriam a própria existência dos indivíduos em diferentes segmentos de experiências sociais. De acordo com Maldonado – Torres (2006):

La colonialidad hace referencia a la raza, y por tanto, al espacio y la experiencia. Los espacios posmodernos pueden definirse en un modo poscolonial, es decir, mas allá de las críticas de la relación entre el imperio

¹⁸ De acordo com Mignolo “A diferença colonial “opera en dos direcciones: rearticulando las fronteras interiores vinculadas a los conflictos imperiales y rearticulando las fronteras exteriores dotando a la diferencia colonial de nuevos significados (MIGNOLO,2011, p.112).

y las colônias, pero esto no significa que lar aza ni la colonialidad hayan sido representadas con menos poder. Podría haber, ahora, hasta cierto punto, un Imperio sin colonias, pero no hay Imperio sin raza o colonialidad. El Imperio (hasta el punto de que existe alguno) opera dentro de la lógica general o la filigrana de la raza y la colonialidad (MALDONADO-TORRES, 2006, p. 103).

Nestes termos, a colonialidade conforma um fenômeno subjetivo e social estruturado numa episteme hegemônica colonialista, que norteia as relações sociais entre colonizadores e colonizados, conduzidas pela ideia de raça e de controle de trabalho. Vale lembrar a convergência do processo histórico entre a constituição da América Latina com o capitalismo, que forjam a conformação da relação de poder que conformam as relações de dominação imposta as populações, especialmente aos negros. Conforme explica Quijano (2000):

Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. Dicho eje tiene, pues, origen y carácter colonial, pero ha probado ser más duradero y estable que el colonialismo en cuya matriz fue establecido. Implica, en consecuencia, un elemento de colonialidad en el patrón de poder hoy mundialmente hegemónico (QUIJANO, 2000, p. 201).

A ideia de raça foi uma maneira dos colonizadores concederem legitimidade as relações de dominação impostas pela conquista ibérica. Quijano (2000) explica o processo historicamente concebido pelos colonizadores brancos acerca da caracterização dos colonizados negros através da categoria racial: “*Com el tempo, los colonizadores codificaran como color los rasgos fenotípicos de los colonizados y lo asumieron como la característica emblemática de la categoría racial*”. (QUIJANO, 2000, p. 203).

Quijano enfatiza as relações históricas sociais estabelecidas com o advento do colonialismo, tais relações estruturaram as relações de poder e desigualdades sociais dos povos colonizados num processo de redefinição e ampliação da ideia de raça inaugurada no colonialismo. Na perspectiva das relações entre raça, patriarcado e etnia que representam a formação da classificação social, o autor acredita que com a colonialidade emerge a modernidade, e essa segunda segue na construção do novo um padrão de poder mundial vigente presente em nossa realidade. De acordo com o mesmo, “*La colonialidad del poder aún ejerce su dominio, en la mayor parte de América Latina, en contra de la democracia, la ciudadanía, la nación y el Estado-nación moderno*” (QUIJANO, 2000, p.237).

Na perspectiva da colonialidade no contexto da América Latina compreendemos que a colonialidade do poder está diretamente articulada a escravidão e ao controle de trabalho em

nome do mercado mundial, configurando assim, o sistema do capitalismo. Desse modo, as relações entre o sistema capitalista, a história da América, e a escravidão resultaram na classificação social a partir da configuração de raça com a finalidade de estabelecer um padrão mundial de controle do trabalho e servidão, bem como, de produzir mercadorias para o mercado mundial. Para Quijano (2000):

[...] esas formas de trabajo y de control del trabajo en América no sólo actuaban simultáneamente, sino que estuvieron articuladas alrededor del eje del capital y del mercado mundial. Consecuentemente, fueron parte de un nuevo patrón de organización y de control del trabajo en todas sus formas históricamente conocidas, juntas y alrededor del capital. Juntas configuraron un nuevo sistema: el capitalismo (QUIJANO, 2000, p. 219).

Nestes termos, o padrão mundial estabelecido através do sistema capitalista acaba por adentrar nas dimensões sociais, materiais e subjetivas dos povos integrados de forma subalterna neste sistema, cerceando as experiências e saberes outros destes povos. A Europa se expandiu incorporando o mundo, reconfigurando as histórias dos países dominados através da sua hegemonia de controle do conhecimento, trabalho e produção, assim como, a distribuição social imbricada na configuração racial. Esta realidade acabou se infiltrando nas subjetividades dos colonizados, comprometendo de forma significativa suas histórias em nome da ambição ibérica.

Dada a expansão territorial pelo âmbito econômico, o padrão racista também se estende a população mundial como uma classificação social/racial universal. Quijano (2000) destaca a relação entre América Latina, escravidão e capital. Do ponto de vista eurocêntrico, a escravidão alimentou o mercado mundial, na medida em que a força de trabalho escrava era exclusivamente em benefício de seus “senhores/donos”. Segundo este autor: *“el trabajo pagado era privilegio dos blancos. La inferioridad racial de los colonizados implicaba que no eran dignos del pago de salario. Estaban naturalmente obligados a trabajar en beneficio de seus amos”* (QUIJANO, 2000, p. 207). Em suma, raça e trabalho se equivalem nos contextos da colonialidade do poder do e capitalismo mundial.

Em prol do capitalismo mundial, medidas e estratégias de formas de controle de trabalho em torno do capital foram estabelecidas fazendo o uso da colonialidade *“el control de una forma específica de trabajo podía ser al mismo tiempo el control de un grupo específico de gente dominada. [...] raza/trabajo, se articuló de manera que apareciera como naturalmente asociada”* (QUIJANO, 2000, p 205). Nestes termos, o controle do trabalho e

das formas de produção dos colonizados visavam o benefício exclusivo ao capitalismo mundial. Ainda em Quijano (2000):

La incorporación de tan diversas y heterogéneas historias culturales a un único mundo dominado por Europa, significó para ese mundo una configuración, cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente a la articulación de todas as formas de control del trabajo en torno del capital (QUIJANO, 2000, p. 209).

Ainda na perspectiva do pensamento de Quijano, Maldonado-Torres (2006) refere-se a colonialidade do poder enquanto um padrão de dominação estabelecido, sobretudo, entre as bases vigentes do capitalismo e da ideia de raça concebida pelo colonialismo, isto, devido ao enorme “*desarrollo de la ruta comercial atlántica*” (Maldonado-Torres, 2006, p. 92). Neste contexto, o capitalismo e a colonialidade que vitimaram e ainda vitimam o “ser colonizado”. Prosseguindo na direção do pensamento de Quijano, agora sobre as relações entre a colonialidade do poder e a colonialidade do ser, compreendendo que a primeira precede à segunda, Maldonado-Torres (2006) fala sobre as dinâmicas do processo histórico da colonialidade:

[...] yo sugiero que el Ser es para la historia y la tradición, lo que es la colonialidad del Ser a la colonialidad del poder y la diferencia colonial. La colonialidad del Ser se refiere al proceso en que el sentido común y la tradición están marcados por la dinámicas del poder que son preferentes en carácter: discriminan a la gente y se dirigen a comunidades. El carácter preferencial de la violencia puede estar claramente explicado por la colonialidad del poder, lo que vincula el racismo, la explotación capitalista, el control del sexo y el monopolio del conocimiento, y los asocia a la historia colonial moderna (MALDONADO-TORRES, 2006, p. 106).

O conceito de colonialidade do ser, pois, aponta para a intrínseca relação entre a modernidade e a colonialidade do poder, desse modo, outorgando a experiência colonial como modos de vida do ser, nestes termos o ser colonizado conforme Mignolo nos diz “*el proproducto de la modernidad/colonialidad en su íntima relación con la colonialidad del poder, la colonialidad del saber y la colonialidad del ser misma*” (MALDONADO-TORRES, 2006, p.95)

Maldonado- Torres (2006), destaca o pensamento de Mignolo acerca da concepção da colonialidade do ser a partir da modernidade e a relação com o poder, o conhecimento e a linguagem como instrumento de legitimação de saberes dos grupos destituídos. Para o autor:

“La ‘ciencia’ (el conocimiento y la sabiduría) no puerde separarse del lenguaje; los idiomas no son solamente fenómenos ‘culturales’ en los que la gente encuentra su ‘identidad’; también son la localización donde se inscribe el conocimiento. Además, como los lenguajens no son algo que

poseen los seres humanos, la colonialidad del ser fue engendrada por la colonialidad del poder y del saber (MALDONADO-TORRES, 2006, p. 94).

Indo ao encontro do pensamento de Mignolo acerca do quão importante é o aspecto da linguagem para o ser colonizado, Fanon (2008) a partir das fatídicas experiências entre a ilha de Martinica e a metrópole francesa, visto que, ainda no navio tendo em mãos o passaporte, exigia-se do negro que deixasse tudo para trás, inclusive sua língua e seu ser, pois “ Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura” (FANON, 2008, p.38). E, para pisar na França o cerceamento da língua era o primeiro passo rumo ao “círculo mágico onde as palavras Paris, Marselha, La Sorbonne, Pigalle, são pedras fundamentais. Antes mesmo dele embarcar a amputação de seu ser vai desaparecendo” (FANON, 2008, p. 50). O autor destaca ainda:

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será (FANON, 2008, p.34).

Em meio ao processo de amputação e desaparecimento do ser, chegamos a colonialidade deste sob a ótica de Fanon, enquanto descendente de escravos africanos, negro e militante anti-colonialista, que confere a si próprio a legitimidade de descrever a condição de expropriação, exploração, submissão e desigualdades sentidas na própria pele. Numa dimensão etnográfica, Fanon narra a sua chegada na sociedade francesa:

Nessa época, desorientado, incapaz de estar no espaço aberto com o outro, com o branco que impiedosamente me aprisionava, eu me distanciei para longe, para muito longe do meu estar-aqui, constituindo-me como objeto. O que é que isso significava para mim, senão um desalojamento, uma extirpação, uma hemorragia que coagulava sangue negro sobre todo o meu corpo? No entanto, eu não queria esta reconsideração, esta esquematização. Queria simplesmente ser um homem entre outros homens. Gostaria de ter chegado puro e jovem em um mundo nosso, ajudando a edificá-lo conjuntamente (FANON, 2008, p.106).

Diante da realidade de Fanon, o mesmo nos cede o seu olhar sobre os efeitos impetuosos da colonialidade do ser na vida dos sujeitos colonizados. Na ótica de Fanon (1968): “ Quando se observa em sua imediatidade o contexto colonial, verifica-se que o que retalha o mundo é antes de mais nada o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça” (FANON,1968, p.29). Nessa perspectiva, a desvalorização do ser humano de acordo com sua raça é iminente e onipresente. Fanon continua dizendo:

Os costumes do colonizado, suas tradições, seus mitos, sobretudo seus mitos, são a própria marca desta indigência, desta depravação constitucional. Por isso é preciso colocar no mesmo plano o DDT que destrói os parasitas,

portadores de doença, e a religião cristã que combate no nascedouro as heresias, os instintos, o mal (FANON, 1968, p. 31).

É possível percebermos através da descrição de Fanon uma clara relação de poder e alienação exercida pelas elites. Desse modo, há imbricação entre a colonialidade do poder e a colonialidade do ser. Nessa configuração, ambas as colonialidades são primordialmente produtos e produtoras da ideia de raça, e, conseqüentemente da desigualdade da espécie humana, e, redundando então em um comprometimento da democracia e cidadania dos indivíduos. Nesta direção, a formação das relações sociais e as novas identidades produzidas na América Latina seguiram uma conotação racial, conforme afirma o autor:

[...] la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueran asociadas a las jerarquias, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población” (QUIJANO, 2000, p. 202).

Assim, a ideia de raça posta pelo autor é produtora de novas identidades dentro de uma perspectiva hierárquica. Tendo em vista que as novas relações intersubjetivas, deu-se a expropriação das identidades primeiras dos indivíduos colonizados em nome do padrão de dominação capital, como podemos ver em Quijano (2000):

[...] un nuevo universo de relaciones intersubjetivas de dominación entre Europa y lo europeo y las demás regiones u poblaciones del mundo, a las cuales les estaban siendo atribuídas, en mismo proceso nuevas identidades geoculturales. En primer lugar, expropiaron a las poblaciones colonizados – sus descubrimientos culturales- aquellos que resultaban más aptos para el desarrollo del capitalismo y en beneficio del centro europeo (QUIJANO, 2000, p. 209).

Vale ressaltar que a categoria de raça defendida pelo autor vai além da simples ideia de superioridade e inferioridade, adentrando o universo de que a humanidade não existe em todos e, principalmente que existem grupos superiores e inferiores. Neste contexto, a humanidade é um privilégio dos europeus; e assim é estabelecida a ideia de raça como fenômeno da diferença entre as espécies.

Desse modo, a ideia de raça implica em um ser humano, mas desde que seja europeu; enquanto que os povos colonizados, por sua vez, são humanos ou até expurgados de tal condição. Esta dita desumanização dos colonizados foi resolvida a partir do processo de catequização imposto pelos colonizadores “*para la reproducción de la dominación, sea en campo de la actividad material, tecnológica, como de la subjetiva, especialmente religiosa*” (QUIJANO, 2000, p. 210).

Ainda sobre a perspectiva de classificação de raça apontada por este autor, cabe assinalar que neste contexto histórico, a Europa se definiu como a nova identidade que deveria ser propagada e reproduzida para o resto do mundo. Nesse cenário inaugurava-se a perspectiva eurocêntrica homogeneizadora, conforme descreve Anibal Quijano (2000):

La posterior constitución de Europa como nueva id-entidad después de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo, llevaron a la elaboración de la perspectiva eurocêntrica de conocimiento y com ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniais de dominación entre europeos y no-europeus (QUIJANO, 2000, p. 203).

Como parte deste processo, a propagação da nova identidade eurocêntrica e da “dita” inferioridade atribuída aos povos não europeus estavam além dos aspectos fenótipos, como nas características culturais que também, passaram a serem julgadas inferiores; ideia pejorativa que brutalmente foi inculcada nos povos colonizados.

O processo de desumanização assinalado aponta para o que os estudos pós-coloniais conceitualiza por colonialidade do saber, como veremos a seguir. Importa enfatizar a relação entre a colonialidade do saber, eurocentrismo e as ciências sociais.

Na busca pela compreensão sobre o contexto histórico e cultural que constitui a colonialidade do saber, Lander à luz das ciências sociais, explica a construção eurocêntrica em consonância com o advento da modernidade em torno da organização dos espaços físicos e temporais sobre a lógica de um padrão de conhecimento superior e universal, oriundo das elites que culmina na colonialidade do saber outorgado pela experiência colonial. Conforme Lander (2000) diz:

La “superioridad evidente” de ese modelo de organización social- y de sus países, cultura, historia, y raza- queda demostrada tanto por la conquista y sometimiento de los demás pueblos del mundo, como por la “superación” histórica de las formas anteriores de organización social, una vez que se ha logrado imponer en Europa la plena hegemonia de la organización-liberal de la vida sobre las múltiples formas de resistencia con las cuales se enfrento. Es éste contexto histórico-cultural del imaginario que impregna el ambiente intelectual en el cual se da las disciplinas de las ciencias sociales. Esta es la cosmovisión que aporta los presupuestos fundantes a todo el edificio de los saberes sociales modernos. Esta cosmovisión tiene como eje articulador central la idea de modernidad (LANDER, 2000, p.22).

Ainda sobre o advento da modernidade e suas influencias na construção dos saberes, Lander (2000) acrescenta que:

Este metarrelato de la modernidade es un dispositivo de conocimiento colonial e imperial en que se articula esa totalidad de pueblos, tempo y

espacio como parte de la organización colonial/imperial del mundo. Una forma de organización y de ser de la sociedad, se transforma mediante este dispositivo colonizador del saber en la forma “normal” del ser humano y de la sociedad. Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas. Son ubicadas en un momento anterior del desarrollo histórico de la humanidad, lo cual dentro del imaginario del progreso enfatiza su inferioridad (LANDER, 2000, p.24).

Mediante essa organização social, nos deparamos com a polaridade e hierarquização de culturas, povos, modos de vida e saberes. Nestes termos, toda forma de conhecimento eurocêntrico se sobrepõe aos demais, estabelecendo contrastes na experiência colonial mundial. Podemos perceber a existência desses contrastes na concepção entre os saberes das elites e os saberes em outrora colonizados. Nessa direção, convergindo com tais contrastes, vale destacar as diversas formas de preconceitos culturais e raciais predominantes até os dias atuais.

No âmbito teórico o conceito do eurocentrismo enquanto forma de conhecimento produzido pela Europa, aliado ao capitalismo como elemento fundante à naturalização da ideologia do colonialismo na formação da América Latina, Quijano (2000) assinala que:

Eurocentrismo es, aquí, el nombre de una perspectiva de conocimiento cuya elaboración sistemática comenzó en Europa Occidental antes de mediados del siglo XVII, aunque algunas de sus raíces son sin duda más viejas, incluso antiguas, y que en las centurias siguientes se hizo mundialmente hegemónica recorriendo el mismo cauce del dominio de la Europa burguesa. Su constitución ocurrió asociada a la específica secularización burguesa del pensamiento europeo u a la experiencia y las necesidades del patrón mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, establecido a partir de América (QUIJANO, 2000, p. 218).

Frente ao terreno fértil da expansão capitalista transcontinental dada a colonização das Américas, algumas reconfigurações do mundo capitalista vão se instalando. Aqui destacamos a globalização enquanto fenômeno que unifica centros periféricos marginalizados. Porém, Coronil (2000) aponta para uma dinâmica ilusória, diz o autor:

Manteniendo un diálogo con estas fantasías milenarias acerca de una armonía global así como con los relatos que las confrontan, quiero sugerir que la actual fase da globalización implica una reconfiguración del orden mundial capitalista y una reorganización concomitante de la cartografía geopolítica y cultural de la modernidad (CORONIL, 2000, p.89).

Na perspectiva de uma concepção arbitrária da América Latina, considerando as feridas ainda abertas pela experiência colonial, mesmo após mais de 500 (quinhentos) anos, as colonialidades ainda se fazem presentes e, continuamente, arraigadas nas antigas, mas nem

por isso inoperantes matrizes do poder colonial. Neste contexto, considerando as trilhas deixadas pelas forças das matrizes de poder colonial, adentramos numa nova forma de colonialidade oriunda de uma velha relação entre o colonialismo e expansão capitalista; a colonialidade da apropriação da natureza. Conforme Coronil (2000) explica:

Una visión del capitalismo desde sus bordes permite confrontar este olvido. Al enfocar la relación constitutiva entre el capitalismo y el colonialismo, esta perspectiva ayuda a modificar la comprensión convencional de la dinámica y la historia del capitalismo en dos aspectos fundamentales. En primer lugar, de la formación de riqueza; segundo, amplía los agentes del capitalismo no sólo dentro de Europa, sino en todo el mundo.

Incluir la tierra en la dialéctica capital/trabajo nos permite reconocer que el proceso de la creación de riqueza implica un intercambio transformativo entre los seres humanos y el mundo natural del cual forman parte. Desde essa perspectiva, se puede apreciar más ampliamente el papel de la naturaleza como una fuerza generadora de riqueza y modernidad, sin reducirla, como hace la economía convencional, a factor de producción (CORONIL, 2000, p.91).

Tendo em conta a dialética do capital e do trabalho como uma demarcação colonial que condiciona a formação do mundo moderno, compreendemos a expansão econômica da Europa a partir da colonização das Américas. Diante do contexto histórico descrito, “*el colonialismo es el lado oscuro del capitalismo*” (CORONIL, 2000, p. 93).

Dentre as mais variadas formas de expressar as colonialidades, enfocando a colonialidade da apropriação da natureza, especialmente no que se refere à expropriação territorial evidentes no capitalismo, destacamos também a exploração de mão-de-obra, em outrora, no período colonial através do trabalho escravo, posteriormente, na atualidade, através do trabalho assalariado, ambos, primitivo ou não, convergem com a colonialidade da apropriação da natureza. De acordo Coronil (2000) descreve:

La “acumulación primitiva” colonial, lejos de ser una precondition del desarrollo capitalista, ha sido un elemento indispensable de su dinámica interna. El “trabajo asalariado libre” en Europa constituye no la condición esencial del capitalismo, sino su modalidad productiva dominante, modalidad históricamente condicionada por el trabajo “no-libre” en sus colonias y otras partes, tal como el actual trabajo productivo de los trabajadores asalariados (CORONIL, 2000, p.93).

Para além de uma perspectiva primária sobre expropriação da terra e exploração do trabalho, o autor destaca um novo paradigma da colonialidade da apropriação da natureza, uma conversão dos princípios organizativos, onde as pessoas são categorizadas como meras mercadorias, assim como já ocorrera em outrora quando a população negra foi escravizada. Coronil (2000) descreve:

Se podría argumentar que este nuevo “paradigma” solamente reformula una concepción más antigua de acuerdo a la cual la tierra, e trabajo y el capital son factores de producción. Desde mi punto de vista, lo que parece significativamente novedoso es la intención de homogeneizar estos factores como distintas formas de capital, de concebir los recursos naturales, patrimonio producido y los recursos humanos directamente como capital. Al hacer caso omiso de sus diferencias e incluirlos en la categoría abstracta de “capital”, estos recursos son tratados como elementos equivalentes, constitutivos de un “portafolio”. En un nivel, tratar a las personas como capital conduce a su valorización como una fuente de riqueza. [...] “Os recursos naturais contam, mas as pessoas contam ainda mais (CORONIL, 2000, p.100).

Diante da perspectiva da colonialidade da natureza explanada, e a assertiva quanto a expropriação territorial e exploração por meio do trabalho como atividades características da apropriação da natureza, constatamos ainda, a existência de um campo abstrato de atuação, relacionado intrinsecamente com os valores coletivos dos indivíduos. Nestes termos, a colonialidade da apropriação da natureza atua de maneira excludente, racista e preconceituosa como podemos ver na remontagem realizada por Coronil (2000) acerca de dois exemplos de situações na Venezuela e Peru, realidades estas que podem ser ampliadas a critério de análise em outros países da América Latina. Coronil (2000) descreve:

Por ejemplo, la represión en Venezuela durante la protesta de 1989 en contra del alto costo de la vida y de un programa del FMI impuesto por el gobierno de Carlos Andrés Pérez se justificó en términos de un discurso civilizatorio que puso en evidencia la presencia subyacente de prejuicios raciales en un país que se enorgullece de definirse, al menos a nivel del discurso de las élites, como una democracia racial (Coronil y Skurski 1991). Desde ese entonces, el ideal de igualdad racial ha sido erosionado por una creciente segregación y discriminación, incluyendo incidentes aparentemente triviales que muestran cómo las fronteras se están redefiniendo, tales como la exclusión de personas de piel oscura de las discotecas de clase media o alta. El mismo proceso con expresiones similares se está dando en Peru, donde la Corte Suprema recientemente legisló a favor de los derechos de un club que había excluido a unos peruanos de piel oscura (CORONIL, 2000, p. 97).

Na direção das discussões e compreensões acerca dos condicionantes históricos, identificamos as fortes demarcações coloniais e colocado dessa maneira, o legado colonial se faz atuante através das colonialidades. Importa destacar a existência de uma carga histórica colonial que adentra o campo das abstrações, das subjetividades dos indivíduos, inclusive no que tange a valorização do sujeito enquanto ser histórico como de fato é.

Diante dos condicionantes segregantes e das importantes implicações no processo de formação do ser e construções de saberes dos sujeitos condicionados através das diferentes colonialidades, Walter Mignolo, retoma o conceito de colonialidade do poder rumo a compreensão dos seus efeitos, dos modos de vida do ser, bem como na construção do saber,

levará em conta o legado epistemológico eurocêntrico que reduz a compreensão do mundo a sua ótica. Para tanto, Mignolo (2006) promove uma discussão sobre a formação de uma matriz colonial do poder enquanto fruto da colonialidade do poder, considerando que esta responde aos interesses particulares do ocidente em anular o sujeito no processo de conhecimento.

O autor nos chama a atenção acerca das relações entre o processo de modernização e a ciência. Segundo ele, ambos os processos corroboraram para aumentar ainda mais o fosso que seleciona, qualifica e separa outras formas de conhecimentos especialmente dos grupos sociais minoritários - conhecimentos estes, que não sejam resultados das ciências enquanto produtora de uma verdade incontestável. Nestes termos, este autor afirma que:

La colonialidad, en otras palabras, es constitutiva de la modernidad. Y en la medida en que la colonialidad del poder, del saber y del ser se asienta sobre el racismo y el patriarcalismo, los movimientos sociales identitarios son hoy las respuestas contundentes a la colonialidad del saber y del ser y, en consecuencia, de la colonialidad del poder (MIGNOLO, 2006, p. 16).

Na direção de um padrão global constituído sob às bases do capitalismo, Mignolo (2006) destaca a economia, a teoria política, a filosofia neoliberal, bem como as concepções de democracia e liberdade, desde que estejam respondendo as demandas e exigências do mercado capital como constitutivas da Modernidade concebida pela colonialidade. Contudo, o referido autor alude o desprendimento do pensamento colonial, destacando:

Las esferas del conocimiento y de la subjetividad, en cambio, son el terreno en el cual operan los proyectos de desprendimiento em torno a las identidades (sexuales, genéricas, étnicas, religiosas no-cristianas). Sobre a segunda esfera “La esfera de la sociedad política se configura en dos grandes dominios: el de movimientos sociales y el del trabajo intelectual dentro y fuera de la academia (MIGNOLO, 2006, p.16).

Em consonância com os pensamentos das esferas aludidas por Mignolo (2006) estão os movimentos sociais que se organizam em torno de grupos sociais segregados e identidades desqualificadas, como por exemplo: *“identidades descualificadas por el racismo y el patriarcalismo del saber imperial que se constituye en el mismo movimiento de la colonialidad del saber”* (MIGNOLO,2006, p.16).

Ainda na esteira de reflexão e compreensão de Mignolo sobre o advento colonial, as relações de poder, a colonialidade e os conhecimentos subalternos, o autor destaca a diferença colonial como resultado da colonialidade do poder e da colonialidade do saber. A diferença colonial segundo Mignolo (2000) *“se transformó y reprodujo en el período nacional y es esta transformación la que recibió el nombre de “colonialismo interno”. “El colonialismo interno*

es, pues, la diferencia colonial ejercida por los líderes de la constitución nacional” (MIGNOLO, 2000, p. 68).

Para além da diferença colonial e colonização epistemológica pautada no eurocentrismo, em direção à descolonização epistêmica e a socialização do conhecimento entre os diferentes grupos sociais, Mignolo (2011) aponta para o pensamento liminar como caminho epistemológico capaz de trazer para o campo da visibilidade as culturas, as vozes, línguas e histórias uma vez marginalizadas e silenciadas pelo sistema moderno/colonial.

Nestes termos, Mignolo (2011) ainda impulsionado por uma visão epistemológica situa o potencial epistemológico e ético do pensamento liminar ou “pensamiento otro” a partir da diferença colonial dos projetos globais, do “*pensamiento fronterizo*” e da subalternização do conhecimento através da própria diferença colonial. De acordo com o autor:

[...] <<un pensamiento otro>> se basa en las confrontaciones espaciales entre diferentes conceptos de historia. O deberíamos decir, <<un pensamiento outro>> se hace posible cuando se toman en consideración las diferentes historias locales y sus relaciones de poder particulares. [...] El potencial de <<un pensamiento outro>> es epistemológico y también ético: epistemológico porque se construye sobre una crítica de las limitaciones de dos tradiciones metafísicas: la del Occidente cristiano/secular y la islámica. Dos momentos históricos adquieren relevancia en este punto: el primero en el siglo XVII, con la rearticulación del conflicto entre la cristiandad y el islam a través del principio de <<pureza de sangre>> (véase la introducción); y el segundo en el siglo XVIII, con la secularización de la filosofía y del conocimiento, la formación del capitalismo y la ascensión del colonialismo francés. Por lo tanto, la siguiente constituye una descripción consecuente de <<un pensamiento outro>> un modo de pensar que no se inspira en sus propias limitaciones y que no aspira a dominar u humillar; un modo de pensar que es universalmente marginal, fragmentario y no consumado; y, en cuento tal, un modo de pensar que por ser universalmente marginal, fragmentario no es etnocida (KHATIBI, 1983, p.19). En esto reside el potencial ético de un pensamiento outro (MIGNOLO, 2011, p. 131-132).

Na assertiva realizada por Mignolo (2011), a concepção do pensamento liminar ou pensamento outro emerge das histórias locais e suas particulares relações de poder; dessa forma, este pensamento segue confrontando os conceitos universais da história. O pensamento liminar, então, trilha um caminho de ruptura e superação de um pensamento territorial, oriundo das relações de poder arraigadas na experiência colonial.

Nesse contexto epistemológico, o pensamento liminar possibilita o reconhecimento da diferença colonial, enquanto produto constituído pelo sistema moderno/colonial e a ruptura da mesma através de uma semiose colonial, onde os povos que tiveram a produção de

conhecimento silenciados possam ressignificar os diferentes saberes anteriormente subjugados pela estrutura da colonialidade do poder e do saber.

Para Mignolo (2006), o caminho para descolonização, ou melhor, para a dissolução da matriz colonial, primeiramente consiste na conscientização do indivíduo que vive numa sociedade condicionada ao controle de dominação e uma disciplina epistêmica hegemônica que fomenta a ideologia de raça arraigada na América Latina, que traz viva em sua constituição o jugo colonial. Caminhando rumo à descolonização, importa destacar a força da inter-relação entre os grupos sociais marginalizados. Nesta direção, Mignolo (2006) diz que a prática de dissolução da matriz colonial de poder depende do:

[...] acto de pensar el desprendimiento epistémico, el pensamiento crítico fronterizo y la descolonización (descolonialidad) de la matriz colonial de poder, de la colonialidad del ser y del saber [...] El desprendimiento, el giro descolonial propone precisamente eso. cambiar los términos y no sólo el contenido de la conversación. Pensar desde categorías de pensamiento negadas: desde la corporalidad del cuerpo negro, de la homosexualidad, a las lenguas exóticas o del pasado (MIGNOLO, 2006, p. 20-21).

O autor também destaca que “*El pensamiento descolonial es el trabajo intelectual paralelo u complementario (pero que no representa a) de los movimientos sociales*” (MIGNOLO, 2006, p.16). O autor enfatiza que o trabalho dos movimentos sociais identitários deveriam ser realizados sem a intervenção de partidos políticos, para que assim, sejam preservadas a autenticidade da perspectiva descolonial. Pois, na medida em que os partidos políticos terminaram por se corromper e têm seus interesses particulares atrelados aos interesses das elites à frente dos interesses do povo, o processo de descolonização fica comprometido e prejudicado.

Mesmo com a incorporação cultural supracitada, o que prevalece são as culturas e as formas de conhecimento europeu em detrimento das demais. Na direção do pensamento descolonial, importa destacar as formas em que o controle das novas identidades geo-culturais foi estabelecido, num processo dividido em três partes, a saber: a primeira trata da expropriação das populações colonizadas; a segunda reprime as formas de produção do conhecimento dos colonizados e a terceira obriga os colonizados a aprenderem a cultura de seus colonizadores, especialmente à religião (religiosidade judeo-cristiana).

Numa visão colonizadora, e por isso arrogante, os europeus consideravam-se os únicos detentores da modernidade, ou melhor, seus percussores e protagonistas. Julgavam-se habilitados para difundir e estabelecer a perspectiva histórica da hegemonia dentro de um

universo intersubjetivo. As classificações binárias e dualistas entre o eurocêntrismo e a classificação racial eram o alicerce do padrão mundial estabelecido pelos europeus.

Nestes termos, mais uma classificação era imposta ao processo de formação da América Latina, pois tratou da classificação binária/dualista do conhecimento peculiar do eurocentrismo. A dicotomia foi estabelecida e com ela novas categorias: “*Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno. Em suma, Europa y no-Europa*” (QUIJANO,2000, p.211).

No contexto da América Latina, houve uma resistência à perspectiva história eurocêntrica, como nos aponta Quijano (2000):

Desde luego, la resistencia intelectual a esa perspectiva histórica no tardó en emerger. Em América Latina desde fines del siglo XIX, pero se afirmo sobre todo durante em siglo XX y em especial después de la Segunda Guerra Mundial, em vinculación con el debate sobre la cuestión del desarrollo-subdesarrollo. Como esse debate fue dominado durante un buen tiempo por la denominada teoría de lá modernización (QUIJANO,2000, p. 212).

Porém, vale ressaltar, que a teoria da modernização aqui descrita apresenta outras tendências, e neste caso Quijano (2000) aponta outros sentidos:

[...] en sus viertientes opuestas, para sostener que la modernización no implica necesariamente la occidentalización de las sociedades y de las culturas no-europeas, uno de los argumentos más usados fue que la modernidad es un fenómeno de todas las culturas, no sólo de la europeau occidental (QUIJANO, 2000, p. 212).

O autor chama a atenção para culturas outras contrapondo a teoria da modernização tal qual foi colocada pela Europa. Para Quijano (2000) a cultura européia não pode ocupar o estatuto de alta cultura, tendo em vista que culturas anteriores a ela, como da China, Índia, Egito, Grécia, entre outras, acerca da secularização do pensamento racional científico. Nessa direção, “*En verdad, a estas alturas de la investigación histórica sería casi ridículo atribuir a las altas culturas no-europeas una mentalidade mítico-mágica como rasgo definitorio, por ejemplo, en oposición a la racionalidad u a la ciencia como características de Europa*” (QUIJANO, 2000, p. 212).

Quijano (2000) enfatiza a importância de não cair na pretensão eurocêntrica e provinciana de que a Europa foi produtora da modernidade. Importa ressaltar a intrínseca relação de cumplicidade entre a modernidade e a colonização, tendo em vista que a primeira subjuga e silencia outras formas de conhecimento que não correspondam aos grupos sociais relevantes em outrora, os colonizadores.

Por outro lado, associada a esta constatação, surge a necessidade de se lutar pela liberdade, pela descolonização dos lugares, povos e modos de vida, e diante deste contexto histórico, onde se configura os mecanismos de dominação social inaugurado no colonialismo e firmado na colonialidade, Quijano aponta para um processo de descolonialidade do poder necessário e fundamental para uma reconfiguração das histórias dos países dominados.

Quijano defende ainda a descolonialidade do poder enquanto forma de resistência, como estratégias que patenteiam novas alternativas históricas para a humanidade. Neste contexto, se faz necessário uma reação de subversão contra a episteme hegemônica produzida pelo sistema colonialista. Esta subversão implica na produção de outras epistemes, preferencialmente daquelas que foram destruídas pela colonização.

Nestes termos, as epistemes devem ser construídas em várias formas, momentos e espaços históricos na contemporaneidade. Segundo o autor, a produção de várias epistemes heterogêneas contribuirá com o fomento necessário de conflitos epistêmicos, caracterizando um conflito maior, uma contraposição à hegemonia e finalmente originando um largo processo de descolonialidade do poder.

Indo ao encontro da perspectiva descolonial, cabe destacar Dussel (2000) e a proposta da categoria da transmodernidade. Sobre esta categoria:

Trans-modernidad indica todos los aspectos que se situan “más allá” (y también “anterior”) de las estructuras valoradas por la cultura moderna europeo-norteamericana, y que estan vigentes en el presente en las grandes culturas universales no-europeas. Um diálogo transversal intercultural que parta de esta hipótesis se realiza de manera muy diferente a um mero diálogo multicultural que presupone la ilusión de la simetria inexistente entre culturas (OLIVEIRA, 2014 apud DUSSEL, p.61).

Esta proposta vem acompanhada com o sentimento de negação ao eurocentrismo, bem como a pretensão da Europa em se considerar protagonista e produtora da Modernidade. O autor prossegue dizendo que o surgimento da Modernidade converge com período da formação da América, mesmo que não seja atribuída a América este marco histórico. Dussel (2000) destaca ainda a relação entre os processos históricos que demarcaram a formação da América Latina e suas intersubjetividades como *“Una relación entre los procesos que generan a partir da América y los cambios de la subjetividad o, mejor dicho, de la intersubjetividad de todos los pueblos que se van integrando en el nuevo patrón de poder mundial”* (DUSSEL, 2000, p.215).

No horizonte das aspirações de um processo de redefinição do processo histórico da formação da América Latina, Mignolo (2006) enfatiza a importância e força das subjetividades dos diferentes grupos sociais que constituem a América Latina:

[...] tiene su lugar de batalla en las teorías del género, la sexualidad y el racismo. No obstante, el cruce entre la esfera de la subjetividad y el saber por un lado y la autoridad y la economía por otro no es frecuente si bien, como siempre, hay honrosas excepciones [...] la subjetividad y el conocimiento son fundamentales para todo proyecto de cambio social que sobrepase las reformas y apunte a transformaciones fuertes (MIGNOLO, 2006, p. 25).

Perspectivando um caminho de transformações na medida em que as subjetividades são consideradas. Nesse sentido, no horizonte das transformações, há uma mudança significativa no processo historicamente concebido, contribuindo assim, na formação de um novo padrão de poder mundial. Na direção de convergências teóricas entre os autores, Anibal Quijano (2000) enfatiza:

No se trata de cambios dentro del mundo conocido, que no alteran sino algunos de sus rasgos. Se trata del cambio del mundo como tal. Este, es, sin duda, el elemento fundante de la nueva subjetividad: a percepción del cambio histórico. Es esse elemento que desencadena el proceso de constitución de una nueva perspectiva sobre el tiempo y sobre la historia (QUIJANO, 2000, p. 216).

Nestes termos, inaugura-se uma nova perspectiva de mundo onde “*El futuro es un territorio temporal abierto*”. Desse modo, houve uma transição entre os fatos que se consideravam simplesmente destino, aos fatos que são resultados diretos das ações das pessoas, motivadas por seus interesses e decisões. Essa tomada de consciência, demonstra que as ações conscientes, independem da força do destino ou mesmo por vontade de algum ser supremo. Isto é, há um sentido subjetivo em suas ações.

É neste cenário de mudanças em torno da nova perspectiva histórica que a América é formada, numa dimensão de novas relações materiais e intersubjetivas que ultrapassam a ideia fatalista de que a reorganização do mundo é imutável. Contudo, importa considerar todo um período histórico na formação inicial da América Latina e, não apenas a nova percepção histórica das relações intersubjetivas entre o indivíduo e a integração dos povos. Estas ressalvas indicam um longo caminho para a transformação social, considerando os fortes resquícios coloniais fundantes da América Latina.

Considerando as questões destacadas até então e buscando corroborar para desconstrução da concepção hegemônica estabelecida pelo eurocentrismo, apontamos para o

conceito de interculturalismo crítico defendido por Fidel Tubino (2011), considerando que o referido conceito fomenta o diálogo entre formas distintas de cultura, bem como o reconhecimento das mesmas. Conforme a assertiva do autor:

El punto de partida y la intencionalidad del interculturalismo crítico es radicalmente diferente. Mientras que el interculturalismo neoliberal busca promover el diálogo sin tocar las causas de la asimetría cultural, el interculturalismo crítico busca suprimirlas. “ ... No hay por ello que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. O, dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo “. Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo (TUBINO, 2011, p. 6)¹⁹.

Tubino (2011) tece uma crítica ao processo hegemônico eurocêntrico, bem como, a construção cultural arbitrária aos povos não elitizados, em contramão a tal processo, lança a concepção de interculturalidade crítica. O autor acredita que a interculturalidade crítica fomenta uma tomada de consciência conectada por diálogos e compreensões acerca do papel dos sujeitos enquanto cidadãos de direitos. Nessa direção, ocorrerá a ressignificação e transformação da condição de inferioridade numa perspectiva culturalmente diferenciada, emancipatória e de igualdade sociocultural.

La crítica de la concepción homogeneizante de la ciudadanía que hemos heredado de la Ilustración europea es por ello parte sustancial de la nueva tarea intelectual y práctica a la que el interculturalismo crítico nos convoca. La ciudadanía democrática debe ser una ciudadanía enraizada en los éthos de la gente, una ciudadanía que incorpore las concepciones que los pueblos tienen sobre los derechos, una ciudadanía por lo tanto culturalmente diferenciada. Esto no debe conducirnos sin embargo a la sacralización acrítica de las culturas. Ser ciudadano intercultural quiere decir, en primer lugar, ser capaz de elegir la propia cultura, es decir, elegir practicar las creencias, los usos y costumbres heredados del ethos al que pertenezco, o en su defecto, decidir apartarme de ellos por consideraciones valorativas que considero más plausibles. Ser ciudadano intercultural es por ello ejercer el derecho a construirse una identidad cultural propia, y no limitarse a reproducir en uno mismo ni la identidad heredada ni la identidad que la sociedad mayor nos fuerza a adoptar por todos los medios (TUBINO, 2011, p. 07).

¹⁹ Texto completo disponível no Departamento de Humanidades - Sección Filosofía <http://www.pucp.edu.pe/profesor/fidel-tubino-arias-schreiber/publicacion/>

A (ir)ter)culturalidade ao assumir um caráter de transformação, de formação da cidadania, de construção e valorização de identidades culturais dentro de espaços de diálogos, assume também o papel de ferramenta pedagógica de introdução e questionamentos acerca da diversidade e subalternização cultural, contribuindo com o reconhecimento cultural, contemplando sua diversidade. E, desta forma, promovendo a equidade de valores e respeito às diversas culturas.

Ainda sobre a concepção de (inter)culturalidade como ferramenta fomentadora do diálogo, vale ressaltar, que este diálogo alcance as mais diversas formas sociais, em convergência entre a esfera de ressignificações identitárias, e uma nova perspectiva capaz de interpretar e entender os processos dinâmicos das relações interculturais. Tubino (2011) faz referência a outro modelo de interculturalidade crítica, segundo o autor:

[...] el del sincretismo o el de la aculturación- procedentes de la antropología que a su vez pueden resultar pertinentes para la interpretación y estudio de otras dimensiones de los hechos no abarcables desde el modelo de la diglosia cultural. Em el campo de la descripción e interpretación de las relaciones interculturales hay que aprender a manejarse con mucha flexibilidad en relación a los modelos teóricos pues de lo que se trata no es de validar uno de ellos sino de hacer más inteligible lo que se nos ofrece (TUBINO, 2011, p. 08).

O autor destaca um processo de aculturação, que como já vimos, pode derivar, por exemplo, das implicações das colonialidades. Nesse sentido, podemos destacar também o fenômeno da globalização, através dos meios de comunicação e da hibridização cultural como os principais vetores deste processo de aculturação e conflitos identitários, como veremos mais detalhadamente no capítulo seguinte.

A construção do colonialismo, da colonizado e as possibilidades de descolonização nos estudos de Frantz Fanon

Os estudos fanonianos levantam uma discussão necessária e exequível para entendermos o contexto da transição do sistema colonial a independência dos países subdesenvolvidos da América Latina. Dentre estes países, destacamos o Brasil como um dos mais frequentes destino de milhões de homens e mulheres, escravizados, vindos do continente africano.

No processo de transição pontuado por Fanon (1968), importa destacar o sentimento de luta vislumbrado pelo autor, como fundamental para desfazer as amarras coloniais. O autor acredita residir no colonizado a força necessária para a descolonização, na medida em que:

[...] o colonizado descobre que sua vida, sua respiração, as pulsações de seu coração são as mesmas do colono. [...] Essa descoberta introduz um abalo essencial no mundo. Dela decorre toda a nova e revolucionária segurança do colonizado. Se, com efeito, minha vida tem o mesmo peso que a do colono, seu olhar não me fulmina, não me imobiliza mais, sua voz já não me petrifica. Não me perturbo mais em sua presença. Na verdade o contrário (FANON, 1968, p. 34).

Fanon vê no acontecimento da descolonização a possibilidade de libertação do colonizado, de busca e encontro com as suas verdades e legitimidades. Nesta direção, o colonizado se faz sujeito histórico, capaz de fazer a sua própria história, retomando assim as suas raízes. De acordo com Fanon (1968) “A imobilidade a que está condenado o colonizado, só pode ter fim se o colonizado se dispuser a pôr termo a história da colonização, a história da pilhagem, para criar a história da nação, a história da descolonização” (p. 38).

Nestes termos, o autor defende a mobilização dos colonizados em prol da sua liberdade e afirmação da condição de sujeito histórico, que é de fato e de direito, mesmo que este direito tenha sido cerceado pelos colonos. Contudo, tal mobilização não deverá ocorrer de modo compartimentado nem maniqueísta, como o do *apartheid*. Na perspectiva de um projeto de libertação, o autor critica o exercício da violência sem perspectivas táticas, canalizadas pelas descargas emocionais dos colonizados no período colonial, pois, essa é uma luta vã.

Segundo Fanon (1968), a luta deve existir, contudo e o caminho da libertação precede uma organização, o engajamento, um plano tático, nos âmbitos da política e da história, uma conduta bem diferente da que era levada apenas pela emoção (p.44). O autor defende ainda uma luta armada, mas que esta seja protagonizada pelas massas camponesas mediante uma orientação política, devido o distanciamento deste público com a burguesia nacional.

Nesse contexto histórico²⁰, surge uma classe de ex-escravos moldados num regime de violência e de relações de força. Estes, rapidamente foram reclamados pelos intelectuais que organizaram uma classe de libertos. Nesse cenário, vale ressaltar, que os intelectuais a frente dos recém-libertos faziam parte da burguesia: os burgueses em sua ampla maioria cumpriam a função de salvaguardar os interesses próprios, de modo que a clientela favorecida definitivamente não seriam os povos outrora colonizados. Nesta conjuntura nascem os partidos nacionalistas formados pela jovem burguesia nacional que, precisamente mantinham

²⁰ O contexto histórico descrito por Frantz Fanon está situado nos estudos sobre o processo de colonização e descolonização da população negra francesa, mais especificamente daqueles oriundos da ilha de Martinica.

contato com o colonialismo e que não vislumbravam nenhum benefício próprio com a descolonização.

Em face à realidade da violência cotidiana e do racismo paternalista do qual os colonizados foram vitimados durante o período colonial, Fanon (1968) justifica a violência (tático-organizada) como meio de acabar com o colonialismo. Esta violência estaria respondendo aos abusos coloniais, como: a expropriação da terra, o abuso de poder trabalhista, a domesticação, as violências físicas e psicológicas, a aculturação, a catequização, entre outros abusos. É nesse cenário que um “Mundo subdesenvolvido” é formado.

Nesse universo de degradação nascem os processos de independência nacionais e a formação das regiões subdesenvolvidas, miseráveis e desumanas. Não havia nenhum interesse colonial em criar condições dignificantes aos seus colonizados. Visto que, conforme Fanon (1968) nos diz:

Diante deste mundo, as nações europeias esbojam-se na opulência mais ostensiva. Essa opulência europeia é literalmente escandalosa porque foi edificada sobre o dorso de escravos, nutriu-se do sangue de escravos [...] o progresso da Europa foram construídos com o suor e o cadáver dos negros, árabes, índios e amarelos (FANON, 1968, p.76).

O que poderia ser a apoteose da independência configurou-se em nascimentos de jovens nações condenadas ao retrocesso. “Na verdade, a potência colonial diz: “Já que querem a independência, tomem-na e danem-se” (FANON, 1968, p.77). Diante deste cenário, os dirigentes nacionalistas atribuem ao povo a missão do trabalho desproporcionado que esgota homem a homem, enquanto a Europa deleita-se sob as riquezas sarrupadas destes povos.

Frente a esta realidade, os dirigentes nacionalistas além de manter contato com o colonialismo, tornaram-se dependentes economicamente. Segundo o autor: “Vê-se, portanto, que a aquisição da independência por parte dos países coloniais coloca o mundo diante de um problema capital: a libertação dos países colonizados patenteia e torna mais insuportável seu estado real” (p. 78). O autor faz ainda uma advertência e afirmação como atitude de negação ao sistema instalado:

A verdade é que não devemos aceitar essas condições. Temos que recusar categoricamente a situação a que nos querem condenar os países ocidentais. O colonialismo e o imperialismo não estão quites conosco por terem retirado de nossos territórios suas bandeiras e suas forças policiais. Durante séculos os capitalistas comportaram-se no mundo subdesenvolvido como verdadeiros criminosos de guerra. As deportações, os massacres, o trabalho forçado, a escravidão forma os principais meios empregados pelo

capitalismo para aumentar suas reservas de ouro e diamante, suas riquezas, e para firmar seu poderio (FANON, 1968, p.80).

Não há como ignorar a situação caótica que se instalava, bem como, um processo de negação a tal situação. Precisávamos de uma consciência nacional da totalidade do povo. Contudo, o que encontramos foi a ausência de mobilização social. Deparamo-nos, com uma burguesia nacional despreparada, preguiçosa, e descomprometida com a nação e o povo. Para Fanon, “Uma fraqueza clássica, quase congênita da consciência nacional dos países subdesenvolvidos” (FANON, 1968, p.124). A burguesia nacional é catastrófica na função de colocar-se enquanto instrumento do povo e acaba por enveredar pelo caminho mais fácil e curto, o caminho servil aos colonos.

Nessas idas e vindas, progressos e retrocessos, caminhamos a passos largos para a desigualdade social que solapam os países subdesenvolvidos até os dias atuais. Nestes termos, o enriquecimento e a monopolização deste primeiro, se concentram nas mãos da elite branca (partidos políticos, burguesia nacional, elites comerciais e alguns intelectuais), bem distantes do povo. Como um efeito em cadeia, o fosso da desigualdade racial é ainda maior do que a da desigualdade social, visto que a ideologia racista está arraigada na constituição dos jovens países.

Frantz Fanon adentra o contexto brasileiro por volta da década de 60 para romper um silêncio impactante que dominava o âmbito das relações raciais no Brasil, talvez devido à escassez de intelectuais comprometidos com a causa e a jovialidade da nação, conforme o autor nos diz:

Nos países subdesenvolvidos que alcançaram a independência existe quase sempre um número reduzido de intelectuais honestos, sem ideias políticas bastante precisas, que instintivamente desconfiam dessa corrida aos postos e às sinecuras, sintomáticas dos primeiros tempos da independência nos países colonizados (FANON, 1968, p. 146).

Neste contexto, as novas ideias do autor iam além das questões colocadas por alguns intelectuais de que a desigualdade no Brasil estava sendo estudada, bem como atribuída a partir de aspectos de origem puramente econômica. Fanon (1968) abordava a questão da desigualdade atrelada a ideologia do racismo. Esta ideologia estava por sua vez arraigada na concepção colonial, e desta forma a uma alienação colonial que inferiorizava o negro, considerando-os como constituintes de uma sub-raça. Essa perspectiva, não era o aspecto econômico que pesava, e sim a própria condição de inferior e fraco que havia sido inculcada na população negra.

