



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
EIXO DE INTERESSE: EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

GIVÂNIA MARIA DA SILVA

**EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE LUTA POLÍTICA: A EXPERIÊNCIA DE “EDUCAÇÃO
DIFERENCIADA” DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS**

Brasília

2012

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
EIXO DE INTERESSE: EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

GIVÂNIA MARIA DA SILVA

**EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE LUTA POLÍTICA: A EXPERIÊNCIA DE “EDUCAÇÃO
DIFERENCIADA” DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Maria Botelho

Brasília
2012

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1000091.

Silva, Givânia Maria da.
S586e Educação como processo de luta política : a experiência
de "educação diferenciada" do território quilombola
de Conceição das Crioulas / Givânia Maria da Silva. --
2012.
222 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Faculdade de Educação, 2012.

Inclui bibliografia.

Orientação: Denise Maria Botelho.

1. Quilombos - Educação. I. Botelho, Denise Maria.
II. Título.

CDU 37

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
EIXO DE INTERESSE: EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do
Território Quilombola de Conceição das Crioulas**

GIVÂNIA MARIA DA SILVA

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Denise Maria Botelho (Orientadora)
Faculdade de Educação (UnB/UFRPE)

Prof^a. Dr^a. Kátia Augusta Curado
Faculdade de Educação (UnB)

Prof^a. Dr^a. Georgina Helena Nunes (UFPEL)

Dr^a. Maria da Glória Moura
Aposentada (UnB)

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, João Umbelino da Silva, a quem presto homenagem póstuma pelo apoio incondicional às minhas decisões, e a minha mãe, Maria de Lourdes, que por ser uma defensora nata da educação fez do seu trabalho com o barro (artesanato) uma ferramenta para garantir o estudo dos seus filhos(as).

AGRADECIMENTOS

Se todo e qualquer trabalho, independentemente de sua natureza, não se materializa na sua singularidade, uma dissertação de Mestrado muito menos. Nela está presente a pessoa que te orienta, as professoras(as) com quem você dialoga durante o processo, os autores(as) com quem você constrói e desconstrói ideias, refaz caminhos e, principalmente, o lugar escolhido para a sua investigação, no meu caso, numa relação de pertencimento, a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela força e inspiração em todos os momentos de alegria e de superação de dores e medos.

Para agradecer a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas caberia uma lista que por si só ultrapassaria o número de páginas desejadas nesta dissertação de Mestrado. Diante disso, escolho agradecer a todos(as) os(as) guerreiros(as) daquela terra por meio daqueles(as) que eu entrevistei, sabendo que o conjunto das contribuições veio de um número bem maior de pessoas, umas que ainda se encontram em nosso meio, outras que nos deixaram fisicamente, mas espiritualmente e intelectualmente continuam a nos acompanhar.

Em nome da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC), registro meus agradecimentos a todas as organizações inseridas no território quilombola de Conceição das Crioulas.

Agradeço a Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq) por ter sido o espaço que me ajudou a compreender a dimensão da temática quilombola e como a educação poder ser transformada em uma arma poderosa na defesa dos territórios quilombolas.

Ao programa de Pós-Graduação de Educação da Faculdade de Educação da UnB, por ter me acolhido na linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude (Geraju), espaço significativo em minha formação. Do coletivo GERAJU, agradeço imensamente as minhas colegas, amigas e irmãs, Lucilene Costa, Cristiana Santos, Paula Janaína e Marília Pereira, que durante o percurso da pesquisa dividiram comigo momentos de risos e choros, choros esses que nos fortaleceram para continuar acreditando na possibilidade de vencer esse e tantos outros desafios que virão.

Ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), por ter flexibilizado meu horário de trabalho, liberando-me um dia por semana durante um ano meio para que eu pudesse estar presente às aulas.

A professora Denise Maria Botelho, por aceitar me orientar e comigo superar meus medos.

Agradeço as professoras com quem tive aulas na Faculdade de Educação e no Departamento de Serviço Social, pela a relação ensino-aprendizagem que construímos durante esse período.

Por fim, a landara Ainã Silva de Carvalho, filha do meu coração, garota que com 10 anos teve maturidade suficiente para compreender esse meu momento, aceitando ficar distante de mim e, muitas vezes, compreendendo as diversas vezes que não pude parar para conversar com ela por estar assistindo às aulas. Nas vezes que ela esteve aqui em Brasília, aproveitando suas férias, sempre foi à FE comigo, numa demonstração de apoio e solidariedade. E é em seu nome que registro, com muito orgulho, o apoio que tenho de todos(as) da minha família, que numa postura de liberdade, sentimento sempre buscado por nós crioulenses, apoiaram-me nas minhas decisões sem nunca questionar se eu estava fazendo a escolha certa ou não.

TUDO COMEÇA POR AQUI...

Figura 1 – A artesã Maria de Lourdes, manuseando o barro matéria-prima do seu trabalho



Fonte: Acervo da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC).
Autor: Desconhecido.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a proposta de educação da comunidade quilombola do território de Conceição das Crioulas para identificar como esta se relaciona *com as lutas de seus moradores(as)*. Por meio deste, aprofundaremos como a comunidade está inserida no processo de construção da referida proposta, como lida com os avanços e enfrenta os obstáculos. Para atender ao objetivo geral desta pesquisa, estabelecemos como objetivos específicos: a) identificar como a proposta de educação tem fortalecido a identidade quilombola de Conceição das Crioulas; b) compreender como a participação da comunidade se manifesta na proposta de educação desenvolvida no território de Conceição das Crioulas; e c) identificar como a proposta de educação de Conceição das Crioulas pode contribuir com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino. Realizada junto ao Curso de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação na Universidade de Brasília, essa pesquisa tem como função retratar a luta da comunidade de Conceição pelo direito à educação, suas estratégias e desafios, partir de uma proposta de educação formal, envolvendo os processos não formais situados nas variadas formas de organizações da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas. É um estudo de caso qualitativo com o título *Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas*. Composto de cinco capítulos, este trabalho apresenta a trajetória e a luta das comunidades quilombolas para garantir seus direitos e inserção nas políticas públicas. Apresenta também a metodologia, a revisão da literatura e os resultados dos trabalhos de campo durante a pesquisa. De forma sucinta, retrata os desafios enfrentados pelo território quilombola de Conceição das Crioulas para acessar a educação.

Palavras-chave: Comunidades quilombolas. Participação. Educação Quilombola. Projeto Político-Pedagógico. Identidade. Mulheres.