Fanon aponta a politização do povo especialmente do campesinato como caminho para superar os resquícios da colonização, da monopolização das riquezas e do poderio. Para o autor:

[...] politizar é abrir o espírito, é despertar o espírito, dar a luz ao espírito. É como diz Césaire, “inventar almas”. Politizar as massas não é, não pode ser, fazer um discurso político. É obstinar-se com fúria em fazer com que as massas compreendam que tudo depende delas, que se estagnamos é culpa sua e se avançamos é também culpa sua, que não há demiurgo, que não há homem ilustre e responsável por tudo, mas que o demiurgo é o povo e que as mãos mágicas são em últimas análise as mãos do povo (FANON, 1968, p. 162).

Na direção, tomemos as rédeas de romper com o colonialismo, lutando pela legitimidade da reivindicação da jovem nação. Como ponto de partida no contexto da presente discussão, vamos adentrar no universo da cultura legítima nacional, que foi sobreposta pelo colonizador com a cultura eurocêntrica branca. Sobre a importância em buscar a cultura de raiz de um povo, Fanon (1968) afirma que “A reivindicação de uma cultura nacional passada não reabilita apenas; em verdade justifica uma cultura nacional futura” (p. 175).

Verificamos que o colonizador deixou suas marcas no povo colonizado, além de todos os abusos de ordem física e material, eles remontaram o passado as bases da opressão e aniquilação, estas ações são conduzidas pelos resquícios da desvalorização da história pré-colonial. Essa desvalorização vem acompanhada de um processo de alienação cultural característica do colonialismo.

De acordo com os estudos fanonianos, o intelectual colonizado tem um importante papel, visto que, este intelectual sofre grande influência pelas ideias proferidas pela nata da intelectualidade europeia. Mesmo com as dificuldades que permeiam o meio intelectual colonizado, por estarem em sua maioria corrompidos pelo colonialismo, Fanon enfatiza a necessidade da luta pela descolonização.

Nesta situação, a reivindicação do intelectual colonizado não é um luxo mas a exigência de um programa coerente. O intelectual colonizado que situa seu combate no plano da legitimidade, que quer fornecer provas, que aceita desnudar-se para melhor exibir a história do seu corpo, está condenado a êsse mergulho nas entranhas de seu povo (FANON, 1968, p. 176).

Vale ressaltar, que a ideia de cultura nacional defendida por Fanon (1968) deverá estar dialeticamente relacionada com a sociedade africana de cultura, evitando que a cultura se fragmente, ou que seja compartimentada em nome do nacionalismo. Para o autor é na

sociedade africana que a diáspora negra, espalhadas nos continentes, encontrará uma matriz cultural capaz de elaborar um conceito de negritude universal. O autor destaca ainda que:

A responsabilidade do homem de cultura colonizado não é uma responsabilidade perante a cultura nacional mas perante uma cultura global, da qual, no fim de contas, a cultura não é senão um aspecto. Não deve o homem de cultura colonizado preocupar-se com escolher o nível de seu combate, o setor em que resolve travar o combate nacional. Bater-se pela cultura nacional é em primeiro lugar bater-se pela libertação da nação, matriz material a partir da qual a cultura se torna possível (FANON, 1968, p. 194).

Os estudos fanonianos advertem que a cultura popular não pode ser confundida com folclore, e muito menos que seja inferior ou ilegítima, pois essa ideia pejorativa precisa ser desmistificada. O autor defende a vivacidade da cultura e a intrínseca vinculação com a realidade do povo. Fanon caracteriza a cultura como “o conjunto dos esforços feitos por um povo no plano do pensamento para descrever, justificar e cantar a ação através da qual o povo se constitui e se manteve” (FANON, 1968 p.194).

A cultura se insere, portanto, no centro da luta por libertação dos países subdesenvolvidos. Uma cultura viva, dinâmica, e não uma cultura estagnada, presa num sarcófago. Os povos colonizados devem romper com essa ideia pejorativa, lançando-se rumo à ascensão cultural e a trajetória de construção nacional da sua nação num movimento historicizante do processo de descolonização.

3.2 Memórias e Identidades

Ao adentrarmos no campo dos estudos sobre as identidades, especialmente dos afrodescendentes, é fatídico nos depararmos com um significativo contingente de brasileiros negros socialmente marginalizados. Esta condição de desigualdade social gritante foi instituída pelo legado colonial, seguida por uma dominação política de ausência e negação em diferentes segmentos, quais sejam culturais, identitários, educacionais, econômicos, entre outros, para com esta população. Essa configuração de ausência e negação, muitas vezes impõem ao negro um enfrentamento das vicissitudes socioculturais que comprometem os bens de valores identitários, em função das desigualdades históricas à frente encontradas.

Na perspectiva da atualidade do colonialismo, enfatizamos a importância e relevância do sociólogo jamaicano Stuart Hall no âmbito das pesquisas sobre estudos das culturas e identidades, sobretudo no advento da modernidade. Hall ao enfatizar a influência do legado colonial neste contexto histórico, aponta para existência de conflitos decorrentes das tensões

originadas na passagem de uma conjuntura para outra. Tensões estas que refletem diretamente nas construções culturais e identitárias dos grupos sociais e sujeitos envolvidos. Assim, destacamos a concepção do autor sobre a atualidade do colonialismo na contemporaneidade.

Para Hall (2003):

[...] “o pós-colonial” não sinaliza uma simples sucessão cronológica do tipo antes/depois. O movimento que vai da colonização aos tempos pós-coloniais não implica que os problemas do colonialismo foram resolvidos ou sucedidos por uma época livre de conflitos. Ao contrário, o “pós-colonial” marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra (Hall, 1996a). Problemas de dependência, subdesenvolvimento e marginalização, típicos do “alto” período colonial, persistem no pós-colonial (HALL, 2003, p. 56).

Considerando esta visão sobre as construções das identidades na contemporaneidade, iremos nos centralizar ainda, teoricamente em Paul Ricoeur abordando a perspectiva de memória manipulada e exercitada, e em Joel Candau por enfatizar as relações entre identidade e memória como inseparáveis no campo de análise numa perspectiva social e cultural. A contribuição de Kabenguele Munanga, dada a sua ampla abordagem sobre a singularidade da identidade negra no contexto brasileiro, é outro teórico importante do nosso estudo. Com base neste aporte teórico, esperamos apresentar uma perspectiva que venha elucidar as questões levantadas em nossa investigação sobre os caminhos e descaminhos trilhados pela população negra brasileira rumo à igualdade de direitos.

As sociedades na atualidade estão em constante mudança e transformações, dado ao grande fluxo de informações que circulam nos âmbitos das relações e práticas sociais. Neste contexto de transformações sociais, se insere a identidade enquanto conceito polissêmico, demasiadamente complexo e amplo, que, nem de longe pretendemos estagnar ou concluir qualquer discussão sobre as proposições teóricas ou mesmo sobre o próprio conceito de identidade.

No que tange a conceptualização de identidade, devemos compreendê-la a partir das interações sociais. Isto implica num diálogo contínuo entre o indivíduo com outros sujeitos, valores, significados, símbolos e um mundo multicultural²¹. Conforme podemos ver nas palavras de Candau (2011):

²¹ Para o sociólogo jamaicano Stuart Hall, “multicultural é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retém algo de sua identidade “original” (p. 52).

[...] as identidades não se constroem a partir de um conjunto estável e objetivamente definível de “traços culturais” – vinculações primordiais -, mas são produzidas e se modificam no quadro das relações, reações e interações sociossituacionais – situações, contexto, circunstâncias -, de onde emergem os sentimentos de pertencimento (CANDAUI, 2011, p. 27).

Neste cenário, os indivíduos e grupos estão emaranhados numa realidade cultural e identitária naturalmente diversa e viva. Desta forma, a identidade está no centro das relações socioculturais, podendo ser caracterizada como um fenômeno social. Essa dinâmica social aponta para a existência de imbricações entre a identidade e cultura, onde a primeira pode agrupar e integrar os mais diferentes fenômenos culturais, inclusive e principalmente aqueles disseminados pela globalização. Nesta direção, Amado e Ferreira (2006) destacam a cultura de massa como elemento potencialmente colonizador (das memórias pelos meios de comunicação), no sentido de romper com a comunidade e identidade. De acordo com os referidos autores:

Teme-se que a cultura de massa empobreça “nossas memórias originais” e que uma versão mais homogeneizada tome seu lugar. Teme-se também perder a comunidade e a identidade, já que a tecnologia de massa modifica não só nosso sentido do temporal, mas também a natureza especificamente do lembrar. A noção de que podemos nos “lembrar”, por exemplo, do assassinato de Kennedy significa que nos lembramos de como foi apresentado na televisão ou no rádio, e não de termos a experiência direta desse evento (AMADO; FERREIRA, 2006, p.90).

Frente a tal contexto, a cultura de massa pode desconectar as pessoas das tradições do passado, e ainda, acarretar na construção de uma memória recente alheia as suas origens. A cultura de massa, então, é um sistema de manipulação e massificação que acaba submetendo as demais culturas a um processo de homogeneização que desintegra as identidades.

A cultura de massa, portanto, é um fenômeno social importante, que fragmenta as identidades modificando toda a estrutura de comunidades ou grupos sociais. Vale destacar que esta atividade de manipulação e massificação se faz operante de maneira dinâmica, dado ao fácil acesso que a população tem aos meios de comunicação. O sociólogo espanhol Manuel Castells, especialista nos estudos da Sociedade em Rede, acredita que as novas tecnologias de informação são elementos de forte impacto nas relações sociais. Nesta direção, para o sociólogo, na medida em que as pessoas têm acesso aos meios de comunicação acabam ressignificando alguns conceitos identitários, de acordo com a nova lógica oriunda do processo de globalização. Contudo, Castells (2008) faz uma observação:

[...] as pessoas resistem ao processo de individualização e atomização, tendendo a agrupar-se em organizações comunitárias que, ao longo do tempo, geram um sentimento de pertença e, em última análise, em muitos

casos, uma identidade cultural, comunal. Apresento a hipótese de que, para que isto aconteça, faz-se necessário um processo de mobilização social, isto é, as pessoas precisam participar de movimentos urbanos (não exatamente revolucionários), pelos quais são revelados e defendidos interesses em comum, e a vida é, de algum modo compartilhada, e um novo significado pode ser produzido (CASTELLS, 2008, p. 79).

Diante do exposto, entendemos que há uma relação de implicação entre as dimensões da globalização e identidades. Porém, o autor apresenta uma hipótese que aponta para uma mobilização social de resistência em torno dos princípios comunais que não anulam a coexistência de diferentes culturas.

Na perspectiva da diversidade cultural em contexto brasileiro e do fenômeno da globalização, Munanga (2003) acredita na possibilidade de conscientização, no sentido da coexistência de diferentes culturas, até porque, não há como desconsiderar ou mesmo evitar estes encontros culturais. Nessa lógica, a identidade cultural brasileira é, portanto, constituída por uma pluralidade de atores e grupos sociais (negros, brancos e amarelos), cada qual com suas particularidades “históricas, culturais, religiosas, sociais, regionais, etc”.

Têm-se culturas particulares que escapam da cultura globalizada e se posicionam até como resistência ao processo de globalização. Essas culturas particulares se constroem diversamente tanto no conjunto da população negra como no da população branca e oriental. É a partir da tomada de consciência dessas culturas de resistência que se constroem as identidades culturais enquanto processos e jamais produtos acabados. São essas identidades plurais que evocam as calorosas discussões sobre a identidade nacional e a introdução do multiculturalismo numa educação-cidadã, etc (MUNANGA, 2003, p.14).

Contudo, mesmo reconhecendo as diversas culturas em território nacional e a potencialidade do fenômeno da globalização, importa ressaltar a identidade negra como elemento de afirmação e resistência desta população. Nesta perspectiva, é fundamental que haja a valorização, respeito e fomento destas identidades, evitando assim uma “identidade unificada” de modo que, as diferenças e particularidades culturais sejam resumidas a cultura branca dominante.

Considerando os pontos da dinamicidade, relação dos fenômenos sociais e os da globalização já mencionados, recorreremos novamente a Hall (2003) frente à pertinência de seus estudos sobre a diáspora identitária e as mediações culturais no que tange as construções das identidades modernas. Nestes termos, nos deparamos com uma dinâmica fundada em fortes interações sociais, podendo até acarretar em crises ou conflitos identitários decorrentes do movimento próprio da globalização e da imbricação entre a formação identitária com as relações sociais. Neste sentido, Hall (2003) diz:

Como o pós-colonial, a globalização contemporânea é uma novidade contraditória. [...] Ideologicamente, é governada pelo neoliberalismo global que rapidamente se torna o senso comum de nossa época. Sua tendência cultural dominante é a homogeneização. Entretanto, esta não é a sua única tendência. A globalização tem causado extensos efeitos *diferenciadores* no interior das sociedades ou entre as mesmas. Sob essa perspectiva, a globalização não é um processo natural e inevitável, cujos imperativos, como o Destino, só podem ser obedecidos e jamais submetidos à resistência ou variação (HALL, 2003, p.59).

Na ótica do autor sobre o fenômeno da globalização e da imbricação deste, com a formação de identidades, o campo dos estudos e análises cultural e identitárias vão além de questões de autenticidade, na medida em que ambas se inserem num processo dinâmico. Desse modo, a cultura popular enquanto história de vida reproduzida através das narrativas, é fundamental para romper com a homogeneização da/pela cultura elitista. Assim a reminiscência se insere como elemento que (re)significa a vontade coletiva dos grupos sociais específicos, traduzindo em grande medida os interesses dos mesmos.

Tendo em vistas a existência da mestiçagem e hibridização das culturas brasileiras, como também a necessidade da constituição das identidades daqueles que sofreram com a exclusão social e cultural, almejada, inclusive pelo movimento negro contemporâneo, o autor acredita na unidade da construção de uma sociedade plural, como podemos ver na seguinte afirmação:

A construção dessa unidade, dessa identidade dos excluídos supõe, na perspectiva dos movimentos negros contemporâneos, o resgate de sua cultura, do seu passado histórico negado e falsificado, da consciência de sua participação positiva na construção do Brasil, da cor de sua pele inferiorizada, etc... Ou seja, a recuperação de sua negritude, na sua complexidade biológica, cultural e ontológica de uma identidade mestiça (HALL, 2003, p. 101-102).

Nessa configuração, os grupos se constituíram identitariamente numa perspectiva híbrida. Por essa razão, entendemos que as tensões e conflitos culturais e identitários coexistem no interior dos grupos sociais.

Partindo desse entendimento, destacamos o pensamento de Bhaba (1998) sobre a perspectiva de construção das culturas e identidades no espaço; temporal e espacial. O autor parte do princípio da transitoriedade, incompletude e diferença entre sujeitos, das identidades e culturas De acordo com o autor:

O “além” não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado... Inícios e fins podem ser os mitos de sustentação dos anos no meio do século, mas, neste *fin de siècle*, encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e

identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. Isso porque há uma sensação de desorientação, um distúrbio de direção, no “além” (BABHA, 1998, p.19).

Colocado desta maneira, a questão das culturas, a iminência do novo emerge com as experiências entre o passado e presente, assim como das relações e interpelações nos contextos socioculturais. Nestes termos, o autor aponta para um espaço intermediário de construção das identidades, onde permeia mais de uma cultura e novos signos identitários, tal espaço, é denominado pelo autor como; “entre-lugares”. Babha, então, lança questões e, nos convida a refletir sobre a formulação das identidades dos sujeitos em meio as diferenças e conflitos nos “entre-lugares”. Segundo o autor:

É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas da *nação* [*nationness*], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. De que modo se formam sujeitos nos “entre-lugares”, nos excedentes da soma das “partes” da diferença (geralmente expressas como raça/ classe/gênero etc.) [...] A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. [...] esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição “recebida”. Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (BABHA, 1998, p. 20-21).

Assim, as identidades são construídas na e pela diferença, porém, não fixando nenhum tipo de hierarquia, desse modo, rompendo com a polarização. Nessa direção, o autor complementa seus argumentos sobre a importância de espaços híbridos. Para tanto, o autor utiliza a metáfora arquitetônica de “o poço da escada”:

O poço da escada como espaço liminar, situado no meio das designações de identidade, transforma-se no processo de interação simbólica, o tecido de ligação que constrói a diferença entre superior e inferior, negro e branco. O ir e vir do poço da escada, o movimento temporal e a passagem que ele propicia, evita que as identidades a cada extremidade dele se estabeleçam em polaridades primordiais. Essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta (BABHA, 1998, p. 22).

O processo de identificações proposto por Babha (1998) rompe com a hierarquia cultural, e, defende a coexistência entre o “novo e velho”. Nessa direção, defende ainda, que o sujeito não rompa com suas matrizes culturais, pelo contrário, pois, a coexistência entre as múltiplas culturas e identidades é o caminho para democracia e emancipação dos grupos sociais, subjugados e subalternizados.

Frente a um processo onde, os elementos histórico-culturais, sociais e econômicos concedem a dimensão de instabilidades e fragmentações das identidades e, estas, por conseguinte desencadeiam os conflitos identitários na formação de grupos sociais, compreendemos o processo dialético da hibridização cultural e identitária como fenômeno “natural” capaz de atenuar as implicações de desintegração das identidades dos referidos grupos.

No que se refere a questão da memória se insere como elemento essencial de preservação cultural e fomento de uma identidade que mais se aproxime da “tradicional” e mais se afaste da dinâmica globalizante. Nesta configuração, importa acentuar a existência, da intrínseca relação entre identidade e memória, sendo esta segunda, a matéria prima da primeira. Através da memória, temos a (re)construção das identidades, tanto a nível individual quanto coletivo, ao passo que o fortalecimento dos elos identitários entre os sujeitos e o grupo são estabelecidos por meio da narrativa da memória social.

Os estudos de Ricoeur (2008) assinalam que a memória permite aos sujeitos reconhecer algo ou a si mesmos. Outro aspecto fundamental da memória é que se através dela lembramo-nos de algo, isso implica na ausência de algo, talvez pela distância temporal, o afastamento, ou no aprofundamento da própria ausência. Nesta ótica, a história enquanto memória como algo que já não está lá, mas já esteve. E neste sentido, lembrando-se, podem ser produtoras de identidades.

Indo ao encontro do pensamento de Ricoeur, reconhecermos a existência de algo que já não está num determinado lugar de nosso passado ou de nossas vidas, é que a própria memória, na busca que a reapropriação do passado histórico. Na medida em que buscamos, passamos a reconhecer alguma coisa ou acontecimento, mesmo que logicamente faça parte do passado, de um passado vivo rememorado. É importante salientar que não se trata de refletir a memória enquanto objeto da História dos fenômenos culturais, que estão repercutindo significadamente no contexto atual e que de certa forma historicamente está legitimado. Essa é a memória oficial.

Ainda na direção do pensamento de Ricoeur, compreendemos a memória efetiva no movimento de trazer ao protagonismo os indivíduos e comunidades, dando-lhes visibilidade e autenticidade a partir da conjunção das memórias e documentos e porquê não da reconstrução das memórias coletivas, logo os trazendo da zona de esquecimento que por muitas vezes configura-se num abuso de esquecimento.

Apoiando-nos na ‘memória em defesa do esquecimento’, Ricoeur chama ainda a atenção para o fato da existência de uma memória impedida²², uma memória manipulada²³ e, por último, de uma memória convocada ou esquecimento de reserva²⁴.

Para Ricoeur (2008) a memória manipulada encontra-se no nível prático e está atrelada com as relações de poder. Considerando os abusos que resultam pela e através da manipulação concentrada; junto com a insuficiência das memórias e identidades das classes menos favorecidas pelos detentores do poder, constatamos o abuso de esquecimento. A problemática entre memória e identidade está no cerne das disputas ideológicas, de acordo com o Ricoeur, “De fato, o que a ideologia busca legitimar é a autoridade da ordem ou de poder – ordem, no sentido da relação orgânica entre todo e parte, - poder - no sentido da relação hierárquica entre governantes e governados” (RICOEUR, 2008, p.96).

²² Memória impedida - Arquivamento da memória, podendo ser vista em duas categorias: Trauma – Podendo ser trabalhada por meio da elaboração da libertação e reconciliação com a vida. Luto – Trabalhado a partir da vivência do luto para que após esse momento o indivíduo possa recomeçar. Ricoeur apoiado em Freud considera as alterações das lembranças (visto que as memórias são indestrutíveis) como uma patologia na medida em que ocorra o esquecimento consciente, nesse sentido as lembranças alteradas são vistas como ‘falsas lembranças’. Para o autor mesmo que de maneira imperceptível as lembranças estão presentes na vida cotidiana das pessoas, como uma melancolia – e que essa melancolia seria uma patologia. E na medida em que for realizado um trabalho de rememoração, esse trabalho seria lesivo, pois ao trazer à tona as memórias impedidas, viriam com elas, os traumas, o desconforto ao qual o sujeito fora submetido através do esquecimento conduzido. Nesse sentido o luto seria menos lesivo, pois através do trabalho do luto o sujeito se libertaria e estaria apto a um recomeço (RICOEUR, 2008).

²³ Memória manipulada – É o apagar ou substituição das memórias dos grupos dominados, por memórias dos grupos dominantes. Para Ricoeur a memória manipulada está relacionada com as relações de poder, pois através da manipulação e condução (sem consentimento) versões da memória e do esquecimento são construídas e forjadas. Nesse sentido a memória está sendo instrumentalizadas por grupos dominantes que impõem suas (ideologias) memórias a grupos dominados e dessa forma destroem ou substituem suas memórias, e consequentemente suas identidades. Nesse contexto a identidade não compõe um só indivíduo e sim uma comunidade, na medida em que a identidade é corrompida, se estabelece uma relação “de glória para quem corrompe e humilhação para quem é corrompido”. Diante dessa realidade nos deparamos com a violência ideológica a partir da imposição e manipulação das memórias. Ricoeur chama à atenção para o fato de narrar, sendo esse um instrumento de reconstrução da memória/identidade, pois a partir da narrativa e de uma seleção de seu conteúdo pode haver a discriminação ou exclusão de alguns símbolos relevantes para o narrador. O autor destaca dois tipos de esquecimentos: O passivo que pode ser considerado como uma forma patológica estando bem próxima a memória impedida. O ativo que está associado à memória manipulada, na medida em que estão vinculadas as relações de poder, as ideologias e política (RICOEUR, 2008).

²⁴ Memória convocada ou esquecimento de memória – É aquela que existe e que marca a fronteira de um recomeço uma memória feliz, que pode ser recordada quando o indivíduo desejar. Para Ricoeur essa memória contém a condição de preservação, uma habilidade de reverter à condição de esquecimento por condução como vimos com a memória manipulada. A memória convocada também se aproxima da categoria da ‘luto’ na memória impedida, visto que esse esquecimento é o fato de reconhecer a lembrança e esquece-la como uma forma de subtrair a dor da perda e o sentimento do passado. Nessa perspectiva o esquecimento passa a ser um agente fundador, cooperador para um novo começo, ou seja, esse esquecimento é um ponto que situa a fronteira da reversão, da instauração do novo no presente. Nesse sentido a memória convocada de fato será uma recordação que virá a tona e na medida em que o indivíduo desejar, logo será uma ‘reserva de memória’ que não será apagada ou substituída, somente colocada, posicionada, limitada e manter-se naquele lugar podendo ou não ser acionada (RICOEUR, 2008).

Essa legitimação se caracteriza como abuso ou excesso de memória associada a uma distorção da realidade. Diante dessa caracterização, os detentores do poder determinam as memórias a serem exercitadas e instrumentalizadas através da sua transmissão.

Como veredicto à rejeição das memórias impostas pelos detentores do poder, o indivíduo receberá como pena “à rejeição, à exclusão” e o comprometimento de sua identidade. Nesse cenário, os indivíduos além de sofrerem com a imposição através de uma violência ideológica, esses terão que abdicar de suas próprias ideologias, identidades e memórias, não se reconhecendo enquanto sujeitos históricos e cidadãos. Nesse contexto, as memórias dos grupos dominados são substituídas e as identidades corrompidas, estabelecendo uma relação de “glória para quem corrompe e humilhação para que é corrompido”. Diante dessa configuração. Encontramos na narrativa das memórias a funcionalidade de fortalecimento e constituição da identidade, como afirma Ricoeur (2008):

No plano mais profundo, o das mediações simbólicas da ação, a memória é incorporada à constituição da identidade por meio da função da narrativa. A ideologização da memória torna-se possível pelos recursos de variação oferecidos pelo trabalho de configuração narrativa (RICOEUR,2008, p.98).

Nessa ótica, a utilização da narrativa permeia duas faces de intencionalidade que é determinada diante do jogo de interesses de quem estiver no controle, podendo ser utilizada como um meio de esquecimento ou de rememoração, dependendo é claro do que estiver em jogo.

Todo esse movimento de intencionalidades e funcionalidades gira em torno da hierarquização do poder e das estratégias para manter esses sujeitos no poder, e para que essa posição seja assegurada é fundamental manter seus oponentes num estado de alienação e conformação. Para tanto, o posicionamento da narrativa pode dar suas contribuições, ao depender de como os personagens são postos. Nestes termos, a narrativa é capaz de (re)construir as identidades.

Ainda sobre memórias, de acordo com Candau (2011) “[...] é frequente definir a memória social como o “conjunto de lembranças reconhecidas por um determinado grupo” ou a memória coletiva como um “conjunto de lembranças²⁵ comuns a um grupo” (CANDAU, 2011, p.31).

²⁵ De acordo com Joel Candau apud de Bloch (2011) há dois tipos de lembranças: *lembranças manifestadas, “tem significação social, pois trata de um ativo colocado em reserva para futuras representações sociais” porém, o autor adverte para um reducionismo das lembranças, pois ela deixa na sombra aquilo que não é compartilhado.

Sobre memória coletiva, Joel Candau, caracteriza-a como *metamemória* coletiva. Para o autor, acreditar em um discurso metamemorial:

[...] é um indicador precioso. Revelador de uma relação particular que os membros de um grupo considerado mantêm com a representação que eles fazem da memória desse grupo, e, de outro lado, esse discurso pode ter efeitos performativos sobre essa memória, pois, retomado por outros membros, esse discurso pode reuni-los em um sentimento de que a memória coletiva existe e, por esse mesmo movimento, conferir um fundamento realista a esse sentimento (CANDAUI, 2011, p.34).

Na perspectiva da existência da memória coletiva como fundamento de um sentimento, entendemos esta memória como capaz de fomentar a construção das diversas e singulares identidades. Neste contexto se insere o reconhecimento identitário e o sentimento de pertencimento dos indivíduos a um determinado grupo reconstruído a partir da coletivização das memórias, onde os sujeitos enquanto atores historicamente ativos recriam seus saberes, formalizados ou não. Desta forma, erigindo sua resistência enquanto sujeito ou grupo.

Reiterando os argumentos sobre a importância da memória como constituinte das identidades de grupos sociais. E mais, da necessidade de uma organização sistemática de representações identitárias que assegurem a transmissão e longevidade dos valores identitários rememorados através das diversas instituições. Desta forma, organizando e orientando as identidades coletivas, Candau (2011) por meio de Halbwachs exemplifica a força da memória de Cristo; diz ele:

[...], lembra Halbwachs, foi ter sido vinculada a doutrina, “quer dizer, a uma ideia que existia em um grupo e que sobreviveu a ele próprio”. Doutrinas, contos, relatos, mitos inscritos em uma trama narrativa, são as pedras angulares de memórias fortemente estruturadas que contribuem, no interior de um grupo ou de uma sociedade, para orientar duravelmente as representações. [...] Essas grandes categorias organizadoras de representações identitárias coletivas são mais eficazes quando dispõem, dispersos em todo o corpo social, de meios de memória: igreja, Estado, família, que com suas práticas e ritos diversos difundem e fazem viver essas grandes memórias organizadoras (CANDAUI, 2011, p. 182).

De acordo com este argumento, entendemos a identidade construída por meio da memória, sendo este, notadamente, um importante meio de ressignificação social. Porém, vale ressaltar, que a memória também pode cumprir a função de monopolizar, ou melhor, de

Sobre as* lembranças propriamente ditas. “é o expresso por um enunciado, um pensamento ou uma escrita”, pois “o fato de dizer, escrever ou pensar que existe uma memória coletiva- fato que é facilmente atestado- com a ideia de que o que é dito, pensado ou escrito dá conta da existência de uma memória coletiva” (CANDAUI, 2011, p. 34).

reproduzir um ideário alheio aos grupos sociais de sua origem, tendo em vista quais memórias serão evocadas e exercitadas, conforme assertiva de Ricoeur (2008).

Diante da explanação e reflexão aqui realizada, compreendemos a identidade como espelho da cultura e das relações sociais. Além desta compreensão, vale acentuar a dominação política através do poder público, que torna ainda mais difícil à (re)construção identitária defendida pelo presente estudo, na medida em que, tais políticas são ausentes no que tange aos interesses no trato da etnicidade,²⁶ em especial dos grupos sociais quilombolas. Por outro lado, no horizonte da compreensão, a identidade através da memória se organiza de maneira potencialmente forte e de inserção social, na medida em que vão além de uma mera transmissão. Segundo Candau (2011), a reprodução da memória é:

Para viver, e não apenas sobreviver, para ser transmitida e, sobretudo, recebida pelas consciências individuais “em inter-relação, em conexão de papéis, em complemento de funções”, essa combinação deve estar de acordo com o presente de onde obtém sua significação. Ela será autêntica, quer dizer que terá sua força – a de conferir aos membros de um grupo o sentimento de compartilhamento de sua própria perpetuação enquanto tal – de sua autoridade, aquela de uma transmissão efetiva e aceita (CANDAU, 2011, p.121).

O autor segue enfatizando a importância da rememoração das experiências cotidianas dos sujeitos, enquanto afirmação social e luta contra a alienação cultural. No contexto brasileiro Candau (2011) destaca:

No Brasil, as lembranças africanas revividas se modificam ao mesmo tempo em que muda a sociedade global, mobilizada por uma “luta de raças contra a alienação cultural dos negros” e também na luta de classes de acordo com um esquema mais habitual. Essas lembranças encontram uma justificativa não apenas em assegurar uma continuidade fictícia ou real entre o passado e o presente, mas também em satisfazer uma lógica identificadora no interior do grupo, mobilizando deliberadamente a memória autorizada de uma tradição. O ato de memória que se manifesta no apelo à tradição consiste em expor, inventando se necessário, “um pedaço moldado às medidas do presente” de tal maneira que possa se tornar uma peça do jogo identitário (CANDAU, 2011, p. 122).

Os jogos identitários aludidos por Candau compõem uma estratégia que fortalece o elo histórico-cultural e a identidade dos negros no contexto brasileiro. Nesta conjuntura, à identidade quilombola confere uma dinâmica que transcende o esforço das políticas ausentes

²⁶ Conceito de etnicidade trata-se da cultura e modos de vida comuns dentro de um mesmo grupo. Quando há relação entre a origem histórica e formação de um determinado grupo, grupo este que trás em sua gênese uma identidade básica.

em alienar e aculturar a população quilombola. A cultura tradicional quilombola se insere como elemento fundamental para a formação da identidade dos membros deste grupo e também fornece bases para a fomentação da auto-estima e conquista de uma identidade própria que vai além da “cor da pele”. Sob esse prisma de afirmação cultural e identitária, o quilombola caminha rumo a uma determinada visibilidade na sociedade brasileira.

A identidade negra à luz do antropólogo Munanga (2003):

[...] a identidade negra não surge da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação ou de uma diferença biológica entre populações negras e brancas e/ou negras e amarelas. Ela resulta de um longo processo histórico que começa com o descobrimento no século XV do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses, descobrimento esse que abriu o caminho às relações mercantilistas com a África, ao tráfico negreiro, à escravidão e enfim à colonização do continente africano e de seus povos (MUNANGA, 2003, p.37).

Podemos compreender que a identidade é constituída por diferentes fatores: fator linguístico²⁷, fator psicológico²⁸ e fator histórico, entre outros; sendo através de fatos históricos que delinearemos nossa reflexão. O fator histórico constitui o cerne cultural em questão, acondicionando às experiências sociais e sentimentos da coletividade negra. Importa destacar que a história do negro no Brasil perpassa por um processo de sequestro cultural e identitário, seguido pela introjecção e assimilação de estereótipos que identificam, por exemplo, o negro como “malandro” e “intelectualmente incapaz”.

Frente à inculcação de tal identidade negativa, os entraves com relação à afirmação da identidade negra tornam-se cada vez mais inviáveis ao próprio negro, visto que desejam a inclusão social. Diante deste histórico, Munanga (2003) destaca a necessidade de uma atitude política como caminho para contestar a identidade negativa introjectada no seio do ideário negro. Tal atitude deve vir acompanhada da reminiscência

²⁷ Quanto ao fator linguístico, não podemos dizer que a crise foi total, pois nos terreiros religiosos persiste uma linguagem exotérica que serve de comunicação entre os humanos e os deuses (orixás, inquices) que continua a ser um fator de identidade. Nas outras categorias foram criadas outras formas de linguagem ou comunicação como estilos de cabelos, penteados e estilos musicais que são marcas de identidade. Algumas comunidades rurais negras isoladas teriam conservado estruturas linguísticas africanas enriquecidas com vocábulos e expressões de língua portuguesa (MUNANGA, 2003).

²⁸ O fator psicológico, entre outros, nos leva a perguntar se o temperamento do negro é diferente do temperamento do branco e se podemos considerá-lo como marca de sua identidade. Tal diferença, se existir, deve ser explicada a partir, notadamente, do condicionamento histórico do negro e de suas estruturas sociais comunitárias, e não como base nas diferenças biológicas como pensariam os racialistas (MUNANGA, 2003).

da matriz negra de luta e resistência, da importância desta população para o desenvolvimento do Brasil.

Munanga (2012) acrescenta ainda que a identidade brasileira é formada de maneira fragmentada por questões de classe, gênero, sexo, religião, etnias²⁹, idade, etc., num contexto relacional. Quanto à identidade afro-brasileira ou identidade negra, ela constitui-se sobre bases sócio-históricas submersas no universo racista. Para Munanga (2012), falar de identidade negra no Brasil implica considerar:

[...] a existência de outras identidades, além da nacional. O que nos remete ao contexto de um país multicultural e multirracial, ou seja, ao multiculturalismo. Ora, todos os termos que terminam com -ismo, remetem às ideologias, concepções e visões do mundo, correntes de pensamento, doutrinas, crenças, etc (MUNANGA, 2012, p. 07).

Nessa direção, a identidade é articulada a questões relacionadas ao discurso histórico-ideológico branco como podemos ver adiante:

O discurso identitário da elite ou classe dominante é diferente do discurso das classes dominadas ou subalternizadas. Quando os negros, através de suas entidades sociais, falam de sua identidade que deve passar pela negritude, a elite através de seus intelectuais orgânicos os criticam dizendo que eles querem dividir o Brasil, pois “nossa” identidade é única e mestiça (ver a respeito o livro *Divisões Perigosas*). Essa crítica tem a ver com o fato de não existir um discurso político sobre a identidade branca apesar de esta existir tacitamente, pois todos têm consciência das vantagens que a branquitude lhe oferece nesta sociedade! (MUNANGA, 2012, p. 13).

É factível o prejuízo histórico, e mais, as consequências desse processo podem atravessar gerações inteiras. Trata-se de histórias alheias à população negra. Para Munanga (2012), o discurso histórico aqui mencionado além de não condizer com a história da comunidade negra brasileira, apresenta um teor negativo acerca dessa população:

[...] essa história, mal a conhecemos, pois ela foi contada do ponto de vista do “outro”, de maneira depreciativa e negativa. O essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que cria, constitui uma relação de segurança mais sólida para cada povo. É a razão pela qual cada povo faz um esforço para conhecer e viver sua verdadeira história e transmiti-la para as futuras gerações. Razão pela qual o

²⁹ Segundo Kabenguele Munanga o conceito de etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. Algumas etnias constituíram sozinhas nações. Assim o caso de várias sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas, australianas, etc... que são ou foram etnias nações (MUNANGA, 2003).

afastamento e a destruição da consciência histórica era uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização, para destruir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados (MUNANGA, 2012, p. 10).

Diante da situação descrita, Munanga (2012) chama atenção para uma consciência histórica que fomente a construção identitária sobre as bases da história negra autêntica. Nessa direção, para a formação da identidade coletiva negra é necessário:

[...] resgatar sua história e autenticidade, desconstruindo a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente em “nosso” imaginário coletivo e reconstruindo uma verdadeira história positiva capaz de resgatar sua plena humanidade e autoestima destruída pela ideologia racista presente na historiografia colonial (MUNANGA, 2012, p. 10).

O autor aponta o ensino da história da África como caminho epistemológico capaz de subsidiar e fomentar a construção de uma verdadeira identidade negra que rompa com a visão depreciativa do negro. A partir dessas novas abordagens, Munanga (2012) acredita que a população negra possa se reconhecer e possa ser reconhecida como participantes ativos na formação da sociedade brasileira.

3.3 Memórias e identidades em comunidades quilombolas

Considerando o contexto histórico e as características socialmente atribuídas à população negra sobre a égide das relações raciais, propomos uma reflexão acerca dos sistemas sociais que mascaram e estruturam tais relações de poder e, que perduram desde o período colonial até os dias atuais comprometendo significadamente o processo de construção das identidades quilombolas. Como podemos verificar na fala da líder quilombola da comunidade Conceição das Crioulas³⁰, Gilvania Maria Silva³¹, mestre em políticas públicas:

³⁰ Comunidade quilombola Conceição das Crioulas está no município de Salgueiro, no sertão pernambucano, a 550 quilômetros de Recife. O povoado é composto por 16 núcleos populacionais, nos quais residem aproximadamente 750 famílias. O local teve seu decreto de regularização de território quilombola assinado no dia 20 de novembro de 2009. Ver mais em: <http://www.incra.gov.br/noticias/comunidade-quilombola-conceicao-das-crioulas-pe-recebe-titulo-de-mais-de-800-hectares> Acesso em: 19 nov de 2016.

³¹ Quilombola de Conceição das Crioulas, em Salgueiro, Givânia é descendente de mulheres que chegaram ao sertão pernambucano no século XVIII e marcaram a história da região com o trabalho de produção e fiação do algodão. Foi a primeira de sua comunidade a cursar a faculdade, graduando-se em Letras, apesar das dificuldades de morar na zona rural, com pouco dinheiro e enfrentando as mazelas do racismo. Exemplo de superação, Givânia foi a primeira diretora da Escola Professor José Mendes, criada no quilombo de Conceição das Crioulas. Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade de Brasília, com concentração na área de relações raciais, ela luta pela visibilidade nacional e internacional na luta pela promoção da igualdade racial. Uma das fundadoras da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq). Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=26814 Acesso em: 19 nov de 2016.

O contrassenso das práticas autoritárias decorrentes do colonialismo foi de insistir no esquecimento e no apagamento das diferenças histórico-culturais como forma de atingir o suposto crescimento e progresso. Elas ignoram sistematicamente o papel desempenhado pela memória na formação da identidade, dos saberes tradicionais como fontes de preservação da vida (SILVA *apud* LEITE, 2012, p. 36).

Como consequência deste fato, Silva (2012) descreve:

Esse “apagamento/esquecimento” que se criou em relação às comunidades quilombolas durou séculos e as transformou em sujeitos de direitos “presentes/ausentes” perante as ações do Estado. Esses fatos fizeram com que as comunidades quilombolas sofressem perdas, tanto do ponto de vista material quanto imaterial, tais como: deslocamentos de seus territórios, deturpação dos bens herdados material e imaterialmente, cemitérios, sítios arqueológicos, territórios usurpados, conhecimentos tradicionais aliciados sem que pudessem recorrer às leis, pois sequer existiam perante elas. Isso contribuiu para que as comunidades quilombolas pertencessem a um mundo presente/visível/invisível – existem, produzem, preservam as áreas em que vivem, guardam saberes, mas durante séculos não pertenceram enquanto sujeitos de direito ao território ocupado e preservado, herdado ou conquistado por meio de seus processos organizativos (SILVA, 2012, p.37).

Nesta direção, as reflexões e discussões realizadas no presente estudo objetivam desvelar as motivações, bem como os interesses dos sistemas sociais que equacionam a sujeição de processos identitários que segregam e marginalizam os afrodescendentes em território brasileiro. Desta forma, tratamos aqui de uma condição de inferioridade que historicamente as comunidades quilombolas sentem e vivenciam em seus próprios contextos sociais e como consequência disto, há o comprometimento das identidades que se estendem entre as gerações.

Diante da necessidade de compreender melhor as realidades quilombolas, destacamos a pesquisa de mestrado da quilombola e mestre em políticas públicas Silva (2012) intitulada: Educação como processo de luta política: a experiência de educação diferenciada do território quilombola de Conceição das Crioulas, demonstra a importância das memórias como forma de fortalecimento do grupo. À autora chama atenção para um “fazer coletivo”, na medida em que no interior da própria comunidade sejam partilhadas as experiências quilombolas. Na perspectiva de socialização, Silva (2012) citando Gomes aponta a importância da partilha dos diversos saberes na formação das identidades:

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente tal processo se inicia na família e vai criando

ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece (SILVA *apud* GOMES, 2012, p.132).

Apesar dos processos históricos terem forjado identidades quilombolas subalternizadas e segregadas, entendemos que através da rememoração do passado de luta e resistência se possa alimentar uma identidade negra com novos sentidos: de justiça e inclusão social para estes povos. É deste modo que Domingues e Gomes (2013) compreendem a importância da rememoração:

Apropriada em narrativas da memória e transmitida de geração a geração através da oralidade, a ideia de quilombo foi ressignificada como referência histórica fundamental, tornando-se, assim, um símbolo no processo de construção e afirmação social, política, cultural e identitária do movimento negro contemporâneo no Brasil. Se antes o quilombo era visto como resistência ao processo de escravização do negro, a partir dali ele se converteu em símbolo, não só de resistência pretérita, como também de luta no tempo presente pela reafirmação da herança afro-diaspórica e busca de um modelo brasileiro capaz de reforçar a identidade étnica e cultural. (DOMINGUES; GOMES, 2013, p.10).

Contudo, algumas ponderações merecem ressalvas, como por exemplo, no âmbito das reflexões a respeito da formação identitária das comunidades quilombolas. Adentramos nos sistemas sociais e suas relações de conformidade acerca da desigualdade racial que se faz presente no contexto social dos remanescentes. Nestes termos, sobre a identidade racial brasileira Maria Palmira Silva (2005) na obra *Racismo do Brasil: percepções da discriminação e preconceito racial no século XXI*, explica:

A construção da identidade não tem uma mão única nem tampouco é um fenômeno mecânico. Devido ao alto grau de dependência que o ser humano tem das outras pessoas e dos grupos sociais aos quais ele imagina pertencer ou de fato faz parte, o fortalecimento do sentimento de identidade só pode se desenvolver no mundo social, mais especificamente na relação como o outro. Diversos estudos têm destacado que o *eu social* de uma pessoa resulta do reconhecimento que ela obtém de seus semelhantes. Continuando esse raciocínio, podemos dizer que o falso reconhecimento seguido da ausência de uma política de reconhecimento igualitário dilacera as identidades, seja na esfera individual, seja no âmbito coletivo (SILVA *apud* TAYLOR; SILVA, 2005, p. 40).

Diante do exposto, entendemos que a construção das identidades é um fenômeno histórico que deriva das relações sociais, e principalmente, das relações raciais. A autora destaca a importância do fortalecimento do sentimento de identidade pelo grupo ao qual o sujeito pertença, do remanescente a comunidade quilombola. Mas para tanto, se faz necessária ações afirmativas e políticas de identidades não alienantes, no âmbito educacional; uma prática educativa. Por prática educativa esperamos que a mesma traga para o campo dos

debates os aspectos multiculturais que constituem a diversidade cultural quilombola, conforme nos diz Melo (2014):

[...] prática educativa se articula ao conceito de Educação, esta que acontece não somente na escola, mas em diversos espaços, como nas organizações religiosas, movimentos sociais, associações de moradores, ou seja, acontece no contexto social, na vivência em sociedade. Assim, ela está imersa em diversos ambientes inclusive nas escolas (MELO, 2014, p.46).

Nesta configuração, a prática educativa está circunscrita num contexto maior da Educação, inscreve-se no campo das políticas de identidades. Isto implica uma prática carregada de significados da própria comunidade e desse modo, contempla e valoriza a história quilombola, não apenas no que tange as barbáries acometidas, mas que através da historicidade de luta e resistência dessa população negra possa reconhecer-se enquanto quilombola, transformando assim os conflitos existenciais e os obstáculos existentes no campo das relações raciais em algo positivo. Algo que derive em um orgulho de ser negro. Nesta direção, Guimarães (2006) esclarece:

No Brasil atual, ganha força a corrente de opinião que defende que as desigualdades raciais, ou seja, as desigualdades sociais atribuíveis à idéia de raça e à forma como as pessoas se classificam ou são classificadas racialmente, só podem ser combatidas com ações e políticas que reforcem essas identidades raciais. Ou seja, as políticas de ações afirmativas requereriam políticas de identidade (GUIMARÃES, 2006, p. 280).

Diante desses aspectos elementares, bem como os desdobramentos da presente discussão, chegamos a uma ideologia racista que configura um sistema social de homogeneidade racial que culmina no mito da democracia racial³². Enquanto ideologia antagônica, o mito da democracia racial configura uma construção cultural de negação e exclusão acerca das percepções do *ser* negro no Brasil. Neste sentido, esta perspectiva segue cumprindo sua funcionalidade de camuflar as desigualdades sociais e raciais, conforme afirma Oliveira (2008): “A democracia racial é uma ideologia que obscurece as relações raciais, ocultando a relação de injustiça”. (OLIVEIRA, 2008, p.268).

Sem ter a função de contemplar a diversidade cultural afrodescendente, o *mito da democracia racial* implica em medidas simplistas e minimalistas, que nem de longe poderia

³² O mito da democracia racial é alimentado pelo ideal de que o Brasil é um paraíso, que não existe racismo nem preconceito, e se comparado a outros países como, por exemplo, os Estados Unidos, no território brasileiro as relações sociais eram tidas muito mais amenas (aparentemente mais amenas), mas na verdade cumpria a funcionalidade de camuflar o racismo e preconceito que nunca deixou de existir no Brasil (GUIMARÃES, 2006).

dar conta de resolver o fosso social dos afrodescendentes no Brasil, conforme Guimarães (2006) nos diz:

[...] a simples universalização da educação formal, a ausência de barreiras raciais legais e a ampliação das oportunidades de emprego e renda, trazidas pelo avanço capitalista, não seriam suficientes para diminuir as desigualdades sociais brasileiras, visto que elas tinham um caráter racial implícito e não visível, que impedia qualquer ilusão de universalização das oportunidades. A democracia racial era realmente um mito e uma farsa, tal como algumas lideranças negras e alguns sociólogos já diziam desde o final dos anos de 1960 (GUIMARÃES, 2006, p. 281).

Apesar de todos os entraves sociais e raciais inscritos no processo histórico da população negra, com especial destaque aos quilombos e destes remanescentes, acreditamos na transformação deste cenário através do reconhecimento e da afirmação das identidades quilombolas. Isto implica na essencialidade das memórias dos anciãos enquanto constitutiva dos quilombos, e também por serem imperativos diante da propriedade em descrever o processo de luta e resistência deste povo. Nessa direção, os aspectos simbólicos das memórias, como de grupo, familiar, territorial, de ocupação e resistência destacam e se ressignificam no cerne das relações tecidas ao longo do tempo. De acordo com Mattos (2005-2006):

A identificação coletiva é sempre processo e construção e só pode ser entendida levando em conta contextos históricos e políticos. Tanto o silêncio sobre a cor como ética social, quanto sua reivindicação, hoje, como bandeira de luta, são frutos diferentes da presença difusa do racismo na sociedade brasileira em suas complexas relações com a memória do cativo (MATTOS, 2005-2006, p. 111).

O processo de reminiscência aludido por Mattos (2005-2006) configura um trabalho de produção de memória coletiva que culmina em uma referência fundamental na construção de uma nova identidade quilombola livre do “cativo”, pautada na liberdade e no reconhecimento do grupo como remanescentes dos quilombos.

Importa ressaltar a importância da rememoração como elemento de exercício da cidadania, na medida em que os sujeitos tornam-se protagonistas de suas próprias histórias. Desta forma, os remanescentes buscam e encontram a historicidade da população negra e de seus descendentes. Nestes termos, Leite (2002) reafirma a importância da memória na formação das identidades dos grupos:

Os acontecimentos do passado compartilhados são os que têm particular importância das ações do presente sejam eles reais ou imaginários. As recordações mais relevantes são aquelas partilhadas por todos desdobrando-se em uma “versão acordada do passado”. Não se trata de um simples ato de

recordar nem é como uma réplica do passado, mas está memória advém de um complexo processo de comunicação, demonstrando como a cultura é contextualmente construída (LEITE, 2002, p.170).

A memória se insere aqui como uma forma efetiva de resguardar relações afirmativas de construção de identidade e formulação da consciência comunitária. Desse modo, deve-se compreender o processo de acionar e efetivar as narrativas, de acordo com Holanda e Meihy (2011):

A necessidade de se ativar ou materializar o que existe em estado oral retido na memória, ou mesmo o que foi abafado por processos de cerceamento, quase sempre acontece por desafios da própria comunidade, que não quer deixar morrer determinadas experiências e que, para isso, produz situações nas quais, no tempo presente, reinventam o passado não resolvido (HOLANDA; MEIHY, 2011, p. 25-26).

A memória nesse contexto assume um papel fundamental de resistência, podendo abranger dimensões de aspectos políticos, sociais e culturais, contestando a condição de coadjuvante das comunidades negras. Nesse movimento, a memória pode ser pensada como um elemento capaz de dar visibilidade a coletividade, bem como as singularidades das comunidades negras em território brasileiro.

Na perspectiva de resistência e formação identitária, vale destacar o elo entre identidade e território que unem os quilombolas através do sentimento de pertencimento. Sobre a esfera da territorialidade, enquanto organização social no âmbito das identidades, podemos dizer que, cumpre um papel importante na medida em que representa de forma concreta uma espacialidade que evoca as histórias de vida de seus antepassados quilombolas.

Dentro dessa perspectiva de território, adentramos na dimensão de sentimento de pertencimento e da importância deste sentimento para os quilombolas. Nesse sentido, a partir da reflexão da mestre em políticas públicas e líder quilombola da comunidade Conceição das Crioulas em Salgueiro/ PE, Souza (2008) entende sobre a dimensão da territorialidade para a identidade:

O pertencimento em relação ao território é algo mais profundo. A luta quilombola existe porque há um sentimento por parte dos quilombolas de que aquele território em que eles habitam é deles. Mas não é deles por conta de propriedade, é deles enquanto espaço de vida, de cultura, de identidade. Isso nós chamamos de pertencimento. Nem é porque nossas terras sejam as mais férteis que nós lutamos por elas. Elas muitas vezes não são as mais férteis, se nós concebemos o fértil no usual da economia. Mas ela tem uma fertilidade que para nós que estamos ali ela é a melhor. A nossa luta pela terra não é pautada por princípios econômicos e sim por fundamentos culturais, ancestrais. É o sentimento de continuidade da luta e resistência (SOUZA, 2008, p. 07-08).