ABSTRACT

The objective of the present work is to analyze the proposal of education from the Conceição das Crioulas quilombola community, with an eye to identifying how it relates to the demands of its inhabitants. In the research it was considered how the community is involved in the process of elaborating the referred proposal of education, how it deals with the developments and copes with

the obstacles. In order to meet this general objective, the following specific objectives were established: a) to identify how the educational proposal has strengthened the quilombola identity of Conceição das Crioulas; b) to understand how the participation of the community is manifested in the proposal of education developed in the area of Conceição das Crioulas; and c) to identify how the proposal of education from Conceição das Crioulas can contribute with the National Curricular Guidelines for Quilombola Education, as a specific school subject. Carried out within the Graduate School of Educational Public Policy and Management at the University of Brasília, the present research works as a means to depict the struggle of the Conceição das Crioulas quilombola community in fighting for its right to education, its strategies and challenges from a formal education perspective, and the involvement of non-formal processes, originated in the many ways the quilombola community of Conceição das Crioulas organizes itself. This work is a qualitative case study entitled *Education as a political struggle process: the experience of “differentiated education”* in the quilombola territory of Conceição das Crioulas. Constituted of five chapters, this work presents the path and struggle of the quilombola communities to guarantee their rights and rightful inclusion in public policies. It also describes the methodology, the literature review and the field work findings during the research. It also briefly depicts the challenges faced in the quilombola territory of Conceição das Crioulas in order to have access to education.

Key-words: Quilombola communities. Participation. Quilombola Education. Political-Pedagogic Project. Identity. Women.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A artesã Maria de Lourdes da Conceição manuseando o barro	7
Figura 2 – Vista panorâmica da vila de Conceição das Crioulas, parte central do território	17
Figura 3 – Lideranças quilombolas de Conceição das Crioulas reunidas, discutindo o Projeto Político-Pedagógico do território	105
Figura 4 – A artesã Valdeci Maria, expondo produtos feitos de caroá	125
Figura 5 – Matéria do jornal <i>Crioulas: a voz da resistência</i>	126

Figura 6 – Peças artesanais feitas com a fibra do caroá e com barro em exposição na Feira Nacional de Negócio do Artesanato (Feneart)	152
Figura 7 – Campanha feita pela comunidade	157
Figura 8 – Campanha feita pela comunidade	158
Figura 9 – Campanha feita pela comunidade	160
Figura 10 – Campanha feita pela comunidade	170

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Nomes das pessoas entrevistadas, formação e atividades que desenvolvem no território de Conceição das Crioulas	122
---	-----

LISTA DE SIGLAS

ABA – Associação Brasileira de Antropologia

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

AQCC – Associação Quilombola de Conceição das Crioulas

ASPAPP – Associação dos Produtores Agrícola do Poço da Pedra

BA – Bahia/Estado

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPIR – Conselho Nacional de Política de Promoção de Igualdade Racial

CONAE – Conferência Nacional de Educação Básica

CONAPIR – Conferência Nacional de Política de Promoção de Igualdade Racial

CONAQ – Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas do Brasil

CPA – Centro de Produção Artesanal (Conceição das Crioulas)

CPT – Comissão Pastoral da Terra

DA – Diretório Acadêmico

DEM – Democratas

DISOC – Diretoria de Estudos e Políticas Sociais do Ipea

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FACHUSC – Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central

FCP – Fundação Cultural Palmares

FE – Faculdade de Educação da UnB

FENEART – Feira Nacional dos Negócios do Artesanato

GERAJU – Grupo de Pesquisa em Educação e Políticas Públicas, Gênero Raça/Etnia e Juventude/UnB

GO – Goiás/Estado

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

LDB – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira

LDO – Lei de Diretrizes Anual

LOA – Lei Orçamentária Anual

MA – Maranhão/Estado

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MNU – Movimento Negro Unificado

MPT – Ministério Público do Trabalho

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

OP – Orçamento Participativo

PBQ – Programa Brasil Quilombola

PCRI – Plano de Combate ao Racismo Institucional

PE – Pernambuco/Estado

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PFL – Partido da Frente Liberal

PLANAPIR – Plano Nacional de Política de Promoção de Igualdade Racial

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE – Plano Nacional de Educação

PPA – Plano Plurianual

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PPPTQ – Projeto Político-Pedagógico do Território Quilombola

PT – Partido dos Trabalhadores

RJ – Rio de Janeiro

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Brasileira

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial

SIAF – Sistema de Integração de Administração Financeira

STN – Secretaria do Tesouro Nacional

UnB – Universidade de Brasília

UPE – Universidade Estadual de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: EM UM LUGAR CHAMADO CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS	17
1 QUILOMBOS NO BRASIL: A LUTA PELO RECONHECIMENTO	35
1.1 A luta pelo reconhecimento dos quilombos no Brasil	37
1.2 As comunidades quilombolas X políticas públicas	49
1.3 Conferências de políticas de promoção da igualdade racial e a questão quilombola	56
1.4 O quilombo de Conceição das Crioulas e a luta por direitos	57
1.4.1. Conceição das Crioulas: práticas educacionais e organizativas	68
2 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	75
2.1 O currículo escolar para a educação quilombola: outra perspectiva metodológica	78
2.2 Quem são os professores(as) quilombolas ou para educação quilombola?	89
3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS NO DIÁLOGO COM A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS	105
3.1 Pesquisa qualitativa: passos e propósitos em campo	106
3.2 Nossas vozes, quem são?.....	121
4 O PENSAR E FAZER EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS	125
4.1 Projeto Político-Pedagógico e a territorialidade de Conceição das Crioulas.....	130
4.2 O currículo da educação no território quilombola de Conceição das Crioulas	144
4.3 Recursos didáticos na educação em Conceição das Crioulas	151
4.4 Juventude, identidade e educação quilombola	163
4.5 Trabalho e educação: outro olhar	172
4.6 Avanços, desafios e aprendizagem da proposta de educação em Conceição das Crioulas	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA ALÉM DOS MEUS OLHARES	185
REFERÊNCIAS.....	191
ANEXOS	197
APÊNDICES.....	214

INTRODUÇÃO

EM UM LUGAR CHAMADO CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS

Figura 2 – Vista panorâmica da vila de Conceição das Crioulas, o centro da comunidade quilombolas



Fonte: acervo da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC).
 Autor: desconhecido.