De fato, o território quilombola é um campo fértil para a construção de identidades. Assim, alinhado a esse argumento, está a busca constante pela consolidação ou melhoria das condições daqueles que constituem e são constituídos por aquele espaço. Desse modo, compreendemos que o reconhecimento das terras, bem como a posse das mesmas pelos quilombolas seja fundamental para o processo de construção identitário.

Nessa direção, consideramos de suma importância a relação entre; território, cultura e identidade para a formação das identidades dos membros de comunidades quilombolas. Destacamos a ideia de território, entendendo-o como espaço de fertilidade para a afirmação cultural das comunidades quilombolas, conforme podemos compreender através do trabalho de rememoração realizado pela Comissão Pastoral da Terra com o apoio da Universidade Federal de Pernambuco na comunidade quilombola do Castainho, *locus* da presente pesquisa. No contexto do quilombo enquanto grupo étnico, compreende-se as relações entre território e cultura, conforme a reflexão a seguir:

Introduz-se então para as comunidades negras o denominado elemento cultural, tratando quilombo não apenas como lugar para onde se foge, mas como verdadeira metáfora da tentativa do negro em manter, a despeito da migração forçada, a cultura própria do seu povo, retirando o foco do elemento puramente civil de propriedade territorial para a moderna questão do constitucionalismo étnico, dos direitos humanos e da proteção e incentivo ao multiculturalismo.

A interpretação do quilombo como grupo étnico ou grupo social diferenciado parte do princípio de que os escravos não apenas fugiam dos castigos físicos e morais impostos, como também pretendiam reconstruir modos de vida coletivos e auto afirmar suas identidades culturais. Com isso, o termo remanescente não se prende apenas a fatos históricos, mas pressupõe outros significados de ordem sociológica e antropológica, que autorizam uma reconstrução do termo no contexto das minorias étnicas e como sujeito de identidade constitucional (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2013, p. 35).

Considerando o elo entre identidade e território, bem como a importância da territorialidade para os aspectos organizativos como, a existência das associações quilombolas, que mobilizam os membros da comunidade. Chamamos a atenção para a dimensão territorial que envolve as origens da comunidade e elementos constitutivos das identidades da comunidade no sentido de pleitear políticas públicas específicas destinadas a garantir o exercício e preservação de sua cultura. Contudo, para além do âmbito das terras quilombolas ser um aspecto fundamental de afirmação identitária por outro lado, também é motivo de disputas entre os membros da comunidade com o setor imobiliário da região. Conforme a Comissão Pastoral da Terra acentua:

A terra onde está localizada a comunidade de Castainho, por ser fértil e marcada por belezas naturais, sempre foi e ainda é cobiçada pela especulação imobiliária da região. Por conta disso, não foram poucos os que se aproveitaram do poder político e econômico para tentar destruir a comunidade.

Como a maioria das comunidades quilombolas no Brasil, a terra do Castainho, no início não tinha limites. Ninguém possuía documento da terra. Com o tempo, os fazendeiros foram grilando a área. As pessoas mais velhas da comunidade contam que os fazendeiros chegavam e diziam: “se afastem que não mexemos com vocês” (COMISSÃO PASTORAL da TERRA. 2013, p.13).

Frente a esse cenário de desapropriação, importa destacar o Decreto 4.887 (quatro mil oitocentos e oitenta e sete) de 2003 a critério de verificar as dificuldades para sua implementação. Neste cenário constatamos uma distância entre o que determina a legislação e a implementação da mesma, como podemos verificar a partir das divergências entre a realidade apontada pela Comissão Pastoral da Terra e nas prerrogativas contidas nos termos do Art. 68 (sessenta e oito) da Constituição Federal determinam: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 2003).

Apesar da existência de determinações legais que garantem o direito a terra aos remanescentes de quilombos, muitos obstáculos, como, visões estereotipadas que remontam a ideia de quilombo do século XVIII e, portanto, uma terra de ninguém, ou simplesmente a cobiça do setor imobiliário (atualmente), se fazem presentes, aumentando ainda mais as dificuldades dos quilombolas.

Diante desse contexto histórico, faz-se necessárias medidas de proteção e garantia do direito conferido aos remanescentes, para que de fato, estes, venham superar os obstáculos de implementação das determinações legais. Nestes termos é que tais medidas corroboram com a transposição da legislação a nível teórico para o nível prático de reconhecimento e implementação do direito garantido legislativamente. Nessa linha de pensamento, Miriam de Fátima Chagas esclarece alguns aspectos de cunho jurídico acerca do reconhecimento dos remanescentes quilombolas, perante os obstáculos de fixação destes nas respectivas comunidades. Para à autora:

Mesmo se tratando de um novo cenário de reconhecimento, certas demandas de caracterização dessas comunidades são feitas ou traduzidas com base em estereótipos ou enquadramentos que pouco ou nada correspondem a suas realidades. Nessa direção, faz sentido supor que, muito embora a expressão “remanescentes das comunidades dos quilombos” tenha sido cunhada como categoria jurídica geradora de direitos, esse reconhecimento não suprime a

possibilidade de problematizá-la no quadro das dificuldades decorrentes do próprio processo de sua interpretação (CHAGAS, 2001, p.215).

O fato apontado por Chagas (2001) revela os desafios enfrentados pelas comunidades remanescentes de quilombos em obter seus direitos, enquanto tais. A autora destaca ainda um questionamento acerca das proposições em que são realizados os laudos antropológicos que atestam a titulação das terras quilombolas. A questão levantada, parte do critério aplicado para a investigação das pretensas terras quilombolas, sendo, este, forjado sob a égide administrativo-legal que limita-se em certa medida a uma “matriz explicativa construída com base em conteúdos cristalizados” (p. 215) desvinculada aos contextos social, histórico e cultural. Conforme Chagas (2001) diz:

É importante refletir sobre o espaço que vem ocupando os laudos antropológicos neste contexto de reconhecimento, particularmente no caso em que esses estão sendo solicitados em certos procedimentos administrativos, que buscam promover a “identificação” e reconhecimento dos “remanescentes das comunidades dos quilombos”. Nesses casos, muito embora sob a égide do reconhecimento, o universo administrativo-legal tende a reiterar a dominância de uma matriz explicativa construída com base em conteúdos cristalizados, que impedem os vários ângulos de leitura da história dos quilombos e a sua relação com a sociedade envolvente. Nesses casos, os referidos estereótipos homogeneizadores perpetuam-se claramente, em prejuízo daqueles beneficiários de um direito que veio a ser assegurado com base em processos culturais e socio-históricos diversos (CHAGAS, 2001, p. 215).

Considerando as proposições da produção dos laudos antropológicos, percebemos o distanciamento para com a realidade dessas comunidades. Como consequência deste distanciamento, podemos elencar a pouca intervenção governamental, no que se refere a elaboração e implementação de políticas públicas específicas para os membros das comunidades remanescentes de quilombos.

Por outro lado, à autora destaca uma outra proposição de produção destes laudos antropológicos, o que, por sua vez, indica que, quando os referidos laudos estão devidamente vinculados aos contextos social, histórico e cultural das comunidades, reflete nos próprios remanescentes quilombolas o sentimento de valorização, reconhecimento e afirmação identitária fundamentais para a superação de estereótipos, bem como de emancipação social. Segundo as palavras de Chagas (2001):

Deste modo, abre-se caminho para conhecer e respeitar na sua inteireza os elementos múltiplos que compõem o fenômeno Quilombo, através de uma ampla visão que permite outros entendimentos que apontem menos para um quadro estereotipado e mais para um particular modo de vida. Neste sentido, o conhecimento produzido nos laudos antropológicos a respeito dessas comunidades pode fornecer referências importantes para que as

comunidades, que se encorajaram em dar suporte a seu pleito com base neste direito, tenham a possibilidade de pensar o seu futuro dando ênfase ao aspecto presencial de sua existência, sem que seja necessário tornarem-se reféns, seja de uma categoria jurídica ou de atributos de um olhar classificador externo, informado num passado colonial (CHAGAS, 2001, p.219).

As contribuições de Chagas (2001) para compreendemos a política do reconhecimento na perspectiva dos aspectos sociais, históricos e culturais tanto no que tange ao âmbito legal quanto para ao contexto social dos próprios remanescentes foi importante. Prosseguindo na direção da política do reconhecimento, enfocando os remanescentes, enquanto sujeitos políticos, a partir de uma situação de legalização das terras quilombolas, a autora explica a luz de Novaes que:

A identidade, tal como nos exemplos que assinalamos atrás, permite a criação de um nós coletivo, que leva a uma ação política, embora momentânea... A identidade emerge quando sujeitos políticos se constituem e, neste sentido, a possibilidade de criação de um sujeito coletivo feminino, um “nós mulheres”, “nós índios”, “nós homossexuais”, implica, necessariamente, a desconsideração das diferenças que marcam a distância entre estes vários grupos unidos num único sujeito político (CHAGAS *apud* NOVAES, 2001, p. 225).

Nessa direção, as identidades dos sujeitos políticos são construídas a partir do diálogo e equidade com as diferenças e particularidades dos demais membros do grupo. Nessa ótica, as relações sociais contribuem diretamente com a formação das identidades a nível individual e coletivo. Conforme as palavras da própria autora: “No bojo da institucionalização de um nós remanescentes de quilombos ocorrem mudanças que vão depender da maneira com que as comunidades irão lidar com o estatuto do sujeito político, diante de seus próprios modos de interação” (p. 225).

Confirmando a premissa de força do coletivo quilombola, sobretudo dá importância do sujeito político aludido por Chagas (2001), destacamos o relato do líder da Associação Quilombola do Castainho, feito a Comissão Pastoral da Terra em 2013 na comunidade de Castainho *locus* da presente pesquisa. Sobre a fundação da associação e articulação quilombola:

[...] fundamos nossa associação em 1982, agora o registro oficial só foi em 1993. Nossa organização também tinha outras formas, fizemos muitos mutirões. Participamos de reuniões em Garanhuns e em Recife. Todo mês acontecia o encontro das áreas de conflitos de todo estado, organizado pela CPT e FETAPE. Participamos também de encontros e caminhadas, fazendo documentos para o Prefeito, o Governador e muitas outras autoridades.

A comunidade de Castainho começou a se reunir com outras comunidades em Pernambuco e de outros estados, e aí deu início a articulação das

comunidades quilombolas. Então, a partir daí começáramos debates, foi quando surgiu a sugestão de que houvesse o primeiro encontro de comunidades quilombolas no estado de Pernambuco. Foram convidadas as comunidades de Timbó, Estrela, veio um pessoal de Capoeiras, Conceição das Crioulas... quer dizer, isso aí já deu um impacto. Assim iniciou nossa articulação e nossa luta por terra dos quilombolas (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2013, p. 15).

Entendemos que a articulação e união entre os quilombolas cuja a luta e interesses são comuns é fundamental nas reivindicações pelos direitos e por melhores condições de vida. Não obstante a articulação realizada entre os quilombolas das comunidades de Pernambuco, na década de 1980 teve como resultado, o laudo antropológico emitido em 1997 e o reconhecimento pela Fundação Palmares no ano de 2000. Conforme a lembrança do líder comunitário:

Em 1997, fizeram o Laudo antropológico e no mesmo ano tivemos o reconhecimento da Fundação. Em 2000, a Fundação expediu o título de domínio registrado em nome da Associação dos Moradores do Quilombo. Nossa comunidade e a de Conceição das Crioulas foram as primeiras em Pernambuco a serem reconhecidas como descendentes de quilombo. Isto animou as outras comunidades. A partir daí, as coisas começaram a mudar, o pessoal começou a fazer pesquisa. Vinha muita gente nos visitar. Por outro lado, aparecia novas normas para demarcação de nossas terras (COMISSÃO PASTORAL da TERRA. 2013, p.19).

Partindo das memórias do líder comunitário da comunidade de Castainho, constatamos o longo e árduo processo histórico repleto de obstáculos, alguns transponíveis outros não, que os remanescentes de quilombos percorrem pelos seus direitos constitucionais. De fato, alguns avanços são inegáveis, porém a efetividade a nível prático, na esfera do contexto social, ainda está a passos lentos, conforme a reflexão da mestre em políticas públicas e quilombola Gilvânia Maria Silva:

Os desafios de hoje são os desafios de ontem. Porque os de ontem? Porque esses foram o desafio da superação dos navios, da escravidão, do anonimato, do abandono, e etc. Os de hoje não são esses, mas tem a mesma finalidade que é anular qualquer possibilidade de que preto nesse país seja tratado como o restante da população. Quando a grande imprensa, o latifúndio, setores conservadores da sociedade reagem contra essa política nós entendemos que o que está acontecendo hoje é o mesmo que aconteceu ontem, só que por outros meios e outros mecanismos. O que está posto é a certeza de que cada vez mais precisamos estar unidos. É uma luta árdua e, acima de tudo, é uma luta coletiva (SOUZA, 2008, p.11).

Diante ao panorama histórico até aqui exposto, entendemos a necessidade da luta e resistência, tendo em vista ainda, as injustiças e desigualdades sociais estruturadas nas relações raciais. Nestes termos, destacamos a importância da coletividade, da mobilização social enquanto força capaz de fazer contraposição aos sistemas sociais das relações de poder

que expressam pouco interesse ou desinteresse em efetivar as determinações legais já sancionadas. Tal posicionamento reflete o antagonismo histórico, social, político, econômico e cultural que regem o Brasil.

De acordo com as discussões e reflexões realizadas, acreditamos no processo de (re)construção das identidades, e, do reconhecimento dos remanescentes enquanto pertencentes de comunidades quilombolas como possibilidade real de enfrentamento e superação da desigualdade social e racial presentes na sociedade brasileira. Importa ressaltar que, acreditamos que tal processo de (re)construção identitária dar-se-á por meio da *Educação*, e de uma *Prática Educativa* de valorização dos quilombolas, bem como de seus contextos sociais. Nesta dimensão, uma *Educação* capaz de politizar e humanizar.

As relações sociais entre brancos e negros no Brasil estavam associadas às experiências da colonização e segregação do negro. Ao negro subjugado e subalternizado, o que restava era, a negação de sua cor, origem e identidade. Nessa direção, Chagas et al (2004) descreve a percepção de ser negro, ainda nos dias atuais, tendo em sua memória o peso das experiências coloniais:

Historiar como eles viveram esse processo, a dimensão de resistência quilombola de suas referências identitárias, os leva a falar do sofrimento, do desvalor, do “não valer nada” aos olhos dos outros. A percepção de que não são vistos até hoje como pessoas com direito, de que não chamamos a entrar na história, é revigorada a cada situação que os inviabiliza, os ignora e os despreza.

O que em outrora eram estratégias dos senhores em naturalizar uma imposta inferioridade, permanecem sendo apontadas no presente, toda vez que percebem estarem sendo “renegados” de sua existência pública, entrando em desvantagem social por serem negros (CHAGAS et al, 2004, p. 370).

Nessa perspectiva, a condição de renegados dos negros ainda na atualidade, alimenta o sentimento de dor e desapontamento que comprometem as identidades dos negros. Nestes termos, os negros são condicionados às situações contraditórias, entre o ser negro renegado ou renegar a pele negra, afim de minimizar o preconceito sentido na própria pele.

Estes constantes embates desencadeiam relações conflituosas no que tange a construção identitária. Nestes termos, as relações de poder são a causa e efeito dos conflitos identitários da população negra. A identidade, portanto, torna-se uma celebração móvel, que dependerá das relações e experiências cotidianas e também das formas que os sujeitos forem interpelados. Para Hall (2003) as identidades que estão no processo de constituição, não seguem uma conformidade, considerando que:

É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2003, p. 13).

Trazendo este argumento para o bojo das discussões e reflexões sobre o processo socialmente construído das identidades, vale ressaltar que nesta perspectiva a cor negra é revestida de significações sociais. Partindo desse entendimento, destacamos o conceito de mestiçagem³³ uma invenção colonial caracterizado pelo ideário do branqueamento. Já no início do século XX, a mestiçagem, enquanto resultado da pluralidade racial oriunda do processo de colonização, encaminhava-se na contramão dos ideais das elites, em ter uma nação branca.

Para Munanga (1999) os efeitos da mestiçagem e da introjeção do ideário do branqueamento por uma ascensão social da população negra expressa, a situação de desigualdades e injustiça social que eficazmente segregam o afro-brasileiro. Além de tal situação, o autor chama a atenção para a desintegração e aniquilação da identidade negra, conforme podemos ver nas palavras do autor:

A maior parte das populações afro-brasileiras vive hoje nessa zona vaga e flutuante. O sonho de realizar um dia o “passing” que neles habita enfraquece o sentimento de solidariedade com os negros indistigáveis. Estes, por sua vez, interiorizam os preconceitos negativos contra eles forjados e projetam sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. Daí a alienação que dificulta a formação do sentimento de solidariedade necessário em qualquer processo de identificação e de identidade coletivas. Tanto os mulatos quanto os chamados negros “puros” caíram na armadilha de um branqueamento ao qual não terão todos acesso abrindo mão da formação de sua identidade de “excluídos” (MUNANGA, 1999, p. 88).

Na tentativa de entender esses novos sujeitos sociais, que afloram destas relações de conflitos e indefinição das identidades, destacamos a ideologia do branqueamento³⁴ como um dos fatores que edificam as relações conflituosas instaladas em comunidades quilombolas.

³³ A proposta de mestiçagem nasceu no século XIX, a partir do pensamento reformista do colono São Domingos, que lançou a proposta de: “(...) Seria possível atribuir as diferentes mesclas de cor essa medida de vantagens políticas que, ao dividi-las entre elas, tenderia a liga-las mais estreitamente aos brancos, ou seja, quanto mais aproximadas da cor europeia, mais poderiam participar dos favores mais altos; quanto mais afastadas fossem, elas seriam eficazmente mantidas nos limites determinados segundo a ordem natural para a manutenção do sistema colonial (MUNANGA, 1999, p. 38).

³⁴ A ideologia do branqueamento foi defendida por homens como Joaquim Nabuco, Rui Barbosa e Euclides da Cunha, entre outros. Todos eles eram contrários á escravidão, mas imbuídos do racismo e da inferioridade inata dos negros. Na obra o Abolicionismo Joaquim Nabuco dá uma explicação para o que se pretendia ao abolir a escravidão: “absorver o sangue caucásico vivaz, enérgico e sadio que certamente embranqueceria o nosso povo” (SILVA, 2010, p. 95).

Entendemos que a introjecção do branqueamento justifica-se pela ânsia em se fixar na sociedade, contudo, há sérias implicações que vão além da negação do *ser* negro e adentram no campo das impossibilidades. Esta reação à condição de segregação anula as possibilidades de afirmação do negro, enquanto sujeito histórico, tendo em vista a negação das próprias raízes.

Desta forma a dimensão das subjetividades dos quilombolas são seriamente comprometidas e prejudicadas, pois o branqueamento acaba por inferiorizar ainda mais o negro. Ana Célia da Silva acrescenta ainda que: “A ideologia do branqueamento além de causar a inferiorização e a autorejeição, a não aceitação do outro assemelhado étnico e a busca do branqueamento, internaliza nas pessoas de pele clara uma imagem negativa do negro” (SILVA, 2010, p.96). Nesta ótica, o branqueamento fomenta a discriminação entre as raças.

A projeção e a assimilação da ideologia branca através do branqueamento implicam na construção social de quilombolas com identidades conflitantes, porém, há outra perspectiva sobre o processo assimilacionismo apontada por Munanga (1999):

Estamos de acordo que o Brasil é uma nova civilização, feita das contribuições de negros, índios, europeus e asiáticos que aqui se encontraram. Apesar do fato colonial e da assimetria no relacionamento que dele resultou, isso não impediu que se processasse uma transculturação entre os diversos segmentos culturais como se pode constatar no cotidiano brasileiro. Nessa nova cultura que não chega, a meu ver, a se configurar como sincrética, mas que eu qualificaria como uma cultura de pluralidades, partilhadas por todos, é identificável a contribuição do índio, do negro, do europeu de origem italiana, portuguesa, alemã, etc...e do asiático. Por exemplo, a música baiana (axé music) é cantada e dançada em todos os cantos do Brasil. Na sua estrutura pode haver elementos de outras procedências (jamaicanos, americanos, etc...) que dariam a ela um certo elemento sincrético. Mas em termos de identidade que não é sinônimo de pureza, trata-se de uma música afro-baiana, apesar de ser cantada por todos os brasileiros sem discriminação racial (MUNANGA, 1999, p. 107-108).

Na perspectiva da pluralidade apontada por Munanga (1999, p. 108), a cultura brasileira é constituída como a metáfora da colcha de retalhos que ilustra a integração da diversidade que compõem o país. Tal percepção desconstrói a lógica da homogeneidade imposta pelos grupos dominantes, e introduz o universo multicultural, numa perspectiva de que a identidade pode ser híbrida.

Longe de concluir as discussões acerca da constituição cultural em meio ao processo argumentado anteriormente, como também, das discussões entorno da formação identitária dos grupos sociais a partir das amarras do multiculturalismo conduzido pela globalização neoliberal. Buscamos em Souza (2010) mais compreensões sobre o processo no qual dar-se-á

as políticas culturais que relacionam-se diretamente com as políticas dos direitos humanos. Importa destacar, que o propósito do referido autor é, de identificar as condições em que os direitos humanos podem contribuir para a política progressista e emancipatória.

No transcorrer da investigação Souza (2010) identifica três tensões dialéticas³⁵ presentes na modernidade ocidental e, as relações destas com o processo contra hegemônico cultural. Para o autor a primeira tensão dialética está presente entre a regulação e emancipação social afirmando o paradigma da modernidade. A segunda tensão dialética ocorre entre Estado e sociedade civil. Nesse contexto o Estado moderno apresenta-se como minimalista, porém, maximalista do que tange as leis e regulações que estruturam a reprodução da sociedade civil. A terceira tensão dialética ocorre entre Estado-nação, designando a globalização. A intensificação da globalização designada nesta terceira tensão representa o deslocamento da regulação e emancipação social para o nível global (p. 64).

Especialmente a partir desta terceira tensão dialética, a temática da cultura ocupa um lugar no quadro analítico sobre os direitos humanos, na medida em que esses se assentam em pressupostos culturais, pois, Souza (2010) considera que “ *los derechos humanos en el doble contexto de las globalizaciones que compite entre sí, por un lado, y de la fragmentación cultural y de las políticas de identidad, por el otro*” (p.67). É, diante a essa configuração que destacamos as contribuições do autor sobre a constituição cultural dos grupos sociais em meio a globalização no cenário contemporâneo.

Importa destacar, que a globalização designada nas análises de Souza (2010) se apresenta com várias faces, pois para o autor a origem da globalização³⁶ dar-se-á a partir de um conjunto diferenciados de relações sociais, isto implica em globalizações, desse modo, enquanto relações sociais as globalizações envolvem conflitos, e por isso trazem serias implicações para os grupos sociais, haja vistas que, há vencedores e vencidos.

³⁵ Ver mais detalhes sobre as especificidades das três tensões dialéticas identificadas pelo autor no capítulo 3 ° (terceiro) da obra *Des colonizar el saber, reinventar el poder* (SANTOS, 2010).

³⁶ Sobre a definição da globalização, Santos (1997) são, de facto, conjunto diferenciados de relações sociais; diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenômenos de globalização. Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor, este termo só deveria ser usado no plural. Qualquer conceito mais abrangente deve ser de tipo processual e não substantivo. Por outro lado, enquanto feixes de relações sociais, as globalizações envolvem conflitos e, por isso, vencedores e vencidos. Frequentemente, o discurso sobre a globalização é a história dos vencedores contadas pelos próprios (SANTOS, 1997, p. 14). Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF

Em contrapartida, considerando mais de uma globalização, Souza (2010) destaca a globalização de baixo para cima ou contra hegemônica, que luta pelas transformações pautadas na democracia. Nessa lógica, a globalização contra hegemônica promove a equidade de direitos entre os contextos; local e global. Para o autor “*una globalización desde abajo, emergieron nuevas concepciones de derechos humanos que ofrecían alternativas radicales a las concepciones liberales norte-céntricas que hasta entonces habían dominado con una supremacía incuestionable*” (Souza, 2010, p.66).

Perspectivando a desconstrução da hegemonia cultural (ocidental, branca, elitista cosmopolita), dos modos de conceber o processo identitário assimilacionista, dos efeitos globalizantes que comprometem as identidades quilombolas, bem como da ausência dos direitos humanos e culturais que vá além do universalismo. Nestes termos, acreditamos na reconceitualização multicultural progressista³⁷ preconizado por Santos (2010), visto que o mesmo pode ser entendido enquanto:

[...] *el multiculturalismo progressista, tal como lo entiendo, es una precondición para una relación equilibrada y mutuamente reforzante entre la competencia global y la legitimidad local, los dos atributos de una política contrahegemónica de derechos humanos en nuestro tiempo* (SANTOS, 2010, p. 67).

Nesta direção, o multiculturalismo defendido por Santos (2010) se insere como uma espécie de equalizador entre a globalização e a legitimidade da cultura local, instaurando uma política contra- hegemônica contemporânea. Haja vista o discurso regulador dos sistemas sociais, esse autor persegue a superação da universalização e relativismo cultural através da concepção do multiculturalismo progressista como instrumento de interlocução multicultural.

Desse modo, é especialmente necessário considerar os efeitos da globalização numa perspectiva da cultura local, bem como do multiculturalismo progressista como operante na potencialização da interlocução dos direitos humanos e a própria concepção da cultural local e o diálogo transcultural. Essa configuração nos leva a refletir na perspectiva da hermenêutica diatópica, que amplia o campo do debate e equidade sobre as culturas; local e global. Dessa forma, desconstruindo as hierarquias e dicotomias existentes nos contextos das diversas culturas do globo. Nesses termos, a hermenêutica diatópica reconhece as incompletudes das culturas envolventes. Para Santos (2010):

³⁷ Multiculturalismo progressista preconizado por Boaventura de Sousa Santos constitui um projeto de emancipação política e social condizentes aos direitos humanos. Ver mais, no capítulo 3º (terceiro) da obra *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (SANTOS, 2010).

El reconocimiento de las recíprocas incompletudes y debilidades es una condición sine qua non de cualquier diálogo transcultural. La hermenéutica diatópica se construye tanto sobre la identificación local de la incompletud y debilidad como sobre su inteligibilidad translocal. Como se ha mencionado arriba, en el campo de los derechos humanos y la dignidad, la movilización del apoyo social para las reivindicaciones emancipatorias que estos potencialmente contienen solo se puede alcanzar si dichas reivindicaciones se han enraizado en el contexto cultural local y si un diálogo transcultural y la hermenéutica diatópica son posibles (SANTOS, 2010, p.75).

De acordo com os argumentos do subitem sobre o reconhecimento das incompletudes das cultural local ou global, é pertinente destacar ainda, as formas de construção do conhecimento e, que, está ocorra coletivamente e interativamente. Conforme a assertiva do autor:

La hermenêutica diatópica no solamente exige una modalidad diferente de conocimiento, sino también uno proceso diferente de creación de conocimiento. Requiere que la producción del conocimiento sea colectiva, interactiva, intersubjetiva y en red. Se debe perseguir con una conciencia plena de que se producirán agujeros negros, zonas de inteligibilidad mutua irredimible, que para no derivar en parálisis o faccionalismo, deben relativizarse a través de intereses comunes inclusivos en la lucha contra la injusticia social (SANTOS, 2010, p. 79).

A partir das análises destacadas sobre a política dos direitos humanos e a política cultural, ambas relacionadas com o processo de concepção das culturas local e global, adentramos no âmbito do respeito aos direitos humanos, através da amplitude a dignidade dos povos, neste caso, os quilombolas. Ainda na perspectiva de garantia dos direitos, compreendemos que a partir desta concepção a formação das identidades seja constante e, fundamentalmente, sem hierarquizações.

Na perspectiva defendida por Souza (2010) entendemos que mesmo sofrendo tensões resultantes em conflitos culturais e de identidades, as culturas dos grupos sociais das minorias sociológicas podem superar essas tensões. Nestes termos, os remanescentes, enquanto grupo, devem preservar e fortalecer suas identidades, bem como seus saberes e modos de vida. Desta forma, exercendo o empoderamento necessário para se afirmarem enquanto quilombolas.

Nessa mesma direção, vale enfatizar que, dentre os constitutivos da identidade de origem quilombola devem necessariamente estar presentes os elementos da diáspora correspondentes a história dos membros da comunidade, compondo uma construção de identidades que representem a realidade temporal, sociocultural quilombola.

3.4 Escolas quilombolas e a prática educativa

Historicamente o ensino brasileiro é fortemente marcado por lacunas associadas as referências temporais e espaciais da cultura eurocêntrica homogeneizadora. Nesse contexto, é de suma importância novos paradigmas que desconstruam a cultura eurocêntrica. Nesta direção, importa destacar os apontamentos sobre as contribuições que devem compor os parâmetros dos processos educativos brasileiros, em especial aquelas que fazem referência a educação étnico-racial realizados pela educadora e militante Nilma Lino Gomes e, destacados por Lima (2008) sobretudo da luta do Movimento Negro:

Essa autora aponta as contribuições a partir do ponto de vista do próprio Movimento Negro, para a educação brasileira: primeira, referência a denúncia de que a escola reproduz o racismo presente na sociedade; segunda, referência a participação dos negros no pensamento educacional brasileiro, vinculando-se a ênfase no processo de resistência negra; terceira: referência à centralidade da cultura; quarta, referência à existência de identidades diferentes, discutindo o carácter homogeneizador da escola brasileira (LIMA et al, 2008, p. 35).

Diante deste contexto histórico, é fundamental que a escola seja capaz de potencializar os conhecimentos que foram negados, esquecidos e silenciados pela cultura eurocêntrica, em particular aqueles referentes as populações negras. A escola por meio do processo educativo precisa trabalhar as relações étnico-raciais, fomentando a desconstrução de paradigmas homogeneizadores e concepções racistas. Assim, a escola de comunidades quilombolas deve formular um espaço de desmistificação do racismo e de abertura para discussões acerca da historicidade dos quilombolas. Desse modo, Souza (2008) citando Cavalleiro sugere um processo educativo específico para a população negra e quilombolas, e que este, seja argumentativo e crítico, visto que persevera:

[...] uma educação plural e anti-racista abre caminhos para que se estabeleçam a ética e a diversidade em todo o processo escolar, entendendo-se que conhecer, entender, respeitar e integrar, tudo isso forma o conjunto de valores culturais e históricos do povo negro. A soma das identidades individuais fortalece a identidade coletiva. Do mesmo modo, a implantação da diversidade étnico-racial na educação tende a representar um trabalho “em favor de todos (as) os (as) brasileiros (as) quer sejam pessoas pretas, pardas indígenas, brancas ou amarelas” (CAVALLEIRO *apud* SOUZA, 2008, p.182).

Nesse sentido, o processo educativo quilombola deve primar por uma educação pluricultural, mesmo tendo que lidar com diversos desafios, entre eles a construção das identidades dos jovens quilombolas. Visto que estas, diante à discriminação e a tantas restrições das diferentes formas de pensar e de modos de vida dessas populações, estas

sentem-se desconfortáveis em se afirmarem quilombolas. Assim, o processo educativo deverá fomentar a construção de uma educação voltada para a diversidade étnica, pluralidade e particularidade quilombola configurando um fenômeno aditivo de valorização, liberdade e construção identitária. Nesta medida, enfatizando o diálogo com o espaço e o tempo, no sentido de integrar a historicidade e a própria comunidade quilombola no espaço escolar.

Nestes termos, convergindo com o pensamento de aproximação entre a comunidade escolar e a comunidade quilombola, não obstante, a propósito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica de 21 de novembro de 2012, circunscreve e determinam a valorização e difusão das manifestações culturais dos remanescentes quilombolas, sobretudo as imateriais, como a memória coletiva, as línguas reminiscentes, as formas de produção do trabalho e as práticas culturais como um todo.

Retomando ao campo das discussões sobre a educação, ainda em Lima (2008) a autora destaca a importância de a escola estar em frequente diálogo com a legislação a fim de caminhar em direção a implementação dos parâmetros contidos nesta Lei. Dessa forma, destacamos também a capacidade desse diálogo em identificar os pontos que merecem ser trabalhados de maneira mais enfáticos. A exemplo da contribuição desse diálogo para o campo da educação étnico-racial a autora destaca a constituição de identidades positivas fundadas a partir do (re)conhecimento e revisão crítica sobre a historiografia do negro brasileiro:

[...] um dos importantes diálogos com esta legislação, pois analisa, critica e propõe ações educativas para o enfrentamento do racismo e as discriminações, a partir do estudo e da investigação dos processos que levam a desvalorização da cultura de matriz africana, bem como indica a utilização de métodos e procedimentos que contribuam com a revisão crítica da historiografia do negro brasileiro (LIMA et al, 2008, p. 51).

Desse modo, entendemos a escola e o processo educativo desenvolvido nela, como fundamental no processo de construção das identidades dos seus educandos, como também nos resultados dessa construção, na medida em que podem determinar o sucesso ou insucesso escolar dos educandos. Nestes termos, importa destacar o papel do educador nesse processo, pois de acordo com Souza (2008):

[...] a educação é crucial na construção de quem somos. Assim torna-se imprescindível que compreendamos a importância de nossas ações pedagógicas e atitudes profissionais. Não podemos nos furtar dessa responsabilidade, independente de nossa etnia. Os sentidos e significados construídos na escola sobre a vida em sociedade, entrelaçados a outras experiências das quais participamos, desempenham papel importantíssimo

na legitimação das nossas identidades sociais. Se concordamos com tais pressupostos, o que dizer de uma escola que exclui, ao invés de incluir, ou que silencia e ignora ao invés de contribuir com afloramento e fortalecimento da personalidade de seus alunos, principalmente daqueles que carregam a marca histórica da negação? (SOUZA, 2008, p. 60).

Na direção do processo formativo dos educandos o processo educativo deverá compreender medidas fundantes como o planejamento curricular e práticas educativas que reiterem a urgência das questões étnico-raciais. Na perspectiva da reelaboração do processo educativo dos educandos frente as faces das questões raciais, contextos sociais, bem como do público a nível de faixas etárias e ainda, considerando o histórico de desvalorização, de desrespeito e da naturalização desse histórico pela sociedade e pelos próprios afrodescendentes, Souza (2008) defende o confronto e enfrentamento desse histórico, de modo, que o processo educativo se vincule ao:

[...] confronto entre os valores subjugados e os saberes dominantes como forma de estimular a criação de conhecimentos significativos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira. A tentativa de desenhar possibilidades de transformações educativas, sociais e formativas para os afrodescendentes em idade escolar ou ainda para aqueles que, inconformados com a exclusão, retornam, em idade adulta, aos bancos escolares, à procura de conhecimentos científicos historicamente a eles negados [...] O ato pedagógico redimensionava-se, assim, em uma atitude curiosa, investigativa e política. Tendo em vista a assunção da negritude para além do tom da pele (SOUZA et al, 2008, p. 66).

Nestes termos, o processo educativo almejado deverá apontar para novos horizontes, que ofereçam melhores perspectivas de vida e oportunidades sociais de integração sociocultural, assim, contribuindo efetivamente com a retirada dos sujeitos do ostracismo em que se encontram.

Adentrando ao campo de discussão e reflexão pedagógica, buscamos as contribuições a nível teórico e prático do educador, ativista da educação popular, os escritos de João Francisco de Souza, diante da sua análise profunda e detalhada acerca das distinções e especificidades do fazer pedagógico, bem como o trajeto por ele trilhado em direção à prática educativa que visa promover de fato uma educação de qualidade.

Nessa direção, na perspectiva do referido autor, a educação por meio da prática ou da práxis pedagógica³⁸ consiste na compreensão e organização da ação coletiva de todos os

³⁸ A práxis pedagógica, portanto, é interrelação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana dos seus sujeitos. (SOUZA, 2012, p. 24).

envolvidos neste processo educativo, enfocando a uma única finalidade: contribuir com a formação humana do sujeito humano. Desse modo, de acordo com o autor, o fazer pedagógico implica e resulta em “um conjunto de práticas que se realizam na escola de Educação básica e/ou de Educação Superior, naturalmente da prática docente, mas também da própria prática discente e da prática gestora, bem como da prática epistemológica” (SOUZA, 2012, p. 23).

Ainda na perspectiva da ação coletiva institucional articulada a concepção da práxis pedagógicas tendo como resultado a contribuição na formação do sujeito humano e da humanidade, vale destacar, que para a efetivação dessa concepção é necessário que se estabeleça relações permeadas pela afetividade entre os sujeitos envolvidos, conforme Souza (2012) diz:

A concepção de práxis PEDAGÓGICA que se quer construir parte da suposição de que se trata de uma ação coletiva institucional, portanto ação de todos os seus sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos (SOUZA, 2012, p. 26).

Nesta configuração de construção da humanidade Souza (2012) situa as concepções pedagógicas das quais acredita e defende, como aplicáveis na contemporaneidade, considerando por exemplo o grande fluxo de informações oriundos da imediaticidade e provisoriedade dos efeitos da globalização que adentram o contexto escolar e, acabam por comprometer as práticas educativas desenvolvidas nas escolas. Diante do ponto de vista do autor, importa destacar também que os processos educativos escolares ou não escolares, podem contribuir de forma efetiva para as relações sociais e desenvolvimento cultural entre os sujeitos envolvidos neste processo:

[...] com a construção do humano da humanidade e, portanto, com as transformações das relações sociais e o desenvolvimento da cultura. Na verdade, é uma perspectiva para que a Educação possa cumprir com suas novas tarefas no contexto da pós-modernidade/mundo (SOUZA, 2012, p. 26).

Diante da provisoriedade do processo educativo no contexto assinalado anteriormente, e considerando que este advém de práticas sociais marcadas por disputas entre grupos sociais, Souza (2012) afirma:

O estudo científico da educação ou de fatos desse fenômeno social caracterizar-se-á por sua provisoriedade, por sua construção e reconstrução permanentes na medida em que seu objeto constitui um desafio pelo caráter de prática social permeada pelas disputas ideológicas, políticas e, portanto, de intencionalidades diversas e divergentes, enfim de valores. Esta, com

finalidade e objetivos conflitantes, polêmicos e alvo de disputas no interior de grupos culturais e entre esses grupos culturais numa determinada sociedade. Nesse sentido, a Pedagogia, como campo de saber que toma como seu objeto o fenômeno social de formação humana do sujeito humano, denominado Educação, é uma reflexão e, conseqüentemente, teoria dos problemas socioeducacionais, de suas possibilidades e limites, bem como das exigências a serem enfrentadas na prática educativa (SOUZA, 2012, p. 27).

Considerando as tensões entre os grupos sociais envolvidos nas disputas ideológicas assinaladas por Souza (2012), situamos a educação e os processos educativos enquanto ações coletivas que constitui e são constituídos através das tensões e disputas, visto que, são permeadas por intencionalidades das instituições educacionais. De acordo como o autor:

Um *locus* de confronto no qual se realiza a educação de maneira coletiva, organizada com intencionalidades explícitas (finalidades e objetivos) de forma escolar ou não escolar. Um *tempus* de maturação emocional, operativa e intelectual na busca de um status e posição cultural (SOUZA, 2012, p. 28).

Nessa configuração os processos educativos servem para firmarem os objetivos das instituições formadoras. Mediante a essa constatação, o autor aponta para o rompimento da normatividade estabelecida pelos órgãos responsáveis pela educação, e para a necessidade de redesenhar um processo transgressor, cunhado na ação coletiva transformadora e de valorização das identidades e culturas dos educandos. Sobre a questão da normatividade, Souza (2012) explica:

Os programas que, se supõe, indicam conteúdos a serem trabalhados, são determinados pelas denominadas Secretárias de Educação estaduais, municipais e pelo denominado Ministério da Educação a partir da normatividade estabelecida pelos respectivos Conselhos de Educação. [...] A educação quase nunca é compreendida nem organizada como atividades culturais para o desenvolvimento da cultura. Concepção que poderia levar a educação a contribuir com a superação das negatividades de todos e quaisquer processos culturais ao trabalhar essas culturas como conteúdos educativos (SOUZA, 2012, p. 29-30).

Convergindo com o processo transgressor aludido anteriormente, importa ressaltar a educação axiológica, cuja funcionalidade, é contemplar e reproduzir os valores culturais, os diferentes modos de vida e os conhecimentos negados, especificamente das minorias sociológicas vitimadas pelo sistema de ensino universalista e elitista. Nesta direção, Souza (2012) vê na “insurgência de uma **cultura popular**, a qual vê na educação uma instância de luta ideológica dentro de um projeto político de mudança social e reinvenção humana” (p. 32), uma forma de resistência, afirmação e valorização cultural dos grupos historicamente e socialmente renegados.

No horizonte de resistência das minorias sociológicas é pertinente que a educação esteja voltada para a emancipação dos grupos renegados e transformação da sociedade. Nesta perspectiva, Souza (2012) propõe um conceito que reformular o fazer pedagógico em prol das minorias sociológicas. A proposta do autor, então, inaugura:

[...] um conceito capaz de contribuir para esclarecer e determinar uma linha de reflexão sobre a educação que permita a sua teorização, tanto nos momentos de crise como nos de consolidação de relações sociais resultantes do desfecho de uma crise orgânica. Proponho-o como um conceito capaz de nos ajudar a formular pedagogias (SOUZA, 2012, p. 41).

A implementação da proposta do autor implica na reflexão sobre a educação e, em fazer um juízo sobre os sistemas educacionais, afim de detectar em sua totalidade, complexidade e conflitividade e, especificidade necessária para um projeto educativo que contemple as adjetividades de grupos sociais das minorias sociológicas. Pois, para o autor: “Somente a partir desse juízo é possível determinar o que deve ser a educação” (p. 41). Nestes termos, para Souza (2012) a pedagogia enquanto teoria da educação:

[...] emerge de uma reflexão (diagnóstica, judicativa e teológica) sobre os problemas socioeducacionais, num momento de crise, na perspectiva de uma das classes contendoras ou de diversos grupos culturais em disputas no interior de uma sociedade, segundo um método adequado a essa perspectiva para propor determinados valores e construir, portanto, determinadas intencionalidades (finalidade e objetivos) (SOUZA, 2012, p. 43).

Na perspectiva da construção de finalidades e objetivos voltados a educação dos grupos sociais contidos nas minorias sociológicas, importa enfatizar a ruptura com a perspectiva das minorias dominantes. De acordo com o autor “a reflexão aqui proposta é feita na perspectiva das maiorias sociais, denominadas pudicamente de minorias para identificar sua situação de não poder” (p.43).

Fundamentadas nestas reflexões e juízos determinantes, destacamos a opção de ações com metas e objetivos claros capazes de guiar e transformar os grupos culturais envolvidos. Desse modo, então, a prática educativa assinalada pelo autor, atua como um meio eficaz de transformar e emancipar os sujeitos sociais envolvidos no processo educativo desenvolvidos nas instituições escolares.

Compreendemos, então, a importância de uma educação que se realize através da práxis pedagógica e, que essa se construa por meio de uma prática educativa formulada em ações com metas e objetivos precisos, capazes de integrar toda a comunidade envolvente ao contexto histórico-cultural, onde a escola estiver inserida. Visando uma nova concepção de educação, Souza (2012) delinea sobre algumas ações educativas no contexto escolar, nessa

direção o autor destaca e especifica a funcionalidade dos conteúdos pedagógicos que são constituídos pelos conteúdos educacionais³⁹, instrumentais⁴⁰ e operativos⁴¹. Sendo este último, aquele que sintetiza as ações dos demais, no sentido de elaboração de intervenções sociais que solucionem os problemas identificados e registrados pelos conteúdos educacionais e instrumentais (Souza, 2012, p.76). As referidas sintetizações podem ser observadas na (figura 1) abaixo:

Sintetização dos conteúdos pedagógicos - Figura 1.



Fonte: A autora (2017).

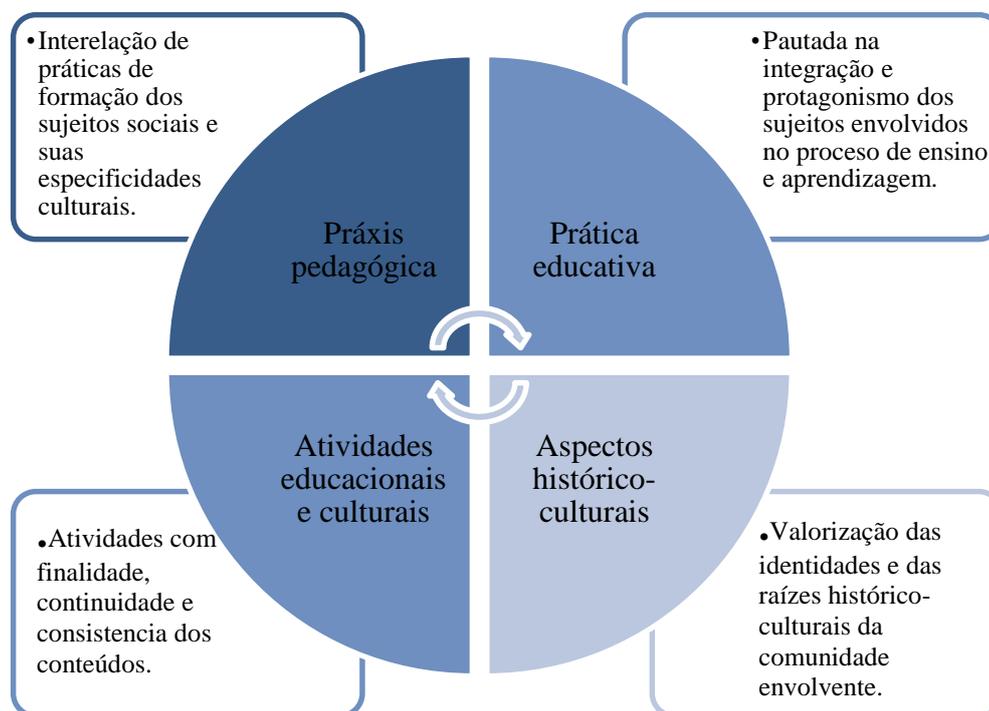
As sintetizações dos conteúdos dar-se-á através da interconexão com diversos elementos, estes por sua vez devem ser contemplados através de atividades educacionais e culturais conforme podemos visualizar na (figura 2) a seguir:

³⁹ Os *conteúdos educacionais* são constituídos pela compreensão, interpretação e explicação das contradições, ambiguidades, conflitividades e possibilidades do contexto histórico cultural em que vivemos e, portanto, de nós próprios, dos outros, das instituições econômicas, políticas governamentais e não governamentais, bem como das nossas relações e entre nós (SOUZA, 2012, 75-76).

⁴⁰ Os *conteúdos instrumentais* são compostos pela aprendizagem do uso oficial das linguagens verbais (escritas e orais) e das matemáticas, assim como pelo desenvolvimento das linguagens artísticas em suas diferentes manifestações (SOUZA, 2012, p. 76).

⁴¹ Os *conteúdos operativos* são constituídos pelo desenvolvimento da capacidade de projetar intervenções sociais em diferentes âmbitos, do pessoal ao internacional, portanto pela aprendizagem da elaboração de planos, programas e projetos para encaminhar a solução dos problemas estudados nos conteúdos educativos e documentados pelos conteúdos instrumentais. E, depois, encontrar formas de apresentar propostas elaboradas à sociedade envolvente. Instância que pode se apropriar dos conhecimentos produzidos pelas escolas e realizá-los (SOUZA, 2012, p. 76).

Elementos de interconexão entre as atividades educacionais e culturais - Figura 2.



Fonte: A autora (2017).

Sobre a concepção de educação articulada à *práxis* pedagógica e consolidada através da prática educativa, importa salientar a interconexão entre as atividades educacionais e culturais. Nesta perspectiva Souza (2012) afirma que o desenvolvimento da cultura dar-se-á “por meio de processos de ressocialização (reinvenção e reconição) que contribuam para a superação das negatividades de todas e quaisquer culturas e para a promoção de suas positivities” (p. 76). Frente aos argumentos anteriores o autor ao fazer alusão a Freire (1998) afirma que:

A *práxis* pedagógica vai trabalhar o conteúdo educativo (a compreensão da condição humana, seus conflitos, suas contradições suas ambiguidades e as possibilidades de superação de suas limitações culturais) não apenas para compreendê-lo melhor e poder intervir, mas também para “criar novas disposições mentais no ser humano, capazes de inseri-lo melhor no contexto histórico-cultural”, como já afirmara Freire em 1958 [...] portanto [...] A educação, inclusive a escolar, é encarada, repetimos, como um problema cultural, como uma atividade cultural e um instrumento para o desenvolvimento da cultura, capaz de contribuir com a democratização fundamental da sociedade, da própria cultura, e como o enriquecimento cultural de seus diferentes sujeitos, especialmente os sujeitos populares, na medida em que constitui um *locus* e um *tempus* privilegiados para o confronto entre diferentes culturas ou traços culturais e a elaboração de

sínteses mais amplas, consistentes e provocadoras de novas perspectivas existenciais (SOUZA, 2012, p. 79-80).

Importa enfatizar que é imprescindível o desenvolvimento de projetos de intervenção social e práticas educativas que ampliem a construção do conhecimento e promova a transformação dos processos educativos vigentes e desconectado com os aspectos histórico-culturais dos sujeitos envolvidos, numa perspectiva da educação popular. Sobre a educação popular Souza (2012) convergindo com Carvalho (2004), explica:

A educação popular é entendida, do ponto de vista da sua prática discursiva na América Latina e, em particular, no Brasil, como uma prática discursiva engajada politicamente, comprometida com os segmentos sociais que sofrem diferentes processos de marginalização e diferentes formas de exclusão social. No dizer de seus representantes, “a educação popular surgiu inspirada no pensamento de Freire e de outros como uma educação com o povo, alternativa à educação oficial, muitas vezes alienante e opressora”, como uma educação que se propõe superar tradicionais dicotomias tais como “a distância entre conhecimento popular e/ou vulgar e conhecimento científico, entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre o objetivo e o subjetivo, entre a prática e a teoria, entre o trabalho e a educação, a ciência e a vida”. É uma educação que “tem origem na tradição de rebeldia das camadas oprimidas da população que não se submetem à sua condição e reagem de diversas formas na busca de outras condições de vida e trabalho” A educação popular “é uma perspectiva, uma metodologia, uma ferramenta de apreensão, compreensão, interpretação e intervenção propositiva, de produção e reinvenção de novas relações sociais e humanas (SOUZA, 2012 *apud* CARVALHO, p.115-116).

Ainda na perspectiva de uma educação popular Souza (2012) assume que esta compreende a seguinte proposta pedagógica:

Proposta pedagógica que implica uma concepção de educação, a configuração de finalidades educativas, e conformação de conteúdos pedagógicos e a elaboração de dispositivos de diferenciação pedagógica cujo horizonte político é a libertação das maiorias das nossas populações, além da humanização do ser humano todo e de todos os seres humanos em todos os quadrantes da Terra e em todas as configurações culturais (SOUZA, 2012, p.114-115).

A partir dos termos assinalados no argumento anterior compreendemos a educação popular como um meio efetivo para promover a inserção social daqueles que estão nas margens das instâncias; sociais, políticas, econômicas, histórico-culturais e também, na particularidade dos processos educativos das minorias sociológicas. Em suma, a educação popular atua como um fundamento da emancipação e libertação dos sujeitos oprimidos, uma vez alienados pelo processo educativo de marginalização e exclusão social.

Diante do que foi posto à luz de Souza (2012) compreendemos que a educação básica deve estar fundamentada numa proposta de ruptura e de construção de uma nova perspectiva

de educação. Nessa direção, vislumbramos uma educação circunscrita numa função social de práticas educativas que se relacionem efetivamente com o contexto histórico-cultural dos educandos.

Desse modo, a concepção de prática educativa, então, além de romper com o processo educativo cujo ponto de partida seja os interesses das elites, esse, contempla e valoriza os modos de vida e das diferentes formas da construção de saberes, as particularidades e especificidades culturais dos educandos, como também contribui com a transformação da sociedade e das pessoas, e ainda com a emancipação e capacitação dos educandos.

Ainda sobre esta concepção, importa destacar o processo de ressocialização que constitui o exercício de emancipação, ainda de acordo com Souza (2012): “Pela ressocialização, a pessoa adquire outros traços culturais, a partir de sua cultura, porque vivencia um processo de interculturalidade, construindo situações multiculturais sem rejeitar sua cultura de origem, mas enriquecendo-a, ampliando-a” (p.186). Nesse sentido, o princípio educativo aludido pelo autor se insere numa relação de diálogo e partilha diante da diversidade cultural presentes no contexto escolar.

Diante do posicionamento e argumentos de Souza (2012) compreendemos uma prática educativa que além das questões emancipatórias, segue fortalecendo a construção de representações culturais e identitárias e dos processos formativos dos educandos. Nestes termos, a prática educativa fundamenta uma educação que contribui com a consolidação das relações entre os diferentes saberes; de cunho popular e científico por meio de experiências educativas dos que constituem os processos educativos que ocorrem em diversos espaços; escolar ou não escolar, nos contextos sociais ou na vivência dos educandos na sociedade. Nessa configuração, a prática educativa se faz presente em diversos segmentos da sociedade.

Ainda sobre a prática educativa relacionadas os diferentes saberes de cunho popular, destacamos o pensamento educador Paulo Freire sobre a concepção de uma prática educativa que valorize as experiências históricas dos educandos, no sentido de propiciar a eles um senso crítico acerca da sua condição de sujeito histórico e, por isto, um agente de transformação. De acordo com Freire (1998):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 1998, p.46).

A valorização das experiências históricas a partir da prática educativa que preconiza Freire contribui efetivamente com a formação das identidades dos educandos, na medida em que a partir de uma tomada de consciência crítica acerca de uma condição mesmo que subalternizada, o sujeito pode romper com o discurso ideológico de que “O negro é geneticamente inferior ao branco” (Freire, 1998, p.149). Este infeliz discurso ainda arraigado no legado colonial pode ser desconstruído a partir de uma prática pedagógica que contemple a historicidade dos educandos, em especial da população negra/quilombola.

Na perspectiva de Freire, a prática educativa é transgressora e necessária para a emancipação e transformação social. Nessa direção o autor persevera que o educando seja capaz de dizer não, de se opor às injustiças sociais e raciais. De introjetar um discurso transgressor à ideologia racista, sexista, etc., sendo capaz de afirmar que:

Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionantes a enfrentar (FREIRE, 1998, p. 67).

Na direção da superação de situações desumanizantes, Mendonça (2008) convergindo com Freire, destaca a vocação ontológica do ser no sentido da tomada de consciência de sujeito histórico ativo que é. Desse modo o autor reportando a Freire, diz “a vocação ontológica do ser humano é ser sujeito e não objeto, Freire aborda a questão do ter e do ser, e considera que os homens e as mulheres são seres essencialmente de compromisso histórico e, portanto, de intervenção (MENDONÇA, 2008, p.28).

Em uma perspectiva humanista que formula a prática educativa valorizando pontos de interconexão das relações histórico-culturais sujeitos, Mendonça (2008) convergindo com Freire afirma:

A dimensão e a contemporaneidade da pedagogia humanista de Paulo Freire se inserem num contexto de enfrentamento de uma realidade marcada pela desigualdade social, que rouba a vida e o existir, o *ter* e o *ser* de milhões de seres humanos, em todo planeta. Nesse sentido, a pedagogia freireana, pela sua dimensão esperançosa, transformadora e libertadora, cumpre um papel indispensável enquanto instrumento socioeducacional de luta (MENDONÇA, 2008, p. 41).

Na dimensão apontada por Mendonça (2008), compreendemos a valorização da historicidade dos sujeitos escolares como afirmação da condição humana. Desse modo a humanização implica em uma tomada de consciência histórica e cultural do grupo social e

envolvetes. Partindo desta compreensão importa ressaltar ainda o pensamento do autor quando diz que a perspectiva de educação freireana:

[...] coloca o ser humano no centro de suas questões fundamentais, e isso não significa uma atitude antropocêntrica, mas antropológica. É, portanto, o reconhecimento de que as mudanças e transformações do mundo e dos homens e mulheres somente serão possíveis a partir das relações dos seres humanos com o mundo e com eles próprios, o que implica uma práxis que se efetiva nos tecidos históricos e culturais (MENDONÇA, 2008, p.52).

Neste contexto compreendemos a prática educativa preconizada pelos autores como essencial para a experenciação e efetivação da educação quilombola, tendo em vista a valorização dos sujeitos e de seus modos de vida e saberes outros. Nesse sentido, acreditamos na prática educativa enquanto metodologia de ensino e aprendizagem capaz de fomentar as construções das identidades quilombolas, a partir da integração e articulação entre a escola e comunidade.

3.4.1 Questões sobre a educação quilombola

Atualmente, no Brasil, a educação das comunidades quilombolas se insere num contexto de emergência e ausência, tendo em vista o histórico de desigualdade social e racial, ainda predominantes na educação brasileira. O processo no qual a educação brasileira foi idealizada é resultado de políticas públicas excludentes e precárias, neste cenário, a educação voltada para a população negra reflete uma demanda ainda maior, considerando as questões raciais de discriminação que vitimam os quilombolas.

Importa ressaltar alguns aspectos que constituem a educação quilombola conceitualizada como educação étnico-racial, estes devem primordialmente fazer referência ao processo histórico dos quilombos enquanto espaços de resistência e luta que permeiam: a própria sobrevivência, o direito a terra, a formação das identidades e afirmação dos quilombolas. Para tanto, algumas questões compreendem a educação vivenciada nas comunidades, como aquelas relacionadas ao modo de vida dos quilombolas. Nestes termos, às dimensões do trabalho, da religiosidade, da territorialidade, das memórias, e festividades culturais, se inserem como formas de fomento do sentimento de pertença e afirmação identitária, sobretudo o processo educacional informal ou formal dos remanescentes quilombolas.

Situando historicamente o princípio da educação étnico-racial no Brasil, não obstante, foi a década de 1980 que se deu com o processo de redemocratização, onde os grupos minoritários tiveram maior visibilidade, bem como conquistaram um espaço na agenda política nacional. Os embates foram muitos, em especial do Movimento Negro e o Movimento Quilombola, que reivindicavam uma série de medidas, dentre elas, uma política da e pela diferença. A política da diferença se insere neste contexto, como medida de desconstrução da discriminação racial, de desnaturalização do preconceito racial, visando estabelecer a igualdade de direitos, e uma educação que considere as diferenças e particularidades dentro do contexto da diversidade cultural brasileira.

Não obstante duas décadas de luta, somente no início do século XXI, através da instauração da Lei nº 10.639/03 que altera a LDB 9.394/96 instituindo a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio nos estabelecimentos públicos e privados, estabelecendo Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. Dessa forma, a LDB passa a vigorar acrescida pelos artigos 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.

§ 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 a História do Brasil.

§ 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.

Art. 79-A. VETADO

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra (BRASIL, 2003).

Com a promulgação da Lei 10.639, os direitos humanos básicos das populações negras e quilombolas deveriam ser garantidos, bem como o reconhecimento da contribuição e participação dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. Nesse âmbito, as questões raciais nas escolas eram compreendidas como desafios a serem superados. Para a implementação da referida Lei, foram geradas ações do governo brasileiro.

Nesse contexto, as ações do Conselho Nacional de Educação foram fundamentais na elaboração e orientações através do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para ensino de História

e Cultura Afro-brasileira e Africana que resultou na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em 10 de março de 2004.

Para entendermos melhor as Diretrizes Nacionais, destacaremos os eixos norteadores do Plano Nacional de Diretrizes Curriculares para Educação das Relações étnico-raciais que deu os subsídios necessários para a implementação da Lei 10,639/03 através da referida diretriz. Os eixos são:

- 1) Fortalecimento do marco legal;
- 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação;
- 3) Política de material didático e paradidático;
- 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social;
- 5) Avaliação e Monitoramento,
- 6) Condições institucionais (BRASIL, 2009, p.28).

Os eixos apontados acima estão esmiuçados e distribuídos nas propostas que constituem as Diretrizes Curriculares para Educação Étnico-raciais como podemos evidenciar através de suas metas no que diz respeito aos direitos destas populações de se:

[...] reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientado por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações (BRASIL, 2004, p. 10,11).

As Diretrizes acima expostas mencionam as propostas estabelecidas, as orientações acerca dos conteúdos a serem trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como discute e orienta o papel da coordenação pedagógica com relação à consolidação das propostas contidas nas próprias Diretrizes. Além das propostas já mencionadas, as Diretrizes contam com políticas reparadoras que objetivam “ressarcir os descendentes africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista” (BRASIL, 2004, p.11).

As medidas reparadoras visam combater o racismo e as discriminações, bem como neutralizar o processo de branqueamento, de modo que ao ter suas tradições histórico/culturais, os indivíduos tanto se reconheçam enquanto membros descendentes de africanos, como se sintam valorizados e respeitados por eles próprios e pela sociedade. Outro

aspecto destacado nas Diretrizes trata a educação das relações étnico-raciais. As reparações enfatizadas são: “o reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros” (2004, p.13). Para que esse trabalho pedagógico seja realizado com sucesso é necessária à garantia de “condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e aprendizagem”, ou seja, uma prática pedagógica que delinea os conteúdos, metodologias, estrutura física e as relações afetivas entre aluno e professor.

Mais recentemente, em novembro de 2012, com as deliberações da primeira Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB, 2008) e da Conferência Nacional da Educação Básica (CONAE, 2010), é que pela primeira vez as especificidades da educação quilombola são contempladas através da resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica de 21 de novembro de 2012. Como podemos verificar a seguir no Artigo 1º:

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I – organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

Da memória coletiva;

Das línguas reminiscentes;

Dos marcos civilizatórios;

Das práticas culturais;

a) Das tecnologias e formas de produção do trabalho;

b) Dos acervos e repertórios orais;

c) Dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;

d) Da territorialidade (BRASIL, 2012, p.3).

Acreditamos que Diretrizes sancionadas até o contexto atual, aqui exposta devam ser praticadas para que a partir do exercício de suas determinações, os direitos assegurados por lei possam ser aplicados e utilizados no contexto escolar das comunidades quilombolas. Diante dos parâmetros pontuados acima, reconhecemos os ganhos que ao longo do tempo foram conquistados a partir de muita luta, embora saibamos que à consolidação das determinações legais está a passos lentos.

Diante deste arcabouço legal, de modo geral, no que se refere à política de educação dos remanescentes de quilombos, cabe verificar e identificar como as práticas educativas estão sendo concebidas em escolas nas comunidades quilombolas. Importa ressaltar, inclusive, conforme a própria legislação instaura as formas organizacionais das escolas, considerando os espaços quilombolas enquanto histórico e cultural, bem como a relação com a ancestralidade, os acervos orais e o aspecto das identidades de matriz africana.

Na direção de políticas públicas relacionadas aos parâmetros legais, e, com isso venha viabilizar a consolidação dessas medidas legais, destacamos o Plano⁴² Estadual de Pernambuco criado em 2016 com a colaboração de diversos órgãos; federais estaduais, municipais e das próprias Associações Quilombolas de Pernambuco. Este objetiva implementar as medidas políticas de promoção de igualdades sociais da população quilombola em território pernambucano. E ainda, fortalecer as políticas municipais com base nas políticas das esferas federais e estaduais, bem como a implementação dessas no fortalecimento e preservação das identidades das comunidades quilombolas em Pernambuco. As ações do plano conferem os seguintes eixos (Figura 3):

Eixos de desenvolvimento do Plano Estadual Pernambuco Quilombola - Figura 3.

Eixo 1	Acesso a terra: execução e acompanhamento dos processos de regularização fundiária dos territórios quilombolas, tendo como base o Decreto Nº 38.960/2012;
Eixo 2	Infraestrutura e qualidade de vida: consolidação de mecanismos efetivos para obras de infraestrutura em saneamento, em habitação, eletrificação, comunicação, acessibilidade, saúde e assistência social;
Eixo 3	Inclusão produtiva de desenvolvimento local: apoio ao desenvolvimento produtivo local e autonomia econômica, baseado na identidade cultural e nos recursos naturais presentes no território, visando a sustentabilidade ambiental, social, cultural, econômica e política das Comunidades,
Eixo 4	Educação: garantir a efetivação da educação escolar quilombola, tendo como base as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola Resolução Nº 08 de 2012.

Fonte: A autora (2017).

Ainda sobre o Plano Estadual de Pernambuco, destacamos o eixo quatro sobre a educação, que visualiza uma série de medidas extremamente necessárias para a realização de uma educação que respeite as especificidades quilombolas. Nesse sentido, o referido Plano pretende num período trienal (2016-2019) (dois mil e dezesseis – dois mil e dezenove)

⁴² O Plano Estadual – Pernambuco Quilombola direitos fortalecidos, respeito assegurado. Este contempla 22 (vinte e duas) comunidades quilombolas no estado, visa consolidar as políticas governamentais associadas as políticas universais no prazo do triênio (2016-2019). O Plano foi elaborado através das contribuições do Governo de Pernambuco, da Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude - SDSCJ Secretaria Executiva de Segmentos Sociais - SESS Coordenadoria de Igualdade Racial no ano de 2016. Ver: <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/2016/03-marco/programa-pernambuco-quilombola-e-lancado-em-olinda>

consolidar as premissas contidas na sua proposta. O eixo que trata da educação, pretende desenvolver:

Em parceria com a Comissão Estadual de Articulação das Comunidades Quilombolas e Educadores Quilombolas da Rede Estadual de Ensino e criar as diretrizes estaduais de escolar quilombola;

Elaborar a matriz curricular da educação escolar quilombola;

Criar mecanismos intersetoriais que garanta a efetivação da educação escolar quilombola, em conformidade com as Diretrizes Nacionais da Educação Quilombola Resolução Nº 08 de novembro de 2012;

Contactar o setor de engenharia e demais setores responsáveis por construção de escolas, para ver a quantas andam o processo de construção das escolas quilombolas;

Agilizar a criação da SEE-PE/Coord. Educação do Campo de uma Comissão Pedagógica Quilombola para acompanhar, executar e monitorar todas as ações político administrativa e pedagógicas, referentes aos Povos Quilombolas de Pernambuco, no âmbito da secretaria;

Viabilizar recurso financeiro para realizar, no mínimo, um Encontro Estadual (Educação/Educadores) Quilombola;

Priorizar Comunidades Quilombolas na execução de campanhas educativas de enfrentamento à violência doméstica através das unidades móveis;

Desenvolver ações de fortalecimento sociopolítico e econômico das mulheres rurais, através da Comissão Permanente de Mulheres Rurais – CPMR/PE, contemplando as Mulheres Quilombolas;

Apoiar ações socioeducativas das Comunidades Quilombolas por meio de palestras e ou cursos em parcerias com a CPMR/PE e outras instancias parceiras (SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL, CRIANÇA E JUVENTUDE, 2016, p 15).

Na direção de uma aproximação entre as políticas públicas e diretrizes legais anteriormente citadas, que vislumram a efetividade da educação quilombola, a partir das instituições escolares, enquanto espaço privilegiado na construção de conhecimentos, vale destacar a importância da mediação e diálogo entre os saberes: escolar e local. Nestes termos, objetivando a abordagem das práticas culturais locais que afirmem as identidades quilombolas, valores e saberes que atravessaram o tempo e resistiram e ainda resistem aos padrões etnocêntricos presentes no Brasil.

Contudo, a efetivação de uma educação que cumpra seu papel de ordem pedagógica, sociocultural, política, de transformação e emancipação das crianças e adolescentes quilombolas, deve priorizar a desmistificação do racismo através de práticas educativas de reconhecimento, respeito e valorização da diversidade étnica. Alinhado com esse pensamento, Souza (2008) afirma:

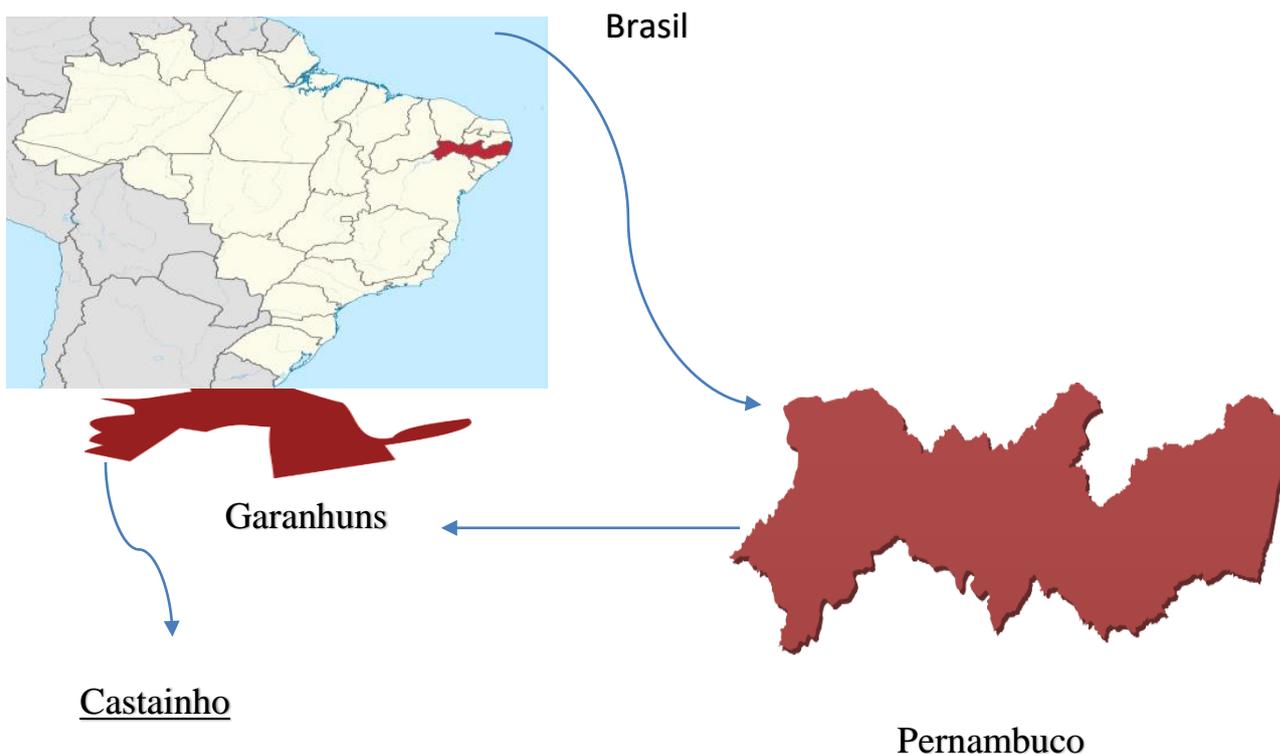
É sabido que uma educação voltada para a diversidade cultural não se efetiva por meio de leis e decretos, tampouco trata apenas de assegurar à população afro-ameríndia o acesso à escola: é preciso reconhecer e respeitar o outro como diferente. Isso significa pensar a relação entre o eu e o outro e afirmar a permanência desse outro na Escola, com todos os seus valores civilizatórios. A escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram, portanto é passada a hora de romper com o pensamento etnocêntrico, evolucionista, símbolo das relações dominadoras (SOUZA, 2008, p. 181).

4 O caso da comunidade quilombola do Castainho e a Escola Municipal Virgília Garcia

Bessa

A Comunidade Quilombola do Castainho com aproximadamente 350 famílias (Cartilha: Castainho: contando sua história)⁴³, está localizada no sítio do Castainho, num bairro rural a 7 km do centro da cidade de Garanhuns no Agreste Pernambucano. Sua origem pode ser demarcada entre o final do século XVII e início do XVIII por remanescentes do Quilombo dos Palmares⁴⁴ que foi dizimado pelo bandeirante Domingos Jorge Velho durante a guerra dos Palmares. Sobre a localização da comunidade quilombola do Castainho, ver o (Mapa 1) abaixo:

Situando geograficamente a Comunidade Quilombola do Castainho conforme o (Mapa 1):



Fonte: A autora (2017).

⁴³ Comissão Pastoral da Terra. Castainho: contando sua história/ Comissão Pastoral da Terra. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

⁴⁴ Segundo o documento do Comitê em defesa do Castainho (em anexo), o Quilombo dos Palmares foi a maior república negra do Brasil e resistiu durante cem anos aos ataques dos colonizadores europeus. Ganza Zumbi conhecido por Zumbi dos Palmares foi seu grande líder, sendo assassinado cruelmente em 20 de novembro de 1695.

A ocupação do vasto território da América portuguesa foi feita através da doação de grandes lotes de terra intitulados sesmarias, que eram doadas pela côroa portuguesa para efetivar a colonização que o Estado não tinha condições de investir na exploração de tantas terras. As doações das sesmarias geralmente eram feitas para aqueles que tinham condições econômicas de ocupar o território ou de alguma maneira prestar um serviço a côroa, geralmente de caráter bélico como foi o caso de muitos bandeirantes, ou então para a nobreza portuguesa.

No caso específico da região em estudo a sesmaria que a compunha foi doada pela côroa portuguesa para a família Garanhuns. Segundo Queiroz (1985) a referida região foi palco de constantes conflitos inicialmente com os índios Cariris e posteriormente com escravos que fugiam da empresa agrícola açucareira situada no litoral, e se refugiavam nessa região formando os quilombos, entre eles, o mais importante de todos o Quilombo dos Palmares.

Tais conflitos impediam que essa família solidificasse sua ocupação na região. Posteriormente diante da força e do crescimento dos quilombos na região e da impossibilidade da côroa portuguesa conter esse avanço com suas próprias forças, resolveu chamar para o palco das disputas o bandeirante Domingos Jorge Velho, que gozava de prestígio pelo extermínio de muitas tribos indígenas.

Além de todas as dificuldades durante a fuga da Serra da Barriga, os remanescentes do Quilombo de Palmares ao chegarem à região do atual município de Garanhuns encontraram mais dificuldades e adversidades, visto que suas presenças no município de certa forma dificultavam a instalação do projeto civilizador na América portuguesa. Assim deu-se o princípio da comunidade quilombola do Castainho, de acordo com as palavras do líder quilombola José Carlos:

Aqui todas as pessoas são descendentes dos quilombos, os primeiros vieram da Serra da Barriga e escaparam da guerra e vieram a pé e seguiram o rio Mundaú que tem um leito aqui no Castainho. Os negros seguiram a pé de lá até aqui, arrastando criança, mulhé e idoso pela mata fechada. E outros quilombos foram formados dos negros que escaparam da guerra da Serra da Barriga foram se alojando onde hoje é São Bento do Una e Aguas Belas (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS. Diário de Campo: 27-07-2016).

Não obstante o extermínio do Quilombo dos Palmares os remanescentes quilombolas continuaram a ser perseguidos na região de Garanhuns, pelo referido Domingos Jorge Velho⁴⁵ e seu grupo que veio a instalar-se durante quase onze meses na área do Sítio Paulista hoje município de Garanhuns. A presença do bandeirante tinha o objetivo de afastar, combater e massacrar toda resistência negra existente na região. Conforme o depoimento do líder quilombola José Carlos:

O início era os índios, que Garanhuns era um terreno indígena, e só tinha mata e a gente também fazia parte, e a partir daí quando aconteceu o massacre dos índios por Domingos Jorge Velho e a gente resistiu, e daí a gente foi transformando a mata em plantação de frutas; caju, manga, coco ourucuri, jaqueira e outras fruta (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS. Diário de Campo: 27-07-2016).

A transformação da paisagem da localização do Castainho continuava, e onde havia um só quilombo ocorreu o desmembramento do grande quilombo. Então, o que em outrora era somente o Castainho, hoje é o Estivas, Estrela, Timbó e Tigre.

Mais ressentimento a comunidade do Castainho em 14 de julho de 2000 foi reconhecida oficialmente pelo Estado e recebeu a titulação⁴⁶ da Fundação Cultural Palmares como remanescentes de Quilombo de Palmares com base nos artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988. Já essas outras comunidades não adquiriram ainda oficialmente o estatuto de comunidades quilombolas, não obstante o elo cultural de ligação entre eles e as comunidades do passado.

Podemos dizer que mesmo tendo ocorrido o reconhecimento do Castainho como herdeiro direto do quilombo dos Palmares pelo Estado brasileiro, a referida comunidade ainda nos dias atuais vem arrastando um processo de luta pelo reconhecimento do seu território, visto que ainda perdura uma disputa pela terra, que no passado foi travada entre a comunidade e a família Luna e atualmente com a imobiliária de Mano Imovéis. De acordo com o líder quilombola são muitos interesses e propostas para apropriação ilícita das terras do quilombo:

[...] são propostas nojentas, chego a perder o prumo só em lembrar, lotearam até o cemitério onde a gente enterrava nossos mortos. Inclusive iam derrubar a Casa das Almas, foi por pouco, quase não chego a tempo.

⁴⁵ De acordo com Rêgo (1987) Domingos Jorge Velho é pai de Miguel Coelho Gomes que ao chegar no município de Garanhuns casou-se com uma índia da região chamada Unhanhún e como fruto dessa união nasceu Simôa Gomes (1694), que mais tarde doava as terras (sesmarias) herdadas de seu avô Domingos Jorge Velho recebidas como forma de pagamento do massacre dos negros da região. As doações contribuíram com o surgimento da povoação do município de Garanhuns.

⁴⁶Ver documento da Fundação Cultural dos Palmares (em anexo).

[...] É tanta injustiça e desonestidade por parte do poder municipal que teve sua campanha para prefeito patrocinada pelo imobiliária de Mano Imóveis, e por conta disso, se volta contra os quilombolas do Castainho para pagar os favores da campanha. (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS, Diário de Campo: 16-03-2017).

As tensões e embates sobre as terras no Castainho ainda são constantes. A comunidade reclama por mais terra porque vivem em uma área de 183 hectares que não é capaz de suprir a demanda da agricultura familiar contando com menos de um hectare por família⁴⁷, onde o módulo rural é de quinze hectares por família.

Concepções de educações: da educação quilombola à educação institucionalizada vivenciada na comunidade do Castainho

Fachada da escola a seguir na (Fotografia 1)



Fonte: A autora, (2017).

Podemos dizer que até o ano de 1975 a educação realizada na comunidade Quilombola do Castainho não se encontrava sob a tutela disciplinadora de uma escolaridade oficial. Se tomarmos como parâmetro o conceito da LDB de 9.394 de dezembro de 1996 de que a educação deve ser compreendida para além da oficialidade como podemos constatar no Artigo I da referida lei: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos

⁴⁷ De acordo com a Cartilha do Castainho: contando suas histórias; a luta pela terra se estende desde os anos 80, quando a comunidade foi surpreendida com a notícia dada pelo representante da família Luna que deveriam desocupar as terras, nessa época os membros da comunidade se mobilizaram e realizaram passeatas, esses movimentos fizeram com que as ameaças diminuíssem. Em 1994 a família Luna vendeu as terras que supostamente eram os donos para a imobiliária Mano Imóveis, e as ameaças continuaram somente em abril de 2012 a comunidade conquistou a emissão de posse de 183 hectares, contudo a comunidade continua a luta reivindicando do INCRA a ampliação de 5.000 hectares de terra.

movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” a educação sempre existiu naquela comunidade.

Diante dessa definição sobre os contextos educacionais entendemos a concepção da educação como algo além do espaço escolar, englobando as experiências de vida dos indivíduos no que se refere aos desenvolvimentos do processo educativo dos mesmos. Seguindo essa visão da LDB podemos reconhecer as práticas alternativas de educação que a comunidade Quilombola do Castainho vivenciava antes mesmo da sua inserção na oficialidade da escola pelo Estado em 1975⁴⁸, como uma educação que promovia o aprendizado e a construção do conhecimento estruturado na prática social, visto que a mesma contemplava: o trabalho, e a cultura, como elementos fundamentais para a formação humana dos membros dessa comunidade. Conforme o relato do educador quilombola⁴⁹ Antônio Florencio:

Fui um dos primeiros aluno, eu estudei pouco terminei o primário, mas nesse tempo, nessa época eu tinha 15 e 16 anos e a gente sempre trabalhava na agricultura e estudava a noite. E esse estudo era aqui no sítio com Dona Quitéria, ela já é falecida. Os estudo era depois do trabalho, a gente falava do cultivo e da lavoura, e das coisa das nossas apresentações, era samba de coco e aprendia a ler um pouquinho, todo mundo ia, era onde todos se encontrava

Dona Quitéria foi minha mestra e da minha geração. Tinha Dona Conceição, muito depois, ela é do tempo de Dona Quitéria, eu não sei o sobrenome dela, sei que é Conceição. Antes de D. Quitéria que eu saiba, não está na minha memória não que eu tinha outra professora. Aí eu fiquei estudando e fiquei no primeiro ano, aí eu tava com vontade de aprender, aí D. Quitéria foi morar na rua e passou a ensinar na rua, aí eu fui estudar na rua também. Fui estudar numa escola da prefeitura; na rua Siqueira Campos. Era de frente a prefeitura, só que em baixo. Nessa época ela saiu daqui pra ir pra lá. Aqui nós estudava na casa dela mesmo. Lá em baixo onde ela morava mesmo, mas era melhor quando era aqui, eu gostava mais (EDUCADOR QUILOMBOLA ANTÔNIO. Diário de Campo: 28-07-2016).

O educador quilombola Antônio relata um contexto onde a educação não ocorria em uma instituição escolar. Neste contexto, vale destacar a importância da educação nos âmbitos da educação associada ao trabalho e vivenciais culturais. E, ainda, o fato de Sr. Antônio afirmar o gosto de estar aprendendo juntos com as pessoas de seu convívio. Nessa perspectiva, entendemos a importância da construção do conhecimento der-se-a através de

⁴⁸ Documento sobre a oficialidade (em anexo)

⁴⁹ Sr. Antônio na década de 1970 trabalhava como educador, antes da chegada da escola comunidade do Castainho. Segundo o próprio, as aulas eram ministradas em casas ou lugares cedidos pelos fazendeiros da região.

vivências comuns a todos os envolvidos no processo educacional, seja ele forma ou informal.

No contexto da educação formal, pensando as relações de poder exercidas através da educação institucionalizada, a comunidade do Castainho nessa relação, se submete ao sistema educacional instituído pela escola vigente. Conforme o relato do líder comunitário José Carlos sobre a não acolhida da comunidade:

A escola foi instalada aqui na comunidade em novembro de 1975, e eles não tinha o mínimo de respeito pela gente, se a gente levasse um grupo pra apresentar na sala de aula, a primeira coisa era proibir que abrisse as portas pra gente e diziam que ‘isso não é coisa de apresentar na sala de aula’.

Eu não sou um estudioso mais sei o que quero! E não é o que o governo quer pra gente. Não é o governo que tem de dizer o que a gente quer, somos nós que temos que dizer o que queremos, porque da forma que o governo tá atuando não é bom (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS. Diário de Campo: 27-07-2016).

De acordo com esses argumentos, constatamos a situação de uma educação de fora para dentro da comunidade, porém, nos termos de uma educação autônoma vivenciada na comunidade em outrora, importa salientar o poder da comunidade em determinar suas prioridades e seu processo educacional. E mais, este sendo realizado pelos próprios membros da comunidade.

No meu tempo que eu era moleque, menino ou rapaz, e trabalhava com o meu pai na roça e aprendia de tudo que tinha de fazer tanto em casa quanto no campo e hoje os meninos não querem mais [...]. Na minha época era diferente, tinha uma escola oferecendo um mínimo de condição pra gente, mas a gente ia estudar, tinha o maior respeito pelo professor, tinha um grupo que ia se apresentar tal dia e hora e nós estávamos lá na hora (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS. Diário de Campo: 27-07-2016).

Acreditamos na efetividade de um processo educacional que remonte aquele realizado antes da chegada da escola, onde os aspectos do trabalho e culturais constituíam o processo educacional informal. Nesta perspectiva, acreditamos ser uma prática educativa contextualizada em prol de um processo educacional que de fato contemplará uma educação quilombola.

Na tabela seguinte destacamos as gerações dos sujeitos da pesquisa quilombolas. Elencamos dois dos três grupos congruentes da pesquisa, que são - os membros mais velhos da comunidade, aqueles em qual buscamos as memórias dos modos de vida e diferentes saberes sobre as culturas da comunidade do Castainho. Dentre essas culturas enfatizamos

aquelas relacionadas as educações vivenciadas na comunidade, e as relações destas com os processos formativos das identidades dos quilombolas do Castainho.

O segundo grupo destacado na tabela é composto por estudantes quilombolas da educação básica na Escola Municipal Virgílica Garcia Bessa. Esses estudantes cursam do 5º ao 9º ano do ensino básico.

Quadro 8 – Sujeitos da pesquisa- Quilombolas, destacando as gerações.

Nome	Função na comunidade	Geração
Noêmia de Brito	Educadora antes da institucionalização da educação na comunidade.	1ª geração
Enoque Izídio	Agricultor	1ª geração
Antônio Florêncio	Educador antes da institucionalização da educação na comunidade.	1ª geração
José Carlos Lopes	Líder comunitário	1ª geração
Joseilda Bernardo “D. Nê”	Funcionária da escola Batista da Esperança	3ª geração
A.5	Estudante	3ª geração
B.6	Estudante	3ª geração
C.7	Estudante	3ª geração
D.8	Estudante	3ª geração
E.9	Estudante	3ª geração

Fonte: A Autora (2017).

A segunda tabela é composta por cinco membros do corpo docente da Escola Municipal Virgílica Garcia Bessa. Dentre eles destacamos a supervisora educacional na escola e coordenadora da educação do campo e quilombola na secretária de educação do município de Garanhuns. Contamos também com a coordenadora da escola, responsável pela elaboração dos projetos pedagógicos que constituem os processos educacionais executados na escola. Contamos ainda com duas professoras; uma quilombola e outra não quilombola da educação básica na referida escola.

Quadro 9 – Sujeitos da pesquisa - Corpo docente e suas respectivas formações.

Nome	Formação	Função exercida na escola
Cynara Oliveira	Licenciada em História	Supervisora
Cleide Tavares	Licenciada em Letras	Coordenadora
Danielle Ferreira	Licenciada em Pedagogia/Mestre em História	Professora
Laene Vaz	Licenciada em Pedagogia/Letras/Mestre em Letras	Professora
Maria José Lopes	Licenciada em Pedagogia	Professora-quilombola

Fonte: A Autora (2017).

Nos quadros dispostos acima, agrupamos e apresentamos os sujeitos da pesquisa que dialogam com as categorias; memória, identidade, escola quilombola e prática educativa, que trabalhamos na fundamentação teórica e que constituem a análise a seguir. Desta forma, elencamos os dados empíricos relacionando-os com as categorias trabalhadas na fundamentação, buscando as aproximações necessária para a interpretação e compreensão da presente pesquisa.

4.1 Memória

A memória no contexto da comunidade quilombola do Castainho se insere, enquanto elemento necessário, capaz de contribuir efetivamente com o processo de preservação e perpetuação das histórias e saberes ancestrais. Desta forma, o referido processo é de suma importância para as formações identitárias das gerações atuais e futuras, em curso. Nesse sentido, a rememoração dos modos de vida dos quilombolas do Castainho, fomenta a reprodução das histórias a partir das vozes dos próprios membros da comunidade, posicionando-os, enquanto sujeitos históricos ativos, bem como ampliando o conhecimento dos mais jovens sobre suas origens. Conforme o Aluno (a) E.9 diz:

Assim, eu acho muito interessante, porque é sempre bom sabermos quem somos, de onde viemos, porque estamos aqui. E a história da comunidade contada pelos mais velhos, detalhes por detalhes, mostra o orgulho de

sermos quilombola, de fazer parte dessa linda história (ALUNO (A) E.9, Diário de Campo, 06-04-2017).

A partir da perspectiva apontada pelo Aluno E.9 entendemos à ampliação do conhecimento acerca da história da comunidade aos mais jovens como fundamental, para que essa, não se perda ao longo do tempo. Precisamos considerar ainda dois fatores relevantes que corroboram com as perdas das histórias da comunidade. Primeiro, o grande fluxo de conhecimentos e informações que estes jovens têm acesso por meio do fenômeno da globalização e contato com outras culturas. Este fator é destacado a seguir na fala da professora Danielle: “a transmissão dessa memória, dessas histórias, dessa tradição oral que perpassa a comunidade, ela se perde...se perde... E muito em função do contato com outras culturas, com o diálogo cultural, que a gente sabe que tem (PROFESSORA DANIELLE, Diário de Campo, 17-03-2017).

O segundo fator trata-se do distanciamento e dificuldade de acesso dos jovens quilombolas aos conhecimentos e informações sobre as histórias e os modos de vida ancestrais. As dificuldades se intensificam devido a falta de registro das histórias da comunidade, isto porque os grupos sociais que tinham destaque histórico suficiente para obter o privilégio de registro, eram poucos. Mais especificamente os registros eram das elites brancas, desta forma, os negros quilombolas eram excluídos da história oficialmente registrada.

Partindo deste entendimento, importa enfatizar a necessidade de registro da história do Castainho, considerando os fatores elencados anteriormente sobre o processo histórico elitizado. Nesta direção, a fala da Profª Danielle e da Profª quilombola Maria José destaca a importância da memória para a comunidade, conforme o seguinte trecho:

Bom, a gente sabe que os registros que se tem acesso hoje, na comunidade são poucos ou então eles não trazem muita...assim, se perde muita coisa. Se perde porque na época de que tudo começou não havia essa preocupação, assim de fazer registro. Algumas pessoas vinham de fora fazer um livro, mas eu acredito que muito assim se perdeu e o que fica, assim, na memória das pessoas que vão passando de pai para filho, é o que tem muito a ensinar a gente (PROFESSORA-QUILOMBOLA MARIA JOSÉ, Diário de Campo, 16-03-2017).

Para a Profª quilombola Maria José, quando falamos em histórias e modos de vida, entendemos com tal, as relações entre diversos segmentos, como históricos, sócio-culturais, econômicos, políticos e de territorialidade que constituem as memórias, e, portanto, a história de uma comunidade quilombola. Nesta direção, a memória é um instrumento de compreensão

histórica e também de conscientização dos direitos. Direitos estes, historicamente negados e negligenciados, desde o período colonial e presentes até os dias atuais.

A definição de memória apresentada constitui-se numa tomada de consciência que contribui efetivamente com a ressignificação identitária. Nessa perspectiva, a socialização das memórias entre os quilombolas do Castainho vai forjar novas identidades, e com elas, a ideia de coletividade, de comunidade e de quilombo. A premissa desta ideia permite aos envolventes uma articulação perspicaz, no sentido de afirmação identitária e ainda, contribui com a luta por justiça e igualdade sócio-racial para o Castainho.

4.2 A memória e cultura da comunidade do Castainho

Importa enfatizar que a memória se insere num contexto de congregações de diversos elementos históricos, sobretudo a cultura. Nesta perspectiva a cultura é constituída por significados que estão intimamente associados às identidades dos quilombolas. Essa relação entre a memória e cultura, articuladas às identidades da comunidade requer um trabalho específico sobre as culturas comuns aos envolventes. Essas culturas são percebidas nas mais diversas formas, como por exemplo, nos modos de vida dos quilombolas, nas relações estabelecidas com o trabalho e o meio onde vivem.

A partir dos relatos coletados, compreendemos que a memória cultural no que tange as festividades no quilombo apresentam-se mais ativas no universo de significações no Castainho. Nessa direção, entendemos as questões culturais articuladas aos modos de vida como um importante elemento de fomento identitário, pois diante da especificidade da comunidade quilombola do Castainho: *“Espera-se que se sobressaia os aspectos históricos, digamos assim, na tradição da cultura oral daquela comunidade. E de certa forma que eles tenham mais aflorados os aspectos de identidade cultural, de expressões dessa identidade negra, nesse caso”* (PROFESSORA DANIELLE, *Diário de Campo*, 17-03-2017).

De acordo com o líder comunitário da comunidade o termo cultura na época de seus estudos era entendido por apresentações, normalmente um grupo de adultos apresentavam-se dançando o samba de coco, e todos participavam do evento. A cultura rememorada pelo líder comunitário está relacionada com as vivências dos quilombolas, sendo assim, uma forma efetiva de manter viva a identidade por meio da cultura e modos de vida dos mesmos. Está rememoração evita que os ritos culturais caíam no esquecimento:

Na minha época todos os dias chovesse ou fizesse sol, um grupo de adultos faziam apresentação de samba de coco, e a gente que trabalhava na roça parava pra assistir aquele grupo de dança e com isso a gente não deixou que essa coisa acabasse não deixamos pra trás (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS. Diário de Campo: 27-07-2016).

Nessa direção, as memórias do líder comunitário José Carlos apontam um lugar de destaque para as questões culturais. Conforme sua fala:

As questões culturais, que tinha os grupos culturais que era muito forte, nós tinha um grupo cultural nessa época que toda 4 hora da tarde na frente dessa igreja, nós tinha no mínimo 40 pessoa dançando, era uma questão séria, todos participavam. O pessoal tinha uma turma da olaria, tinha uma turma da roça eles saíam de 5 da manhã pra roça e plantavam verdura, mas quando dava 4 hora da tarde tava todo mundo lá na igreja pra dançar; o samba de coco, a capoeira e quem tava na roda tinha que dançar, não era pra sentar não, era pra dançar e depois ainda tinha que ir estudar (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS. Diário de Campo: 27-07-2016).

No contexto apontado pelo líder comunitário José Carlos as questões culturais articulavam-se com o trabalho e a educação vivenciada na comunidade. Nessa direção, havia uma contextualização entre os saberes e os aspectos culturais quilombolas, somando-se a formação das identidades.

Contudo, a Prof^a quilombola Maria José afirma que no contexto atual as questões relacionadas a cultura merecem uma ressalva, no sentido de que falta uma articulação destas questões com os processos históricos e identitários da comunidade. Para a Prof^a quilombola Maria José:

A formação das identidades por meio da cultura é uma coisa assim superficial, eu acho que não tem. É só a questão das manifestações culturais, eu acho que deveria ter mais um foco nas questões da história mesmo, pra que eles entendesse o processo e começasse a valorizar. A cultura trabalhada na escola deveria ir além danças descontextualizadas. Porque se for só a questão da dança, só isso não basta (PROFESSORA-QUILOMBOLA MARIA JOSÉ, Diário de Campo, 16-03-2017).

Concordando com as colocações da Prof^a quilombola Maria José sobre a formação da identidade por meio da cultura, compreendemos a importância das questões culturais na formação das identidades dos quilombolas, desde que essas questões estejam articuladas a memória e história da comunidade. O Aluno (a) lembra “A história do Castainho, é uma história de luta e bem elaborada pelos mais velhos, e são os próprios que contam. Contar a história pra gente é importante, porque quando nós crescer podemos fazer o mesmo que eles fazem” (ALUNO (A) C.7, Diário de Campo, 06-04-2017).

Considerando a importância de trabalhar os aspectos culturais, importa destacar que esses remontam os contextos históricos onde outros aspectos relacionados com as vivências dos quilombolas sejam contemplados. Desta forma, esculpindo uma estrutura de reconhecimento e valorização entre a memória e cultura, capazes de fomentar o sentimento de pertencimento e orgulho pelas raízes culturais da própria comunidade.

4.3 Memória e educação

Outra forma de manter a memória dos antepassados viva é através da educação. Nessa direção, destacamos o resgate dos processos educacionais vivenciados anteriormente a educação institucionalizada. Entendemos que há educações, nesse sentido, pensamos em diferentes metodologias que constituem processos educacionais contextualizados aos modos de vida dos antepassados quilombolas. Na direção de uma aproximação com as raízes africanas e quilombolas através do processo educativo, o Aluno (a) D.8 destaca *“Eu gosto quando o professor trabalha a dança, a música, a gastronomia, instrumentos musicais, as roupas e toda a cultura africana e quilombola. Queria que tivesse sempre, o ano todo”* (ALUNO D.8, *Diário de Campo 06-04-2017*).

Esta metodologia oferece também implicações positivas ao desenvolvimento das identidades dos mais jovens quilombolas. Na realidade do Castainho, antes da chegada da escola na comunidade, os membros da comunidade vivenciavam uma educação contextualizada ao cotidiano das pessoas.

*A gente estudava português um pouquinho de matemática e as questões culturais, e naquela época a professora já tinha a noção da importância do que a gente vivia; Ela perguntava o que vocês faz no dia-a-dia? Tem esses momentos da gente conversar; a gente dizia: Hoje a gente tava na roça, hoje a gente tava na olaria, aí ia ter o momento da gente tá conversando isso e ela perguntava: O que vocês faz mais? (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS, *Diário de Campo: 27-07-2016*).*

O líder comunitário destaca uma aproximação da educação vivenciada antes da institucionalização com a realidade do dia-a-dia dos quilombolas. Essa prática reitera a importância da constextualização, visando dar mais significados ao aprendizado. Nessa direção o Aluno (a) destaca: *“A gente já fez trabalhos relacionados a nossa comunidade, perguntamos aos nossos familiares como era a vida de antigamente para hoje em dia. Gostei muito de trabalhar com alguns temas da comunidade, podia trabalhar mais vezes”* (ALUNO (A) E.9, *Diário de Campo,06-04-2017*).

Acreditamos na importância de uma prática educativa contextualizada, que remonte os modos de vida dos antepassados da comunidade como meio de reconhecimento, valorização e afirmação cultural dos quilombolas do Castainho. Contudo, de acordo com a fala da Prof^a quilombola Maria José não há nenhuma retomada aos processos educacionais de antes da instalação da escola na comunidade.

Sobre a educação antes da chegada da escola, não se procura saber nada, pelo menos no meu conhecimento, não. A gente sabe que existia formas de alfabetizar, mas, assim quando a escola chegou já mudou totalmente o modo de como o ensino acontecia. Não se procurou assim se basear não. Não existia essa procura, essa busca, esse resgate (PROFESSORA-QUILOMBOLA MARIA JOSÉ, Diário de Campo, 16-03-2017).

É possível observar a partir das duas experiências descritas pelo líder comunitário e professora quilombola a importância de trabalhar com práticas educativas que reiterem os modos de vida da comunidade. E ainda, articular os processos educacionais com outros segmentos sociais, como por exemplo: questões culturais e do trabalho, essa lógica contribui com a construção de significados coletivos que forjam a identidade do quilombo.

4.4 Identidade

Analisar a concepção de identidade implica considerar os condicionantes históricos que conformam as construções de identidades subalternizadas. Em contrapartida ao processo historicamente e socialmente construído que conformam identidades segregadas, medidas de desconstrução deste processo histórico precisam ser tomadas em carácter emergencial. Nesse sentido, valores de luta e resistência oriundos da comunidade são essenciais para a reconstrução das identidades do Castainho.

O que eu acho que não é adequado é olhar para o Castainho como algo pitoresco. Vir no Castainho apenas no dia da consciência negra. Entender esse processo de lutas pela terra dever ser algo contínuo, é um processo. Sempre que é possível é importante discutir o processo que se deu a constituição do Castainho, as lutas contra o processo escravagista, as fugas e todo o movimento social. Porque o Castainho é produto de um movimento contra a escravidão, e eles sabem disso. Dentro das nossas aulas isso sempre é discutido (PROFESSORA DANIELLE, Diário de Campo, 17-03-2017).

A professora Danielle define bem que a reconstrução das identidades não necessariamente deve ignorar aspectos negativos do passado da comunidade, como por exemplo o fato da ancestralidade escravizada. Mas que esse fato seja explorado no sentido de luta e resistência de seus ancestrais. Alinhado ao pensamento da Prof^a Danielle, a coordenadora Cleide enfatiza:

Eu acho essencial, porque quando a gente tem uma história, uma memória, a gente tem uma identidade. Eu tenho uma maneira de me identificar melhor conhecendo como foram meus ancestrais, eu conheço que sou a partir do que eles passaram, dos valores que eles defendiam. Então hoje, eu sei dizer quem eu sou porque eu conheço meu passado. Um ser humano que não conhece seu passado, fica difícil de dizer que eu sou no momento. Talvez por isso há conflitos entre alguns que não se identificaram (COORDENADORA CLEIDE, Diário de campo, 16-03-2017).

A coordenadora Cleide fala da importância de se conhecer a história, e como esse conhecimento é fundamental para a formação identitária dos sujeitos, bem como para fomentar o sentimento de pertença para com o Castainho. Contudo, ela chama atenção para as dificuldades: *“Eu acho que ainda está confusa, não é tão fácil fazer esse trabalho, porque é uma coisa que eles aprendem em casa. A gente fala, tenta trazer filmes que mostram essa luta, essa conquista, esse ser, mas não é tão fácil” (COORDENADORA CLEIDE, Diário de campo, 16-03-2017).*

Considerando a importância das identidades, enquanto concepção do sentimento de pertença para a comunidade do Castainho, se faz necessária a convergência com os valores e narrativas históricas e socioculturais oriundas da comunidade. As histórias dos antepassados do Castainho se inserem nesse contexto como elementos fundamentais para o reconhecimento da luta e resistência dos quilombolas. Nessa direção a professora Danielle salienta que as identidades estão em constante constituição, isto indica em certa medida uma flexibilidade, transitoriedade ou transformação decorrentes do contato com outras culturas.

É claro que isso iria acontecer, porque acontece com todas as comunidades, esse diálogo cultural, né! A gente visualiza algumas iniciativas como grupos de dança e afoxé, algumas práticas culturais que são implementadas para manter um pouco dessa essência negra. Mas eu sinto que essa identidade, essa história e a memória que essas pessoas produzem em relação a aquilo que elas vivem, e os seus antepassados viram, andam se perdendo (PROFESSORA DANIELLE, Diário de Campo, 17-03-2017).