MULHERES DE CONCEIÇÃO

*Mulheres guerreiras,
 Chegaram em Conceição
 Pra conseguir a liberdade
 Plantaram algodão*

*Então os fazendeiros
 Ricos e opressores
 Invadiram Conceição
 Se tornaram dominadores*

*Mas o povo de Conceição
 Meu irmão
 Demonstrou resistência
 E continuou resistindo
 A todo tipo de violência*

*Hoje a comunidade.
 É organizada
 Busca seus direitos
 Com força e coragem*

*Durante muito tempo
 A educação
 Foi um forte instrumento
 A favor da opressão.*

*É por isso que
 Defendemos
 Uma educação diferente
 Que inclua nos currículos
 A história da gente.*

Música de autoria de: Francisca Marcelina de Oliveira, Márcia Nascimento,
 Maria Diva e Maria Zélia.

Localizado na região do semiárido, com uma população de 56.629 mil habitantes pelo censo de 2010, Salgueiro é um município central da região do sertão do estado de Pernambuco. Cruzado pela BR-116 e a BR-232, sedia os principais serviços públicos federais e estaduais, tais como: Hospital Regional, Gerência Regional de Ensino do Sertão Central, Regional de Saúde,

serviços previdenciários, bancos públicos e privados, delegacia da polícia federal, dentre outros que atendem aos municípios vizinhos.

Salgueiro tem se destacado também por ter uma das redes hoteleiras mais bem estruturadas na região, pelas festas – São João, Carnaval, os Bonecos do Mestre Jaime –, passando a ser um polo turístico importante também pelo seu artesanato de couro, de palha da bananeira e de fibra do caroá,² da musicalidade nata de seus moradores(as), dos sistemas de ensino públicos e privados e por uma hospitalidade ímpar. Ganha mais visibilidade por ser parte importante nas duas maiores obras do governo federal nos últimos tempos no Nordeste: a Ferrovia Transnordestina e a Transposição das Águas do Rio São Francisco. O território de Conceição das Crioulas está inserido nesse contexto e possui a maior população fora da sede do município, a 43 km da sede do município de Salgueiro/PE.

O conceito de território aqui avocado significa o conjunto ou agrupamento de pessoas constituído a partir núcleos familiares inseridos numa mesma localidade, não possuindo, portanto, o sentido apenas geográfico, mas, sobretudo, de pertencimento étnico, ou seja, sua territorialidade que, segundo Almeida (2008, p. 133) “funciona como fator de identificação, defesa e força. Laços solidários e de ajuda mútua e forma um conjunto de regras firmadas sobre uma base física considerada comum, essencial e inalienável, não obstante disposições sucessórias porventura existentes”.

Cercada por uma paisagem diferenciada (entre serras), destacam-se as Serras das Crioulas e das Princesas. Os quilombolas dividem a pertença da Serra das Crioulas com o povo indígena Atikum,³ o que faz com que cada vez mais se evidencie a inter-relação dos dois povos (indígenas e quilombolas), chegando a ser um povo com identidades coletivas. Conceição das Crioulas faz fronteira com os municípios de Carnaubeira da Penha, Mirandiba e Belém do São Francisco, o que a torna necessariamente diferenciada pelos seus aspectos geográfico, político, identitário e cultural.

Conceição das Crioulas localiza-se a 560 km da capital, Recife. No centro do território estão as escolas José Néu, Professor José Mendes e Professora Rosa Doralina Mendes, a

² O **Caroá** (*Neoglaziovia variegata*) é uma planta terrestre ou saxícola, da família das bromeliáceas, nativa do Nordeste do Brasil. Possui poucas folhas lineares e acuminadas, dispostas em roseta, inflorescência laxa com 25 cm de comprimento e com até 60 flores, de sépalas vermelhas e pétalas purpúreas. Suas folhas fornecem longas fibras, de grande resistência e durabilidade. Também é conhecido pelos nomes de carauá, caruá, caroá-verdadeiro, coroá, coroaá, crauá, croá e gravatá. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 27 out. 2011, às 22:46.

³ Povo Indígena localizado na região, distribuído nos municípios de Salgueiro, Carnaubeira da Penha, Mirandiba e Floresta. Sabe-se que os dois grupos, quilombolas e indígenas, sempre mantiveram relações de proximidade não apenas geográfica, mas, sobretudo, de parentes, de sangue, pelos cruzamentos que ocorreram entre os dois povos. A Serra das Crioulas é uma marca que separa e junta os dois povos ao mesmo tempo, pois ambos usam-na para o cultivo de lavouras de subsistência. A Serra das Crioulas liga-se à Serra do Umã, local onde está localizado o Posto Indígena Atikum. Além da proximidade física, muitas pessoas têm origem étnica nos dois povos, como é o meu caso. Meu pai com ascendência Atikum e crioula e minha mãe descende das crioulas.

Biblioteca Afro-Indígena de Conceição das Crioulas, o Centro Comunitário onde funciona o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), o posto de saúde, a sede da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC)⁴, o Centro de artesanato Francisca Ferreira (CPA),⁵ a Igreja que deu origem à comunidade de Conceição das Crioulas (símbolo da promessa a Nossa Senhora da Conceição), o cemitério, o posto dos correios, uma quadra esportiva e um campo de futebol, ambos utilizados por homens e mulheres, e alguns pontos comerciais de pequenos portes.

Em cada um dos núcleos já houve escola funcionando com classes multisseriadas, sendo que, aos poucos, estas foram sendo nucleadas e os alunos(as) das séries iniciais foram transferidos para as escolas mais próximas, utilizando o transporte escolar. Os alunos(as) do 6º ao 9º ano acessam a escola Professor José Mendes, e parte significativa dos alunos(as) das séries iniciais de dentro do território de Conceição das Crioulas, principalmente pelo processo de nucleação, passaram a acessar a escola José Néu (infantil, EJA e do 1º a 5º) ano.

A escola Professor José Mendes, além da oferta do ensino a partir do 6º ao 9º ano, abrigou, desde 2003, o ensino médio por meio de extensão da Escola Estadual Carlos Pena Filho, localizada na sede do município de Salgueiro. A conquista do ensino médio se deu por uma forte mobilização da comunidade e pelo fato de ter aumentado muito o número de alunos(as) a ser deslocado para a sede do município em condições precárias das estradas de difícil acesso, transporte escolar inadequado e falta de segurança, entre outros fatores que prejudicavam a aprendizagem dos alunos(as), como o tempo de deslocamento das comunidades até a sede. A extensão da escola Carlos Pena Filho, administrativamente, era ligada à sede do município e responsável pela educação dos alunos(as) quilombolas e indígenas, bem como os não quilombola e não indígenas da região. Em 2010, a Escola José Pedro Pereira, uma das escolas indígenas, começou a oferecer também o ensino a partir do 6º ano, abrigando parte dos alunos(as) indígenas do povo Atikum, que antes acessavam a escola Professor José Mendes.

Nesse momento, o ensino médio da educação básica está em fase inicial na escola estadual quilombola Professora Rosa Doralina Mendes, recém-construída e também localizada no território de Conceição das Crioulas. Essa escola tem como principal desafio completar o ciclo da educação básica dentro um território quilombola.

É possível perceber que não há como falar de um povo sem reconhecer esse entrelaçamento que existe entre o povo quilombola e o povo indígena Atikum, que ora se junta pela sanguinidade, pela fé, pelos costumes que chegam a se misturar, ora por outras relações que, ao longo do tempo, tornaram-se comuns entre os dois povos, sobretudo pelas relações constituídas

⁴ Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC) foi fundada em julho de 2000 com o objetivo de agrupar todas as associações existentes no território e fortalecer as lutas comuns a todos(as). Hoje é detentora do título de posse da área quilombola, com cerca de 16 mil hectares.

⁵ Centro de Artesanato Francisca Ferreira, espaço comunitário que abriga parte das atividades desenvolvidas pela comunidade, como a loja do artesanato, a produção de polpa, além de ser o local onde ocorre a maioria das reuniões e atividades coletivas.

historicamente, de casamentos cruzados, jeitos de cultivar as terras, entre outros. Para Hall (2009):

como podemos conceber ou imaginar a identidade, a diferença e o pertencimento após a diáspora? Já que “a identidade cultural” carrega consigo tantos traços de unicidade essencial, unicidade primordial, indivisibilidade e mesmice, como deveram “pensar” as identidades inscritas nas relações de poder, construídas pela diferença, e disjuntura? (HALL, 2009, p. 28)

É no contexto de busca, de fuga e ao mesmo tempo de retorno à liberdade que as mulheres de Conceição das Crioulas constroem, na condição de grupo, suas próprias estratégias de afirmação, marcadas pela indivisibilidade e a pertença ao território de Conceição das Crioulas, com forte protagonismo e a participação ativa em todos os momentos da história.

O desejo de viver em terras livres, contrariando o regime da época, o regime escravocrata, pode ter sido o eixo que moveu e deu força para as mulheres (as seis primeiras negras) e continua animando, por meio da história, os processos educativos e organizativos da comunidade ainda hoje.

Além disso, a fé, a fuga da escravidão, a construção coletiva (quilombolas e indígenas) e a vontade de viver em liberdade (sentimento decorrente da falta de oportunidade e da opressão) dão origem à comunidade e formam uma nova identidade que, por mais que se busque defini-la, estará sempre imbricada numa relação de pertencimento que marcou e marca a história daqueles povos.

Meus primeiros passos na busca de pertencer a Conceição das Crioulas

A relação e a aproximação com o tema quilombo surgem exatamente com o meu nascimento, pois nasci e me criei na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, município de Salgueiro (PE). Foi também na mesma comunidade que iniciei a minha aproximação com a discussão sobre o direito à educação e me tornei professora de séries iniciais em um dos seus núcleos, no sítio Mulungu, núcleo em que nasci. Como para todas as pessoas daquela comunidade, estudar era apenas um sonho que, na maioria das vezes, ficava no meio do caminho, não se tornava realidade pela falta de condições necessárias; os sonhos foram interrompidos por gerações seguidas.

A distância entre os núcleos do território de Conceição das Crioulas e os centros urbanos, seja da sede do município, seja de outros municípios vizinhos, muito embora tenha sido importante para a manutenção da vida do território, seus costumes e tradições, dificultou o acesso

à educação pela falta de políticas públicas que permitissem às pessoas acessarem a escola sem sair de seu território.

Não havia qualquer política de apoio à educação, a exemplo de transporte escolar, distribuição de materiais didáticos, entre outras. Comprar os materiais necessários ao estudo era responsabilidade das famílias, o que se transformava em mais uma dificuldade, pelas precárias condições financeiras as quais essas famílias estavam submetidas.

No meu caso, foi um esforço incomum da minha família, e em particular da minha mãe, que fez com eu estudasse e fosse além das séries iniciais. Tive como professora primária, em classe multisseriada, a minha prima, Francisca Heloísa dos Santos, a quem presto homenagem póstuma. Cursei o ensino médio (antigo magistério), tornando-me, posteriormente, professora do mesmo núcleo que nasci e me criei.

Como descendente das crioulas, vivi parte de minha formação sem saber quem eram as crioulas, primeiras habitantes a chegarem ao território de Conceição das Crioulas, que relação tinha eu com elas e o que isso significava para a formação de todos(as) nós? Como todos(as) que viviam ali, fugir do encontro com sua história era uma forma de não trazer para o presente as marcas do passado, que representava dor e sofrimentos, mas ao mesmo tempo liberdade. A liberdade com a chegada das crioulas e a conquista das terras e o sofrimento quando a liberdade foi afetada com a chegada dos que ocuparam o território e submeteram as pessoas da comunidade a condições subalternas. Um passado que se registrava na história oral, silenciada em muitos momentos como forma de esconder o rosto das pessoas e as suas lutas. Era também uma forma de lutar e de se proteger. Ao mesmo tempo, não mencionar a história da escravidão parecia ser algo importante pelo que passaram a dominar o território, pois, assim, as lutas enfrentadas pelas pessoas para conquistar aquele território não faziam sentido e, com o passar dos anos, a memória da comunidade seria apagada e novas histórias seriam contadas. Assim, o processo de resistência daquele povo cairia no vazio, perderia o sentido para aquela geração e para as gerações futuras.