A Prof^a Danielle ressalta o carácter emergencial de reconstrução das identidades do Castainho e da realidade fragil dos valores que estão atrelados a constituição destas identidades, constatamos a necessidade de um processo formativo onde as memórias ocupem um lugar de destaque, pois a partir da tradição oral por meio de práticas educativas é possível constituir uma memória coletiva acerca das culturas específicas da comunidade do Castainho. Essa memória coletiva contribui com a concepção de comunidade e, por conseguinte com uma identidade quilombola estruturada nos valores históricos da comunidade. De acordo com a descrição da professora:

É um processo que engloba muitas pessoas, são histórias e memórias que são transmitidas. Aquele lugar tem uma áurea pra aquelas pessoas, então isso remete aquele território. Os processos educativos formal e não formal também influenciam na transmissão dessa memória (PROFESSORA DANIELLE, Diário de Campo, 17-03-2017).

Ao nos aproximarmos do relato acima, percebemos um outro elemento fundante à formação das identidades dos quilombolas da comunidade do Castainho. A fala da entrevistada remete ao território, enquanto lugar que possui uma áurea para as pessoas que vivem ali.

4.4.1 Identidade e território

A terra é fundamental ao Castainho, considerando os aspectos desde a sua ocupação, o trabalho e espacialidade social. Conforme o educador quilombola Antônio nos fala:

Desde que os nosso antepassado fugido de Palamres chegaram aqui, é aqui no Castainho onde nós faz tudo, é aqui nessa terra, onde a gente trabalha, vive, onde a gente constrói nossa família e cria nossos filho e netos. Não existe lugar pra nós melhor do que nossa terra (EDUCADOR-QUILOMBOLA ANTÔNIO, Diário de Campo, 28-07-2016).

Quando as falas dos quilombolas referem-se a terra, a questão da importância dela fica muito evidente. Os relatos destacam situações que remetem aos modos de vidas que integram diferentes aspectos relacionados ao trabalho, questões culturais, luta e resistência e a simbologia do lugar, enquanto referencia de pertencimento social e identitário. O líder comunitário José Carlos deixa muito claro a importância da terra para a sobrevivência e também da necessidade dela para a própria existência dos quilombolas e da comunidade.

Hoje pra nós que mora na zona rural e principalmente nas comunidade quilombola nós tem que ter terra pra morar, pra trabalhar e sobreviver, porque sem-terra a gente não consegue ter condição de vida. Nossos filhos e netos precisam da terra pra existir, pra lembrar da luta e da conquista e que sempre tem que cuida do nosso chão (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS, Diário de Campo: 27-07-2016).

A Prof^a quilombola Maria José enfatiza a importância da terra para todos quilombolas, pois todos dependem das terras para trabalharem e construir suas casas. A terra é o maior bem das pessoas que vivem no Castainho.

A questão da terra que é muito forte, eu diria que a questão da terra é mais forte ainda do que da cultura mesmo. Porque pras pessoas que moram aqui, pra nós quilombolas, a terra é de fundamental importância. Porque se não tiver a terra não tem como as pessoas trabalharem. As moradias também vão ficando assim, uma casa muito próxima a outra, aí vai ficar sem terra pra as pessoas trabalharem. Por isso que também existe essa luta da

regularização do território (PROFESSORA- QUILOMBOLA MARIA JOSÉ, Diário de Campo, 16-03-2017).

Sobre a terra especialmente no advento da ocupação e o princípio do quilombo, importa destacar que as relações entre os quilombolas e os habitantes do perímetro urbano do município não se estabeleceram de maneira harmoniosa. As retaliações sofridas durante a fuga da Serra da Barriga na ocasião no massacre do quilombo de Palmares não acabaram quando os negros chegaram e se alojaram nesta região, pois encontraram Domingos Jorge Velho que a serviço da coroa portuguesa deu continuidade ao massacre. A Prof^a Danielle destaca a relevância da memória sobre a ocupação do Castainho no sentido de reconhecimento das lutas dos antepassados e do valor da força e resistência dessas pessoas como uma referencia capaz de fortalecer os laços identitários dos quilombolas do Castainho:

A memória é muito relevante, é extremamente relevante. Quando eu falo de uma comunidade quilombola, eu falo de pessoas que tem raízes há muito tempo naquele lugar, que tem ancestrais que tiveram importância não só para a comunidade, mas para o crescimento do município, porque a gente sabe que Garanhuns cresce em torno da Castainho, e os conquistadores como Domingos Jorge Velho retaliou os negros que se alojam no Castainho. Domingos e seus bandeirantes vieram aqui, especialmente por causa do Castainho (PROFESSORA DANIELLE, Diário de Campo, 17-03-2017).

Os vestígios das perseguições e retaliações sofridas pelos moradores do Castainho perpassaram o tempo. Mesmo depois do massacre de Domingos Jorge Velho, o receio dos quilombolas em relacionar-se com as pessoas do município perdurou, a Prof^a quilombola Maria José explica que seus antepassados: *“Tinham medo que chegasse outras pessoas de fora pra querer saber a vida deles. Porque eles tinham medo que fossem pessoas inimigas que quisessem o mal deles” (PROFESSORA-QUILOMBOLA MARIA JOSÉ, Diário de Campo, 16-03-2017).*

Os relatos confirmam os problemas entorno das relações entre os quilombolas e a população da cidade de Garanhuns, e que ainda podem ser percebidos nos dias de hoje. Atualmente a aproximação com a cidade acarreta em influências de costumes alheios aos quilombolas. Desta forma, os quilombolas são acometidos por alguns conflitos, como professora quilombola nos diz: *“A aproximação com a rua é outra questão que influência muito, são outros costumes diferentes dos nossos, e essa aproximação causa uma confusão nos mais jovens” (PROFESSORA-QUILOMBOLA MARIA JOSÉ, Diário de Campo, 16-03-2017).*

Ainda do ponto de vista da relação entre a cidade e a comunidade, bem como das influencias acometidas aos quilombolas, verifica-se a partir de relatos dos membros da

comunidade que, quanto maior a aproximação mais suscetível as influências outras os quilombolas vão estar. Desse modo, os estudantes da escola da comunidade são mais influenciados pelos processos culturais oriundos da cidade, visto que a escola está localizada em uma área mais próxima a cidade.

Os quilombolas dividem as áreas do território da comunidade, cada uma com sua característica específica que se sobressai de acordo com a organização do quilombo. A divisão dar-se-á em três partes; a Chã, a Várzea e Encosta. A Chã é a parte intermediária da comunidade e a Varzêa e a parte mais distante e de mais difícil acesso, pois fica numa região acidentada e alagada. Pude notar que ao falar da da Encosta onde estão localizadas a maioria das habitações, inclusive a escola da comunidade, a expressão de preocupação com essa área específica era maior, isto porque é a região mais próxima ao perímetro urbano do município de Garanhuns.

Percebemos na entrevista, que trata sobre as questões relacionadas a identidade e territorialidade, que a terra vai além de fonte principal de sobrevivência dos quilombolas e, adentra na dimensão de identificação e do sentimento de pertencimento àquele lugar. Compreendemos que as memórias da ocupação, luta e da conquista da terra são questões que desdobram-se em significados que foram construídos ao longo de toda a trajetória de vida dos moradores da comunidade. Como resultado desses desdobramentos, a memória social relacionadas com a dimensão da terra, ser exploradas no sentido de reconhecimento, e afirmação identitária dos quilombolas do Castainho.

4. 5 Identidades em conflito

A concepção das identidades como vimos, demanda uma convergência de valores históricos, sociais, culturais espelhados no processo constituinte do grupo social, neste caso da comunidade quilombola do Castainho. Consideramos também o processo histórico, bem como os condicionantes impostos por ele. E ainda, as tensões próprias da concepção identitária e as influências culturais externas ao quilombo.

As identidades dos jovens do Castainho não demonstram uma afirmação, enquanto quilombolas. A coordenadora Cleide relata que em uma ocasião onde um pesquisador esteve na escola da comunidade afim de fazer um apanhado sobre o quantitativo de quilombolas que estudavam ali, houve um silêncio para ela inesperado. Diante da pergunta: “ *Quem é quilombola? A sala tinha mais de trinta estudantes, só dois disseram que eram. Eu fiquei*

chocada, assim meu Deus! Eles têm muita vergonha, não se reconhecem” (COORDENADORA CLEIDE, *Diário de campo*, 16-03-2017).

A negação dos jovens diante do questionamento feito a eles, nos leva a pensar que suas identidades estão continuamente formadas ou que estão passando por conflitos. Seguindo na direção de desvelar essa resposta, percebemos que essa dificuldade de afirmação é percebida também entre os pais desses jovens:

A gente nota as dificuldades a partir dos pais, quando eles vêm matricular os filhos. Quando a gente pergunta, seu filho é branco, preto ou amarelo? Aí elas olham assim...e dizem, ele é da sua corsinha. Aí eu digo, da minha corsinha não vale não. Então eu repito a pergunta, aí fica assim...sei lá meu Deus. Eles têm dificuldade em dizer, sou negro! Quando falam “da sua corsinha”, eu pergunto; posso colocar que são negros? Porque eu sou negra. Aí elas dizem, mas tu não é negra não, é moreninha (COORDENADORA CLEIDE, *Diário de campo*, 16-03-2017).

O relato da coordenadora Cleide descreve duas situações, em que os quilombolas não se reconhecem, nem enquanto negros, nem quilombolas. Percebemos através de sua fala, uma recusa relacionada a cor da pele e adentra na própria concepção de ser quilombola, o que decorre da maneira subordinada com que foi construída a identidade quilombola e/ou negra no curso de história e que perdura até hoje. A nossa pesquisa sobre os estudos pós-coloniais explica essa concepção.

A Prof^a quilombola Maria José fala: *“As pessoas sobre essa questão da identidade, tem muitos alunos que eles negam a identidade de ser negro, não se assumem. Eu não sei se isso é por algum preconceito ou que tem medo de sofrer, não sei...mas tem uns que negam!”* (PROFESSORA-QUILOMBOLA MARIA JOSÉ, *Diário de Campo*, 16-03-2017). Prosseguindo, a professora quilombola conta a sua experiência quando teve que sair da comunidade para estudar na cidade de Garanhuns, e descreve a situação:

Quando a gente estudava aqui e teve que ir pra cidade, por onde a gente passava o povo dizia “olha os negros do Castainho”, mas por ter sofrido isso eu nunca me achei inferior a ninguém e nunca neguei ser do Castainho. Muitos tentavam nem aparecer, se escondiam (PROFESSORA-QUILOMBOLA MARIA JOSÉ, *Diário de Campo*, 16-03-2017).

No entanto, a professora quilombola diz que mesmo tendo passado por experiências onde sofreu com o preconceito, ela nunca se abalou, pois tinha uma base boa. Destaca a importância de conversas em casa e também na escola, um diálogo que contribua com a construção de uma identidade que seja o suficiente para se afirmarem, enquanto negros e quilombolas com orgulho:

Eu acho que a falta de conversa talvez. E isso tem que partir de casa e da escola. Da escola fazer esse resgate e conscientização de que nós somos...

quilombolas e que apesar de todo o sofrimento de nossos antepassados, nós precisamos nos orgulhar, porque nossa luta é de grande valor pra todos (PROFESSORA-QUILOMBOLA MARIA JOSÉ, Diário de Campo, 16-03-2017).

A Prof^a Danielle, enquanto professora fala das impressões que têm de seus alunos sobre como eles lidam com o fato de serem negros e quilombolas:

Eles se reconhecem muito a partir da história da história do Castainho, da história da resistência que aquele lugar tem, que eles conhecem bem, né. Eles sabem que são negros, mas eu não se eles entendem isso como uma prerrogativa de direito ou como algum povo que foi historicamente marginalizado, eu não sei se eles entendem assim. Eles sabem que são quilombolas na medida em que vivem em uma comunidade que tem negros, que são em sua maioria (PROFESSORA DANIELLE, Diário de Campo, 17-03-2017).

Percebemos uma relação com o reconhecimento identitário muito superficial e frágil. Mais ainda, sentem-se inferiorizados, como podemos ver na fala da Prof^a Danielle ao narrar uma experiência entre os alunos, na escola:

Teve um episódio numa turma uma vez que as crianças começaram a brincar de alguma coisa violenta e aí falaram sobre escravos... "bate em mim, bate, que sou preto, que sou escravo". E aquilo me chamou muita atenção, porque a negritude pra eles, é ser batido, é ser escravo. Naquele momento foi o que passou pra mim. Então talvez quilombola venha muito nesse sentido, não de negar, mas de entender-se quilombola em condição menor (PROFESSORA DANIELLE, Diário de Campo, 17-03-2017).

Esse episódio narrado pela professora deixa muito evidente a presença de condicionantes histórico de segregação e inferioridade da população negra. Essa realidade ainda está presente no contexto social dos jovens quilombolas do Castainho. Nesse sentido, compreendemos que a relação da gênese desses jovens com a história de seus antepassados escravizados repercute negativamente em suas realidades. Nessa direção, entendemos a negação de suas origens como uma forma de se defender desse estigma inferiorizante. Contudo, por mais que eles fujam, este estigma está incultido nas concepções identitárias.

4.6 Escola Vírilia Garcia Bessa

A institucionalização da educação na comunidade do Castainho deu-se no ano de 1975 através da instalação da Escola Municipal Vírilia Garcia Bessa. É importante lembrar em quais condições a escola foi instalada na comunidade, para tanto o líder comunitário José Carlos conta:

A primeira escola ainda se mantém que é a VGB instalada em 1975, que era um pouco mais distante, que só tinha uma sala de aula, não tinha água, não tinha banheiro num lugar muito deserto, acontecia arrombamentos, quando chovia a professora não conseguia dar aula porque a ladeira ficava na região da Várzea que é muito escorregadia e não tinha como chegar lá e nessa época chovia muito aqui em Garanhuns. O carro deixava a professora na igreja e ela fazia todo esse percurso de quase de 1 km e meio arruando procurando um lugar mais fácil de chegar na escola.

Por causa do difícil acesso a escola funcionou na igreja da comunidade durante muito tempo que era uma das saídas porque a prefeitura dizia que não podia tirar de lá, mais não arruma um lugar pra escola. A gente ficava muito preocupado, uma escola que passava a rede de alta tensão a 6mt de distância e ele disse que não podia botar energia na escola; 'Porque não era pra eles a escola não tinha o endereço deles!'. Então depois de muita discussão conseguimos com muita dificuldade transferir ela pra igreja aí passou esse tempo todinho. Eu procurava a prefeitura pra reclamar e eles diziam que iam amanhã dar uma volta pra procurar um terreno e o tempo foi passando e esse amanhã durou 8 anos e só em 2002 ela veio pra cá onde tá hoje (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS, Diário de Campo: 27-07-2016).

Os relatos do líder comunitário descrevem o descaso por parte do poder público no evento da instalação da escola na comunidade. Considerando a área em que a escola foi instalada e ainda a falta de condições de acesso dos alunos e da professora. Cabe destacar, que neste período outras educações eram vivenciadas na comunidade. E, portanto, havia educadoras da própria comunidade, como por exemplo da educadora Noêmia e do educador Antônio, e mesmo assim a professora que foi locada para a escola não era da comunidade.

Diante do relato de líder comunitário José Carlos de quando a escola foi instalada no Castainho não considerou o contexto da comunidade, os modos de vida, a cultura, o trabalho a religiosidade, nenhum aspecto de origem do quilombo. O que torna-se oportuno questionarmos se a Escola Virgília Garcia Bessa pode ser considerada uma escola quilombola. Nesse sentido, a professora Danielle diz:

Sendo bastante sincera, nós particularmente para trabalhar em uma escola quilombola de fato, nós não temos muita coisa. Nós não temos uma proposta curricular específica para uma comunidade quilombola, nós não tivemos formação específica para trabalhar numa comunidade quilombola, pra atender os anseios daquele lugar em específico. Isso a gente não teve. Porém...assim, oficialmente nós não tivemos, mas os professores de maneira geral procuram conhecimentos, leituras, orientações pra facilitar o seu trabalho dentro daquele contexto. Então nós professores fazemos e educação na perspectiva de forma uma comunidade quilombola, agora dizer que a escola Virgília Garcia Bessa ela é essencialmente quilombola, porque ela oferta formação quilombola, porque ela atende as especificidades quilombola, eu já não poderia dizer isso, porque nós não temos um currículo específico (PROFESSORA DANIELLE, Diário de Campo, 17-03-2017).

Os relatos sobre a realidade da escola na comunidade revelam que, mesmo com a existência dela em território quilombola, isto não é garantia de que a mesma seja uma escola quilombola. As impressões relatadas, são reforçadas pela Prof^a quilombola Maria José:

Eu acredito que exista a preocupação que ela seja, mas ela ainda não é. Não é porque tem uma ou duas pessoas trabalhando que sejam da comunidade, que vai se caracterizar uma escola da comunidade quilombola. A maioria aqui não sabe os anseios que a comunidade tem, as preocupações deles. Então deveria ter esse olhar do poder público pra que a escola tivesse mesmo essa característica. Mas acredito que não! (PROFESSORA-QUILOMBOLA MARIA JOSÉ, Diário de Campo, 16-03-2017).

Conforme relata a professora quilombola, há uma preocupação e até algumas tentativas na direção de iniciativas por parte da coordenação e dos professores. A coordenadora Cleide, relata que as iniciativas são feitas de forma autônomas, pelos que fazem o corpo docente da escola. Não há uma proposta para uma escola quilombola:

A gente sabe da dificuldade de trabalhar contemplando uma escola de fato quilombola, isso porque a gente não tem incentivos público, nem uma proposta para a escola, mesmo ela estando numa comunidade quilombola. Mas isso é iniciativa nossa, da escola porque a única coisa que vem pronta da Secretaria de Educação é esses outros projetos gerais. Mas essa questão é nossa, até porque a gente tá trabalhando num lugar específico! (COORDENADORA CLEIDE, Diário de campo, 16-03-2017).

Os relatos descrevem uma escola alheia aos modos de vida dos moradores do Castainho, nessa direção o fato da escola estar instalada na comunidade, não significa dizer que é quilombola, pois parece não assumir o compromisso de uma educação quilombola.

A secretária de educação ela não trabalha olhando a comunidade, ela trabalha ao olhar do prefeito. Se o prefeito disser: Eu quero que você faça isso nessa escola, a meta de trabalho é essa e não pode mudar pra essa outra, ela vai fazer o que o prefeito pediu, e não é o melhor pra comunidade, não é. A gente precisa de uma escola que não seja quilombola somente porque tá aqui na comunidade, mas porque olha pra gente (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS, Diário de Campo: 27-07-2016).

Observamos a partir das narrativas, que há um estranhamento no processo educativo vivenciado na escola da comunidade, porém a comunidade é consciente dos seus direitos, enquanto quilombolas. E mais, eles podem apontar os conhecimentos que deveriam estar integrados a educação. Nesse sentido, o líder comunitário José Carlos chama a atenção para alguns componentes culturais que envolvem os modos de vida quilombolas, que são essenciais para a preservação da história e identidade dos quilombolas. Estes componentes culturais precisam estar presentes numa escola quilombola e nas especificidades de uma educação quilombola.

Reconheço que a escola foi uma conquista muito importante para a comunidade. Foram muitos anos de luta para hoje a escola ter a estrutura física que têm, passou por muitas situações inapropriadas. E que se com a estrutura e tecnologia disponíveis hoje associadas ao modo de educação que contemplassem a cultura em geral dos quilombolas, certamente a educação seria para e pelos quilombolas (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS, Diário de Campo: 27-07-2016).

4.6.1 Questões que compreendem educação

A educação enquanto direito constitucionalmente adquirido não compreende a sua implementação na prática, no chão da escola. Consciente da existência da lei, como também da dificuldade de consolidação de muitos dos dispositivos legais que contemplam as especificidades da educação quilombola, o líder comunitário reclama os direitos do Castainho:

Vou dar o exemplo dos indígenas, afirmo que eles têm o direito assegurado, já a comunidade quilombola o município ainda não adotou a lei, mesmo ela estando aí.

A gente tá vindo com a escola pra a partir daí, vim acontecer de fato nosso direito, porque não é desinteresse nosso, é do próprio município e se não aconteceu ainda é porque tá faltando alguma coisa! (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS, Diário de Campo: 27-07-2016).

A supervisora de educação do campo e educação quilombola locada no Castainho demonstra ter conhecimento e propriedade sobre os direitos e especificidades da comunidade. A supervisora Cynara conta que: “*Desenvolvemos ações pedagógicas no âmbito das seis comunidades quilombolas do município, e para realizarmos o trabalho vimos como imprescindível a busca e troca de conhecimento dentro do contexto das mesmas*” (SUPERVISORA CYNARA, Diário de Campo: 27-07-2016). A supervisora Cynara destaca que:

A Lei 10.639 de janeiro de 2003 vem a estabelecer as diretrizes e bases que obrigam a inclusão no currículo nacional da temática história e cultura afro-brasileira.

A referida Lei é resultado de políticas públicas voltadas a grupos discriminados, vitimizados pela exclusão social ocorrida no decorrer de nossa história e que perduram nos dias atuais. As mesmas são importantes para disseminar a necessidade da eliminação das ações que segregam e tornam a sociedade desigual em direitos. Eu não participo diretamente de organizações, mas sempre que acontecem eventos que tratam dessas temáticas, busco participar ativamente. Tenho estudado sobre a origem dos povos afro-descendentes e como auxiliar as docentes na sua formação sobre a referida temática. E também é essencial a formação dos estudantes, uma vez que toda a nossa formação histórica tem como ascendente as temáticas africanas (SUPERVISORA CYNARA, Diário de Campo: 27-07-2016).

Podemos observar a partir do relato da supervisora Cynara a existência de uma consciência sobre os parâmetros contidos na Lei. E também, que esses deviam estar presentes no processo educacional oferecido pela escola da comunidade, como uma prática de reversão dos condicionantes históricos.

Porém na prática educativa, de acordo com o que destaca a coordenadora Cleide a Lei não é trabalhada na escola de modo amplo, apenas conscientizador da existência da mesma “*A Lei desde que foi sancionada, ela já foi posta em prática realmente. Explicando a Lei, sensibilizando sobre a existência da Lei*” (COORDENADORA CLEIDE, *Diário de campo, 16-03-2017*). Pude observar nas entrevistas que apesar do conhecimento sobre a Lei, os parâmetros contidos na mesma não necessariamente são consolidados e contextualizados no processo educacional da escola. A Lei é trabalhada de forma informativa e não de forma que deveria ser tratada, considerando seus parâmetros.

A Prof^a Danielle destaca os parâmetros que regem o processo educativo trabalhado na escola da comunidade, estes seguem:

A princípio os parâmetros curriculares de Pernambuco, não os parâmetros nacionais, porque esse é um documento importante institucionalmente, mas obsoleto quanto a orientação pedagógica. E a partir desse documento de Pernambuco nós temos a proposta do município. Então o parâmetro curricular que atende a gente nesse momento é a proposta de educação municipal (PROFESSORA DANIELLE, Diário de Campo, 17-03-2017).

O relato da Prof^a Danielle destaca a ausência de uma proposta para educação quilombola, desse modo, as práticas educativas acerca das especificidades do Castainho são trabalhadas de maneira individual, de acordo com o olhar dos profissionais da escola. As iniciativas desses profissionais não têm um aparato legal, na medida em que não há uma proposta nem formações específicas que contemplem a educação quilombola.

A gente elabora projetos que tentem atender, eu particularmente dentro da minha prática tento atender essa demanda, a partir daquilo que eu faço, mas eu acredito que ainda poderia ser melhor, se nós tivéssemos talvez um estudo específico que nos orientasse, ou pessoas que tivesse um olhar diferenciado, que tivesse estudos aprofundados nessa Lei 10.639. Porque ela é um marco importante que deve ser vivenciado também. Por exemplo a gente tem a Lei seguinte, a onze mil e alguma coisa que fala sobre a educação indígena, e assim, particularmente, eu não me recordo de ter sido cobrada de ter trabalhado educação indígena. E a história quilombola a gente fala porque a gente tá dentro de uma comunidade. É preciso ofertar melhores formas do professor trabalhar com ela! (PROFESSORA DANIELLE, Diário de Campo, 17-03-2017).

Danielle enfatiza “*As aproximações com a Lei são através das atividades culturais que a escola oferta, das festas comemorativas, dos encontros com família e escola. Essa relação e contextualização com a Lei precisa ser mais próxima.*” (PROFESSORA DANIELLE, *Diário de Campo*, 17-03-2017).

A Prof^a quilombola Maria José afirma que não há proposta quilombola e que a aproximação entre a escola e comunidade vislumbrada na Lei não ocorre na direção de integração ao processo educacional como um todo.

*O instrumento de trabalho que a gente tem é uma proposta pedagógica geral, nada específico. Quanto a legislação por exemplo a 10.639 não tem nada que mencione. Em alguns momentos o contato é através de festividades ou então quando vem pegar algum documento ou reuniões pra falar do comportamento, é quando a comunidade vem a escola. Mas não tem elo entre a escola e a comunidade (PROFESSORA-QUIOLMBOLA MARIA JOSÉ, *Diário de Campo*, 16-03-2017).*

Pelos relatos aqui mencionados, entendemos que a comunidade, bem como a escola precisa ser melhor assistida, no que refer-se a própria implementação dos dispositivos legais que garantem inúmeros direitos para a comunidade e educação quilombola. Condicionando os relatos, constatamos que corpo docente se esforça para tentar sanar a demanda da comunidade, enquanto quilombola. A Prof^a Danielle acentua:

*Eu acredito que os professores trabalham para atender essas especificidades, mas a escola em si não nos oferta esse tipo de formação, isso é uma questão inclusive que já foi discutida com membros da própria secretária. Já tivemos formação em que essa falta foi denunciada. Nós pedimos pra que fosse pensado uma proposta para as comunidades quilombola, até porque a Virgilia Garcia Bessa não é a única escola quilombola, nós temos outras em outras comunidades. Mas a práticas dos professores tenta atender essa demanda quilombola (PROFESSORA DANIELLE, *Diário de Campo*, 17-03-2017).*

Entendemos que a Escola Virgilia Garcia Bessa ainda está a passos lentos na direção de ser uma escola quilombola. Que o fato dela estar situada numa comunidade quilombola não faz dela uma escola quilombola.

4.7 Prática educativa

Os relatos sobre os aspectos que corroboram com o processo educacional descontextualizado e ineficiente no que diz respeito a valorização das questões quilombolas, e o fomento do sentimento de pertença dos jovens quilombolas vivenciado na Escola Virgilia

Garcia Bessa, apontam para a necessidade de uma educação de fato quilombola. Nessa direção, Profª Danielle elenca:

As maiores dificuldades de vivenciar uma prática educativa quilombola, primeiro é uma formação que a gente não tem, segundo uma proposta curricular que nós não temos e terceiro envolver a comunidade à escola, de maneira que a comunidade entenda a educação como um objeto que tem função social, que é importante pra aqueles meninos terem um conhecimento sistematizados (PROFESSORA DANIELLE, Diário de Campo, 17-03-2017).

A educadora quilombola Noêmia ao lembrar de quando foi professora, antes da escola se instalar na comunidade, destaca outras formas de se fazer uma prática educativa que contribui com a formação humana das pessoas.

Antigamente a educação ensinava um pouquinho, desarnava o menino, mas ensinava principalmente outras coisa. O povo se amava, o povo se gostava, se ia pra casa de farinha, todo mundo ia pra conta história, fica ali sentado conversando. Nos terreiro, os vizinho visitava o outro, a gente contava nossa história e sabia a história deles, e hoje não tem nada. Uns contava história de trancoso outros a história de vida, do passado, de um de outro. Isso também era educação, educação de valor, de saber o que é importante pro povo todo, pra vida deles (EDUCADORA-QUILOMBOLA NOÊMIA, Diário de Campo, 25-07-2016).

Mesmo com essas condições mínimas no campo da alfabetização e as dificuldades no quesito da estrutura física de um espaço inapropriado comuns àquele contexto. Ao comparar com a atualidade, a educadora quilombola Noêmia fala da felicidade daquela época, pois as pessoas viviam mais unidas, todos se respeitavam e não tinha a violência entre os jovens que existe hoje em dia. Ao falar da educação vivenciada na comunidade na atualidade, a educadora diz que não sabe de nada, pois, não reconhece os valores nos jovens de hoje. A união, o respeito, o trabalho de pai para filho, as rodas de conversa não existem mais.

O líder comunitário quilombola José Carlos concorda com a perspectiva da educadora quilombola Noêmia, e enfatiza que todos os elementos que compõem a realidade da comunidade poderiam contribuir com a educação, como as identidades e formação humana dos quilombolas do Castainho. E convida os professores a olhar além das salas de aula, além dos muros da escola.

Pra se valorizar a questão cultural primeiro tem que olhar o campo, a paisagem, ver a importância do que é importante para os alunos, e a maioria das vezes os professores dizem que não se adequaram ainda e que não dá pra fazer.

Sempre digo e sugiro que mesmo dentro da sala de aula, abram as portas e vejam as coisas às arvores, e olhem que através disso pode-se trabalhar o

artesanato com uma planta por exemplo (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS, Diário de Campo: 27-07-2016).

Na mesma direção dos relatos anteriores, a Prof^a quilombola Maria José enfatiza a importância de uma prática diferenciada. Uma abordagem contínua e sistematizada acerca dos conhecimentos da própria comunidade. Uma prática capaz de chamar a atenção dos alunos e, que contribuísse com o reconhecimento dos processos históricos de luta da comunidade. Em síntese uma prática que promovesse o autoreconhecimento dos jovens, enquanto quilombolas.

Os conteúdos trabalhados na escola deviam ir além daqueles gerais, tinha que focar na nossa história, na nossa luta, nas conquistas e no que ainda não temos. Tem que ter uma abordagem pra fazer os alunos se interessarem por essas questões, porque eles não se interessam. Uma aula que realmente desse resultado, acho que tem que ser bem sistêmica, e formação mesmo. Já não existem as leis?! Porque não tem interesse em trabalhar o que realmente importa pra comunidade (PROFESSORA-QUILOMBOLA MARIA JOSÉ, Diário de Campo, 16-03-2017).

Vale ressaltar que ausência da proposta quilombola compromete uma prática educativa de qualidade, que atenda as necessidades pontuadas anteriormente. Diante deste cenário, a Prof^a Danielle critica algumas ações pontuais como por exemplo, no 20 (vinte) de novembro, pois “*Na verdade, dentro do nosso currículo nós não temos em nenhum momento específico que se remeta a história quilombola, nós inserimos isso dentro da nossa prática, o único momento que nós temos é o 20 de novembro, e só, isso dentro do currículo*” (PROFESSORA DANIELLE, Diário de Campo, 17-03-2017).

A ausência da proposta quilombola mencionada pelos entrevistados, denúncia o descaso dos órgãos responsáveis em gerir e viabilizar os instrumentos necessários para a implementação das diretrizes legais específicas da educação quilombola. Nesse contexto, constatamos ainda, a inexistência do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. A Prof^a Danielle enfatiza que “*A falta de um Projeto Político Pedagógico é muito grave!*” (PROFESSORA DANIELLE, Diário de Campo, 17-03-2017). A coordenadora Cleide explica à ausência do PPP:

O PPP ainda não está concluído, tá em fase de construção porque a primeira orientação na gestão anterior a essa é que teria que formar comissões para construir esse PPP, e essas viriam até as escolas. Inclusive participei em uma reunião na comunidade Caluetê, mas só foi uma, não prosseguiram, infelizmente parou lá, a comissão não continuou. Foi feito o PPP de lá bem trabalhado, só que o daqui estacionou.

Aí o que foi que eu fiz: com pesquisa com outros colegas que trabalham em comunidades quilombolas, professores também, eles mandaram algum material pra mim, e eu estou tentando construir o PPP. Mas como você sabe...um documento não pode ser construído só. Aí ele tá em forma de

análise, nas aulas atividades que nós temos uma vez por mês, eu vou trazer esse material pra discutir com os professores nesse momento, pra que eles auxiliem pra construir um documento coletivo, não só uma pessoa, né. Isso me incomoda muito por ser um documento essencial (COORDENADORA CLEIDE, Diário de campo, 16-03-2017).

O líder comunitário José Carlos, enquanto líder da comunidade já reivindicou o PPP da escola, mas infelizmente não foi ouvido e muito menos atendido. Contudo, sabe da importância de projeto para seu povo e, por isso continua reivindicando.

Precisamos dar um chega nessa educação que vem sem nenhum projeto nem proposta da nossa realidade. A gente precisa da uma sacudida e fala pra essas pessoas que tão lá na prefeitura, que tem um conhecimento, que diz que tem um, não sei se tem...?! que o que eles trazem pra gente tá muito distante da nossa realidade e que a gente quer é a grandeza da nossa comunidade (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS, Diário de Campo: 27-07-2016).

Os significantes relatos descrevem uma educação alheia a realidade do Castainho. Os efeitos desta educação são muitos e comprometedores, pois gerações estão sendo privadas de conhecer a história quilombo, de seus antepassados, da luta quilombola, enquanto direito constitucionalmente garantido. Esse conhecimento deveria estar integrado ao processo educacional como elemento fundante da prática educativa quilombola, para que esta fomentasse o autoreconhecimento dos estudantes, enquanto quilombolas.

5 ANÁLISE

Nossa análise será dividida em quatro categorias: Memória, Identidade, Escola Municipal Virgília Garcia Bessa e Prática Educativa”, seguindo a mesma estrutura da fundamentação teórica. A análise promove um diálogo entre a teoria e os dados empíricos a fim de respondermos o seguinte problema “ Como as memórias corroboram com as construções identitárias a partir da prática educativa vivenciada na escola quilombola”. E por fim montamos quadros de consolidação das análises de cada categoria.

5.1 Memória

As significativas narrativas dos sujeitos com os quais dialogamos, trazem à tona memórias que remetem ao passado colonial, na medida em que narram relações de segregação e exclusão existentes ainda nos dias atuais na comunidade negra do Castainho. Diante de relações sociais baseadas na classificação racial, e na presença de elementos racistas, nos repositamos a Quijano (2000):

La idea de raza, en sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados [...] la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes (QUIJANO, 2000, p. 202).

Essas relações podem ser percebidas também através das memórias do líder comunitário José Carlos acerca de situações que revelam a inferiorização dos quilombolas, bem como a presença do preconceito e racismo, inclusive no contexto escolar da comunidade.

A gente é tudo descendente de ex escravos, como digo ex! Sinto que as vezes o tempo congelou pras pessoas, muitas tratam a gente como se a gente ainda fosse escravo. É muito preconceito, humilhação e descaso. Acham que a comunidade por ser de negro tem que ficar com os restos de tudo. Até na escola tem caso de racismo, por parte de professor, acredita? Eu acho que o professor quando tá em sala de aula, ele não tá pra criar um problema e nem pra resolver os problemas, ele tá pra ajudar na maneira possível, então a maioria das vezes tem um professor que cria um problema na sala de aula discrimina os próprio menino, né. Isso ai fiquei muito chateado e inclusive disse a diretora que se eu tivesse tomado conhecimento mais rápido, um pouquinho mais antes do professor pedir pra sair da escola. O professor teria sido prejudicado, juridicamente, porque, se ele não se acha no conforto legal pra dar aula em nossa escola, então peça pra ele a ir pra outra escola ou nem venha pra cá, mas não fique prejudicando aluno nem a comunidade (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS, Diário de Campo: 27-07-2016).

Podemos perceber na fala de líder comunitário o peso do legado colonial descrito por Quijano (2000), uma memória ainda viva das condições de escravizados de seus antepassados, como também as relações sociais na atualidade arraigadas no legado colonial apontado por Quijano (2000). Outra situação que demonstra esta condição de inferiorização e hierarquização dos colonizadores é percebida nas experiências religiosas no Castainho, “*As questões religiosas, por exemplo: nós hoje somos católicos, porque nos tiraram nossa religião do candomblé, a igreja católica dizia que nossa religião era do demônio! O que a gente tinha para nossa defesa e falavam isso*” (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS, *Diário de Campo: 27-07-2016*).

A partir das memórias do líder comunitário apontam para uma realidade de segregação e classificação racial. Acerca da postura do professor, é perceptível a cultura do racismo incultada na sociedade, isto é reflexo das falsas ideias inauguradas pela burguesia ocidental.

Com o fim do regime colonial, Fanon (1968) rememora a ascensão burguesa e, nos lembra as falsas ideias democráticas, que na verdade só aumentavam o poderio burguês e o racismo. Racismo este que era devidamente mascarado frente as ideias ditas democráticas.

A burguesia ocidental, pôsto que fundamentalmente, logra quase sempre mascarar esse racismo multiplicando as nuances, o que lhe permite conservar intacta sua proclamação da suprema dignidade humana.

A burguesia ocidental ergueu suficientes barreiras e parapeitos para não temer realmete a competição daqueles a quem explora e despreza. O racismo burguês ocidental com relação ao negro e o arabe é um racismo de desprezo; é um racismo que minimiza. Mas a ideologia burguesa, que proclama uma igualdade de essência entre os homens, consegue preservar a sua lógica convidando os sub-homens a se humanizarem através de um tipo de humanidade ocidental que ela encarna.

O racismo da jovem burguesia nacional é um racismo de defesa, um racismo baseado no medo (FANON, 1968, p. 135).

Não obstante do contexto rememorado por Fanon, ainda nos dias atuais o legado colonial está presente. Para o autor, o legado colonial foi se desdobrando e se reconfigurando, desta forma, mantendo-se na memória da sociedade uma ideia de sub-raça e sub-homem, fomentando atitudes racistas e preconceituosas de forma explícita ou velada. Nesse sentido, Maria José salienta a importância de desmistificar a ideia de “ser” escravo. Ideia esta, que mantém viva na memória tanto da sociedade em geral, como dos próprios descendentes dos negros que foram escravizados.

E o mais importante, ninguém é escravo, ninguém nasceu escravo, eles foram escravizados. Ninguém nasceu preso, agora, nasceu numas condições

que na época que tinha um regime que tratava as pessoas daquele jeito. E muitos se veem ainda assim. As pessoas não podiam nem aprender a ler, pra não ser politizadas, tinha até que esconder isso (PROFESSORA-QUILOMBOLA MARIA JOSÉ, Diário de Campo 16-03-2017).

Convergindo com a fala da Prof^a quilombola Maria José, o Aluno (a) A.5, fala de uma perspectiva antiga sobre a condição do negro, condição esta que alimenta o racismo até hoje.

A história que eu ouvia falar sobre os negros, é que antigamente eles eram escravizados, porque não faziam seu trabalho direito. E eu queria conhecer mais histórias. Aprendi que existe muita riqueza e alegria na África, antigamente na época que eles foram escravos e também hoje em dia. Os negros eram livres e foram presos, não foi eles que escolheram ser escravizados. Eles foram presos, por maldade dos brancos. Era bom a gente aprender isso na escola também! Ainda hoje o negro é tratado mal, várias pessoas não gostam dos negros e tem racismo com eles, isso é muita maldade, ninguém merece ser tratado assim, ninguém (ALUNO (A) A.5, Diário de Campo, 06-04-2017).

Como podemos ver, a memória dos quilombolas do Castainho esta intimamente imbricada a condição do negro escravizado. E, em decorrência desta memória, as identidades se constroem negando a condição de ser negro ou quilombola. É uma forma de defesa dos estereótipos impregnados a população negra. Desta forma, o quão mais distante destas memórias que remontam a condição de inferioridade, menos doloroso é para os quilombolas do Castainho. Conforme Candau (2011) explica:

Memória dos sofrimentos e memória dolorosa, memória do infortúnio que é sempre “a ocasião para se colocarem as verdadeiras perguntas”, essa memória deixa traços compartilhados por muito tempo por aqueles que sofreram ou cujos parentes ou amigos tenham sofrido, modificando profundamente suas personalidades (CANDAUI, 2011, p. 151).

Por outro lado, compreendemos a memória como um importante instrumento de fundação identitária e luta contra a segregação dos grupos sociais. Como também de reprodução da mesma em função do fortalecimento dos laços identitários dos membros do mesmo grupo sociocultural. Candau (2011) destaca a memória geracional como capaz de subverter as ideologias dominantes Da importância da memória para o Castainho:

A memória geracional é também uma memória de fundação que tem seu lugar no jogo identitário. [...] é uma memória genealógica que se estende para além da família. Ela é a consciência de pertencer a uma cadeia de gerações sucessivas das quais o grupo se sente mais ou menos herdeiro. É a consciência de sermos os continuadores de nossos predecessores. Essa consciência do peso de gerações anteriores é manifesta em expressões de forte carga identitária, como “as gerações anteriores trabalharam por nós” ou “nossos antepassados trabalharam por nós” (CANDAUI, 2011, p.142).

O líder comunitário José Carlos vai ao encontro com a perspectiva de Candau sobre a importância da memória de fundação, bem como de reprodução e perpetuação entre as gerações.

Eu acho importante a gente manter nossa memória viva, da história, da dificuldade, da luta de tudo que é nosso e mais ainda, passar isso pra frente pra que ninguém esqueça do caminho pra sobreviver. Eu quando falo disso não tô só voltando ao passado, eu tô levantando as coisa rica do passado que tem um poder muito grande. Dizer que no passado quando eu era muleque eu fazia uma esteira de palha de bananeira e isso era uma tradição cultural e que dividia lá no currículo. Eu ia na fonte d'água e trazia água numa cabaça e botava lá, e a cabaça não precisava colocar na geladeira porque ela gelava água bem sadia e isso faz parte do currículo escolar! Fazia um tamburete de vara e sentava lá, e hoje esse tamburete nas grandes capitais custa uma nota, isso faz parte e a gente tem que trabalhar toda essa riqueza, os quilombola tem que começa a reviver esse passado (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS, Diário de Campo, 27-07-2016).

Concordando com Candau (2011) e José Carlos, o Aluno (a) D.8 ressalta a importância de passar a história do Castainho para os seus descendentes, como um marco histórico fundamental para a afirmação quilombola.

Bom, na minha opinião, as histórias da comunidade são bem interessantes e bem marcantes para a vida de cada membro quilombola da comunidade. Uma história tão linda e importante para a nossa vida, porque a gente vai poder passar para nossos descendentes o que a gente aprendeu com nossos parentes mais experientes. Minha bisavó é uma moradora da comunidade e sempre me conta histórias, foi a minha grande professora. Falava de tudo da vida dela e de como ela era feliz na comunidade (ALUNO (A) D.8, Diário de Campo, 06-04-2017).

Entendemos que a memória na comunidade do Castainho tem um importante papel, no sentido de não deixar as histórias de luta e de vida caírem no esquecimento. Nessa direção, Ricoeur (2007) destaca que a relação entre a memória e o esquecimento, considerando os usos e abusos desta memória. Para o autor na medida em que as memórias são manipuladas, sobretudo quando as memórias oficiais dos dominantes se sobrepõem entre as memórias dos grupos minoritários socialmente ocorre um abuso na direção de esquecimento de uma memória nativa.

O cerne do problema é a mobilização da memória a serviço da busca, da demanda, da reivindicação da identidade. Entre as derivações que deles resultam, conhecemos alguns sintomas inquietantes: excesso da memória, em tal região do mundo, portando abuso de memória- insuficiência de memória, em outra, por tanto, abuso de esquecimento. Pois bem, é na problemática da identidade que se deve agora buscar a causa da fragilidade da memória assim manipulada. Essa fragilidade se acrescenta àquela propriamente cognitiva que resulta na proximidade entre imaginação e

memória, e nesta encontra seu incentivo e seu adjuvante (RICOEUR, 2007, p. 94).

A partir da concepção de memória trazida por Ricoeur (2007) compreendemos a existência de uma intencionalidade relacionada a questões de poder e ideológicas que induz uma memória em detrimento de outra. Ou mesmo, a anulação de uma memória. Nesse sentido, a memória dos quilombolas do Castainho ocupa um lugar de grande importância para a comunidade, pois é uma forma de registrar seus modos de vida e sua própria história, e tê-las disponíveis aos mais jovens, visando a acessibilidade destes as suas origens.

Desse modo, a memória exerce um papel de reprodução e perpetuação dos laços identitários dos quilombolas do Castainho. A Prof^a quilombola Maria José relata:

Todas as informações sobre a história da comunidade que eu tenho são das próprias pessoas da comunidade, e assim, tem também num livro na cartilha do Castainho que fez um trabalho sobre as memórias do meu povo. Mas assim, o que a gente sabe foi passado mesmo pelos mais velhos [...] Então, o que a gente sabe em relação a história do Castainho é justamente o que os mais velhos vão contando e passando. [...] A questão se saber da história da luta é importante porque antes de ter essa escola aqui, por exemplo, houve uma luta. Antes de ter essas casas ali, teve uma luta, teve até ameaça de morte. Uns tiveram que ser massacrados pelo bem dos outros. Eu acho que muita gente tá esquecendo disso, o povo tá esquecendo. Parece que tem a memória muito curta (PROFESSORA-QUILOMBOLA MARIA JOSÉ, Diário de Campo, 16-03-2017).

Porém, no contexto da escola, infelizmente a aplicabilidade da memória ainda é um campo frágil, conforme a Prof^a Danielle nos conta:

Quanto as informações sobre a comunidade é de extrema importância, mas eu acredito que a uma ausência de um fomento maior, de iniciativas que de fato façam com que essa memória entre como elemento de formação para as novas gerações. A gente sabe que esse fomento, não necessariamente ele precisa vir de vias governamentais como iniciativas do governo, mesmo que o governo atue através de políticas públicas, não só por isso. Mas eu acho que tem uma ausência nesse sentido, da iniciativa pública, de querer manter um pouco dessa memória. Tem muitos projetos que atuam, tem muita coisa que acontece dentro do Castainho, mas ainda vejo isso, especialmente no meu trabalho com crianças, porque eu vejo que elas conhecem muito superficialmente a sua história. E mesmo que estejamos inseridos dentro de uma comunidade quilombola, o diálogo sobre a memória infelizmente ainda fica muito restrito a ações pontuais (PROFESSORA DANIELLE, Diário de Campo, 17-03-2017).

Diante dos diálogos sobre a importância da memória, entendemos que mesmo ela sendo uma importante fonte de fomento identitária, assim como de reprodução e perpetuação das histórias de luta e resistência do Castainho. Podendo inclusive contribuir com a desconstrução das fronteiras erguidas sobre as bases dos condicionantes históricos e culturais

que segregam os quilombolas do Castainho. Lamentavelmente ela não esta sendo explorada e trabalhada de maneira plena e efetiva, desse modo, deixando a desejar no que refere-se a formação das identidades dos mais jovens inseridos no contexto escolar da Escola Virgilia Garcia Bessa.

5.1.1 A memória e cultura da comunidade do Castainho

Um das principais memórias relatadas sobre a cultura na esfera de festividades e, é claro de seu significado para a comunidade quilombola do Castainho é a festa da Mãe Preta. A significância da Mãe Preta para a comunidade esta relacionada com a memória de seus antepassados, visto que remonta a memória do quilombo de Palmares no século XVII.

Que tem a festa da Mãe Preta que é uma festa tradicional e que tem toda uma história que aqui no Brasil nós conversamos com o pessoal da Fundarpe e eles fizeram todo o histórico dessa festa e disseram que só existe a festa da Mãe Preta só no Castainho por incrível que pareça eu não sei se por ignorância ou por falta de cuidado ela se acabou por aí. A festa da Mãe Preta já acontecia na Serra da Barriga em 1695 que era diferente de hoje.

Antigamente a gente enfrentava dificuldades, mas dentro das dificuldades eles trabalhavam as questões culturais, aí eles faziam a festa da Mãe Preta a festa se dava o nome de festa do Quilombo e o título da festa da Mãe Preta. Eles pegavam a mulher mais velha da comunidade e davam o nome de mãe preta, e as vezes a gente mora na comunidade e não sabe a história, porque ninguém fala nem tem interesse e eu sempre me preocupei, pra que ela não seja jamais esquecida. Mas percebo que os mais jovens não se interessam por essas coisas de antigamente (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS, Diário de Campo, 27-07-2016).

O líder comunitário José Carlos demonstra a partir da sua fala a importância da festa da Mãe Preta para manter a história de seus antepassados viva. E ainda, em tê-la em lugar de destaque diante de tantas outras culturas que permeiam a contemporaneidade e os interesses dos mais jovens. O líder comunitário afirma ainda ter uma preocupação em manter viva essa festividade a fim de que ela não caia no esquecimento e com ela uma parte importante da história de seus antepassados e da comunidade.

Na direção de valorização da cultura negra, conforme o líder comunitário José Carlos almeja, bem como de situar a festa da Mãe Preta no topo da pirâmide sociocultural do Castainho, como elemento de fortalecimento das identidades da comunidade. Vale destacar alguns cuidados. E ainda, que há muito o que se conquistar a nível de afirmação e valorização da cultura de origem negra. Munanga (2003) nos lembra:

Sem dúvida, por uma visão político-ideológica que colocou coletivamente os brancos no topo da pirâmide social, do comando e do poder, independentemente de suas raízes culturais de origem étnica, tem-se tendência, por vício da ideologia racista que estabelece uma relação intrínseca entre biologia e cultura ou raça e cultura, a considerar a população branca, independentemente de suas diferentes origens geográficas e culturais, como pertencente a uma mesma cultura ou mesma etnia, daí as expressões equívocas e equivocadas de “cultura branca” e “etnia branca”. Pelo mesmo raciocínio baseado na visão político-ideológica que colocou coletivamente os negros na base da pirâmide como grupo (MUNANGA, 2003, p.14).

Entendemos a partir das compreensões do líder comunitário José Carlos e o pensamento de Munanga (2003) que as memórias sobre as culturas de raízes precisam ser revisitadas. Considerando as tensões culturais, sobretudo a predominância da cultura elitista branca. Candau (2011) acrescenta “Quando um determinado meio não ativa mais certas formas memoriais explícitas, mesmo a repetição daquelas que são incorporadas estão, a mais longo termo, ameaçadas. Nisso reside um risco potencial de enfraquecimento das memórias fortes” (CANDAU, 2011, p. 121).

Munanga (2012) dialogando com os pensamentos supracitados, acrescenta:

Daí a necessidade e importância de ensinar a história da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, rompendo com a visão depreciativa do negro, para que se possam oferecer subsídios para a construção de uma verdadeira identidade negra, na qual seja visto não apenas como objeto de história, mas sim como sujeito participativo de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro, apesar das desigualdades raciais resultantes do processo discriminatório. Além da história, outro fator constitutivo da identidade negra é a cultura (religiões, artes, medicinas, tecnologias, ciências, educação, visões do mundo, etc.) (MUNANGA, 2012, p. 10-11).

Importa ressaltar que o contexto brasileiro tem a peculiaridade de integrar uma rica diversidade cultural. Estamos falando de diversas culturas, com suas particularidades, e que na maioria das vezes dialogam umas com as outras. Entretanto, as construções culturais e identitárias dar-se-ão a partir da tomada de consciência das particularidades culturais oriundas do próprio grupo social. Desse modo, mesmo que existam tensões no interior do grupo, as particularidades deste, deveram ser ativadas, cujo propósito seja de unificá-los, enquanto grupo social de uma cultura comum. Por exemplo: “As comunidades quilombolas ou remanescentes dos quilombos, apesar de terem alguns problemas comuns, apresentam também histórias, culturas e religiões diferentes” (MUNANGA, 2003, p 15).

Falando da importância da cultura da comunidade do Castainho, a coordenadora Cleide destaca que através de alguns períodos do ano letivo é trabalhada as temáticas de origem africana.

Durante o folclore a gente busca as músicas de origem africana, coisas que eles sintam mais contemplados. A gente trabalha tudo, mas dando ênfase ao que é deles! Existem salas temáticas, uma fala sobre isso, outra sobre aquilo. Por exemplo, ao invés do funk eles trabalham maculelê, coco de roda, principalmente no dia da consciência negra (COORDENADORA CLEIDE, Diário de campo, 16-03-2017).

Para a Prof^a Danielle existem algumas dificuldades em precisar o quanto o trabalho da escola contribui com a retomada da cultura da comunidade do Castainho, isto na medida em que é revisitada. A professora salienta que o trabalho é realizado. Mas é difícil adjetivar se realmente a história e cultura do Castainho é revisitada.

Pra nós que estamos na escola é muito difícil adjetivar que essa história e cultura é revisitada. Dentro da escola nós produzimos trabalhos como por exemplo, mascaras africanas, danças africanas, com comidas africanas, com histórias dos reinos da África, no ano passado eu trabalhei com isso. Mas afirmar que a memória da comunidade ela é revisitada, perpassa a atuação da escola. O nosso papel a gente tem feito. Mas pra essas questões serem revisitadas de fato, precisaria de outras iniciativas. Iniciativas externas ou da própria comunidade de reconhecer-se como comunidade quilombola. Produzir os seus grupos culturais, preservar os seus modos de fazer, encarar de fato, incorporar a ideia que são negros remanescentes (PROFESSORA DANIELLE, Diário de Campo, 17-03-2017).

Com base nos diálogos explanados, entendemos a retomada da cultura negra através da memória, como imprescindíveis para afirmação dos sujeitos, enquanto quilombolas. Esta afirmação cultural é constitutiva das identidades dos quilombolas do Castainho. Desta forma, são essenciais para suas formações identitárias.

5.1.2 Memória e educação na comunidade do Castainho

Sobre a importância da memória para a comunidade, considerando suas histórias e a necessidade de mantê-las vivas no imaginário cultural dos membros da comunidade. A supervisora de educação quilombola locada na escola, chama a atenção para as riquezas do Castainho, enquanto patrimônio histórico-cultural. Importa ressaltar a relação entre a preservação deste patrimônio com a formação das identidades e humana dos quilombolas do Castainho.

Sobre a história do Castainho, foi fundado por negros fugitivos do quilombo dos Palmares no ano de 1965, ano que o mesmo foi destruído. A religião que predomina é católica, havendo um pouco de evangélicos já radicados. A cultura predominante é a agricultura. Tem cerca de 700 moradores, subdivididos em mais ou menos 200 moradias. A preservação da história e formação do Castainho, por ser um patrimônio histórico-cultural e que representa a formação humana, social, cultural, etc precisa ser melhor

divulgado e preservado para que as futuras gerações compreendam a historicidade e contribuam com a valorização de tão rico território (SUPERVISORA CYNARA, Diário de Campo, 27-07-2016).

Na direção do relato da supervisora Cynara, entendemos que em se tratando de uma comunidade quilombola, ela tem uma tradição oral muito viva, haja vistas que são muitos saberes e modos de vidas específicos de raízes africanas.

Entendo que a comunidade só tem como conhecer a sua história, a partir das memórias existentes na mesma. Por isso, a importância da preservação das mesmas como fonte de pesquisa, e para que as gerações futuras possam se reconhecer como partes integrantes da comunidade (SUPERVISORA CYNARA, Diário de Campo, 27-07-2016).

Desta forma, portanto, a memória se insere num campo rico para exploração e trabalho no campo da educação, inclusive no contexto escolar. Em relação a contextualização da memória, enquanto fonte e recursos educacionais podemos afirmar que essa prática pode ser entendida como um resgate histórico da negritude quilombola. Souza afirma que trabalhar com questões ligadas a história africana ou afro-brasileira exige que utilizemos todos os meios e fontes:

[...] a história da africana e afro-brasileira, exige momento de estudos de pesquisa e reflexão. Tal iniciativa marca-se por variados e diferentes fatores: somos filhos/as de uma história reprimida e silenciada; ignoramos, em maioria, a história da África antes do colonialismo europeu, as diferentes culturas e tradições existentes no continente africano, além das diferentes versões de África que podem ser lidas por um olhar mais atento e meticuloso. Estamos encharcados de pré-conceitos e racismos, carregando ainda, dentro de nós marcas das ideologias invizibilizantes da cultura negra, dentre outras questões (SOUZA et al, 2008, p.71).

A professora quilombola Maria José, enquanto quilombola e educadora diz sentir falta de um trabalho mais enfático acerca das histórias e memórias do Castainho. Para ela essa ausência se deve:

Eu sinto falta disso, das memórias dos nossos antepassados, e nem precisa ir muito longe, nossos avós têm muita história pra contar, eu particularmente tenho minha avó que nasceu aqui no Castainho, ela tem 104 anos. As memórias dela recontam desde a construção das casas de taipa, desde o princípio de tudo..., Mas a memória seja ela da origem, da luta pela terra, pela educação ou direitos não é trabalhada como um conteúdo educativo. Porque assim, a gente vê fragmentos, porque tem até o material que são o próprio povo do Castainho. Mas eu não sei se é tempo que os professores não têm...porque é assim, eu não vou trabalhar uma coisa que eu não sei, que não tenho apropriação. Então eu acho que isso fica um pouco solto. É aquele trabalho assim, a gente vai fazer o resgate, mas não tem uma base, não tem. Tem essa preocupação, ela existe, mas é um trabalho que precisa ser mais sistematizado. Eu acho que deveria ter

formação também pra o professor, mais específica (PROFESSORA-QUILOMBOLA MARIA JOSÉ, Diário de Campo, 16-03-2017).

Na direção do pensamento de aproximar a educação a realidade dos quilombolas, através de suas histórias. Gomes destaca a importância de inferências que culminam em uma educação mais prazerosa, e é claro mais significativa, na medida em que os quilombolas sentem-se contemplados a partir da valorização da história e memória da comunidade:

[...] o processo de aprendizagem pode ser mais vivo e criativo, quando fazem sentido em nossas vidas, quando nos sentimos presentes de forma construtiva nas discussões e interações na sala de aula, sem discriminações nas avaliações e no material didático utilizado, porque, se as intervenções na sala de aula não funcionam com os alunos afrodescendentes, se os livros e materiais não são adequados para eles, e se as atividades planejadas não os motivam, é preciso modificá-las, inventar novas metodologias, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir (GOMES, 2008, p.26).

Podemos verificar a relação no que destacou Gomes (2008) com o que José Carlos ressalta sobre os conteúdos que deveriam estar inseridos no currículo da escola do Castainho.

É importante trabalhar na educação as nossas coisas, trabalhar com os nossos modos de fazer as coisas, nossas matéria prima, as antigas religiões, as comidas, as festas e danças, o nosso trabalho com a terra, o respeito pelo outro... trabalha tudo isso, pra que seus ancestrais que deixaram esse conhecimento e que não deixasse essa lembrança morrer. Se tudo isso que faz parte da nossa cultura que é a nossa tradição e que ela estivesse dentro do nosso currículo escolar, que fizesse parte da educação das nossas crianças e jovens (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS, Diário de Campo, 27-07-2016).

Entendemos a importância da relação das memórias com o processo educativo, na medida em que este contemple as histórias da comunidade do Castainho, valorizando-a e tornando os quilombolas, agentes de suas próprias histórias, bem como na construção do conhecimento. Neste contexto, a memória alimenta o presente, a partir de um passado de luta, resistência e valores de um povo guerreiro. Fortalecendo os laços identitários dos quilombolas da comunidade do Castainho.

Dialogando com as pontuações realizadas, o Aluno (a) do 9º ano, destaca a importância de manter a história quilombola de seus ancestrais viva, para que ela possa ser preservada e passada para os descendentes.

As histórias são importantes pra nossa educação, porque é sempre bom você chegar em algum lugar, e contar um pouco, isso vai mantendo ela viva. Eu acho muito importante sabermos a luta das terras, a convivência dos mais velhos, e se Deus quiser, algum dia quando tivermos nossos filhos repassarmos nossas histórias para ele e assim sucessivamente. (ALUNO (A) E.9, Diário de Campo, 06-04-2017).

A fala da aluna aponta para o desejo de manter sua história viva, através da reprodução da mesma para seus descendentes. Esse sentimento nos permite compreender a forte referência da aluna com suas histórias. E ainda, da importância de lembrar, de contar suas histórias para que os outros conheçam e valorizem-lá.

Quadro 10 - Consolidação da Análise sobre a Memória

CATEGORIA	TEÓRICO	EMPÍRICO	RESULTADOS
MEMÓRIA	[...] <i>la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes</i> (QUIJANO, 2000, p. 202).	<i>Sinto que as vezes o tempo congelou pras pessoas, muitas tratam a gente como se a gente ainda fosse escravo. É muito preconceito, humilhação e descaso. Aham que a comunidade por ser de negro tem que ficar com os restos de tudo</i> (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS, Diário de Campo: 27-07-2016).	[...] uma memória ainda viva das condições de escravizados de seus antepassados, como também as relações sociais na atualidade arraigadas no legado colonial.
	A memória geracional é também uma memória de fundação que tem seu lugar no jogo identitário. [...] é uma memória genealógica que se estende para além da família. Ela é a consciência de pertencer a uma cadeia de gerações sucessivas das quais o grupo se sente mais ou menos herdeiro. É a consciência de sermos os continuadores de nossos predecessores (CANDAU, 2011, p.142).	<i>Bom, na minha opinião, as histórias da comunidade são bem interessantes e bem marcantes para a vida de cada membro quilombola da comunidade. Uma história tão linda e importante para a nossa vida, porque a gente vai poder passar para nossos descendentes o que a gente aprendeu com nossos parentes mais experientes. Minha bisavó é uma moradora da comunidade e sempre me conta histórias, foi a minha grande professora</i> (ALUNO (A) D.8, Diário de Campo, 06-04-2017).	Entendemos que a memória na comunidade do Castainho tem um importante papel, no sentido de não deixar as histórias de luta e de vida caírem no esquecimento.
	O cerne do problema é a mobilização da memória a serviço da busca, da demanda, da reivindicação da identidade. Entre as derivações que deles resultam, conhecemos alguns sintomas inquietantes: excesso da memória, em tal região do mundo, portando abuso de memória- insuficiência de memória, em outra, por tanto, abuso de esquecimento (RICOEUR, 2007, p. 94).	<i>Quanto as informações sobre a comunidade é de extrema importância, mas eu acredito que a uma ausência de um fomento maior, de iniciativas que de fato façam com que essa memória entre como elemento de formação para as novas gerações</i> (PROFESSORA DANIELLE, Diário de Campo, 17-03-2017).	[...]compreendemos a existência de uma intencionalidade relacionada a questões de poder e ideológicas que induz uma memória em detrimento de outra. Ou mesmo, a anulação de uma memória.

	<p>Sem dúvida, por uma visão político-ideológica que colocou coletivamente os brancos no topo da pirâmide social, do comando e do poder, independentemente de suas raízes culturais de origem étnica, tem-se tendência, por vício da ideologia racista que estabelece uma relação intrínseca entre biologia e cultura ou raça e cultura (MUNANGA, 2003, p.14).</p>	<p><i>Eles pegavam a mulher mais velha da comunidade e davam o nome de mãe preta, e as vezes a gente mora na comunidade e não sabe a história, porque ninguém fala nem tem interesse e eu sempre me preocupei, pra que ela não seja jamais esquecida. Mas percebo que os mais jovens não se interessam por essas coisas de antigamente (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS, Diário de Campo: 27-07-2016).</i></p>	<p>[...] as memórias sobre as culturas de raízes precisam ser revisitadas. Considerando as tensões culturais, sobretudo a predominância da cultura elitista branca.</p>
	<p>Daí a necessidade e importância de ensinar a história da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, rompendo com a visão depreciativa do negro, para que se possam oferecer subsídios para a construção de uma verdadeira identidade negra (MUNANGA, 2012, p. 10-11).</p>	<p><i>Pra nós que estamos na escola é muito difícil adjetivar que essa história e cultura é revisitada. Dentro da escola nós produzimos trabalhos como por exemplo, mascaras africanas, danças africanas, com comidas africanas, com histórias dos reinos da África, no ano passado eu trabalhei com isso. Mas afirmar que a memória da comunidade ela é revisitada, perpassa a atuação da escola (PROFESSORA DANIELLE, Diário de Campo, 17-03-2017).</i></p>	<p>[...] entendemos a retomada da cultura negra através da memória, como imprescindíveis para afirmação dos sujeitos, enquanto quilombolas.</p>
	<p>[...] o processo de aprendizagem pode ser mais vivo e criativo, quando fazem sentido em nossas vidas, quando nos sentimos presentes de forma construtiva nas discussões e interações na sala de aula, sem discriminações [...] se as intervenções na sala de aula não funcionam com os alunos afrodescendentes, se os livros e materiais não são adequados para eles, e se as atividades planejadas não os motivam, é preciso modificá-las, inventar novas metodologias, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir (GOMES, 2008, p.26).</p>	<p><i>É importante trabalhar na educação as nossas coisas, trabalhar com os nossos modos de fazer as coisa, nossas matéria prima, as antigas religião, as comidas, as festas e danças, o nosso trabalho com a terra, o respeito pelo outro... trabalha tudo isso, pra que seus ancestrais que deixaram esse conhecimento e que não deixasse essa lembrança morre (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS, Diário de Campo: 27-07-2016).</i></p>	<p>[...] a importância da relação das memórias com o processo educativo, na medida em que este contemple as histórias da comunidade do Castainho, valorizando-a e tornando os quilombolas, agentes de suas próprias histórias.</p>

Fonte: A Autora (2017).

5.2 Identidade

A identidade no Brasil foi concebida a partir de condicionantes históricos e sociais firmados no regime colonial, desta forma, teve como sua principal marca a destituição das identidades de origem africanas. Nessa direção, podemos afirmar que as identidades da população negra em sua maioria foram influenciadas por identidades alheias as que de fato lhes pertenciam, comprometendo assim a legitimidade da identidade negra no território brasileiro. Sobre essa realidade Quijano (2000) diz:

Aquí la tragedia es que todos hemos sido conducidos, sabiendo o no, queriéndolo o no, a ver y aceptar aquella imagen como nuestra y como perteneciente a nosotros solamente. De esa manera seguimos siendo lo que no somos. Y como resultado no podemos nunca identificar nuestros verdaderos problemas, mucho menos resolverlos, a no ser de una manera parcial y distorsionada (QUIJANO, 2000, p. 226).

Sabemos então, da existência dos processos históricos que fundiram as identidades negras quilombolas. E que estes, estão marcados por demarcações coloniais. Nessa direção, destacamos a fala do Aluno (a) E.9.

Ser quilombola é ser descendente dos escravos. É também a origem do negro. Sou com muito orgulho, porque eu nasci e estou crescendo na comunidade dos meus avós, minha mãe, dentre outros parentes, somos todos quilombolas. Meu avô Geraldo Izidio Barbosa, Sempre me diz “Eu sou quilombola, porque eu nasci, cresci e vou morrer aqui” (ALUNO (A) E.9, Diário de Campo, 06-04-2017).

Ao nos aproximarmos do relato do Aluno (a) E.9 percebemos um entrelaçamento de relações que constituem a identidade quilombola. Desta forma, o relato destaca; a condição do negro escravizado, o poder simbólico da terra, os laços familiares, bem como a própria comunidade como berço das experiências e vivências das pessoas que vivem no quilombolo. Nessa direção, todos os entrelaces relacionais podem ser considerados produtores das identidades da comunidade.

Diante da visão do Aluno (a) E.9 do que é ser quilombola, bem como das relações para essa condição elencadas pela própria, Chagas (2004) explica sobre a importância da descendência dos quilombolas, mesmo que as memórias da condição de inferioridade sejam retomadas, elas são parte constitutiva das identidades quilombolas.

Assim, pelo que refere a cosmovisão da comunidade, ser remanescente de “comunidades de quilombo” não pode deixar de referir essa descendência a qual se vinculam, da condição imposta pela “história dos negros escravos”, da dificuldade de figurar na cena pública com o mesmo valor de igualdade (CHAGAS et al, 2004, p. 370).

O racismo e preconceito também constitui a identidade dos quilombolas, como nos fala o Aluno (a) A.5, ao mencionar os seus pares.

O negro trabalhou muito já, e as pessoas ainda maltratam e tratam ele com preconceito e racismo, isso tem que mudar. As pessoas têm que respeitar os negros. Eu as vezes vejo as pessoas tratando mal os negros, isso é muito ruim, eu fico me sentindo muito triste com isso. Queria que isso não existisse!

Por exemplo, devia ter mais ações afirmativas, porque as mulheres sofrem muito racismo. Porque as mulheres brancas querem ser melhor que as negras. Pras mulheres devia ter todas uma política própria, e não só pras brancas, as negras também devem ter esse direito e etc... (ALUNO (A) A.5, Diário de Campo, 06-04-2017).

Percebemos na fala do Aluno (a) A.5, um ranço de amargura acerca da condição de seus ancestrais e também da população negra contemporânea, por todo o sofrimento desde a escravização até os dias atuais. O referido Aluno (a) demonstra um sentimento solidário pelos seus pares. Especialmente as posturas racistas e preconceituosas direcionadas as mulheres negras, bem como a ausência do reconhecimento dos direitos para como elas. Nesse sentido o olhar de Chagas (2004) mesmo que para outra realidade quilombola, contribui perfeitamente para a interpretação do o Aluno (a) A.5.

A memória das relações solidárias estabelecidas entre os esteios ancestrais, é referencia exemplar de um modo de ser que requer união, elemento indissociável da luta imposta pelos sofrimentos vividos. [...] Em suma, o vinculo histórico e sociocultural dessa comunidade expressa-se por essa existência possível, em que são os próprios pares a repor os fundamentos de uma sociabilidade-humanidade, na intensa capacidade de viver um espaço de existência cuja a produção é social, no qual o vazio do reconhecimento do “outro” é preenchido “entre os meus” de identidade (CHAGAS et al, 2004, p. 370).

Num universo de significações e experiências cotidianas, as relações solidárias indicam a possibilidade de resistência e unificação do grupo. Aliado a esse cenário, a Prof^a quilombola Maria José chama a atenção para a formação identitária como meio de resistência dos quilombolas.

Para resistir ao racismo e preconceito que nossos antepassados sofreram e que a gente ainda sofre, é difícil aquilo ali viu...por isso que eu digo, se você tem uma boa formação, se você é orientado, se você tiver uma identidade sólida, você se abala, mas não é derrubado (PROFESSORA-QUILOMBOLA MARIA JOSÉ, Diário de Campo, 16-03-2017).

Em consonância com o pensamento anterior, Professora Danielle ressalta que o processo identitário se constirui de diferentes formas e por diferentes instâncias:

Esse processo de identidade não acontece dentro da escola apenas, ele acontece a partir das experiências que as crianças vão ter na sua vida, a partir das conversas e das memórias transmitidas pelos seus familiares, pelas pessoas que eles convivem. Então, assim, dizer como que acontece essa construção é meio complicado, mas eu posso afirmar com certeza que esse é um processo coletivo, que é um processo que acontece dentro da escola, fora dela, a partir da família dos amigos e de outras instâncias que eles frequentam (PROFESSORA DANIELLE, Diário de Campo, 17-03-2017).

Diante do diálogo sobre a concepção identitária dos quilombolas do Castainho entendemos que trata-se de uma construção que envolve diversos elementos, dentre eles; os históricos e socioculturais. E que para essas construções de identidades ocorram de maneira concreta e fortalecida no seio das raízes quilombolas, ela precisar estar constantemente relacionanda com os modos de vida de todas as instâncias e envolventes da comunidade.

5.2.1 Identidade e território

Através do que conseguimos acessar a partir das narrativas e do próprio diálogo delas com os fundamentos teóricos, entendemos que as construções identitárias permeiam diversas relações históricas e socioculturais. A partir deste entendimento, destacamos o poder simbólico da terra como elemento identitário essencial para afirmação das identidades quilombolas, bem como o sentimento de pertença ao quilombo do Castainho. Caracterizando o “Quilombo” Leite (2004) diz:

O termo “Quilombo”, portanto, constelou diversos processos sócio-culturais e históricos envolvendo populações afrodescendentes vivendo em determinados núcleos residenciais e de auto-reprodução, sediados em áreas territoriais brasileiras por logo tempo, a maioria por mais de 100 anos. Esses “redutos negros” passam então a ser referidos na Constituição Federal como um tipo de coletividade cujos direitos caberia ao Estado brasileiro reconhecer, através dos processos legais e constitucionais de regularização fundiária previstos na legislação (LEITE, 2004, p. 46).

Sobre o reconhecimento do Castainho, a supervisora de educação quilombola afirma:

Sobre especificamente a comunidade do Castainho, é uma comunidade remanescente de quilombo. Atualmente é a única, dentre as seis comunidades existentes no município, formalmente reconhecida e organizada. Tem como líder o Sr. José Carlos, um militante das causas quilombolas a nível nacional, e que luta pela terra e pelo que ela representa para a comunidade e identidades dos quilombolas (SUPERVISORA CYNARA, Diário de Campo: 27-07-2016).

Em termos constitucionais de regularização, a comunidade quilombola do Castainho foi reconhecida pela Fundação Cultural Palmares no ano de 2000. Porém, a luta pela terra não findou com o reconhecimento:

A terra de Castainho foi registrada em cartório no ano de 2000. Dos 183 hectares registrados, 40 estavam invadidos por fazendeiros e o INCRA não fazia nada para retomar a propriedade. Cansados de esperar, em maio de 2004, a comunidade tomou a decisão de retomar seu território. Para as famílias, esta foi uma das ações mais importantes da luta pelo território (COMISSÃO PASTORAL da TERRA. 2013, p. 20).

Mais de 10 (dez) anos se passaram desde a intervenção de retomada das terras do Castainho e, ainda hoje é travada a luta pelo direito de suas terras. A situação das terras do Castainho envolve tensões e ameaças, inclusive ao líder quilombola Sr José Carlos devido a sua posição de destaque pela militância. De acordo com as palavras do próprio:

A coisa não muda nunca, faz dois anos que sofri emboscada, tive que passar um tempo longe da comunidade, da minha família e da minha casa. Não estou aguentando mais, é tanta injustiça e desonestidade por parte do poder municipal que teve sua campanha para prefeito patrocinada pela imobiliária de Mano Imovéis, e por conta disso, se volta contra os quilombolas do Castainho para pagar os favores da campanha. Me fazem propostas nojentas, chego a perder o prumo só em lembrar. São ofertas de casas e carros, para que eu faça vistas grossas para a entrada da imobiliária na comunidade. Eu disse aqui na cara deles, que a comunidade não é minha, não é de ninguém, é do povo, dos quilombolas do Castainho.

Agora a pouco lotearam até o cemitério, onde a gente enterrava nossos mortos. Inclusive iam derrubar a Casa das Almas, foi por pouco, quase não chego a tempo. Tive que acionar o INCRA que expediu uma ordem proibindo a derrubada da Casa das Almas, e disseram que aquilo era patrimônio cultural (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS, Diário de Campo, 27-07-2016).

Sobre a Casa das Almas⁵⁰, enquanto patrimônio cultural, vale destacar o Artigo 216 da Constituição Brasileira (1988):

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988).

⁵⁰ A Casa das Almas é um espaço de oração ao lado do cemitério onde os quilombolas deixavam oferendas para seus entes queridos.

A luta contra os latifundiários pelas terras é uma constante no Castainho, infelizmente o apoio do poder público esta longe de ser à comunidade. O líder comunitário José Carlos ressalta a importância das terras “*As questões da terra pra gente é muito importante nós não queremos ser mais um latifundiário, mas queremos ter uma vida digna, deixar de tá mendigando, deixa de tá esperando pelos outro*” (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS, *Diário de Campo*, 27-07-2016).

A Prof^a quilombola Maria José ao rememorar quando participava das reuniões que discutia a importância das terras, ela nos conta:

*Desde pequenininha eu participava, participava não, eu tava lá nas reuniões que faziam na Associação. Eu não entendia, criança né! Porque esse povo fala tanto em terra assim...porquê não é de agora! Eu criancinha escutava eles falando assim “que precisava de terra”, e eu pensava, pra quê? Por que eu não entendia. Hoje eu entendo, mas naquela época não, mas eu fui acompanhando meus pais. Algumas pessoas daquela época já morreram muitos. Aqueles que participavam da luta. E assim, se as pessoas não se conscientizarem, tudo vai se perder (PROFESSORA-QUILOMBOLA MARIA JOSÉ, *Diário de Campo*, 16-03-2017).*

A importância da terra para a comunidade sempre foi introduzida no campo dos debates e das prioridades e partilhadas para todos os membros da comunidade, independente de gênero ou faixa etária. Como podemos observar a partir da memória da Prof^a quilombola Maria José a terra é uma bandeira de luta, resistência e também de sobrevivência dos quilombolas do Castainho. O simbolismo territorial tem significados importantes, no campo da identidade, podendo também se estender nos processos formativos e da educação, como podemos destacar na narrativa da Prof^a quilombola Maria José que, enquanto criança já estava imersa no universo político ideológico de reivindicações do Castainho. A Prof^a quilombola complementa ainda:

*Porque além de se reconhecer como negro, você tem que se valorizar e valorizar a luta, não só a luta de hoje, mas a luta dos antigos. Se ninguém tivesse iniciado uma luta antes, como é que a gente tava dando continuidade hoje. Então eu acho que seria bom se valorizar a cultura, mas também se reconhecer, enquanto um cidadão que tá buscando seus direitos em prol do coletivo, do bem comum. Porque não era assim no quilombo, não se reunião?! O quilombo não é só um lugar que as pessoas vinham pra se refugiar, era um lugar onde eles iam pra procurar estratégias de política, de meios de sobrevivência e de escapar dos maus tratos (PROFESSORA-QUILOMBOLA MARIA JOSÉ, *Diário de Campo*, 16-03-2017).*

O quilombo na perspectiva apontada pela Prof^a quilombola Maria José é um reduto político, ideológico que simboliza a união e coletividade de sujeitos que lutam por um ideal

comum, a justiça. Essa perspectiva entra em consonância com a premissa de Chagas (2001), conforme nos fala:

Essa qualidade e intensidade de interação foi o que, justamente, possibilitou a construção de uma tal configuração social cuja autonomia também tinha suporte nessa dinâmica de relações sociais e, por sua vez, nas correspondentes formas de usar e ocupar a terra. Seriam esses modos, enquanto padrão de ocupação, que possuem certas qualidades e conexões com a vida das atuais comunidades [...] É a ênfase na etnografia do modo de viver dessas comunidades que fornece uma chave de leitura à continuidade cultural e socio-histórica, que faz com que hoje estes grupos se apropriem e continuem a construir a história quilombola, sendo vistos e reconhecidos enquanto parte constitutiva da mesma (CHAGAS, 2001, p.217).

De uma forma geral, entendemos o território, enquanto mais uma fonte que contribui com as construções identitárias, nesse sentido a terra possui um valor no qual se inscreve o ciclo de vida dos quilombolas, bem como é um elemento aditivo no que tange o sentimento de respeito e pertença ao lugar, história e cultura da comunidade. O sentimento de pertença ao lugar esta muito evidente na fala do agricultor Enoque:

Eu nasci e me criei aqui, tô com 83 anos já, sou neto de escravo, quando meu avô chegou aqui só tinha mato, foi aqui que ele ficou liberto, morreu aqui já velho, com quase 100 ano. Eu só saí daqui quando me levarem, quando eu morre, mas mesmo assim eu sou daqui mesmo. Minha vida é isso daqui, só saí daqui levado, quando tive morto. Eu nasci e me criei aqui, trabalhando aqui, nunca sai daqui. Na época de aperto a gente se juntava pra ir trabalhar fora, mas com 15 dias tava tudo aqui de novo. Mas me mudar, eu nunca me mudei (AGRICULTOR ENOQUE, Diário de Campo, 28-07-2016).

A partir do relato do agricultor Enoque percebemos a relação de pertencimento entre o próprio a terra. Nesse sentido o quão valoroso é o lugar, enquanto fonte de suas referências, memórias, trabalho e onde constituiu sua família. A terra possui assim um poder simbólico e um valor inestimável para os quilombolas.

Cabe salientar ainda que, enquanto teor político e ideológico o território também pode e deve compor os conteúdos trabalhados no contexto escolar, como um elemento a mais de formação dos membros da comunidade do Castainho.

5.2.2 Identidades em conflitos

De acordo com as observações de Prof^a Danielle, a relação entre a memória, educação e, por consequência a formação identitária na comunidade quilombola do Castainho, não estão firmadas num processo contínuo, consistente e sistematizado. Tornando-o um processo de construção de identidades severamente frágil e comprometido.

E a memória, entendo ela como um fragmento imaterial em sua essência da vida, da cultura e identidade daquele povo, que sofrendo influências se solidifica ou não. É abstraído por aquelas pessoas, e é transmitido na medida de sua relevância. Eu entendo a memória muito nesse sentido, e entendo assim, essa memória, essa abstração daquilo que é relevante, ela é pouco trazida pra essa escola. Eu acho... A relação entre escola e essas pessoas, assim mais experientes dentro da comunidade, ela acontece de forma fragmentada (PROFESSORA DANIELLE, Diário de Campo, 17-03-2017).

Na fala da Prof^a Danielle importa ressaltar que a “*Cultura daquele povo, que sofrendo influências se solidifica ou não*”, “e é transmitido na medida de sua relevância”. Nesse sentido destacamos a fala do Aluno (a) do 8º ano que ressalta a pertinência de trabalhos que contemplem a cultura de suas raízes, pois, a falta dela permite que outras culturas ocupem o espaço não preenchido pelo que é de fato relevante para os quilombolas do Castainho. A sua cultura!

Na minha opinião, a escola tem que trabalhar a cultura, porque está morrendo, os jovens de hoje em dia não se interessam em aprender a nossa cultura, mas querem aprender outras culturas. E aos poucos a nossa cultura pode acabar, por isso devemos trazer pra dentro da escola e trabalhar pra que isso não aconteça. E a escola é o principal instrumento para que isso não aconteça, porque além de ser lugar de aprendizagem é o lugar mais frequentado pelos jovens e crianças da comunidade (ALUNO (A) D.8, Diário de Campo, 06-04-2017).

Dialogando com o pensamento da aluna D.8, a Prof^a quilombola Maria José complementa, afirmando o papel formador da escola, de uma construção firme e consistente da cultura e identidade quilombola dos alunos que estudam na escola da comunidade. Considerando o acesso destes alunos após o 9º ano a outras culturas, quando forem dar continuidade aos estudos na cidade.

Esse espaço deveria ser de formação e conscientização, onde os professores trabalhassem essas questões de preconceito, da identidade, pra quando o aluno chegar no 9º ano ele tenha uma identidade mais sólida. Aí quando ele vai pra cidade, aquilo ali não vai influenciar, as coisas da cidade. A gente sabe que os meninos têm uma curiosidade, por exemplo, de sair conhecer outras pessoas, mas assim, pra gente, pra mim mesmo e pra luta em si, eu achei muito importante essa escola aqui. Porque os alunos vão ser formados aqui (PROFESSORA-QUILOMBOLA MARIA JOSÉ, Diário de Campo, 16-03-2017).

A Prof^a quilombola Maria José e o Aluno D.8, nos falam da importância dos elementos históricos e culturais constitutivos do quilombolo do Castainho no processo de construção das identidades das pessoas que vivem na comunidade para que esses não caiam no abismo do esquecimento e silêncio no qual as culturas dos grupos das minorias sociais foram submetidas. Nesse sentido Gomes (2008), destaca a ausência de interesses por parte do

Estado brasileiro em fomentar a construção de identidades quilombolas por meio do processo educacional.

A ausência de preocupações específicas do Brasil, possivelmente, representa a confluência de duas tendências concomitantes da cultura brasileira: uma que aprofunda a visão universalista, disfarçando a presença de conflito étnico no país; outra, de fonte eurocêntrica racista, que funciona pela eliminação das culturas africanas e indígenas das representações educacionais. Ambas as vertentes contribuem para o silêncio expressivo sobre os temas de interesse dos afrodescendentes na educação oficial (GOMES, 2008, p. 18).

Sobre a primeira vertente apontada por Gomes (2008), está desconsiderada as especificidades das comunidades negras a partir da inserção de uma educação estranha a referida comunidade. Importa lembrar que a escola situada na comunidade não atua a partir de diretrizes e propostas da educação quilombola. Desta forma, o formato das propostas trabalhadas na comunidade do Castainho segue os parâmetros da educação básica, ou melhor de uma educação universal, por conseguinte, estas não contribuem com a construção da formação de identidades correlatas as tradições quilombolas.

Com relação a segunda vertente elencada por Gomes (2008), cabe destacar as relações emblemáticas da perspectiva colonial ainda presentes e atuantes na realidade dos quilombolas, seja por meio de uma memória do período colonial ou através da condição de inferiorização no cenário de políticas públicas para a referida população. A influência colonial podem ser percebidas no relato do líder comunitário José Carlos:

Nossa cultura foi banida da história, da sociedade da escola. E não dá pra viver sem nossa cultura, é preciso chegar em outra comunidade, vendo que cada cidadão tem o seu jeito de viver. Desta forma, todo o trabalho da escola é cultural e de identidade, as questões religiosas, por exemplo: hoje a maioria dos quilombolas são católicos, porque a religião do candomblé foi considerada pela igreja católica com uma religião demoníaca (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS, Diário de Campo, 27-07-2016).

Percebemos a partir da fala do líder comunitário que o legado colonial atua a partir da inserção de outras culturas, por exemplo: a imposição da religião de origem eurocêntrica e, a inferiorização e demonização da religião de origem africana. E mais, o referido relato afirma que muitos dos quilombolas perderam as suas referências religiosas, assumindo assim a religião eurocêntrica, do colonizador, do branco. Essa constatação nos permite compreender uma relação de poder, causando contradições internas, na medida em que aqueles poucos quilombolas que ainda seguem as religiões de origem africanas se escondem e temem o preconceito da própria comunidade.

De acordo com o destaque da educadora Noêmia sobre a importância dada ao catolicismo, percebemos a força da religião católica na comunidade. Nesse sentido, o catolicismo se insere na comunidade do Castainho como um fenômeno aditivo no campo das contradições entre os padrões culturais eurocêntricos e aqueles oriundos da população negra. Numa ordem de prioridades a educadora quilombola Noêmia destaca:

Por que em primeiro lugar, nos estudos de antigamente, quando se desarnava, o menino chegava e “vamos rezar o Pai nosso”. Aquilo ali era primeiro religião, pra depois estudar. Na sexta-feira era só pra religião. Era uma coisa mesmo de fundamento. Hoje em dia tem um povo desvirtuado, que se mete com essas magia negra, como se diz, mas faz as coisa escondido. Mesmo assim, pensa que esconde da gente, mas pra Deus não! (EDUCADORA-QUILOMBOLA NOÊMIA, Diário de Campo, 25-07-2016).

Tomando por base o relato do líder comunitário José Carlos acerca do repúdio da religião africana e a prioridade dada a religião católica pela educadora Noêmia. Hall (2003) ressalta que as influências coloniais ainda se fazem presentes nas relações entre a sociedade na atualidade, mesmo que com outra configuração que não aquela em outrora, de exploração dos povos colonizados pelos colonizadores.

Essas relações estão resumidas em uma nova configuração. No passado, eram articuladas como relações desiguais de poder e exploração entre as sociedades colonizadoras e as colonizadas. Atualmente, essas relações são deslocadas e reencenadas como lutas entre forças sociais nativas, como contradições internas e fontes de desestabilização no interior da sociedade descolonizada, ou entre ela e o sistema global como um todo (HALL, 2003, p. 56).

As relações apontadas por Hall (2003) adentram o campo das relações de poder e de influência colonial. Como parte dessa memória colonial a coordenadora Cleide relata:

As maiores dificuldades de vivenciar uma educação quilombola é o aluno sentir-se quilombola. Porque se ele não sentir naquilo ali, ele não quer fazer nada. Eu acho que o maior empasse que existe é esse, é a própria aceitação, a própria identidade. Quando coloca pra ele saber “o que eu sou?”, se eu não sei quem eu sou, se eu tenho dúvida de quem sou... “me disseram que fui escravo, que sofria muito, que apanhava, mas ninguém disse que eu não escolhi ser escravo, e que não foi vergonha ser escravo!”. Foi vergonha que escravizou (COORDENADORA CLEIDE, Diário de Campo, 16-03-2017).

Atualmente a concepção da identidade negra quilombola ainda sofre influências do legado colonial, a existência de hierarquias e conotações raciais estabelecem classificações sociais que diretamente compromete a afirmação identitária dos jovens quilombolas. Desse modo, para o estudante afirmar-se como quilombola e negro tem que assumir também uma série de implicações relacionadas a ideia de raça cunhada no regime colonial. Sobre as

influências da ideia de raça cunhada no colonialismo na construção das identidades quilombolas no repostamos ao pensamento de Quijano (2000):

Esta nueva identidad era racial, colonial y negativa. Así también sucedió con las gentes traídas forzadamente desde la futura Africa como esclavas [...] Esse resultado de la historia del poder colonial tuvo dos implicaciones decisivas. La primera es obvia: todos aquellos pueblos fueron despojados de sus propias y singulares identidades históricas. La segunda es, quizás, menos obvia, pero no es menos decisiva: su nueva identidad racial, colonial y negativa, implicaba el despojo de su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad (QUIJANO, 2000, p. 221).

Vimos que as histórias e identidades da população negra foram destituídas pelos colonizadores. Esta destituição tem um reflexo e por isso um comprometimento identitário nas nas gerações ainda nos dias atuais. Dialogando com a realidade trazida pela coordenadora Cleide, bem como como pensamento de Quijano (2000), destacamos a concepção de identidade nacional deselvolvida po Munanga (1999). Para o autor a identidade nacional, hegemônica e eurocêntrica, portanto, oriunda das elites brancas colonizadoras, surgiu para a população como uma oportunidade de “inclusão”, visto que, na medida em que incultissem as identidades do outro, passariam então a “constituir” aquela história e cultura. De acordo com Munanga (1999):

Embora houvesse uma resistência cultural tanto dos povos indígenas como dos alienígenas que aqui vieram ou foram trazidos pela força, suas identidades foram inibidas de manifestar-se em oposição à chamada cultura nacional. Esta, inteligentemente, acabou por integrar as diversas resistências como símbolos da identidade nacional. Por outro lado, o processo de construção dessa identidade brasileira, na cabeça da elite pensante e política, deveria obedecer a uma ideologia hegemônica baseada no ideal do branqueamento. Ideal essa perseguido individualmente pelos negros e seus descendentes mestiços para escapar aos efeitos da discriminação racial, o que teve como consequência a falta de unidade, de solidariedade e de tomada de uma consciência coletiva, enquanto segmentos politicamente excluídos da participação política e da distribuição equitativa do produto social (MUNANGA, 1999, p. 101).

Munanga ressalta uma sociedade condicionada a fatores históricos e sociais hegemônicos, e ainda a tendência a incorporação de uma identidade ilegítima. Os aspectos ressaltados por Munanga também são perceptíveis a esfera de contradições no contexto escolar, na medida em que a escola tem como norte um currículo universalista correspondente as diretrizes da educação básica da cidade, isto caracteriza um distanciamento das especificidades quilombolas. Conforme a coordenadora Cleide nos conta:

Sobre o currículo, é uma discussão ainda muito ampla, eu considero porque não é específico ainda. Porque embora eles tenham feito formações para profissionais do campo e da sede. Mas o currículo ainda é o mesmo que se

trabalha na sede, não é específico, é o da cidade. Em outras palavras é baseado no do estado, então não são específicos, ainda. Agora nós fazemos as adaptações.

Eu acho que não, uma das coisas que eu acho assim, voltando ao currículo um pouquinho, não existe uma preocupação de qual o tempo que eles fazem a colheita, que alguns adolescentes precisam ajudar de qualquer maneira. E por que esse currículo não é adaptado? Por que essas férias não são adaptadas para eles? Então não existe essa preocupação! (COORDENADORA CLEIDE, Diário de Campo, 16-03-2017).

A realidade descrita pela coordenadora permite compreendermos que há um conflito regido pelas relações de poder que se estendem a própria identidade dos estudantes, na medida em que a diretrizes curriculares não são as de educação quilombola.

Desta forma, as diretrizes curriculares da educação básica da cidade, conformam a ausência de políticas educacionais para a comunidade quilombola. Vale ressaltar que as diretrizes para educação quilombola existem e estão disponíveis para a implementação a partir de formações dos profissionais, bem como de projetos pedagógicos específicos para a educação quilombola do Castainho, mas não são utilizadas por parte do poder municipal.

Quadro 11 - Consolidação da Análise sobre Identidade

CATEGORIA	TEÓRICO	EMPÍRICO	RESULTADOS
IDENTIDADE	<i>Aquí la tragedia es que todos hemos sido conducidos, sabiéndolo o no, queriéndolo o no, a ver y aceptar aquella imagen como nuestra y como perteneciente a nosotros solamente. De esa manera seguimos siendo lo que no somos. Y como resultado no podemos nunca identificar nuestros verdaderos problemas, mucho menos resolverlos, a no ser de una manera parcial y distorsionada (QUIJANO, 2000, p. 226).</i>	<i>Para resistir ao racismo e preconceito que nossos antepassados sofreram e que a gente ainda sofre, é difícil aquilo ali viu...por isso que eu digo, se você tem uma boa formação, se você é orientado, se você tiver uma identidade sólida, você se abala, mas não é derrubado (PROFESSORA-QUILOMBOLA MARIA JOSÉ, Diário de Campo, 16-03-2017).</i>	A identidade no Brasil foi concebida a partir de condicionantes históricos e sociais firmados no regime colonial, desta forma, teve como sua principal marca a destituição das identidades de origem africanas.
	O termo “Quilombo”, portanto, constelou diversos processos sócio-culturais e históricos envolvendo populações afrodescendentes vivendo em determinados núcleos residenciais e de auto-reprodução, sediados em áreas territoriais brasileiras por logo tempo (LEITE, 2004, p. 46).	<i>Sobre especificamente a comunidade do Castainho, é uma comunidade remanescente de quilombo. Atualmente é a única, dentre as seis comunidades existentes no município, formalmente reconhecida e organizada. Tem como líder o Sr. José Carlos, um militante das causas quilombolas a nível nacional, e que luta pela</i>	[...] o poder simbólico da terra como elemento identitário essencial para afirmação das identidades quilombolas, bem como o sentimento de pertença ao quilombo do Castainho.

		<i>terra e pelo que ela representa para a comunidade e identidades dos quilombolas (SUPERVISORA CYNARA, Diário de Campo: 27-07-2016).</i>	
	É a ênfase na etnografia do modo de viver dessas comunidades que fornece uma chave de leitura à continuidade cultural e socio-histórica, que faz com que hoje estes grupos se apropriem e continuem a construir a história quilombola, sendo vistos e reconhecidos enquanto parte constitutiva da mesma (CHAGAS, 2001, p.217).	<i>Então eu acho que seria bom se valorizar a cultura, mas também se reconhecer, enquanto um cidadão que tá buscando seus direitos em prol do coletivo, do bem comum. Porque não era assim no quilombo, não se reunião?! O quilombo não é só um lugar que as pessoas vinham pra se refugiar, era um lugar onde eles iam pra procurar estratégias de política, de meios de sobrevivência e de escapar dos maus tratos (PROFESSORA- QUILOMBOLA MARIA JOSÉ, Diário de Campo, 16-03-2017).</i>	[...] entendemos o território, enquanto mais uma fonte que contribui com as construções identitárias, nesse sentido a terra possui um valor no qual se inscreve o ciclo de vida dos quilombolas.
	A ausência de preocupações específicas do Brasil, possivelmente, representa a confluência de duas tendências concomitantes da cultura brasileira: uma que aprofunda a visão universalista, disfarçando a presença de conflito étnico no país; outra, de fonte eurocêntrica racista, que funciona pela eliminação das culturas africanas e indígenas das representações educacionais. Ambas as vertentes contribuem para o silêncio expressivo sobre os temas de interesse dos afrodescendentes na educação oficial (GOMES, 2008, p. 18).	<i>Na minha opinião, a escola tem que trabalhar a cultura, porque está morrendo, os jovens de hoje em dia não se interessam em aprender a nossa cultura, mas querem aprender outras culturas. E aos poucos a nossa cultura pode acabar, por isso devemos trazer pra dentro da escola e trabalhar pra que isso não aconteça. E a escola é o principal instrumento para que isso não aconteça, porque além de ser lugar de aprendizagem é o lugar mais frequentado pelos jovens e crianças da comunidade (ALUNO D.8, Diário de Campo, 06-04-2017).</i>	[...] da importância dos elementos históricos e culturais constitutivos do quilombolo do Castanho no processo de construção das identidades das pessoas que vivem na comunidade para que esses não caiam no abismo do esquecimento e silêncio no qual as culturas dos grupos das minorias sociais foram submetidas.
	<i>[...] Esse resultado de la historia del poder colonial tuvo dos implicaciones decisivas. La primera es obvia: todos aquellos pueblos fueron despojados de sus propias y singulares identidades históricas. La segunda es,</i>	<i>Nossa cultura foi banida da história, da sociedade da escola. E não dá pra viver sem nossa cultura, é preciso chegar em outra comunidade, vendo que cada cidadão tem o seu jeito de viver. Desta forma, todo o</i>	Esta destituição tem um reflexo e por isso um comprometimento identitário nas nas gerações ainda nos dias atuais.

	<p><i>quizas, menos obvia, pero no es menos decisiva: su nueva identidad racial, colonial y negativa, implicaba el despojo de su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad (QUIJANO, 2000, p. 221).</i></p>	<p><i>trabalho da escola é cultural e de identidade, as questões religiosas, por exemplo: hoje a maioria dos quilombolas são católicos, porque a religião do candomblé foi considerada pela igreja católica com uma religião demoníaca (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS, Diário de Campo, 27-07-2016).</i></p>	
	<p>[...] o processo de construção dessa identidade brasileira, na cabeça da elite pensante e política, deveria obedecer a uma ideologia hegemônica baseada no ideal do branqueamento. Ideal essa perseguido individualmente pelos negros e seus descendentes mestiços para escapar aos efeitos da discriminação racial, o que teve como consequência a falta de unidade, de solidariedade e de tomada de uma consciência coletiva, enquanto segmentos politicamente excluídos da participação política e da distribuição equitativa do produto social (MUNANGA, 1999, p. 101).</p>	<p><i>Sobre o currículo, é uma discussão ainda muito ampla, eu considero porque não é específico ainda. Porque embora eles tenham feito formações para profissionais do campo e da sede. Mas o currículo ainda é o mesmo que se trabalha na sede, não é específico, é o da cidade. Em outras palavras é baseado no do estado, então não são específicos, ainda. Agora nós fazemos as adaptações (COORDENADORA CLEIDE, Diário de Campo, 16-03-2017).</i></p>	<p>[...] compreendermos que há um conflito regido pelas relações de poder que se estendem a própria identidade dos estudantes, na medida em que a diretrizes curriculares não são as de educação quilombola.</p>

Fonte: A Autora (2017).

5.3 Escola Virgília Garcia Bessa

Diante das reflexões e discussões que subsidiou o presente estudo, reconhecemos as relações de poder que permeiam as instituições, inclusive a escolar. Como resultado de tais relações, o processo de homogeneização eurocêntrica objetiva dominar a sociedade, universalizando todo e qualquer conhecimento produzido com o apoio institucional. Partindo desse reconhecimento encontramos em Quijano (2000) a preconização ainda no período colonial dessas relações.

Toda homogeneización de la población de un Estado-nación moderno, es desde luego parcial y temporal y consiste en la común participación democrática en el control de la generación y de la gestión de las instituciones de autoridad pública y de sus específicos mecanismos de violencia. Esto es, se ejerce, en lo fundamental, en todo el ámbito de la existencia social vinculado al Estado y que por ello se asume como lo explícitamente político. Pero dicho ámbito no podría ser democrático, esto es, implicar ciudadanía como igualdad jurídica y civil de gentes desigualmente ubicadas en las relaciones de poder, si las relaciones en

todos los otros ámbitos de la existencia social fueron radicalmente no democráticas o antidemocráticas (QUIJANO, 2000. p. 227).

Considerando a importância da escola, enquanto instituição pública, como também um espaço de formação e interação das crianças e jovens e de acesso da comunidade via seus filhos. Mesmo diante da configuração histórica preconizada por Quijano (2000), ensejamos que em contrapartida a referida configuração, a instituição escolar situada no Castainho possa caminhar no sentido de transformação, formação e emancipação dos estudantes. Nesse sentido, que atue, enquanto instituição de fomento de um capital cultural⁵¹ cuja origem seja da história e cultura da própria comunidade ou de predecessores. Nessa direção, destacamos a visão do líder comunitário José Carlos acerca da escola, enquanto instituição de fruição de sentidos e significados.

Costumo dizer que a maior universidade e escola do planeta está em cada um da gente. A universidade mesmo por um bom tempo passou com as portas fechadas para o conhecimento da comunidade negra, mas despertou em alguém, e a universidade abriu as portas e viu que tem que vir a campo, pra preparar o aluno e professor, se não fizer isso vai ser uma casa fechada, falando uma linguagem diferente que não chega à população. A mesma coisa acontece com a escola, se ela não abrir as portas pra gente e pra ver a gente, a linguagem vai ser diferente, diferente da nossa, entende?! (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS, Diário de Campo, 27-07-2016).

Essa vivacidade do contexto escolar almejada pelo líder comunitário nos faz perceber a necessidade revestida no desejo em dar visibilidade a historicidade da comunidade através da escola, das formações das crianças e jovens, para que esses deem conta do quão rica é a comunidade, seja no passado ou presente, podendo ser ainda mais valorizada, a depender do trabalho desenvolvido na escola.