Havia uma divisão do trabalho explícito em Conceição das Crioulas. Para as mulheres, era reservado o trabalho doméstico nas casas de famílias brancas da cidade de Salgueiro ou mesmo nas fazendas da região, sempre em condições inferiores. Nas casas das famílias, eram domésticas, e nas fazendas, mesmo trabalhando em horário igual e, muitas vezes, fazendo os mesmos serviços, recebiam sempre menor valor. O trabalho na cidade, como empregadas domésticas, era sempre alimentado pela doce ilusão de que elas (meninas) poderiam dar continuidade aos estudos. No entanto, os sonhos sempre foram interrompidos, pois não conseguiam conciliar a sobrecarga das atividades domésticas com os estudos. E para os homens, era reservado o trabalho nas fazendas (como diarista ou rendeiros), as quais anteriormente pertenciam aos próprios quilombolas por herança. Os que não se rendiam ao sistema imposto teriam que sair da comunidade em busca de oportunidade de trabalho. O lugar mais procurado

pelas pessoas que saíam de Conceição das Crioulas era São Paulo, para tentar ganhar a vida na construção civil e/ou em outros serviços que aceitassem mão de obra não qualificada para os tipos de serviços com maior rendimento e prestígio, pois a maioria deles (homens) não tinha completado nem a primeira fase (4ª série) do ensino fundamental, o que já lhes obrigaria a trabalhar nos serviços mais pesados e sem perspectivas de ascensão profissional e financeira.

Diante desse cenário, eram as mulheres que permaneciam na comunidade e continuavam alimentando a luta pelo território de Conceição das Crioulas como espaço de liberdade conquistado por meio de lutas lideradas por suas antecessoras, as mulheres crioulas.

Memória, cultura quilombola e minha formação profissional e intelectual

Conta a história oral que foi por meio do artesanato que as crioulas adquiriram a posse do território de Conceição das Crioulas, tema que será aprofundado mais adiante. Foi da herança deixada pelas crioulas que nasceu a minha possibilidade de estudar. Minha mãe é agricultora e artesã, atividade que aprendeu com sua avó, tias e tios, por quem foi criada.

Por ter ficado órfã de mãe aos três anos de idade, minha mãe deparou-se com uma realidade de busca da sustentação, da luta e pela sobrevivência muito cedo. E foi por meio do artesanato, o trabalho com o barro na confecção de produtos de uso doméstico, como potes (depósito de água), panelas, pratos, entre outros, que junto a sua família, tios, tias e avós buscava se manter no território. O trabalho com artesanato era uma forma de sobrevivência, mas ia além disso: era uma forma de manter viva a herança das crioulas.

Meu pai, homem simples, agricultor, que sempre apoiou minha mãe no trabalho com artesanato, também trabalhava na roça junto a minha mãe e irmãos mais velhos. Para adquirir o material (barro), ele percorria quilômetros até o topo da Serra das Crioulas ou em outras localidades, como o sítio Paula, para retirar do subsolo a matéria-prima para as suas atividades com o artesanato, contribuindo, assim, com o fortalecimento da autonomia e das ideias de minha mãe.

Apesar de a tarefa de nos estimular para os estudos fosse de minha mãe, meu pai sempre apoiou as decisões que ela tomava em relação à condução da família. Sou de uma família de sete irmãos, sendo uma adotada – quando meus pais se casaram, havia nascido uma sobrinha que, por ser sua afilhada, aos dois anos foi morar com eles e sempre foi considerada nossa segunda mãe.

Nossos estudos foram custeados graças ao artesanato que minha mãe fazia, pois o que se colhia na roça só garantia o sustento da família, a alimentação. No meu caso, foi a minha mãe, Maria de Lourdes da Conceição – madrinha ou tia Lourdes, como é conhecida na comunidade – que tomou a decisão de lutar para que pudesse estudar. Posso afirmar seguramente que sem ela e sem sua determinação não teria sido possível trilhar os caminhos que me fizeram chegar aqui.

Além das dificuldades relatadas – os obstáculos enfrentados por todos (as) que vivem nas regiões semiáridas: as secas constantes e os problemas delas decorrentes, lidávamos ainda com os estigmas empregados pelos opressores, que tratavam o povo de Conceição das Crioulas como negros(as) vendidos(as) baratos(as), o que nos levava a não aceitar a nossa condição de povo negro, comunidade negra. Tive ainda que superar outras barreiras, como a necessidade de conciliar o trabalho com as atividades escolares, realidade constante em minha trajetória escolar e que se estende até os dias de hoje.

Fazer educação naquela conjuntura e com as condições que se tinha era reinventar o exercício do magistério, pois a tarefa não era apenas de fazer com que as pessoas tivessem acesso aos conhecimentos, era também investir para que elas acreditassem nos seus saberes e na sua cultura e os colocassem à disposição das novas gerações. Esse trabalho exigia uma formação não oferecida pela escola.

O que significava ser herdeira das crioulas, que fundaram o território de Conceição das Crioulas? A herança não era apenas material, era também imaterial, e se traduzia na forma de lutar, de se organizar, de crer e ver o mundo, o território, o entorno etc. Como era ser professora em uma comunidade a quem sempre foi negado o direito à educação e a políticas educacionais, dando liberdade à ação do racismo? A resposta não estava pronta, e fomos buscando – professora, alunos(as) e comunidade em geral – formas de respondê-las, pois essas questões só interessavam a nós mesmos.

Naquele local o(a) professor(a) precisava exercer, ao mesmo, tempo as funções de assistente social, agente de saúde, mediador de conflitos locais, mobilizador do processo de organização da comunidade, ou seja, tinha um *status* diferenciado, não por querer, mas pela ausência de outros profissionais.

Os debates mais frequentes giravam em torno da ausência de políticas, e a comunidade estava mergulhada numa busca constante de ações direcionadas à educação, à saúde e ao reconhecimento da sua cultura, do processo de reconstrução da identidade e de seu território. Mesmo diante do cenário de dúvidas, a educação era entendida pelos seus moradores(as) como atividade importante e a figura do professor(a) representava uma autoridade conferida por grande parte da comunidade que o diferenciava dos demais.

Nesse contexto, ter a oportunidade de contribuir com luta não só na comunidade Conceição das Crioulas, mas também em tantas outras espalhadas pelo Brasil foi além de um encontro – foi um chamado no sentido real da palavra. Por outro lado, havia a necessidade de encontrar força coletiva para transformar o que era invisível em algo possível de ser visto. Esse foi o sonho que nos embalou para lutar e querer contribuir para mudar aquele quadro, que só hoje eu consigo definir e compreender – aquilo que causava tanta dor eram os efeitos do racismo e da discriminação racial, instalados e impregnados no pensamento social. Isso impedia as pessoas de

se reconhecerem como sujeitos de direitos e lutarem para combater o racismo. Uma das formas de manter a dominação era negando-lhes o direito, principalmente, à educação.

Para Gomes (2005),

o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de superioridade e inferioridade. O racismo resulta também da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p. 52).

Essa visão não estava dada para mim apenas por eu ser descendente das crioulas. Foi a partir do encontro com o pensamento do Movimento Negro Brasileiro que fomos nos dando conta da nossa história, da nossa negritude. E, no começo da década de 1990, envolvidos com as descobertas da juventude, começamos a nos questionar: quem éramos “nós” de Conceição das Crioulas? O que significava pertencer a essa história? E assim, fomos coletivamente construindo a identidade de pertencer a Conceição das Crioulas e, conseqüentemente, reconstruindo a história da comunidade, autodefinindo-nos como quilombolas.

Essa construção identitária foi ficando mais forte a partir de um encontro com a militante negra, fundadora do Movimento Negro Unificado (MNU)⁶ em Pernambuco, feminista e escritora, Inaldete Pinheiro de Andrade,⁷ que, em contato com a comunidade de Conceição das Crioulas, fez-nos ver o que parecia óbvio, a nossa história.

Vivendo todas essas inquietações e provocados pela situação que se apresentava na comunidade, tomamos consciência da nossa negritude, da realidade que vivíamos e por meio de um processo coletivo (re)construímos a história de nossa comunidade, da comunidade de Conceição das Crioulas. Esse processo nos levou conseqüentemente à (re)construção e ao (re)encontro com nossa história e identidade quilombola.

Novos caminhos

A comunidade de Conceição das Crioulas, mobilizada, denunciava cada vez mais a falta de políticas públicas. Esse processo incomodava os fazendeiros e repercutia na cidade, nos grupos políticos que disputavam o poder, os quais passaram a ter a comunidade de Conceição das Crioulas como um grupo fora da ordem que havia sido imposta no território, aumentando

⁶ Movimento Negro Unificado (MNU). Movimento negro de abrangência nacional, que representou, nas décadas de 1970 e 1980, uma das principais organizações negras de luta contra o racismo.

⁷ Inaldete Pinheiro de Andrade, intelectual, militante, pesquisadora, escritora de literatura infantil negra e fundadora do MNU em Pernambuco.

ainda mais o preconceito com seus moradores(as). Isso fez que com muitas lideranças fossem ameaçadas de morte, pois o que acontecia naquele momento era uma afronta ao poder que tinha se estabelecido localmente. A atitude de Conceição das Crioulas destoava das demais comunidades da região e se tornava um foco de ameaças.

Em decorrência desse processo de mobilização e da sua conjuntura, dois objetivos foram traçados em minha vida, num diálogo com a comunidade: a) cursar o ensino superior; e b) acessar novos conhecimentos para continuar fomentando a discussão sobre a educação daquela comunidade. Na busca de ampliar os estudos, tive de ir morar na cidade, onde tive outras experiências de educação não formal, atuando como educadora popular em um projeto ligado à Igreja Católica, que tinha como objetivo contribuir com o processo de organização das comunidades rurais do interior do estado de Pernambuco. O que importava naquela proposta de educação era estimular as comunidades rurais para encontrarem mecanismos que contribuíssem com o acesso às políticas públicas – formação de associações de moradores rurais e urbanos, sindicatos de trabalhadores(as) rurais, grupos de jovens, mulheres).

A vivência mais próxima dos problemas da cidade me permitiu compreender outras realidades diferenciadas e também contribuir com a experiência vivenciada em de Conceição das Crioulas. Participamos de outras experiências, como a atuação no movimento estudantil Diretório Acadêmico (DA), da Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC), local onde me graduei e dez anos mais tarde fiz especialização em Programação de Ensino numa parceria da FACHUSC/UPE.⁸

Particpei, nesse período, da vida orgânica do Partido dos Trabalhadores (PT) no município de Salgueiro, tendo exercido a presidência do PT por duas vezes no município, e da direção estadual do PT na condição de representação regional. Fui eleita e exerci o mandato de vereadora pelo PT por duas vezes (2000/2004) por indicação da comunidade de Conceição das Crioulas, na busca de levar para a Câmara de Vereadores aquilo que a comunidade entendia como prioridade para o território.

A passagem pela Câmara de Vereadores fazia parte das estratégias de Conceição das Crioulas de se fazer representar nos espaços de discussão e decisão, ou pelo menos mais próximos das decisões da vida da cidade e, conseqüentemente, da vida da comunidade. Essa estratégia tomou corpo e ganhou a adesão de outras comunidades rurais, sobretudo nos movimentos sociais do município – sindicato de trabalhadores(as) rurais, professores(as), estudantes, pastorais ligadas à Igreja Católica – base significativa de minha formação. O mandato de vereadora se distanciou das práticas locais do legislativo, em que os mandatários(as) incentivavam práticas assistencialistas para se manterem nos cargos. Nosso mandato pautou-se pelo princípio da participação popular, e várias iniciativas foram semeadas: proposição do orçamento participativo no município de Salgueiro; tribuna livre; punição às instituições públicas e

⁸ Universidade do Estado de Pernambuco.

privadas que discriminassem as pessoas em função da sua orientação sexual; indicação da licença-maternidade de seis meses; a representação das comunidades quilombolas nos conselhos municipais; entre outras. A maioria dos temas se originava nos debates em Conceição das Crioulas. Apresentamos o Projeto de Lei criando o sistema de educação quilombola em 2004, o qual foi derrotado pela maioria dos vereadores, alegando ilegalidade.

Alimentada pelo forte debate, a comunidade Conceição das Crioulas viu nascer a Escola Professor José Mendes e implantar o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). Isso foi um dos resultados da incansável luta pelo direito à educação naquela comunidade. Novamente fui posta à prova: ser a primeira diretora da escola Professor José Mendes na comunidade de Conceição das Crioulas no período de 1995 a 1996, contribuir com o processo educativo de minha comunidade, agora por meio da gestão no ensino formal. O que passava pela cabeça das pessoas que pela primeira vez iam ter a oportunidade de ampliar seus estudos? Não serei capaz de responder a pergunta. Sei apenas qual foi a minha atitude: não medir esforços para contribuir com a educação de meu povo de forma mais ampliada e justa possível, fazendo com que sua/nossa história fosse contada de forma a nos orgulhar. Por outro lado, vi a oportunidade de colocar dentro da sala de aula, em forma de currículo, tudo aquilo apreendido coletivamente na comunidade.