De modo geral compreendemos os anseios e modelo de escolarização que o líder comunitário José Carlos aponta e, entendemos que para que a escola possa ofertar um espaço que corresponda a demanda do processo educacional no Castainho há uma série de problemáticas que precisam ser discutidas e ajustadas. Nessa direção Candau (2013) enfatiza:

A problemática da educação escolar está na ordem do dia e abarca diferentes dimensões: universalização da escolarização, qualidade da educação, projetos políticos- pedagógicos, dinâmica interna das escolas, concepções curriculares, relações com a comunidade, função social da escola, indisciplina e violência escolares, processo de avaliação, formação de professores/as, entre outras (CANDAU, 2013, p.13).

⁵¹ Ver o conceito de violência simbólica por Pierre Bourdieu.

Como podemos ver são diversas dimensões que permeiam a educação escolar, com a escola do Castainho não é diferente, pois assim como a maioria das escolas em território brasileiro, caminha a passos lentos para edificar a escolarização de qualidade de modo geral. A escolarização no Castainho precisa ser reinventada para que possa ofertar em espaço, tempo e serviços uma educação quilombola.

Ao falar sobre a função solcial da escola, bem como o papel do profissional, enquanto educador de uma escola quilombola, a Prof^a Laene destaca:

A escola tem, acima de tudo, um compromisso social com os estudantes e com a comunidade a qual se insere.[...] nosso papel é, inclusive, trabalhar noções de pertencimento, haja vista os estudantes pertencerem a uma comunidade quilombola. Desse modo, buscamos ressignificar o currículo vindo da secretaria de educação, acrescentando conteúdos que façam sentido para o aluno, que o façam refletir suas condições e papel dentro da comunidade que ele faz parte (PROFESSORA LAENE, Diário de Campo, 30-06-2017).

Diante da necessidade de ressignificar o currículo e acrescentar conteúdos que façam sentido ao aluno, conforme a Prof^a Laene relatou, há muito o que trabalhar se pensarmos que a escola não trabalha a partir de diretrizes curriculares específicas para a comunidade quilombola na qual ela esta instalada. Mais ainda, a ausência do projeto político pedagógico, a falta de formação específica para os profissionais que atuam na escola, que mesmo compondo uma equipe em sua maioria de excelência, eles precisam de uma capacitação. Em suma, são diversos os desafios que a escolarização do Castainho enfrenta em seu dia-a-dia.

Sobre o dia-a-dia no contexto escolar, suas dificuldades e desafios, destacamos a importância da escola para a comunidade a partir da percepção da professora Danielle:

Eles se apoiam muito naquilo que a escola oferta, embora...pode até parecer contraditório... eles se apoiam muito na escola oferta, por exemplo, de atividades culturais, festejos que a gente tem, mas muitas famílias veem pouca importância social na educação. Porque muitos deles têm profissões que necessariamente não precisaram passar pela educação formal pra poder se constituir, agricultores, machantes que são aqueles que matam boi, pedreiros. Então é assim, uma série de conhecimentos da vida, formado ao longo das experiências dele que necessariamente a escola não tem nenhuma importância, digamos assim, na constituição desse conhecimento social. Então, ao mesmo tempo que a escola é importante para o convívio, eles não veem importância da educação. Isso inclusive é um trabalho que a gente tenta fazer, tentando trazer a comunidade pra escola, pra mostrar que aquilo é importante socialmente, não só pelo bolsa família e pelas atividades culturais, mas pelo processo de educação formal (PROFESSORA DANIELLE, Diário de Campo, 17-03-2017).

A partir da narrativa da Prof^a Danielle percebemos a necessidade de maiores esclarecimentos sobre a função social da escola. Nesse segmento, acreditamos que na medida em que houver uma maior aproximação entre a escola e comunidade através de ações que contemplem os contextos socioculturais atuais, bem como as inquietudes e necessidades das crianças e jovens, bem como da comunidade como um todo.

Sobre os profissionais da escola, a narrativa da Prof^a quilombola Maria José mesmo que por outro ângulo que o líder da comunidade, também ressalta a necessidade de maior visibilidade para a comunidade, no sentido de capacitar os próprios membros do quilombo a atuarem profissionalmente na escola. E ainda, que os profissionais da cidade passem por formações específicas para atender a demanda da comunidade. De modo geral, percebemos que a luta é uma constante na comunidade e, que as conquistas são resultados dessas lutas, conforme Maria José conta:

A gente sabe que tiveram várias lutas, primeiro a luta pela liberdade pra se ter um lugar que vivesse livre, e a luta pelas terras que ainda continua e a luta pela escola. Uma escola de qualidade que tivesse aqui. Que tivesse pessoas também daqui, que tivessem formação e trabalhassem aqui na comunidade, esse era o ideal.

A maioria dos profissionais vem de fora e mesmo tendo uma preocupação por parte da gestão da escola. A gente sabe que tem profissionais que valoriza, tenta incentivar, diz assim “você é uma pessoa independente do que alguém diga que você é” “que você tem que se valorizar”, eu acredito que muitos professores vê o dia-a-dia e tenta valorizar os alunos. Mas eu acredito também, que tem que haver uma conscientização ainda maior desses profissionais (PROFESSORA-QUILOMBOLA MARIA JOSÉ, Diário de Campo, 16-03-2017).

No âmbito de formações específicas para o educador que atua na escola se insere o principal produto ou o resultado do processo da escolarização, o aluno. Nestes termos, cabe salientar a necessidade do professor pesquisador, não apenas no âmbito acadêmico ou de formação profissional, onde a exigência seja a transposição da teoria à prática. Mas que adentre o universo do aluno, na medida em que o professor esteja apto a pesquisa-lo, a considera-lo e ouvi-lo como principal elemento de sua atuação, enquanto educador.

5.3.1 Questões que compreendem educação

Trataremos aqui não de um modo específico de educação oficial, mas de elementos diversos que constituem a educação quilombola. Dentre esses elementos, destacamos a

essência da vida desses quilombolas como fio condutor do processo educativo que deve compreender a educação vivenciada no contexto escolar da comunidade.

A essência da vida quilombola, portanto, pode ser constatada a partir das determinações contidas na Resolução de 08 de novembro de 2012 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Nestes termos, destacamos os incisos III, IV, V e VI do parágrafo 1º.

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade (BRASIL, 2012, p 03).

A partir das Diretrizes para Educação Escolar Quilombola percebemos no campo jurídico e porque não dizer no teórico a inserção e contemplação do que denominamos por essência da vida quilombola. Desse modo, verificamos no contexto escolar que a implementação das referidas diretrizes curriculares não é efetivada.

Dito isto, destacamos a narrativa da coordenadora Cleide sobre os encontros de formação em rede ofertados pela Secretaria de Educação do município de Garanhuns:

Nós nos reunimos sempre, mas assim, sede e campo juntos, não só quilombola. Não existe aquela formação direcionada a quilombola, ainda não tem. Talvez ainda nessa nova gestão, mude. Eu acredito que as formações específicas, o currículo que contemple as especificidades. Com um olhar próprio, não só como campo, mas como quilombola. Essa proposta tem que ser revisada, refeita e a formação do professor. Não só pra professor do campo, mas pra professor de comunidade quilombola “como eu trabalho aqui? Eu trabalho diferente, né!” (COORDENADORA CLEIDE, Diário de Campo, 16-03-2017).

A partir da narrativa sobre a formação dos professores do Castainho da coordenadora da escola, constatamos mais uma vez o distanciamento da proposta curricular inserida na escola por meio do poder municipal. Este fato entra em conflito com o que determina e os

incisos I e II do Artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica de 2012.

Art. 2º Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir:

I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;

II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas; c) a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas (BRASIL, 2012, p 03).

Diante dessa realidade, a depender dos incentivos do poder municipal, a escola, enquanto espaço de desconstrução de identidades subalternas, bem como de transformação e emancipação dos quilombolas não recebe apoio e incentivos para o cumprimento do seu papel. A ausência dos incentivos municipais também está presente na fala do Aluno (a) C.7.

Seria importante se a escola trabalha os costumes africanos e quilombolas, porque ela trabalha mais ou menos, acho que deveriam trabalhar um pouco mais, se tivesse um pouco mais de apoio dos nossos governantes para incentivar mais os jovens e crianças da comunidade. Seria muito bom porque os alunos iam se interessar mais pela história da comunidade e também pela escola (ALUNO (A) C.7, Diário de Campo, 06-04-2017).

Tal configuração compromete a construção de espaços e caminhos plurais, de modo a ampliar os diálogos e, reconhecimentos da essência da vida quilombola. Desse modo, o processo educacional deixa de oportunizar a propagação de saberes e modos de vida da própria comunidade.

Frente a configuração apontada anteriormente vale lembrar o inciso V que: “deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Considerando as orientações do inciso V e, o que enseja o Aluno C, e as recordações da funcionária da escola Batista da Esperança, Joseilda (D. Nê), constatamos que muitos dos modos de vida da comunidade ainda estão presentes não só nas memórias, como também nas formas de educações extraescolares. Como conta a funcionária da escola Batista da Esperança.

Olhe minha filha não me lembro de muita coisa, mais... no meu tempo a nossa educação era em casa, com os mais velhos; avós, pais, tios. Na minha casa ainda é assim. A gente aprendia na lida, na roça, a gente tinha que trabalhar nas terras dos fazendeiros da região, então não tinha tempo de estudar em escola, a escola era a vida mesmo. A gente podia não sair sabendo ler, mas sabia viver no mundo, respeitar os outros, aprendia a ser gente (FUNCIONÁRIA E.B.E. JOSEILDA, Diário de Campo 30 – 04-2017).

Partindo das memórias de Joseilda (D. Nê), percebemos o quão importante foi a formação humana dos quilombolas e, como os modos de vida cotidianos estavam presentes na educação dos quilombolas. Desse modo, acreditamos numa educação humana e dialógica, na comunidade como fonte de saberes que podem de forma efetiva contribuir com a escola, com uma escola quilombola de fato.

Quadro 12 - Consolidação da Análise sobre a Escola Virgila Garcia Bessa

CATEGORIAS	TEÓRICO	EMPÍRICO	RESULTADOS
ESCOLAVIRGILIA GARCIA BESSA	<i>Toda homogeneización de la población de un Estado-nación moderno, es desde luego parcial y temporal y consiste en la común participación democrática en el control de la generación y de la gestión de las instituciones de autoridad pública y de sus específicos mecanismos de violencia.</i> (QUIJANO, 2000. p. 227).	<i>[...] a escola, se ela não abrir as portas pra gente e pra ver a gente, a linguagem vai ser diferente, diferente da nossa, entende?! (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS, Diário de Campo, 27-07-2016).</i>	[...] dar visibilidade a historicidade da comunidade através da escola, das formações das crianças e jovens, para que esses deem conta do quão rica é a comunidade, seja no passado ou presente, podendo ser ainda mais valorizada, a depender do trabalho desenvolvido na escola.
	A problemática da educação escolar está na ordem do dia e abarca diferentes dimensões: universalização da escolarização, qualidade da educação, projetos políticos- pedagógicos, dinâmica interna das escolas, concepções curriculares, relações com a comunidade, função social da escola, indisciplina e violência escolares, processo de avaliação, formação de professores/as, entre outras (CANDAUI, 2013, p.13).	<i>A escola tem, acima de tudo, um compromisso social com os estudantes e com a comunidade a qual se insere.[...] nosso papel é, inclusive, trabalhar noções de pertencimento, haja vista os estudantes pertencerem a uma comunidade quilombola. Desse modo, buscamos ressignificar o currículo vindo da secretaria de educação, acrescentando conteúdos que façam sentido para o aluno, que o façam refletir suas condições e papel dentro da comunidade que ele faz parte (PROFESSORA LAENE, Diário de Campo, 30-06-2017).</i>	[...] a maioria das escolas em território brasileiro, caminha a passos lentos para edificar a escolarização de qualidade de modo geral. A escolarização no Castainho precisa ser reinventada para que possa ofertar em espaço, tempo e serviços uma educação quilombola.
	VI - deve ser implementada	<i>Não existe aquela</i>	[...] a depender

	<p>como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade (BRASIL, 2012, p 03).</p>	<p><i>formação direcionada a quilombola, ainda não tem. Talvez ainda nessa nova gestão, mude. Eu acredito que as formações específicas, o currículo que contemple as especificidades. Com um olhar próprio, não só como campo, mas como quilombola.</i> (COORDENADORA CLEIDE, Diário de Campo, 16-03-2017).</p>	<p>dos incentivos do poder municipal, a escola, enquanto espaço de desconstrução de identidades subalternas, bem como de transformação e emancipação dos quilombolas não recebe apoio e incentivos para o cumprimento do seu papel.</p>
	<p>Art. 2º Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir:</p> <p>I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;</p> <p>II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas; c) a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas (BRASIL, 2012, p 03).</p>	<p><i>Seria importante se a escola trabalha os costumes africanos e quilombolas, porque ela trabalha mais ou menos, acho que deveriam trabalhar um pouco mais, se tivesse um pouco mais de apoio dos nossos governantes para incentivar mais os jovens e crianças da comunidade. Seria muito bom porque os alunos iam se interessar mais pela história da comunidade e também pela escola (ALUNO (A) C.7, Diário de Campo, 06-04-2017).</i></p>	<p>Tal configuração compromete a construção de espaços e caminhos plurais, de modo a ampliar os diálogos e, reconhecimentos da essência da vida quilombola</p>
	<p>V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; (BRASIL, 2012, p 03).</p>	<p><i>A gente aprendia na lida, na roça, a gente tinha que trabalhar nas terras dos fazendeiros da região, então não tinha tempo de estudar em escola, a escola era a vida mesmo. A gente podia não sair sabendo ler, mas sabia viver no mundo, respeitar os outros, aprendia a ser gente (FUNCIONÁRIA E.B.E. D. NÊ, Diário de Campo 30 – 04-2017).</i></p>	<p>[...] acreditamos numa educação humana e dialógica, na comunidade como fonte de saberes que podem de forma efetiva contribuir com a escola, com uma escola quilombola de fato.</p>

Fonte: A Autora (2017).

5.4 Prática educativa

É oportuno destacar que assim como a instituição escolar, o processo educativo também sofre as influências coloniais. Especificamente o processo educativo vivenciado na comunidade quilombola do Castainho que se inicia de forma impositiva, visto que, a educação foi introduzida na comunidade sem considerar a anterior a ela.

Frente a essa realidade, importa destacarmos o inciso VI do Artigo 1º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que determina a interface entre a educação já existente na comunidade. Conforme podemos verificar no referido inciso: “ VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade” (BRASIL, 2012).

De acordo com a coordenadora da escola não houve nenhuma retomada ao processo educativo de antes da institucionalização da educação na comunidade através da instalação da Escola Virgília Garcia Bessa. Conforme a própria nos diz:

A escola chegou na comunidade sem bater na porta, digamos assim. Simplesmente foi entrando e ditando suas regras. Eu acho que chegou infelizmente meio dessa maneira assim...vamos lá, como foi no início da história dos povos brasileiros; “tudo que vocês fazem não é certo” acho que tem aquela ideia de quem chega, vem dizendo o que é! (COORDENADORA CLEIDE, Diário de Campo, 16-03-2017).

Sendo assim, os quilombolas do Castainho tiveram o seu processo educativo interrompido e anulado diante da chegada da escola na comunidade. Esse novo processo educativo trouxe outras perspectivas de educação, cabe salientar que os conhecimentos eram impostos caracterizando um tipo de violência, ainda que velada e simbólica⁵².

Esse novo processo, alheio as realidades do Castainho configura-se no exercício de relações de poder, onde os conhecimentos tradicionais da comunidade eram destituídos do contexto escolar. O líder comunitário José Carlos, nos conta: “ Em nenhum momento eles enquanto quilombolas sentiram-se contemplados ou respeitados. Sempre que tentavam levar algum grupo pra se apresentar na escola, eram proibidos sob o argumento que “isso não é coisa de apresentar na sala de aula” (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS, Diário de Campo, 27-07-2016).

⁵² Ver o conceito de capital cultural em Pierre Bourdieu.

Em contrapartida a ideia de ruptura relatada por coordenador Cleide, apontamos a ideia de diálogo entre os saberes do passado com o presente, numa dinâmica de ampliação e partilha dos conhecimentos da comunidade. Nesta direção destacamos a importância da aceitação de um conhecimento novo, oriundo da experiência dos sujeitos e comunidade defendida por Freire (1998). Para tanto exige-se do professor e da prática educativa a rejeição da discriminação destes conhecimentos. De acordo com o autor:

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (FREIRE, 1998, p 40).

Importa ressaltar que o processo educativo quilombola deve agregar vários elementos que constituem os modos de vida. Nessa direção, Freire enfatiza que a escola precisa respeitar e valorizar os saberes outros através da prática educativa de modo que, os educandos e a comunidade sintam-se contemplados. Nestes termos, Freire ressalta “Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada” (FREIRE, 1998, p. 107).

Seguindo nesse pensamento Videira (2008) fala da necessidade de reformulação da concepção de escola:

[...] certamente exigem que haja uma reformulação na concepção de escola e de sua função estrutural e estruturante [...] é preciso que a escola se prepare para conviver respeitosamente com a diversidade e com o pluralismo cultural e de idéias. Para tanto, ela precisa conhecer e valorizar o conhecimento que o educando traz de sua base familiar, cultural e de comunidade, ampliá-lo a partir de um diálogo com o saber científico (VIDEIRA et al, 2008, p. 225).

Na perspectiva de Videira (2008) aponta para a aproximação da prática pedagógica com as experiências dos estudantes em seus contextos; social e cultural. Neste caso, os elementos fundantes da educação antes da institucionalização precisam ser integrados ao processo educacional, bem com as práticas educativas vivenciadas no contexto escolar. Nessa direção o líder quilombola José Carlos fala do que para ele seria um ideal de educação:

Tinha que colocar a história da comunidade pra que ela se mante-se viva dentro da nossa sala de aula, pra os nossos primeiros aluno, porque quando eles crescessem eles iam saber das coisa importante, de toda a dificuldade; que é a nossa história. Eu tô colocando isso porque hoje nós não tem só a questão cultural, eu tive colocando pra secretária de educação que as

peessoas só sabia do dia 20 de novembro e não sábia de outras questões, e defronte aonde nós estava tinha um pé de coqueiro de Ouricuri que é uma planta nativa que ainda hoje tá lá, aí eu comecei a desmiuçar da importância daquele coqueiro que lá estava. Aí a secretária olhou pra mim e perguntou: Dá onde você trouxe essa ideia? Aí eu respondi eu não trouxe! Ela já mantém na minha cabeça desde muito tempo, porque aquele pé de coco faz parte da minha vida, faz parte da comunidade, porque a casa que a gente fazia era feita do coqueiro, o cuscuz era da bolinha do coco que era a matéria prima do coqueiro, a tibacá do coco que naquela época a gente não tinha uma xicra ou copo pra tomar café, a gente fazia da tibacá, transformava ela num copo transformava ela em um prato. Isso aí poderia cair no currículo! (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS, Diário de Campo, 27-07-2016).

Os esclarecimentos do líder comunitário acerca dos elementos educacionais afloram no seu discurso de maneira muito clara e objetiva. Ouvimos na narrativa do mesmo uma busca constante por uma educação quilombola, que respeite os modos vida de seus ancestrais, que os considere e integre-os no processo educacional de hoje. Esse pensamento vai ao encontro com o que Souza (2012) acredita ser a educação o construto da humanidade dos sujeitos escolares. Nesse sentido a educação, assim como preconizou o líder comunitário José Carlos, a prática educativa precisa estar em consonância com os modos de vida dos quilombolas.

Souza (2012) ao discorrer sobre os processos educativos, sobretudo que valorize a essência humana, bem como os suas epistemes, destaca a ação educativa específica da práxis pedagógica que “propõe impedir que os seres humanos se submetam as ideias e formas de conduta impostas pelas relações sociais predominantes” (SOUZA, 2012, p. 45). Nessa direção o autor destaca a práxis pedagógica como metodologia de realização de uma educação capaz de as realidades socioculturais de todos os envolventes no processo educativo:

A Práxis Pedagógica são processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente para isso desgnidas implicando práticas de todos e de cada um de seus sujeitos na construção do conhecimento necessário a atuação social, técnica e tecnológica. Em nossa cultura sobressai, quase que exclusivamente, a instituição escolar como responsável pela educação, correndo-se o risco de reduzir a educação a escolarização, ainda que nos últimos anos essa sinonímia venha sendo bastante questionada. Não ainda suficientemente do dia-a-dia das escolas, das famílias e da sociedade (SOUZA, 2012, p.28)

Em consonância com a concepção de práxis pedagógica e o processo educativo proposto por Souza (2012) entendemos a realização de uma prática educativa de valorização do contexto sociocultural do envolventes neste processo. Desse modo, pensando numa educação quilombola compreendemos com essencial a introdução de conteúdos de

valorização da cultura africana, para além do 20 (vinte) de novembro. Tal prática, portanto, atuaria tanto no processo de educação e também no processo de construção das identidades quilombolas na medida em que ampliaria o campo de visibilidade e reconhecimento das histórias de seus ancestrais, de modo a alimentar da essencialmente suas histórias. Nessa direção os Alunos (as) E.9 e B.6, dizem:

Na minha opinião, poderíamos trabalhar na escola em forma de teatro, a história da comunidade, ficaria tão lindo, todo mundo participando. Na peça, colocamos umas pessoas para fazer como os mais velhos costumavam, comer, trabalhar, conversar com os outros e tudo mais. Eu gostaria que fizéssemos uma peça, que contasse tudo sobre a comunidade. Muitas pessoas ainda não sabe da história da comunidade, então eu gostaria que falássemos um pouco sobre essa história importante! (ALUNO (A) E.9, Diário de Campo, 06-04-2017).

Na escola o que eu mais gosto é o dia da consciência negra, o dia dos negros. Só que é só no final do ano. É importante estudar, ajuda a respeitar os negros. Gosto muito quando a escola trabalha os costumes negros. Mas devia trabalhar com os desenhos dos africano que eles faziam pra vende e sobreviver, o povo de antigamente (ALUNO (A) B.6, Diário de Campo, 06-04-2017).

Alinhada ao pensamento dos Alunos E.9 e B.6, destacamos o que diz Candau (2013) acerca de uma reconfiguração do processo educacional a partir da Lei 10.639/03:

O estudo da África de ontem e de hoje, em perspectiva histórica, geográfica, cultural e política, poderá nos ajudar na superação do racismo no Brasil. Afinal, se um dos elementos que compõem o imaginário racista brasileiro é a inferiorização da ascendência africana e a redução dos africanos escravizados à condição de escravos, retirando-lhes e dos seus descendentes o estatuto de humanidade, a desconstrução desses esteriotipos poderá nos ajudar a superar essa situação (CANDAUI, 2013, p. 77).

Considerando os diálogos entre os dados empíricos e teóricos, compreendemos a prática educativa, enquanto metodologia que pode contribuir ou não com a formação dos estudantes. Pois, a depender se tal prática irá contemplar a comunidade quilombola do Castainho ou seguir com a proposta curricular do município de Garanhuns. Lembrando que o fato da escola estar inserida na comunidade não assegura um processo educativo da/e para uma escola quilombolas. Nessa direção a Prof^a Laene nos lembra:

Está mais para uma escola localizada em uma comunidade quilombola. É certo que buscamos inserir atividades e conhecimentos relacionados aos quilombos e a comunidade Castainho, adequando o currículo formal à realidade da escola, no entanto, tal currículo é único para todas as escolas do município. Apesar disso, não há uma capacitação específica e/ ou continuada para os professores ministrarem aulas na comunidade. A prática educativa da escola em questão é regulamentada pela Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Destarte, a Lei 10.639 é posta em prática sim, não apenas por obrigatoriedade, mas, sobretudo, por

considerarmos relevante discutir a história e a cultura afro-brasileira e africana em sala de aula. Porém não há incentivos para formações ou propostas curriculares.

Nosso trabalho na escola é, inclusive, favorecer esse reconhecimento, isso porque muitos não têm suas identidades reconhecidas. Infelizmente não. Por isso damos ênfase a memória e identidade da comunidade quilombola em projetos desenvolvidos durante o ano letivo, e também nas aulas. Buscamos preservar elementos culturais como dança, artesanato, canções, histórias, dentre outros elementos que favorecem o sentimento de pertencimento (PROFESSORA LAENE, Diário de Campo, 30-04-2017).

A Prof^a Laene demonstra conhecimento sobre as diretrizes que deveriam nortear o processo educativo, bem como a prática educativa vivenciada na Escola Municipal Virgília Garcia Bessa. Porém, por mais que os profissionais conheçam as diretrizes, isto não é suficiente para ultrapassar todos os desafios que conformam um processo educativo ainda distante da realidade histórica e sociocultural dos quilombolas do Castainho.

No contexto discutido no presente estudo, foi destacado os elementos constitutivos da população negra, especialmente quilombolas como essenciais no processo educativo. Nessa direção a Lei 10. 639/03, para além da semana ou dia da consciência negra, é um instrumento de deveria viabilizar a aproximação entre o processo educativo, comunidade e estudante. Porém no contexto escolar, encontramos inúmeras dificuldades para a implementação da referida Lei.

Quadro 13 - Consolidação da Análise sobre a Prática Educativa

CATEGORIAS	TEÓRICO OU LEGAL	EMPÍRICO	RESULTADOS
PRÁTICA EDUCATIVA	“ VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade” (BRASIL, 2012).	<i>A escola chegou na comunidade sem bater na porta, digamos assim. Simplesmente foi entrando e ditando suas regras. Eu acho que chegou infelizmente meio dessa maneira assim...vamos lá, como foi no início da história dos povos brasileiros; “tudo que vocês fazem não é certo” acho que tem aquela ideia de quem chega, vem dizendo o que é!</i> (COORDENADORA CLEIDE, Diário de Campo, 16-03-2017).	Sendo assim, os quilombolas do Castainho tiveram o seu processo educativo interrompido e anulado diante da chegada da escola na comunidade.
	O velho que preserva sua validade ou que	<i>Tinha que colocar a história da comunidade</i>	[...] uma busca constante por uma

	<p>encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo contínua novo. Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (FREIRE, 1998, p 40).</p>	<p><i>pra que ela se mante-se viva dentro da nossa sala de aula, pra os nossos primeiros aluno, porque quando eles crescessem eles iam saber das coisa importante, de toda a dificuldade; que é a nossa história. Eu tô colocando isso porque hoje nós não tem só a questão cultural, eu tive colocando pra secretária de educação que as pessoas só sabia do dia 20 de novembro e não sábia de outras questões (LÍDER COMUNITÁRIO JOSÉ CARLOS, Diário de Campo, 27-07-2016).</i></p>	<p>educação quilombola, que respeite os modos vida de seus ancestrais, que os considere e integre-os no processo educacional de hoje.</p>
	<p>Em nossa cultura sobressai, quase que exclusivamente, a instituição escolar como responsável pela educação, correndo-se o risco de reduzir a educação a escolarização, ainda que nos últimos anos essa sinonímia venha sendo bastante questionada. Não ainda suficientemente do dia-a-dia das escolas, das famílias e da sociedade (SOUZA, 2012, p.28)</p>	<p><i>Na escola o que eu mais gosto é o dia da consciência negra, o dia dos negros. Só que é só no final do ano. É importante estudar, ajuda a respeitar os negros. Gosto muito quando a escola trabalha os costumes negros. Mas devia trabalhar com os desenhos dos africano que eles faziam pra vende e sobreviver, o povo de antigamente (ALUNO (A) B.6, Diário de Campo, 06-04-2017).</i></p>	<p>[...] pensando numa educação quilombola compreendemos com essencial a introdução de conteúdos de valorização da cultura africana, para além do 20 (vinte) de novembro.</p>
	<p>O estudo da África de ontem e de hoje, em perspectiva histórica, geográfica, cultural e política, poderá nos ajudar na superação do racismo no Brasil. (CANDAU, 2013, p. 77).</p>	<p><i>[...] poderíamos trabalhar na escola em forma de teatro, a história da comunidade, ficaria tão lindo, todo mundo participando. Na peça, colocarmos umas pessoas para fazer como os mais velhos costumavam, comer, trabalhar, conversar com os outros e tudo mais. Eu gostaria que fizéssemos uma peça, que contasse tudo sobre a comunidade. Muitas pessoas ainda não sabe</i></p>	<p>Tal prática, portanto, atuaria tanto no processo de educação e também no processo de construção das identidades quilombolas na medida em que ampliaria o campo de visibilidade e reconhecimento das histórias de seus ancestrais, de modo a alimentar da essencialmente suas histórias.</p>

		<i>da história da comunidade, então eu gostaria que falássemos um pouco sobre essa história importante!</i> (ALUNO (A) E.9, Diário de Campo, 06-04-2017).	
	A Práxis Pedagógica são processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente para isso desgnidas implicando práticas de todos e de cada um de seus sujeitos na construção do conhecimento necessário a atuação social, técnica e tecnológica (SOUZA, 2012, p.28).	<i>A prática educativa da escola em questão é regulamentada pela Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Destarte, a Lei 10.639 é posta em prática sim. [...] Porém não há incentivos para formações ou propostas curriculares.</i> <i>Nosso trabalho na escola é, inclusive, favorecer esse reconhecimento, isso porque muitos não têm suas identidades reconhecidas.</i> <i>Infelizmente não</i> (PROFESSORA LAENE, Diário de Campo, 30-04-2017).	[...] por mais que os profissionais conheçam as diretrizes, isto não é suficiente para ultrapassar todos os desafios que conformam um processo educativo ainda distante da realidade histórica e sociocultural dos quilombolas do Castainho.

Fonte: A Autora (2017).

Quadro 14 – Consolidação da Análise do Resultado Geral

CATEGORIAS	RESULTADOS
MEMÓRIA	[...] uma memória ainda viva das condições de escravizados de seus antepassados, como também as relações sociais na atualidade arraigadas no legado colonial.
	Entendemos que a memória na comunidade do Castainho tem um importante papel, no sentido de não deixar as histórias de luta e de vida caírem no esquecimento.
	[...]compreendemos a existência de uma intencionalidade relacionada a questões de poder e ideológicas que induz uma memória em detrimento de outra. Ou mesmo, a anulação de uma memória.
	[...] as memórias sobre as culturas de raízes precisam ser revisitadas. Considerando as tensões culturais, sobretudo a predominância da cultura elitista branca.
	[...] entendemos a retomada da cultura negra através da memória, como imprescindíveis para afirmação dos sujeitos, enquanto quilombolas.
	[...] a importância da relação das memórias com o processo educativo, na medida em que este contemple as histórias da comunidade do Castainho,

	valorizando-a e tornando os quilombolas, agentes de suas próprias histórias.
IDENTIDADE	A identidade no Brasil foi concebida a partir de condicionantes históricos e sociais firmados no regime colonial, desta forma, teve como sua principal marca a destituição das identidades de origem africanas.
	[...] o poder simbólico da terra como elemento identitário essencial para afirmação das identidades quilombolas, bem como o sentimento de pertença ao quilombo do Castainho.
	[...] entendemos o território, enquanto mais uma fonte que contribui com as construções identitárias, nesse sentido a terra possui um valor no qual se inscreve o ciclo de vida dos quilombolas.
	[...] da importância dos elementos históricos e culturais constitutivos do quilombolo do Castainho no processo de construção das identidades das pessoas que vivem na comunidade para que esses não caiam no abismo do esquecimento e silêncio no qual as culturas dos grupos das minorias sociais foram submetidas.
	Esta destituição tem um reflexo e por isso um comprometimento identitário nas nas gerações ainda nos dias atuais.
	[...] compreendermos que há um conflito regido pelas relações de poder que se estendem a própria identidade dos estudantes, na medida em que a diretrizes curriculares não são as de educação quilombola
ESCOLA QUILOMBOLA	[...] dar visibilidade a historicidade da comunidade através da escola, das formações das crianças e jovens, para que esses deem conta do quão rica é a comunidade, seja no passado ou presente, podendo ser ainda mais valorizada, a depender do trabalho desenvolvido na escola.
	[...] a maioria das escolas em território brasileiro, caminha a passos lentos para edificar a escolarização de qualidade de modo geral. A escolarização no Castainho precisa ser reinventada para que possa ofertar em espaço, tempo e serviços uma educação quilombola.
	[...] a depender dos incentivos do poder municipal, a escola, enquanto espaço de desconstrução de identidades subalternas, bem como de transformação e emancipação dos quilombolas não recebe apoio e incentivos para o cumprimento do seu papel.
	Tal configuração compromete a construção de espaços e caminhos plurais, de modo a ampliar os diálogos e, reconhecimentos da essência da vida quilombola.
	[...] acreditamos numa educação humana e dialógica, na comunidade como fonte de saberes que podem de forma efetiva contribuir com a escola, com uma escola quilombola de fato.
PRÁTICA EDUCATIVA	Sendo assim, os quilombolas do Castainho tiveram o seu processo educativo interrompido e anulado diante da chegada da escola na comunidade.
	[...] uma busca constante por uma educação quilombola, que respeite os modos vida de seus ancestrais, que os considere e integre-os no processo educacional de hoje.
	[...] pensando numa educação quilombola compreendemos com essencial a introdução de conteúdos de valorização da cultura africana, para além do 20 (vinte) de novembro
	Tal prática, portanto, atuaria tanto no processo de educação e também no processo de construção das identidades quilombolas na medida em que ampliaria o campo de visibilidade e reconhecimento das histórias de seus

	ancestrais, de modo a alimentar da essencialmente suas histórias.
	[...] por mais que os profissionais conheçam as diretrizes, isto não é suficiente para ultrapassar todos os desafios que conformam um processo educativo ainda distante da realidade histórica e sociocultural dos quilombolas do Castainho.

Fonte: A Autora (2017).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a pergunta inicial deste estudo, onde procuramos estudar o modo como as memórias corroboram com as construções identitárias a partir da prática educativa vivenciada na escola quilombola, chegamos a partir do trabalho de análise entre a teoria estudada e a experiência empírica dos sujeitos com os quais dialogamos as conclusões seguintes.

Entendemos que a memória na comunidade do Castainho tem um importante papel, no sentido de não deixar as histórias de luta e de vida dos quilombolas caírem no esquecimento. Ainda que essas memórias reportem as condições de escravizados de seus antepassados, como também as relações sociais na atualidade arraigadas no legado colonial. Neste contexto a ideia de classificação racial sustentam as relações de inferiorização que perduram até os dias atuais. Compreendemos ainda, a existência de uma intencionalidade relacionada a questões de poder e ideológicas que induz uma memória em detrimento de outra. Ou mesmo, a anulação de uma memória, neste caso aquelas que evocam os sentimentos de orgulho pela luta e resitência da população negra em território brasileiro.

Nesse sentido, as memórias que reportam as condições de inferiorizadas da população quilombola pode ser entendida como memórias de resistência, pois remontam um processo de luta e sobrevivência deste povo. Importa ressaltar a importância da rememoração sobre as culturas de raízes, enquanto memórias de resitência e de desconstrução das tensões culturais, sobretudo a predominância da cultura elitista branca. Nessa direção, entendemos a retomada da cultura negra através da memória, como imprescindível para afirmação dos sujeitos, enquanto quilombolas.

Para que os quilombolas possam se reconhecer, faz-se necessário a desconstrução de uma identidade concebida a partir de condicionantes históricos e sociais firmados no regime colonial que teve como sua principal marca, a destituição das identidades de origem africanas. Na direção da retomada dessas identidades destituídas, bem como da ressignificação das mesmas, destacamos o poder simbólico da terra como elemento de fomento identitário essencial para afirmação das identidades quilombolas, bem como o sentimento de pertença ao quilombo do Castainho.

Entendemos, portanto, o território, enquanto mais uma fonte que contribui com as construções identitárias, nesse sentido a terra possui um valor no qual se inscreve o ciclo de vida dos quilombolas. Nestes termos o quilombo é constituído por elementos históricos e

culturais relevantes no processo de construção das identidades das pessoas que vivem na comunidade do Castainho. Reconhecer a importância desses elementos é fundamental para que esses não caiam no abismo do esquecimento e silêncio no qual as culturas dos grupos das minorias sociais foram submetidas.

Em face a destituição das identidades em outrora, há um comprometimento identitário das gerações ainda nos dias atuais. Desse modo, as relações de poder forjaram e ainda forjam as identidades, e, se estendem aos estudantes em contexto escolar na medida em que as diretrizes curriculares que constitui as propostas curriculares da escola do Castainho não são as das Diretrizes Curriculares de Educação Quilombola. Essa configuração curricular compromete mais uma vez o reconhecimento e a formação das identidades quilombolas dos membros da comunidade do Castainho.

A realidade da maioria das escolas em território brasileiro, caminha a passos lentos para edificar a escolarização que contemple a diversidade histórica e sociocultural nacional de modo geral, nesse contexto, a escolarização no Castainho precisa ser reinventada para que possa ofertar em espaço, tempo e serviços uma educação quilombola. É fundamental dar visibilidade a historicidade da comunidade através das formações das crianças e jovens estudantes, para que esses deem conta do quão rica é a comunidade, seja no passado ou presente, podendo ser ainda mais valorizada, a depender do trabalho desenvolvido na escola.

Contudo, a depender dos incentivos do poder municipal, a escola, enquanto espaço de desconstrução de identidades subalternas, bem como de transformação e emancipação dos quilombolas não recebe apoio e incentivos para o cumprimento do seu papel social de formação. Tal configuração compromete a construção de espaços e caminhos plurais, de modo a ampliar os diálogos e, reconhecimentos da essência da vida quilombola.

Diante do que foi posto, compreendemos a Escola Virgília Garcia Bessa como uma instituição de ensino que está instalada em uma comunidade quilombola, porém isto não a caracteriza uma escola quilombola, considerando o distanciamento entre a comunidade e a própria escola por meio da inexistência de incentivos municipais no âmbito de efetivar a educação quilombola e como resultado uma escola quilombola.

Importa destacar que anteriormente à instalação da escola na comunidade, já havia um processo educativo quilombola, este era vivenciado a partir dos modos de vida da comunidade. Desse modo, inseridos ao processo educativo quilombola estavam as questões relacionadas à terra e o trabalho com agricultura, as questões culturais e político-organizativas

do quilombo. Porém, com a chegada da escola na comunidade os quilombolas do Castainho tiveram o seu processo educativo interrompido e anulado, visto que os conteúdos curriculares trabalhados no contexto escolar eram aqueles trabalhados de forma universal, correlatos ao currículo das escolas não quilombolas.

Essa realidade é percebida pelos membros da comunidade, e estes através de suas narrativas expressam a necessidade e expectativas de uma educação quilombola que respeite os modos de vida de seus ancestrais, que os considere e integre-os no processo educacional de hoje. Cabe salientar que ao falarmos de uma educação quilombola compreendemos como essencial a introdução de conteúdos de valorização da cultura africana, para além do 20 (vinte) de novembro. Tal prática, portanto, atuaria tanto no processo de educação como também no processo de construção das identidades quilombolas na medida em que ampliaria o campo de visibilidade e reconhecimento das histórias de seus ancestrais.

Em suma, consideramos a rememoração das histórias quilombolas através do processo educativo por meio de uma prática educativa atuante no campo da valorização e reconhecimento identitário como uma possibilidade de consolidar as prerrogativas legais, bem como de caracterizar a Escola Virgília Garcia Bessa como uma escola quilombola integrada aos modos de vida e saberes outros oriundos da comunidade quilombola do Castainho. Nessa direção, podemos perseverar que as crianças e jovens estudantes poderão de fato se reconhecer enquanto quilombolas.

Numa perspectiva mais ampla das incidências estruturais do caso estudado conforme o Método do Caso Alargado, o nosso estudo aponta para a questão central que orientou a nossa investigação, ela trata como as memórias corroboram com as construções identitárias a partir da prática educativa vivenciada na escola quilombola. Agora num contexto mais amplo a pesquisa conclui a existências de algumas implicações:

- A memória é essencial às comunidades quilombolas, visto que pode ser entendida como um elemento histórico de grande potencialidade no que tange a elevar as histórias subalternizadas e esquecidas pela historiografia elitista e eurocentrada que estabeleceu por meio de imposição sua história, enquanto oficial, submetendo as demais a sua preponderância. Neste contexto, acreditamos que a memória contribui com o fortalecimento de grupos de minorias sociais, de modo a elevá-los ao estatuto de protagonistas de suas próprias histórias. Vale ressaltar ainda que através da memória coletiva dos quilombolas, a comunidade se fortalece nos campos político-organizativos

e ideológicos, na medida em que tomam consciência das lutas de seus ancestrais e reivindicações por melhores condições de vida para as pessoas que vivem nos quilombolas.

- A identidade percebida a partir do contexto histórico e sociocultural considerando os condicionantes de ambos, foi construída às margens da sociedade. Desse modo, a essência identitária dos grupos de minorias sociais em especial as populações quilombolas foram destituídas pelo processo homogeneizador e universalista de relações de poder que perduram desde o período colonial até os dias atuais. As influências desta concepção identitária trazem prejuízos importantes às populações quilombolas, visto que, o reconhecimento quilombola implica em assumir toda a carga histórica de seus antepassados escravizados. Partindo desta percepção e da necessidade de desconstrução da ideia de inferiorizados, ressaltamos a importância da historicidade da população negra, sobre as lutas e resistências de um povo detentor de saberes cujos valores em nada e em nenhum momento é menor do que aqueles impostos pelas elites dominantes.
- A escola quilombola num contexto geral escolar no Brasil é uma instituição de reprodução de conteúdos culturais, políticos e ideológicos correspondentes às elites que constituem o Estado. Configura-se, portanto, num instrumento que atende os interesses dos grupos dominantes em detrimento dos grupos de minorias sociais. Nesta perspectiva, em sua maioria as escolas quilombolas não vivenciam uma educação quilombola no que tange a conteúdos correspondentes às necessidades e expectativas de valorização e reconhecimento das especificidades quilombolas. Importa salientar a legislação que no campo teórico-legal determinam a inserção de conteúdos e metodologias específicas para as escolas quilombolas, porém essas prerrogativas legais não são implementadas, na maioria das vezes pela falta de interesse em atenderem as particularidades quilombolas. Este processo alheio às especificidades quilombolas trazem importantes prejuízos para o reconhecimento da criança e jovem estudantes inseridos no contexto escolar.
- A prática educativa se insere no contexto escolar quilombola como uma possibilidade de contemplar as especificidades dos estudantes, na medida em que os modos de vida e saberes outros oriundos da própria comunidade sejam reconhecidos e valorizados. Neste contexto, a prática educativa integra os elementos correlatos aos modos de vida e

saberes outros ao processo educativo vivenciado na escola quilombola, esta metodologia contribui diretamente e efetivamente com as construções e formações identitárias dos quilombolas. Desse modo a partir dos referidos elementos integrados à prática educativa poderá se efetivar a desconstrução dos estereótipos identitários, contribuindo com o reconhecimento dos estudantes enquanto quilombolas.

A partir destas implicações, consideramos que a presente pesquisa não esgota o estudo acerca da importância da memória para as formações das identidades por meio da prática educativa em escolas quilombolas. Tendo em vista o legado e a projeção da história do colonizador em detrimento da história do colonizado, bem como as influências deste, no processo da tessitura das identidades. Nesta configuração o exercício da rememoração deve ser uma constante no processo de construções identitárias, visando a desconstrução da ideia de raça de superioridade que veicula das mais diferentes formas na sociedade e nos contextos escolares.

Nesta perspectiva, compreendemos a rememoração no sentido de ampliação, de reinvenção, ressignificação de modo visceral. Nesse sentido, a memória contribui com a retomada da história que por muitas vezes estava condicionada a obscuridade epistemológica. Nestes termos, acreditamos na desconstrução da visão antropocêntrica onde os sujeitos da comunidade se elevam para a esteira da vivacidade, e interagem no campo histórico das intergerações.

Em suma, essa retomada das histórias quilombolas atua diretamente e efetivamente com as afirmações dos sujeitos de modo a construir identidades fortalecidas as bases das raízes quilombolas. Entendemos como fundamental a retomada desta história por meio da prática educativa de valorização do contexto histórico e sociocultural das crianças e jovens quilombolas. Assim, que os elementos da terra, da cultura, do trabalho estejam correlatos ao processo educativo e também a uma educação quilombola, e ambos inseridos e consolidados no contexto das escolas situadas em comunidades quilombolas, para que de fato caracterizem-se escolas quilombolas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Elielton Alves. **Território e Identidade:** conflitos socioambientais da comunidade quilombola Onze Negras – Cabo de Santo Agostinho/PE. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Recife: UFPE, 2011.
- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil:** a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2009.
- APARECIDA, Miranda Shirley. **Educação escolar quilombola em Minas Gerais:** entre ausências e emergências. Revista Brasileira de Educação, vol. 17, nº 50, maio-agosto, 2012, p. 369-383 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil.
- ARRUTI, José Mauricio P. A; MAROUN, Kalya. Educação quilombola em debate: a escola em Campinho da Independência (RJ) e a proposta de uma pedagogia quilombola. **In: Anais da 34ª Reunião da ANPED.** GT – Educação e Relações Étnico-raciais. Caxambu: ANPED, 2011.
- AZEVEDO, Ana D'Arc Martins. **Tensões na construção das identidades quilombolas:** a percepção de professores de escolas do quilombo de Jambuaçu - Moju (PA). Tese de Doutorado em Educação-Currículo, São Paulo: PUC, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BOFF, Leonardo. **Teologia do cativo e da libertação.** São Paulo: Circulo do livro, 1980.
- BRASIL. Constituição (1988). Emendas constitucionais nº 9, de 9 de novembro de 1995. Dá nova redação ao art. 177 da Constituição Federal, alterando e inserindo parágrafos. Lex: legislação federal e marginalia, São Paulo, v. 59, p. 1966, out/dez. 1995.
- _____ **Lei nº 9.394/96:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____ **Lei nº 10.639/03:** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.
- _____ **Decreto nº 4.887/03:** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.
- _____ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SECAD/MEC, 2004.

_____ **Lei nº 11.645/08:** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

_____ Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SECAD; SEPPIR, jun.2009.

_____ Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.8, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília 2012.

BRITO, José Eustáquio de. Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação na educação escolar quilombola numa comunidade do médio Jequitinhonha. **In: Anais da 36ª Reunião da ANPED.** GT – Educação e Relações Étnico-raciais. Caxambu: ANPED, 2013.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade.** São Paulo: Editora Contexto, 2011.

CARDOSO, Lourenço; GOMES, Lilian. Movimento Social Negro e Movimento Quilombola: para uma teoria da tradução. **In: Anais do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais – CONLAB.** UFBA, Salvador, 2011.

CARVALHO, Edileia; OLIVEIRA, Suely Noronha. Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil. **In: Anais da 36ª Reunião da ANPED.** GT – Educação e Relações Étnico-raciais. Caxambu: ANPED, 2013.

CORONIL, Fernando. Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo.) In: LANDER, Edgardo (org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino americanas.** p. 45-71. Buenos Aires: CLACSO Y UNESCO,

2000. p. 87 – 112.

COSTA, Vorraber Marisa (org.); VEIGA-NETO, Alfredo...[et al]. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Ed. DP&A, Rio de Janeiro, 2002.

Comissão Pastoral da Terra. **Castainho: contando sua história/ Comissão Pastoral da Terra**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

CUNHA, K. A teoria do discurso como abordagem teórica e metodológica no campo das políticas públicas em educação. **In: Revista Estudos políticos**. n. 7, 2013. ISSN 2177-2851. Pernambuco: UFPE, 2013.

CHAGAS, Miriam de Fátima. **A política do reconhecimento dos “remanescentes das comunidades dos quilombos”**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 7, n. 15, p. 209-235, jul.2001.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. Dimensões de educar para as relações étnico-raciais: refletindo sobre suas tensões sentidos e práticas. **In: 33ª Reunião da ANPED**. GT- Educação e Relações Étnico-raciais. Caxambu: ANPED, 2010.

DANTAS, Marco Aurélio Acioli. **Gestão Escolar E Educação Para As Relações Étnico-Raciais Na Comunidade Quilombola De Castainho**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

DOMINGUES, Petrônio; GOMES, Flávio. **Histórias dos quilombos e memórias dos quilombolas no Brasil: revisitando um diálogo ausente da Lei 10.639/03**. Revista da ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as, Santa Catarina, v. 05, n.11, p. 05-28, 2013.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidad e interculturalidade (Interpretación desde la filosofía da liberación). In: LANDER, Edgardo (org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino americanas**. p. 45-71. Buenos Aires: CLACSO Y UNESCO, 2000.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Integração do negro na sociedade de classes**. 5 ed. São Paulo: Editora Globo S.A., 2008.

_____. **Significado do protesto do negro**. v. 33. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERREIRA, Francisco Marcelo Gomes. **Serrote do Gado Brabo: identidade, territorialidade e**

migrações em uma comunidade remanescentes de Quilombos. Dissertação de Mestrado em Antropologia. Recife: UFPE, 2008.

FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaina; Apresentação. **Usos e abusos da história oral**. In: FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaina; (Org.). 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro: descendente: identidade em construção**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7 Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998.

FIABANI, Adelmir. **Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes [1532-2004]**. São Paulo: Expressão Popular, 2005

FRANCO, Amélia Santoro (orgs). **Pesquisa em educação. Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 65-92.

FRASÃO, Anderson de Souza. **Leitura e produção textual no ensino fundamental da comunidade quilombola do Castainho, em Garanhuns - PE**. Cadernos Imbondeiro, v.1, n.1, Periódicos da UFPB, 2010.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. v. 900. Porto Alegre: (Coleção L&PM), 2010.

GARCIA, Regina Leite. (org) **Para quem pesquisamos para quem escrevemos: um impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber, 2006.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

_____. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995a.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. **“O movimento negro e a educação escolar: estratégias de luta contra o racismo”**, In: GOMES, Ana Beatriz Sousa; JÚNIOR, Henrique Cunha. **Educação e Afrodescendência no Brasil**. (Orgs.). Fortaleza: Edições UFC, 2008.

GOMES, Lilian Cristina Bernardo. **Justiça seja feita: direito quilombola ao território.** Tese - (Doutorado em ciência política) Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

GOMES, Nilma Lino. “A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03”, In: MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro;

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Depois da democracia racial.** Tempo social – Revista de sociologia da USP. São Paulo, vol. 18, n.02, p. 269-287, 2006.

JÚNIOR, José Alfredo da Silva. **Reconhecimento étnico e políticas públicas de desenvolvimento agrário: o caso dos agricultores quilombolas da comunidade do Timbó em Pernambuco.** Dissertação de Mestrado em Antropologia. Recife: UFPE, 2009.

LAGE, Allene Carvalho. **Lutas por Inclusão nas Margens do Atlântico: um estudo comparado entre as experiências do Movimento dos Sem Terra/Brasil e da Associação In Loco/Portugal.** Volume I – Dissertação de Doutorado. Orientador: Boaventura de Sousa Santos. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Economia, 2005a.