Segundo Sacristán (2000),

[...] o currículo como projeto prévio e sua realização incorpora, inclusive, muitos pressupostos organizativos escolares [...] É um objeto social e histórico não apenas porque é expressão de necessidades sociais, mas também porque se desenvolve através de mediações sociais, e as condições escolares são uma parte importante delas (SACRISTÁN, 2000, p. 92).

É nesse contexto de afirmação que Conceição das Crioulas deu passos em duas direções: acesso à educação e à contínua busca por autonomia em relação ao currículo. O capital social e organizativo, sobretudo da juventude, e a forma de organização da comunidade, herança das crioulas que lutaram para se tornarem autônomas, sustentavam o processo de autodefinição da comunidade quilombola. Portanto, a escola era um produto da luta quilombola daquela gente, e uma experiência na gestão da educação em um quilombo com tantas particularidades como Conceição das Crioulas inspirava e intensificava o debate por outros direitos, sendo o direito à educação a porta de entrada.

Mas como efetivar uma experiência educacional cuja base era o fortalecimento do processo de emancipação de uma comunidade que se formou em meados do século XVIII para fixar residência, sobretudo pela luta e resistência das mulheres por um direito não reconhecido? Para expressar melhor o significado de tudo isso na minha formação pessoal e profissional, tomo emprestadas as palavras de Moraes (2008), para esse meu momento de perceber.

Percebo hoje, com maior clareza, que, durante toda minha vida profissional, nada aconteceu por acaso. Na realidade tudo teve sua razão de ser. Uma coisa foi levando à outra e percebo, agora, que tudo estava encadeado, relacionado e fazendo sentido. Basta apenas olhar como os acontecimentos foram evoluindo. Nesta busca de sentido encontro-me como minha história de vida, com minhas inquietações intelectuais e vivenciais (MORAES, 2008, p. 8).

A partir de um encontro comigo mesma é que me oriento e busco novas perspectivas que respondam a mim e a um coletivo do qual também faço parte, a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas. Esses caminhos percorridos em Conceição das Crioulas e na construção da organização quilombola em nível nacional levaram-nos, em 2005, a participar de um projeto no qual mulheres de 150 países do mundo foram escolhidas pelas suas trajetórias de vidas a serem indicadas ao prêmio Nobel da Paz 2005.

No Brasil, foram escolhidas 52 entre tantas entrevistadas, das quais foram estudadas suas trajetórias de vida. As justificativas para a escolha entre centenas de mulheres aqui no Brasil e milhares no mundo baseavam-se na construção de vida e nas contribuições para os processos de paz que essas mulheres ajudaram a proporcionar. Esse lugar não me caberia senão pela coletividade das comunidades quilombolas.

Com a necessidade de cada vez mais contribuir e me aprofundar na história de meu povo, em 2006, como portadora de mandato de vereadora pelo Partido dos Trabalhadores na cidade de Salgueiro, retomei as reflexões na academia e fiz especialização em Programação de Ensino. Naquele momento, discuti a importância dos mitos na história de fundação da comunidade de Conceição das Crioulas, utilizando a figura do “Bernabé de Oliveira”,⁹ um mito que os moradores(as) afirmam ser descendente das crioulas. Analisei o discurso sobre ele em três gerações seguidas a partir de entrevistas e rodas de conversas para perceber como as pessoas contavam e recriavam as histórias de Bernabé de Oliveira. Um fato curioso e importante é que o povo indígena Atikum, com quem Conceição das Crioulas mantém relação de pertencimento, também afirma ser esse personagem (Bernabé de Oliveira) de sua descendência, o que evidencia ainda mais essa identidade indivisível do povo quilombola de Conceição das Crioulas, com o povo Atikum. O mais importante não é a exatidão desse fato, mas como suas histórias ajudaram a recontar a história da comunidade e o pertencimento entre os dois povos (quilombolas e indígenas).

Foi com esse espírito de busca que ingressei no Mestrado na UnB em 2010 para fazer deste um espaço de discussão e reflexão individual e coletivo, tendo como referência a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas. Não há dúvida de que todas as discussões feitas nas disciplinas cursadas, nos seminários, semana de extensão, nos grupos de trabalhos,

⁹ Personagem mítico da comunidade de Conceição das Crioulas, que guarda nas histórias contadas sobre ele, que parecem ser impossíveis, um significado ímpar, relacionado com a comunidade e com as lutas pelo território.

bem como as valiosas contribuições do grupo de estudo/pesquisa Geraju,¹⁰ na produção científica, nas atividades acadêmicas, entre outras, trouxeram para a minha formação muitas inquietações que certamente não serão respondidas durante o percurso do curso no Mestrado, mas são importantes para o meu crescimento pessoal e profissional e para momentos futuros de minha trajetória acadêmica.

De cada um desses momentos de formação intelectual carrego os aprendizados que, aos poucos, vêm sendo transformados em experiência de vida, na certeza de minha incompletude, sempre entusiasmada com a possibilidade de discutir com colegas e professores(as) a existência dos quilombos no Brasil e trazer, em forma de testemunho, suas lutas e formas de organização, bem como parte de seus processos educativos, como uma possibilidade de recontar a nossa história, a história de formação do povo brasileiro.

E por ser a história do Brasil constituída por vários momentos e episódios que colocaram em desvantagem a população negra frente aos demais brasileiros(as), deixando marcas significativas, mesmo que de forma negativa como o período da escravidão, discutir por meio da academia essas questões tem significado para a formação e construção do conhecimento.

Para Gonçalves e Silva (2000) “há pontos de nosso passado que podem esclarecer as origens de graves problemas educacionais que afligem o grosso da comunidade negra brasileira” (p. 134). É possível perceber que a comunidade negra brasileira não assistiu passivamente as omissões e ausências de ações do Estado como é mostrado por meio da história oficial. Ao contrário – várias foram as formas de enfrentamento e resistência na busca desse direito, o direito à educação.

É com o propósito de dialogar com o cenário de mudança na educação brasileira, por meio dos vários mecanismos e marcos legais e pelo surgimento de novas orientações, em particular a educação escolar e os processos educativos das/para/com as comunidades quilombolas, que este trabalho está desenhado, justificando-se por meio de três dimensões, que serão apresentadas a seguir.

Na **dimensão acadêmica**: pela escassez de pesquisas desenvolvidas envolvendo as relações raciais na educação com foco na temática da educação nas comunidades quilombolas.