_____. Orientações epistemológicas para pesquisa qualitativa em educação e movimentos sociais. In: **Anais do IV Colóquio internacional de Políticas e Práticas Curriculares: Diferenças nas políticas de Currículo.** João Pessoa: UFPB, 2009.

_____. **Educação e movimentos sociais.** Recife: Editora UFPE, 2013.

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos.) In: LANDER, Edgardo (org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino americanas.** p. 45-71. Buenos Aires: CLACSO Y UNESCO, 2000. p. 11 – 40.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Movimentos Sociais E Processos Educativos: A Constituição do sujeito coletivo na luta por direitos na comunidade de Conceição das Crioulas.** Tese de Doutorado - Universidade Federal do Ceara, 2012.

LÍBANÊO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, nº. 1, 2012. p. 13-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323> Acesso em: 18 jan de 2016.

LIMA, Maria Batista. Identidades e diversidades no cotidiano escolar: o lugar afro-brasileiro. **In: Anais da 34ª Reunião da ANPED.** GT – Educação e Relações Étnico-raciais. Caxambu: ANPED, 2011.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 39, 2013, 7-23.

LOPES, Dilmar Luiz. “**Rodas de conversa**” E educação escolar quilombola: arte do falar saber fazer. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: UFRS, 2012.

MACHADO, Maria Gideuda de Barros. História e memória na formação de identidades no Castanho: busca de significados aos quilombolas em Garanhuns- PE. **In: Anais do XXV Simpósio Nacional de História - ANPUH.** Fortaleza, 2009.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, império, colonialidad. In: MIGNOLO, Walter. **Des-colonialidad del ser y del saber. (vídeos indígenas y los limites coloniales de la izquierda en Bolivia).** / Walter Mignolo: Nelson Maldonado-Torres; Freya Shiwy. 1 ed. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 63-130.

_____ A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, Portugal, n. 80, p. 71-114, Março/2008. Disponível em: <http://kilombagem.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/07/MALDONADO-TORRES-Topologia-do-Ser.pdf> Acesso em: 03 de jan 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos da metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Rosemary; OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Educação escolar quilombola: currículo e cultura afirmando negras identidades. **In: POIÉISIS. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado.** vol. 8, n. 13, Jan/Jun 2014, p. 189-202. Tubarão: Santa Catarina.

MATTOS, Hebe. “**Remanescentes das comunidades dos quilombos**”: memória do cativo e políticas de reparação no Brasil. Revista - USP, São Paulo, n.68, p. 104-111, dezembro/fevereiro 2005-2006.

MELO, Maria Julia Carvalho. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Pernambuco: Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2014.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. **Pedagogia da humanização: a pedagogia humanista de Paulo Freire**. São Paulo: Paulus, 2008.

MENESES, Janine Primo Carvalho. **Livramento, um quilombo desde “o tempo de pa trás”**. Dissertação de Mestrado em História. Recife: UFPE, 2010.

MIGNOLO, Walter. “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad” In: LANDER, Edgardo (org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino americanas**. p. 55-86. Buenos Aires: CLACSO Y UNESCO, 2000.

_____ El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. In: MIGNOLO, Walter. **Des-colonialidad del ser y del saber. (vídeos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia)**. / Walter Mignolo: Nelson Maldonado-Torres; Freya Shiwy . 1 ed. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 11-24.

_____ **Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid – España: Akal S.A., 2011. p. 111 -153.

MIRANDA, Shirley Aparecida. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. In: **Anais da 34ª Reunião da ANPED**. GT – Educação e Relações Étnico-raciais. Caxambu: ANPED, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1944-2000): avanços, desafios e tensões**. Revista brasileira de educação, set/dez, n. 18, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1988.

_____ **Rediscutindo a mestiçagem do Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____ **Negritude e identidade negra ou afrodescendente: uma racismo ao avesso?**. Revista da ABPN. vol. 4 jul/out, n. 8, 2012, p. 06-14. Rio de Janeiro.

_____ **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59> Acesso em: 11 de nov. 2016. p. 01-17.

_____ Algumas Considerações sobre a diversidade e identidade negra no Brasil. In: **Diversidade da educação: reflexões e experiências**. Brasília: SEMTEC/MEC, 2003.

OLIVEIRA, Ariene Gomes de. **A educação nos terreiros de Caruaru/Pernambuco: um encontro com a tradição africana através dos Orixás**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Pernambuco: Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2014.

OLIVEIRA, Eduardo David de. “Educar o Brasil com raça”. In: GOMES, Ana Beatriz Sousa; JÚNIOR, Henrique Cunha. (org.). **Educação e Afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Educação e africanidades: contribuições do pensamento de Kabengele Munanga. In: **32ª Reunião da ANPED**. GT- Educação e Relações Étnico-raciais. Caxambu: ANPED, 2009.

_____. A educação brasileira estará receptiva à filosofia africana?. In: **Anais da 34ª Reunião da ANPED**. GT – Educação e Relações Étnico-raciais. Caxambu: ANPED, 2011.

OLIVEIRA, Suely Noronha. Da educação do campo à educação quilombola: esboço de um percurso. In: **Anais da 34ª Reunião da ANPED**. GT – Educação e Relações Étnico-raciais. Caxambu: ANPED, 2011.

PEREIRA, Amauri Mendes. “Quem não pode atalhar, arroteia!”: reflexões sobre o desafio da práxis dos educadores dos agentes da Lei 10.639/03. In: **Anais da 30ª Reunião da ANPED**. GT – Educação e Relações Étnico-raciais. Caxambu: ANPED, 2007.

PEREIRA, Amílcar A. **“O Mundo Negro”**: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). Tese de doutorado em História, Universidade Federal Fluminense, 2010.

_____. Movimento negro brasileiro: aspectos da luta por educação e pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” ao longo do século XX. In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História- ANPUH**. São Paulo, 2011.

PERNAMBUCO. **Plano Estadual Pernambuco Quilombola direitos fortalecidos, respeito assegurado**. Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude. Pernambuco, 2016. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/2016/03-marco/programa-pernambuco-quilombola-e-lancado-em-olinda> Acesso em: 28 de mar de 2017.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2008. cap. 2 - 3, p. 20 – 40.

QUEIROZ, Anita Monteiro. **Castainho**: etnografia de um bairro rural de negros. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 1985.

QUEIROZ, Márcia Godoi. **Práticas Educacionais alternativas e oficiais na comunidade do Castainho**. UFRPE, 2014.

QUEIROZ, Márcia Godoi; CASTRO, Lucas Silva. Comunidade Quilombola do Castainho: Perspectivas e desafios do ensino e aprendizagem. In: **Anais do XV Encontro Estadual de História – ANPUH “1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado”** UFSC, Florianópolis, 2014.

QUIJANO, Anibal (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina” In: LANDER, Edgardo (org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino americanas**. p. 201-246. Buenos Aires: CLACSO Y UNESCO, 2000.

ROSA, Julio César; KRAUSS, Juliana Souza. **A Importância da temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas**. Antíteses, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 857-878. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>.

RÊGO, Alberto da Silva. **Os aldeões de Garanhuns**. Coleção Tempo Municipal. Centro de estudos de história municipal. v. 01, Recife, 1987.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os conflitos urbanos no Recife: o caso “Skylab”. In: Revista Crítica, nº 11, maio, 09-59. Coimbra: CES, 1983).

_____. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. Revista Critica de Ciências Sociais. Nº 48, jun. 1997, p. 11-32.

_____. **Pela mão de Alice o social e o político na pós-modernidade**. 7 ed. Porto: Portugal: Edição Afrontamentos, 1999.

_____. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Critica de Ciências Sociais. Nº 63, out. 2002, p. 237-280.

_____. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce: Extención Universidad de la República, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. (org.). Coimbra: Portugal: Edições Almedina SA, 2009.

SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira (Org). **Racismo no Brasil: Percepções da discriminação e do preconceito no século XXI**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, Ma. Pricila Miranda. **A comunidade de Castainho**: uma contribuição aos estudos geográficos de remanescentes de quilombos em Garanhuns, Pernambuco. Repositório Institucional da UFPE. 2010. Disponível em: http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/6617/arquivo677_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

[SANTOS, Marilza de Oliveira. Limites e perspectiva do contrato comunicacional na prática docente do ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira.](#) In: **Anais da 35ª Reunião da ANPED**. GT – Educação e Relações Étnico-raciais. Caxambu: ANPED, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **“O Brasil não é para principiantes”** Antonio Carlos Jobim. In: André Botelho Moritz Schwarcz (org.). Um **enigma chamado Brasil**: 29 intérpretes e um país. Companhia das Letras São Paulo: 2009.

SILVA, Ana Célia da. **Branqueamento e branquitude**: conceitos básicos na formação para a alteridade. Editora: EDUFBA – UFBA. 2010. p. 87-101. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-06.pdf> Acesso em: 21 nov de 2016.

SILVA, Claudilene Maria. **Práticas pedagógicas de valorização da identidade da memória e da culturanebras**: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento. Tese de Doutorado em Educação. Recife: UFPE, 2016.

SILVA, Delma Josefa. **Currículo Escolar e a História e Cultura Afro-brasileira**: as práticas curriculares em comunidades quilombolas da região agreste central de Pernambuco. In: **Revista Interfaces de Saberes**, vol. 10, nº 01. FAFICA: Caruaru: Pernambuco, 2010.

SILVA, Fabiana Cristina da. O papel exercido por famílias negras e de meios populares na trajetória de escolarização dos filhos (Pernambuco, 1950-1970). In: **31ª Reunião da ANPED**. GT- Educação e Relações Étnico-raciais. Caxambu: ANPED, 2008.

SILVA, Givânia Maria da. Identidade, territorialidade e educação na comunidade quilombola de Coceção das Crioulas. In: **34ª Reunião da ANPED**. GT- Educação e Relações Étnico-raciais. Caxambu: ANPED, 2011.

_____. **Educação como processo de luta política**: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas. 2012. 199 f., il. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: UNB, 2012.

SILVA, Ione. Entre o sentimento da infância e a invisibilidade das crianças negras: ambiguidade no século XIX Jovino. In: **31ª Reunião da ANPED**. GT- Educação e Relações Étnico-raciais. Caxambu: ANPED, 2008.

SILVA, Jaqueline de Oliveira. **Quilombo, cultura e política: uma etnografia das políticas culturais na comunidade de Castainho/PE.** Dissertação de Mestrado em Antropologia. Recife: UFPE, 2014.

_____. **“É preciso conhecer o contexto da comunidade”:** Políticas culturais na comunidade quilombola de Castainho, PE. (ABA) Associação brasileira de antropologia. vol. 2, n.1. 2015.

SILVA, Natalino Neves; SANTOS, Mariza Oliveira de. Limites e perspectivas do contrato comunicacional na prática docente no ensino de história da África e cultura afro-brasileira. **In: 35ª Reunião da ANPED.** GT – Educação e Relações Étnico-raciais. Caxambu: ANPED, 2012.

SILVA, Sabrina de Souza; CUNHA Deise Teresinha R; HAERTER, Leandro; NUNES, Georgina H. L. Produção de materiais didáticos a partir de coletivos quilombolas na zona sul do Rio Grande do Sul: cultura, terra e resistência. **In: Revista Thema,** vol. 8, nº especial. IFSUL: Pelota: Rio Grande do Sul, 2011.

SOUZA, Barbára Oliveira. **Movimento Quilombola: reflexões sobre seus aspectos político-organizativos e identitários.** **In: 26ª Reunião Brasileira de Antropologia.** Bahia, 2008.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto. **Educação e identidade no quilombo de Brotas.** Dissertação de Mestrado em Educação, Sociedade, política e Cultura. Campinas: São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

SOUZA, Maria Elena Viana. Diálogos possíveis entre concepções de currículo e a Lei 10.639/03. **In: 32ª Reunião da ANPED.** GT- Educação e Relações Étnico-raciais. Caxambu: ANPED, 2009.

_____. Considerações sobre a (Não) implementação da Lei 10.639/03 em escolas públicas no município do Rio de Janeiro. **In: Anais da 34ª Reunião da ANPED.** GT – Educação e Relações Étnico-raciais. Caxambu: ANPED, 2011.

STRIEDER, Inácio. **Democracia racial – a partir de Gilberto Freyre.** Disponível em: https://www.ufpe.br/ppgfilosofia/images/pdf/pf15_artigo10001.pdf Acesso em: 17 jan de 2016.

TOURAINÉ, Alan. **Movimentos sociais e ideologias nas sociedades dependentes.** In: Albuquerque, J. A. G. (org.). *Classes médias e política o Brasil.* Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1977.

TUBINO, Fidel. "Del Interculturalismo Funcional Al Interculturalismo Crítico." *Diálogos A: Culturas, Espiritualidades Y Desarrollo Andino Amazónico.* Sistema de bibliotecas catálogo

en línea - PUCP, Peru, 2011. p. 1-9. Disponível em: http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf Acesso em: 14 fev de 2017.

VALA, Jorge. Análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira. (orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4 ed. Porto: Editora Afrontamento, 1990. P. 101-128.

Censo de escolas quilombolas pelo Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-321-programas-e-acoes-1921564125/educacao-quilombola-1712549791/12398-educacao-quilombola-escolas> Acesso em: 26 abr de 2016.

ANEXO A – Termo de Consentimento Enoque Ezídio

Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste
Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro estar ciente que participo, como informante, do projeto de pesquisa realizado pela estudante /pesquisadora Márcia de Godoi Queiroz sobre as identidades e práticas educativas na comunidade quilombola do Castainho pelo Programa Pós-Graduação em Educação da UFPE-CAA, orientado pela Profª Drª Allene Lage, desenvolvida na comunidade quilombola e na Escola Municipal Virgíla Garcia Bessa na referida comunidade.

Autorizo a gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com esta mesma estudante/pesquisadora.

Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas nessas gravações inseridas na dissertação de mestrado de autoria da estudante/pesquisadora em questão. De acordo com as especificidades a seguir:

() Reservo-me o direito de manter a minha identidade pessoal em absoluto anonimato na apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha a realizar em sua dissertação.

(X) Autorizo a divulgação da minha identidade e não me oponho que a mesma seja mencionada em qualquer apresentação oral ou escrita que a referida estudante/pesquisadora venha a realizar em sua dissertação.

Entrevistado

Enoque Ezídio

Márcia de Godoi Queiroz/ Pesquisadora

05, 28 de julho, 2016

Local e data

ANEXO B – Termo de Consentimento Noêmia de Brito Felix



Universidade Federal de Pernambuco
 Centro Acadêmico do Agreste
 Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
 Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro estar ciente que participo, como informante, do projeto de pesquisa realizado pela estudante /pesquisadora Márcia de Godoi Queiroz sobre as identidades e práticas educativas na comunidade quilombola do Castainho pelo Programa Pós-Graduação em Educação da UFPE-CAA, orientado pela Profª Drª Allene Lage, desenvolvida na comunidade quilombola e na Escola Municipal Virgila Garcia Bessa na referida comunidade.

Autorizo a gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com esta mesma estudante/pesquisadora.

Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas nessas gravações inseridas na dissertação de mestrado de autoria da estudante/pesquisadora em questão. De acordo com as especificidades a seguir:

() Reservo-me o direito de manter a minha identidade pessoal em absoluto anonimato na apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha a realizar em sua dissertação.

Autorizo a divulgação da minha identidade e não me oponho que a mesma seja mencionada em qualquer apresentação oral ou escrita que a referida estudante/pesquisadora venha a realizar em sua dissertação.

Noêmia de Brito Felix

Entrevistado

Márcia de Godoi Queiroz/ Pesquisadora

Quilombos, 25 de julho, 2016

Local e data

ANEXO C – Termo de Consentimento Joseilda Bernardo da Silva



Universidade Federal de Pernambuco
 Centro Acadêmico do Agreste
 Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
 Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro estar ciente que participo, como informante, do projeto de pesquisa realizado pela estudante /pesquisadora Márcia de Godoi Queiroz sobre as identidades e práticas educativas na comunidade quilombola do Castainho pelo Programa Pós-Graduação em Educação da UFPE-CAA, orientado pela Profª Drª Allene Lage, desenvolvida na comunidade quilombola e na Escola Municipal Virgila Garcia Bessa na referida comunidade.

Autorizo a gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com esta mesma estudante/pesquisadora.

Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas nessas gravações inseridas na dissertação de mestrado de autoria da estudante/pesquisadora em questão. De acordo com as especificidades a seguir:

Reservo-me o direito de manter a minha identidade pessoal em absoluto anonimato na apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha a realizar em sua dissertação.

Autorizo a divulgação da minha identidade e não me oponho que a mesma seja mencionada em qualquer apresentação oral ou escrita que a referida estudante/pesquisadora venha a realizar em sua dissertação.

Joseilda Bernardo da Silva
 Entrevistado

Márcia de Godoi Queiroz/ Pesquisadora
Caruaru, 30 de abril, 2017
 Local e data

ANEXO D – Termo de Consentimento Antônio Juvêncio Barbosa



Universidade Federal de Pernambuco
 Centro Acadêmico do Agreste
 Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
 Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro estar ciente que participo, como informante, do projeto de pesquisa realizado pela estudante /pesquisadora Márcia de Godoi Queiroz sobre as identidades e práticas educativas na comunidade quilombola do Castainho pelo Programa Pós-Graduação em Educação da UFPE-CAA, orientado pela Profª Drª Allene Lage, desenvolvida na comunidade quilombola e na Escola Municipal Virgíla Garcia Bessa na referida comunidade.

Autorizo a gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com esta mesma estudante/pesquisadora.

Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas nessas gravações inseridas na dissertação de mestrado de autoria da estudante/pesquisadora em questão. De acordo com as especificidades a seguir:

() Reservo-me o direito de manter a minha identidade pessoal em absoluto anonimato na apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha a realizar em sua dissertação.

(x) Autorizo a divulgação da minha identidade e não me oponho que a mesma seja mencionada em qualquer apresentação oral ou escrita que a referida estudante/pesquisadora venha a realizar em sua dissertação.

Antônio Juvêncio Barbosa
 Entrevistado

Márcia de Godoi Queiroz/ Pesquisadora

Oporehumu, 28 de julho, 2016.
 Local e data

ANEXO E – Termo de Consentimento José Carlos da Silva



Universidade Federal de Pernambuco
 Centro Acadêmico do Agreste
 Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
 Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Autorizo que a pesquisa da estudante /pesquisadora Márcia de Godoi Queiroz sobre as identidades e práticas educativas na comunidade quilombola do Castainho pelo Programa Pós-Graduação em Educação da UFPE-CAA, orientado pela Profª Drª Allene Lage, seja desenvolvida na Escola Municipal Virgila Garcia Bessa na referida comunidade.

Autorizo a gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com esta mesma estudante/pesquisadora.

Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas nessas gravações inseridas na dissertação de mestrado de autoria da estudante/pesquisadora em questão. De acordo com as especificidades a seguir:

() Reservo-me o direito de manter a minha identidade pessoal em absoluto anonimato na apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha a realizar em sua dissertação.

(X) Autorizo a divulgação da minha identidade e dos que fazem o corpo da Escola Municipal Virgila Garcia Bessa, desde que cada uma das pessoas entrevistadas autorize a divulgação. Desse modo, não me oponho com menção da (s) identidade (s) em qualquer apresentação oral ou escrita que a referida estudante/pesquisadora venha a realizar em sua dissertação.

José Carlos da Silva

Entrevistado

Márcia de Godoi Queiroz/ Pesquisadora

Caranhato 24 de julho, 2016

Local e data

ANEXO F – Termo de Consentimento Mikelane Izídio da Silva



Universidade Federal de Pernambuco
 Centro Acadêmico do Agreste
 Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
 Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro estar ciente que participo, como informante, do projeto de pesquisa realizado pela estudante /pesquisadora Márcia de Godoi Queiroz sobre as identidades e práticas educativas na comunidade quilombola do Castainho pelo Programa Pós-Graduação em Educação da UFPE-CAA, orientado pela Profª Drª Allene Lage, desenvolvida na comunidade quilombola e na Escola Municipal Virgíla Garcia Bessa na referida comunidade.

Autorizo a gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com esta mesma estudante/pesquisadora.

Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas nessas gravações inseridas na dissertação de mestrado de autoria da estudante/pesquisadora em questão. De acordo com as especificidades a seguir:

() Reservo-me o direito de manter a minha identidade pessoal em absoluto anonimato na apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha a realizar em sua dissertação.

(x) Autorizo a divulgação da minha identidade e não me oponho que a mesma seja mencionada em qualquer apresentação oral ou escrita que a referida estudante/pesquisadora venha a realizar em sua dissertação.

Entrevistado

Mikelane Izídio da Silva

Márcia de Godoi Queiroz/ Pesquisadora

Canabum, 06 de abril, 2017

Local e data

ANEXO G – Termo de Consentimento Xaiane Izídio Mendes



Universidade Federal de Pernambuco
 Centro Acadêmico do Agreste
 Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
 Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro estar ciente que participo, como informante, do projeto de pesquisa realizado pela estudante /pesquisadora Márcia de Godoi Queiroz sobre as identidades e práticas educativas na comunidade quilombola do Castainho pelo Programa Pós-Graduação em Educação da UFPE-CAA, orientado pela Profª Drª Allene Lage, desenvolvida na comunidade quilombola e na Escola Municipal Virgíla Garcia Bessa na referida comunidade.

Autorizo a gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com esta mesma estudante/pesquisadora.

Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas nessas gravações inseridas na dissertação de mestrado de autoria da estudante/pesquisadora em questão. De acordo com as especificidades a seguir:

() Reservo-me o direito de manter a minha identidade pessoal em absoluto anonimato na apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha a realizar em sua dissertação.

() Autorizo a divulgação da minha identidade e não me oponho que a mesma seja mencionada em qualquer apresentação oral ou escrita que a referida estudante/pesquisadora venha a realizar em sua dissertação.

Entrevistado

Xaiane Izídio Mendes 9.º ano.

Márcia de Godoi Queiroz/ Pesquisadora

Caruaru, 06 de abril, 2017

Local e data

ANEXO H – Termo de Consentimento Guilherme Mendes da Silva



Universidade Federal de Pernambuco
 Centro Acadêmico do Agreste
 Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
 Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro estar ciente que participo, como informante, do projeto de pesquisa realizado pela estudante /pesquisadora Márcia de Godoi Queiroz sobre as identidades e práticas educativas na comunidade quilombola do Castainho pelo Programa Pós-Graduação em Educação da UFPE-CAA, orientado pela Profª Drª Allene Lage, desenvolvida na comunidade quilombola e na Escola Municipal Virgíla Garcia Bessa na referida comunidade.

Autorizo a gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com esta mesma estudante/pesquisadora.

Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas nessas gravações inseridas na dissertação de mestrado de autoria da estudante/pesquisadora em questão. De acordo com as especificidades a seguir:

() Reservo-me o direito de manter a minha identidade pessoal em absoluto anonimato na apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha a realizar em sua dissertação.

(X) Autorizo a divulgação da minha identidade e não me oponho que a mesma seja mencionada em qualquer apresentação oral ou escrita que a referida estudante/pesquisadora venha a realizar em sua dissertação.

Guilherme Mendes da Silva
 Entrevistado

 Márcia de Godoi Queiroz/ Pesquisadora

Barro Preto, 06 de abril, 2017
 Local e data

ANEXO I – Termo de Consentimento Brenda Maria Mendes dos Santos



Universidade Federal de Pernambuco
 Centro Acadêmico do Agreste
 Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
 Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro estar ciente que participo, como informante, do projeto de pesquisa realizado pela estudante /pesquisadora Márcia de Godoi Queiroz sobre as identidades e práticas educativas na comunidade quilombola do Castainho pelo Programa Pós-Graduação em Educação da UFPE-CAA, orientado pela Profª Drª Allene Lage, desenvolvida na comunidade quilombola e na Escola Municipal Virgíla Garcia Bessa na referida comunidade.

Autorizo a gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com esta mesma estudante/pesquisadora.

Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas nessas gravações inseridas na dissertação de mestrado de autoria da estudante/pesquisadora em questão. De acordo com as especificidades a seguir:

Reservo-me o direito de manter a minha identidade pessoal em absoluto anonimato na apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha a realizar em sua dissertação.

() Autorizo a divulgação da minha identidade e não me oponho que a mesma seja mencionada em qualquer apresentação oral ou escrita que a referida estudante/pesquisadora venha a realizar em sua dissertação.

Brenda Maria Mendes dos Santos 73

Entrevistado

 Márcia de Godoi Queiroz/ Pesquisadora

Sítio Castainho 06/04/17

Local e data

ANEXO J – Termo de Consentimento Ariane da Silva



Universidade Federal de Pernambuco
 Centro Acadêmico do Agreste
 Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
 Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro estar ciente que participo, como informante, do projeto de pesquisa realizado pela estudante /pesquisadora Márcia de Godoi Queiroz sobre as identidades e práticas educativas na comunidade quilombola do Castainho pelo Programa Pós-Graduação em Educação da UFPE-CAA, orientado pela Profª Drª Allene Lage, desenvolvida na comunidade quilombola e na Escola Municipal Virgila Garcia Bessa na referida comunidade.

Autorizo a gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com esta mesma estudante/pesquisadora.

Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas nessas gravações inseridas na dissertação de mestrado de autoria da estudante/pesquisadora em questão. De acordo com as especificidades a seguir:

() Reservo-me o direito de manter a minha identidade pessoal em absoluto anonimato na apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha a realizar em sua dissertação.

(X) Autorizo a divulgação da minha identidade e não me oponho que a mesma seja mencionada em qualquer apresentação oral ou escrita que a referida estudante/pesquisadora venha a realizar em sua dissertação.

Ariane da Silva

Entrevistado

Márcia de Godoi Queiroz/ Pesquisadora

Quilombos, 06 de abril, 2017

Local e data

ANEXO K – Termo de Consentimento Laene Alves Pacheco Vaz



Universidade Federal de Pernambuco
 Centro Acadêmico do Agreste
 Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
 Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro estar ciente que participo, como informante, do projeto de pesquisa realizado pela estudante /pesquisadora Márcia de Godoi Queiroz sobre as identidades e práticas educativas na comunidade quilombola do Castainho pelo Programa Pós-Graduação em Educação da UFPE-CAA, orientado pela Profª Drª Allene Lage, desenvolvida na comunidade quilombola e na Escola Municipal Virgíla Garcia Bessa na referida comunidade.

Autorizo a gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com esta mesma estudante/pesquisadora.

Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas nessas gravações inseridas na dissertação de mestrado de autoria da estudante/pesquisadora em questão. De acordo com as especificidades a seguir:

() Reservo-me o direito de manter a minha identidade pessoal em absoluto anonimato na apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha a realizar em sua dissertação.

(X) Autorizo a divulgação da minha identidade e não me oponho que a mesma seja mencionada em qualquer apresentação oral ou escrita que a referida estudante/pesquisadora venha a realizar em sua dissertação.

Laene Alves Pacheco Vaz.

Entrevistado

Márcia de Godoi Queiroz/ Pesquisadora

Caruaru, 30 de abril, 2017.

Local e data

ANEXO L – Termo de Consentimento Cleide Tavares de Oliveira Santos



Universidade Federal de Pernambuco
 Centro Acadêmico do Agreste
 Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
 Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Autorizo que a pesquisa da estudante /pesquisadora Márcia de Godoi Queiroz sobre as identidades e práticas educativas na comunidade quilombola do Castainho pelo Programa Pós-Graduação em Educação da UFPE-CAA, orientado pela Profª Drª Allene Lage, seja desenvolvida na Escola Municipal Virgila Garcia Bessa na referida comunidade.

Autorizo a gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com esta mesma estudante/pesquisadora.

Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas nessas gravações inseridas na dissertação de mestrado de autoria da estudante/pesquisadora em questão. De acordo com as especificidades a seguir:

() Reservo-me o direito de manter a minha identidade pessoal em absoluto anonimato na apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha a realizar em sua dissertação.

(x) Autorizo a divulgação da minha identidade e dos que fazem o corpo da Escola Municipal Virgila Garcia Bessa, desde que cada uma das pessoas entrevistadas autorize a divulgação. Desse modo, não me oponho com menção da (s) identidade (s) em qualquer apresentação oral ou escrita que a referida estudante/pesquisadora venha a realizar em sua dissertação.

Cleide Tavares de Oliveira Santos
 Entrevistado

Márcia de Godoi Queiroz/ Pesquisadora
Geranilhos / Castainho 16/03/2014
 Local e data

ANEXO M – Termo de Consentimento Cynara O. Alves Galvão



Universidade Federal de Pernambuco
 Centro Acadêmico do Agreste
 Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
 Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro estar ciente que participo, como informante, do projeto de pesquisa realizado pela estudante /pesquisadora Márcia de Godoi Queiroz sobre as identidades e práticas educativas na comunidade quilombola do Castainho pelo Programa Pós-Graduação em Educação da UFPE-CAA, orientado pela Profª Drª Allene Lage, desenvolvida na comunidade quilombola e na Escola Municipal Virgíla Garcia Bessa na referida comunidade.

Autorizo a gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com esta mesma estudante/pesquisadora.

Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas nessas gravações inseridas na dissertação de mestrado de autoria da estudante/pesquisadora em questão. De acordo com as especificidades a seguir:

() Reservo-me o direito de manter a minha identidade pessoal em absoluto anonimato na apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha a realizar em sua dissertação.

(x) Autorizo a divulgação da minha identidade e não me oponho que a mesma seja mencionada em qualquer apresentação oral ou escrita que a referida estudante/pesquisadora venha a realizar em sua dissertação.

Cynara de O. Alves Galvão
 Entrevistado

 Márcia de Godoi Queiroz/ Pesquisadora

Caruaru, 27 de julho, 2016
 Local e data

ANEXO N – Termo de Consentimento Maria José da Silva Lopes

Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste
Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro estar ciente que participo, como informante, do projeto de pesquisa realizado pela estudante /pesquisadora Márcia de Godoi Queiroz sobre as identidades e práticas educativas na comunidade quilombola do Castainho pelo Programa Pós-Graduação em Educação da UFPE-CAA, orientado pela Prof^a Dr^a Allene Lage, desenvolvida na comunidade quilombola e na Escola Municipal Virgíla Garcia Bessa na referida comunidade.

Autorizo a gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com esta mesma estudante/pesquisadora.

Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas nessas gravações inseridas na dissertação de mestrado de autoria da estudante/pesquisadora em questão. De acordo com as especificidades a seguir:

() Reservo-me o direito de manter a minha identidade pessoal em absoluto anonimato na apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha a realizar em sua dissertação.

Autorizo a divulgação da minha identidade e não me oponho que a mesma seja mencionada em qualquer apresentação oral ou escrita que a referida estudante/pesquisadora venha a realizar em sua dissertação.

Entrevistado

Maria José da Silva Lopes

Márcia de Godoi Queiroz/ Pesquisadora

Local e data

Garanhuns, 16 de março de 2017.

ANEXO O – Termo de Consentimento Danielle da Silva Ferreira



Universidade Federal de Pernambuco
 Centro Acadêmico do Agreste
 Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
 Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro estar ciente que participo, como informante, do projeto de pesquisa realizado pela estudante /pesquisadora Márcia de Godoi Queiroz sobre as identidades e práticas educativas na comunidade quilombola do Castainho pelo Programa Pós-Graduação em Educação da UFPE-CAA, orientado pela Profª Drª Allene Lage, desenvolvida na comunidade quilombola e na Escola Municipal Virgíla Garcia Bessa na referida comunidade.

Autorizo a gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com esta mesma estudante/pesquisadora.

Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas nessas gravações inseridas na dissertação de mestrado de autoria da estudante/pesquisadora em questão. De acordo com as especificidades a seguir:

() Reservo-me o direito de manter a minha identidade pessoal em absoluto anonimato na apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha a realizar em sua dissertação.

Autorizo a divulgação da minha identidade e não me oponho que a mesma seja mencionada em qualquer apresentação oral ou escrita que a referida estudante/pesquisadora venha a realizar em sua dissertação.

Danielle da Silva Ferreira

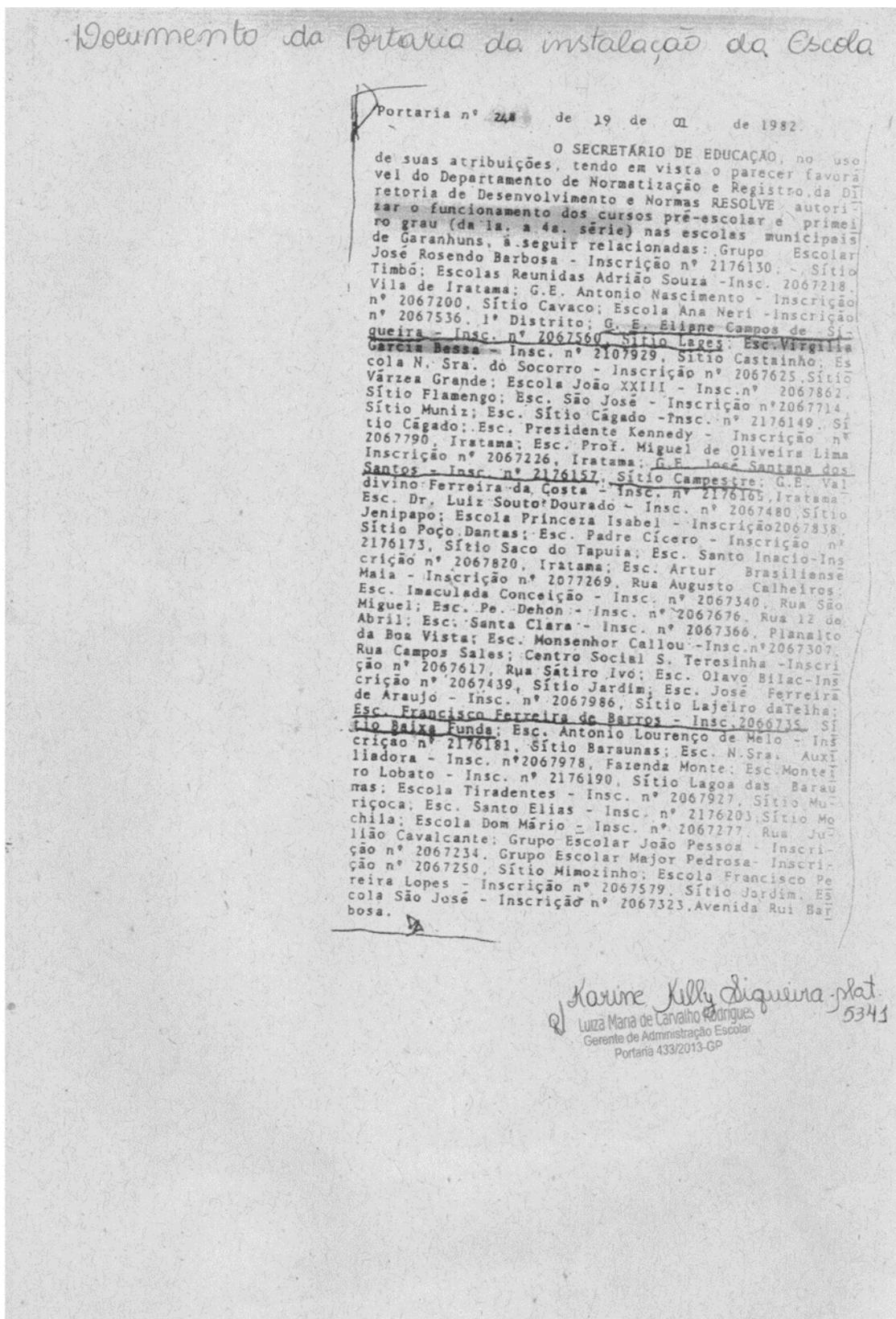
Entrevistado

Márcia de Godoi Queiroz/ Pesquisadora

Garomilums, 14 de março, 2017

Local e data

ANEXO P – Documento da Portaria da Instalação da Escola



ANEXO Q – Titulação de Reconhecimento I




 Sr. Zomilo de Castro X.
 Registro de Imóveis São Paulo

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES

MINISTÉRIO DA CULTURA

TÍTULO DE RECONHECIMENTO DE DOMÍNIO/FCP/ N.º 052/2000

TÍTULO DE RECONHECIMENTO DE
 DOMÍNIO que a UNIÃO FEDERAL, através
 da FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES –
 FCP outorga aos REMANESCENTES DA
 COMUNIDADE DE CASTAINHO sociedade
 de fato, representada por sua
 Associação.

A UNIÃO FEDERAL, através da FUNDAÇÃO CULTURAL
 PALMARES, entidade vinculada ao Ministério da Cultura, criada pela Lei nº 7.668,
 de 22 de agosto de 1988, inscrita no CGC/MF sob o nº 32.901.688/0001-77,
 doravante denominada FCP, neste ato representada por sua Presidente DULCE
 MARIA PEREIRA, brasileira, casada, portadora da C.I. nº 365.692 – SSP/DF e

ANEXO R – Titulação de Reconhecimento II

CPF/MF nº119.407.511-87, residente e domiciliada em Brasília – DF, doravante simplesmente denominada **OUTORGANTE**, com fundamento no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e no Art. 14, inciso IV, alínea c, da Medida Provisória N.º 2049-20, de 29 de junho de 2000, pelo presente **TÍTULO DE RECONHECIMENTO DE DOMÍNIO**, com plena força e validade de escritura pública, reconhece o domínio aos **REMANESCENTES DE QUILOMBOS DE CASTAINHO**, sociedade de fato, adiante simplesmente denominados **OUTORGADOS**, sobre o imóvel rural denominado Castainho, situado no município de Garanhuns, Estado de Pernambuco, com **área de 183.6000 hectares** (cento e oitenta e três hectares, e sessenta ares), conforme planta e memorial descritivo anexos, de responsabilidade técnica de Francisco José Lopes de Souza, Engenheiro Agrônomo, CREA N.º 859-D/CE, que integram este título e que neste ato são representados por sua **ASSOCIAÇÃO**, sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, registrada no livro de pessoas jurídicas do Cartório de Registro de Garanhuns - PE, e CGC/MF N.º 35.451.205/0001-61.

CLAUSULA PRIMEIRA – O imóvel destina-se às atividades extrativistas, agropecuárias, agroindustriais, culturais e de preservação do meio ambiente de modo a garantirem a auto sustentabilidade das comunidades remanescentes beneficiárias, objetivando a sua preservação em seus aspectos social, cultural e histórico, segundo o disposto nos Arts. 215 e 216 da Constituição Federal, tornando-se, em consequência, inalienável, devendo permanecer sob o uso e posse dos **OUTORGADOS**.

CLAUSULA SEGUNDA – O imóvel acha-se livre e desembaraçado de todo e qualquer ônus judicial ou extrajudicial, hipoteca legal ou convencional, ou qualquer outro ônus real.

O presente Título é firmado em quatro vias, ficando eleito o foro da Justiça Federal, Seção Judiciária do Distrito Federal, com renúncia de qualquer outro, para dirimir questões que resultarem deste instrumento.

ANEXO S – Oficina Fundarpe ISecretaria
de CulturaGOVERNO DO ESTADO
Pernambuco
JUNTOS, FAZEMOS MAIS.

**26º Festival de Inverno de Garanhuns
Julho de 2016**

ANEXO XII

**Formulário de Inscrição
FORMAÇÃO CULTURAL**

ANEXO T – Oficina Fundarpe II



26º FESTIVAL DE INVERNO DE GARANHUNS - 2016 FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO FORMAÇÃO CULTURAL	USO EXCLUSIVO DA SECULT-PE FUNDARPE SIGEPE Nº
---	--

Leia com atenção a Convocatória do 26º FIG antes de preencher os campos deste Formulário de Inscrição.

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROPONENTE - PESSOA FÍSICA OU PESSOA JURÍDICA QUE APRESENTA A PROPOSTA.			
Nome completo ou razão social: Márcia de Godoi Queiroz			
Ponto de Cultura: [] Sim [X] Não	Nº do CPF ou CNPJ: 82572585472	Endereço completo: Rua Olavo Bilac, nº165.	
Bairro: Heliópolis	Cidade: Garanhuns	CEP: 55.296-030	UF: PE
Telefone(s): 87 998167451 (Tím) / 87 99131 6647 (Claro) / 87 99608-1265 (Oi) / 87 99942-4569 (Tím)		Email(s): marcia.queiroz2010@hotmail.com eva_soll@yahoo.com.br	
2. IDENTIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA			
Título da ação: Rompendo os grilhões da sociedade: venha conhecer o Quilombo de Castainho.			
Tipo da ação: [X] Oficina (carga horária entre 15h e 20h - de 03 a 05 dias). Especifique: [] Workshop (carga horária entre 8h e 12h - de 02 a 04 dias). Especifique: [] Ciclo de Palestras (carga horária entre 6h e 9h). Especifique: [] Outros formatos (carga horária entre 2h e 10h). Especifique:			
Público alvo [] Artistas profissionais e amadores [X] Habitantes de comunidades quilombolas, indígenas ou rurais [] Pessoas com deficiência [] Estudantes da rede pública e particular de ensino [X] Educadores da rede pública e particular de ensino [X] Público geral [] Outros. Especifique:		Faixa etária [] Entre 05 e 11 anos (crianças) [X] Entre 12 e 18 anos (adolescentes) [X] Entre 19 e 24 anos (jovens) [X] Entre 25 e 60 anos (adultos) [X] Acima dos 60 anos (terceira idade)	
Nº de participantes por turma: [] 15 alunos [X] 20 alunos [] 25 alunos [] Outro. Especifique:			
3. SEGMENTO ARTÍSTICO-CULTURAL (INDIQUE SOMENTE UMA ALTERNATIVA)			
[] Artesanato	[] Dança	[] Literatura	
[] Artes Visuais	[] Design e Moda	[] Música	
[] Audiovisual	[] Economia Criativa	[] Ópera	

ANEXO U – Oficina Fundarpe III



26º FESTIVAL DE INVERNO DE GARANHUNS - 2016 FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO FORMAÇÃO CULTURAL	USO EXCLUSIVO DA SECULT-PE FUNDARPE SIGEPE Nº
--	--

1. OBJETIVO GERAL

Construir um espaço de discussões, reflexões e reconhecimento da importância da população negra na constituição do país. Para tanto serão utilizados os objetivos da Lei 10.639/03, dentre eles, promover a integração da escola e comunidade, a fim de que estes atores possam criar um diálogo para além desta oficina.

5. JUSTIFICATIVA - USE TANTAS LINHAS QUANTO PRECISAR.

Esta proposta de oficina se justifica diante da necessidade do reconhecimento dos avanços e ganhos que a população negra em especial no âmbito da educação brasileira conquistou a partir da Lei 10.639/03, certamente estamos num contexto histórico de reflexão e propício a transformações. Contudo, há uma necessidade de propostas educacionais que apontem caminhos para a efetivação das determinações legais contidas na referida lei. Para tanto, é fundamental a mobilização social apoiada em ações educativas e práticas pedagógicas pautadas na ética, na liberdade e no compromisso de 'ser educador', essas medidas são essenciais para o combate às desigualdades sócio/raciais. Tais ações educativas também são essenciais para o fomento: da valorização, do respeito, e sentimento de pertença desta população. Vale ressaltar também, a contribuição na desnaturalização do preconceito que denigrem a população negra e seus descendentes no Brasil. Nessa direção, a presente oficina pretende promover uma discussão e reflexão acerca da Lei 10.639/03, e, concomitantemente trabalhar algumas temáticas sobre o ensino da História da África e dos afro-brasileiros. Destacando a formação cultural e identitária da Comunidade do Castainho enquanto afro-brasileiros e remanescentes do quilombo dos Palmares. A comunidade está situada na zona rural do município de Garanhuns, lócus da oficina aqui proposta.

6. PROPOSTA PEDAGÓGICA (para oficinas e workshops) - EM ANEXO.

Itens obrigatórios:

1. Objetivos

- Discutir com a temática educação africana e afrodescendente a luz da Lei 10.639/03, bem como a importância dos movimentos sociais, em especial os que integram o Movimento Negro Unificado;
- Conhecer a história da formação do Quilombo Castainho, a perspectiva histórica que a comunidade tem a respeito da sua construção no âmbito social, econômico, cultural, identitário, enfatizando as memórias da Comunidade do Castainho,
- Confeccionar um conjunto de dispositivos (linha do tempo, painéis e vídeos) que contemplem o universo da história, memória, e da cultura da Comunidade do Castainho.

2. Conteúdo programático (incluindo a distribuição da carga horária);

- Lei 10.639/03 (4hrs);
- Educação africana e afro-descendentes (4hrs);
- História da formação do Quilombo Castainho (4hrs),
- Confeção de dispositivo áudio visual (2hrs),
- Percepção e exploração de espaços de história *in loco* (2hrs).

3. Metodologia

Está se dividirá em cinco dias:

1º dia: Reflexão sobre as ações afirmativas que demandaram a elaboração da lei 10.639/03, suas dificuldades e possibilidades para implementação. Apresentação de um documentário acerca da militância dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro Unificado. Confeção de uma linha do tempo tendo por base os marcos históricos na perspectiva das reivindicações que

ANEXO V – Oficina Fundarpe IV



26º FESTIVAL DE INVERNO DE GARANHUNS - 2016
FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO
FORMAÇÃO CULTURAL

USO EXCLUSIVO DA
SECULT-PE | FUNDARPE
SIGEP Nº

3º dia: Apresentar a história da formação do Quilombo Castainho, a perspectiva histórica que a comunidade tem a respeito da sua construção no âmbito social, econômico, cultural, identitário, enfatizando as memórias da Comunidade do Castainho. Num segundo momento, teremos um debate acerca das discussões acima pautadas com a participação do líder da comunidade quilombola do Castainho José Carlos Lopes. Após a palestra será organizado um roteiro para que no dia seguinte os participantes possam confeccionar seus próprios vídeos.

4º dia: Confeccionar um vídeo sobre as temáticas trabalhadas na medida em que os conhecimentos adquiridos durante a exposição da oficina forem sistematicamente contextualizados durante um passeio na Comunidade do Castainho e conversas informais com os moradores. Para tanto os participantes serão organizados em três grupos, e cada um ficará com um dos postos contemplados nos três dias antecedentes da oficina.

5º dia: Culminância da oficina e demonstração dos vídeos confeccionados. Finalizando o dia teremos a degustação de comidas típicas da comunidade, que fazem parte da economia do quilombo.

4. Recursos didáticos

Data show, papel A4, cartolina, cola, fita adesiva, caixa de som, canetas hidrográficas, lápis pilot, papel A4, câmera filmadora, alimentos típicos, fotos e DVDs.

5. Infraestrutura do espaço

Sala de aula com birô, e o mínimo de vinte carteiras.

6. Avaliação

Processo contínuo a partir do desenvolvimento das atividades: das reflexões, discussões, assiduidade dos participantes, participação na elaboração do conjunto de dispositivos (linha do tempo, painéis e vídeos).

7. Referências bibliográficas

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Conhecimentos históricos: conceitos fundamentais. In: _____. Ensino de História: fundamentos e métodos. (coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental) São Paulo: Cortez, 2004. Cap. 2-3, p. 164-96.

BRASIL. Lei nº 10.639/03: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SECAD/MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília 2012.

Comissão Pastoral da Terra. Castainho: contando sua história/ Comissão Pastoral da Terra. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, Florestan. Integração do negro na sociedade de classes. 5 ed. São Paulo: Editora Globo S.A., 2008.

_____. Significado do protesto do negro. v. 33. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FIABANI, Adelmir. Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes [1532-2004]. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

ANEXO W – Oficina Fundarpe V



26º FESTIVAL DE INVERNO DE GARANHUNS - 2016 FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO FORMAÇÃO CULTURAL	USO EXCLUSIVO DA SECULT-PE FUNDARPE SIGEP Nº
<p>_____. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: uma racismo ao avesso?. Revista da ABPN. vol. 4 jul/out, n. 8, 2012, p. 06-14. Rio de Janeiro.</p> <p>QUEIROZ, Anita Monteiro. Castainho: etnografia de um bairro rural de negros. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 1985.</p> <p>RÊGO, Alberto da Silva. Os aldeões de Garanhuns. Coleção Tempo Municipal. Centro de estudos de história municipal. v. 01, Recife, 1987.</p> <p>RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Tradução de Alain François. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2008.</p> <p>SANTOS, Boaventura de Sousa. . Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Revista Critica de Ciências Sociais. Nº 63, out. 2002, p. 237-280.</p> <p>TOURAINÉ, Alan. Movimentos sociais e ideologias nas sociedades dependentes. In: Albuquerque, J. A. G. (org.). Classes médias e política o Brasil. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1977.</p> <p>Itens não obrigatórios:</p> <p>1. Culminância Culminância da oficina e demonstração dos vídeos confeccionados. Finalizando o dia teremos a degustação de comidas típicas da comunidade, que fazem parte da economia do quilombo.</p> <p>2. Outras informações que julgar necessárias.</p>	
7. PROGRAMAÇÃO DETALHADA DE ATIVIDADES (para ciclo de palestras ou outros formatos) - EM ANEXO.	
<p>Itens obrigatórios:</p> <p>1. Objetivos;</p> <p>2. Conteúdo programático (incluindo a distribuição da carga horária);</p> <p>3. Formato da ação;</p> <p>4. Recursos didáticos (equipamentos, materiais, etc.);</p> <p>5. Infraestrutura do espaço;</p> <p>6. Referências bibliográficas e outras (se houver).</p> <p>Itens não obrigatórios: Outras informações que julgar necessárias.</p>	
8. VALOR DA PROPOSTA	
R\$ Três mil reais	
9. OBSERVAÇÕES	
<p>1. Serão recebidas propostas de Economia Criativa em todos os segmentos artístico-culturais.</p> <p>2. Anexar a este formulário:</p> <p>a) Currículo do formador, palestrante ou debatedor, entre outros, com, no máximo, duas páginas (obrigatório);</p> <p>b) Materiais complementares (folhetos, programas, catálogos, CDs, DVDs, fotografias, matérias de jornal, etc.).</p>	

ANEXO X – Oficina Fundarpe VI



26º FESTIVAL DE INVERNO DE GARANHUNS - 2016 FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO FORMAÇÃO CULTURAL	USO EXCLUSIVO DA SECULT-PE FUNDARPE SIGEPE Nº
---	---

2. DECLARAÇÃO

Declaro estar ciente e de acordo com as regras e condições estabelecidas na Convocatória do 26º Festival de Inverno de Garanhuns - 2016 e neste Formulário de Inscrição. Afirmando também que as informações constantes no mesmo são verdadeiras.

Declaro minha total responsabilidade pela utilização de documentos, textos, imagens e outros meios, cujos direitos autorais estejam protegidos pela legislação vigente.

Autorizo a divulgação, sem autorização prévia e sem ônus de qualquer natureza, das imagens e informações da ação, com fins exclusivamente educacionais e culturais, conforme artigo 111 da Lei 8.666/93.

Local e data: Garanhuns, 25 de julho de 2016.

Assinatura do proponente
Responsável legal da Pessoa Jurídica
OU
Pessoa Física

--