Se consideramos o número de comunidades quilombolas existentes, cujo Estado brasileiro já as reconheceu por meio de certificação feita pela Fundação Cultural Palmares (FCP) (certificação do autorreconhecimento) e da abertura de processo de regularização dos territórios quilombolas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), conforme dados das instituições já mencionadas, das 1.821 comunidades quilombolas certificadas¹¹ pela FCP, 1.167 já

¹⁰ Grupo de Pesquisa em Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude da UnB.

¹¹ Entende-se por comunidades quilombolas certificadas todas aquelas que manifestaram a afirmação da sua identidade étnica como comunidades remanescentes de quilombos e tiveram seus dados incluídos no cadastro geral junto a FCP conforme o Art. 3º do Decreto 4.887/2003: “§ 4º a autodefinição de que trata o § 1º do art.

abriram processos administrativos no Incra para reivindicar a regularização de seus territórios, 611 destas na região Nordeste, correspondendo a um total de 52,3%,¹² demonstrando a presença das comunidades quilombolas na mesma região do Brasil. Porém, os dados em relação a essas comunidades não dialogam com as pesquisas existentes nas universidades públicas também na mesma região. Em visita aos sites das principais universidades públicas federais nos estados do Nordeste, com exceção do estado do Ceará, encontramos apenas três trabalhos na área de educação abordando a temática de quilombos.¹³

Não há consenso entre os números que o Governo apresenta, de indicativo de existir 3.524 comunidades quilombolas no país, pois a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq) questiona esses números e afirma que ultrapassam 5 mil comunidades quilombolas, o que agrava ainda mais a ausência de ações do estado e, sobretudo, de pesquisas na área de educação relacionadas com as comunidades quilombolas. Porém, os dados concretos são as comunidades quilombolas certificadas e as que já procuraram a Fundação Cultural Palmares para solicitar a certificação, distribuídas da seguinte forma: certificadas 1.821 e com pedidos de certificação, cerca de 900 comunidades quilombolas esperam a análise da FCP ao seu pedido de certificação.

Isso contribui para a distância das instituições públicas (universidades federais) com pesquisas que busquem trazer para esse meio (academia) as comunidades quilombolas. Essa distância aqui identificada contribui para manter na invisibilidade as comunidades quilombolas. A consulta feita aos sites dos bancos de teses e dissertações¹⁴ mostra-nos nitidamente o quanto não se sabe sobre a vida, o cotidiano das comunidades quilombolas e o quanto as pesquisas na área de educação pouco têm acumulado nessa temática, o que ocasiona a ausência de informações a respeito das comunidades quilombolas nesses espaços, principalmente nos conhecimentos que

^{2º} deste Decreto será inscrita no Cadastro Geral junto à Fundação Cultural Palmares, que expedirá certidão respectiva na forma do regulamento". Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 13 jan. 2012, às 20:53.

¹² Trata-se da abertura do processo administrativo no âmbito do Incra, devidamente autuado, protocolado e numerado. O processo poderá ser iniciado de ofício pelo Incra ou a requerimento de qualquer interessado, das entidades ou associações representativas de quilombolas. Pode ser feito pela simples manifestação da vontade da parte, apresentada por escrito ou verbalmente, caso em que será reduzida a termo por representante do Incra. Na atualidade, existem de 1.095 processos abertos em todas as Superintendências Regionais, à exceção de Roraima, Marabá-PA e Acre. Dados disponíveis em: <<http://www.incra.gov.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2012, às 18:31.

¹³ Foram visitados os sítios das seguintes universidades: a) Universidade Federal de Alagoas; b) Universidade Federal do Maranhão; c) Universidade Federal do Rio Grande do Norte; d) Universidade Federal de Pernambuco; e) Universidade Federal do Piauí; f) Universidade Federal da Bahia; g) Universidade Federal de Sergipe e; h) Universidade Federal da João Pessoa. Os sítios visitados encontram-se em tabela anexa na relação de documentos com as respectivas datas e horários de acesso.

¹⁴ A exceção foi a Universidade Federal do Ceará, por não disponibilizar em seu sítio os trabalhos defendidos na área de educação. Mesmo que o estado possua mais de uma universidade federal, como é o caso da Bahia e de Pernambuco, a opção foi escolher apenas uma como demonstrativo da ausência de trabalhos na área de educação que tratem das comunidades quilombolas. É importante frisar que, certamente, existem mais trabalhos (teses e dissertações) nessas faculdades de educação das universidades visitadas e que ainda não estão disponíveis nos sítios.

essas instituições produzem e socializam no seu meio. Percebemos, a partir do demonstrativo, que as comunidades quilombolas não fazem parte do olhar acadêmico, fortalecendo ainda mais a invisibilidade a que estão submetidas, dificultando a difusão de suas histórias, de seus conhecimentos e de seus saberes, que são desconhecidos por muitos.

Na **dimensão social**: para compreender o fazer da educação e os processos educativos de uma comunidade quilombola e como dialogam com a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Partimos da experiência prática da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, por meio de uma proposta de educação, que tem como referência principal a história de constituição do grupo ali residente e o protagonismo das mulheres.

Portanto, a pesquisa busca perceber como esses fenômenos se refletem no cotidiano da educação daquela comunidade e no fazer educação de uma comunidade quilombola.

Na **dimensão pedagógica**: para buscar no processo educativo e na proposta educação da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas contribuições que possam favorecer a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e o entendimento do que venha a ser Educação Escolar Quilombola, formação de professores(as), reorientação dos currículos, bem como fortalecer os processos educacionais que vêm sendo desenvolvidos em outras comunidades quilombolas no Brasil e encontrar pistas de como aprimorar a implementação da Lei 10.639/2003.

Objetivos e organização do trabalho

O que nos levou pesquisar a proposta de educação do território quilombola de Conceição das Crioulas foi compreender em que consiste a “diferença” da proposta de educação elaborada e desenvolvida, e para tal propusemos como objetivo geral: identificar, na proposta de educação desenvolvida na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, a relação com as lutas de seus moradores(as), e como objetivos específicos: a) analisar a proposta de educação de Conceição das Crioulas e compreender como a mesma tem fortalecido a identidade quilombola; b) compreender como a participação da comunidade se manifesta na proposta de educação desenvolvida no território de Conceição das Crioulas e; c) Como a proposta de educação de Conceição das Crioulas pode contribuir com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino.

É por meio dos objetivos, geral e específicos, e dos pressupostos apresentados, que esta pesquisa está estruturada e busca atingi-los por intermédio dos dados coletados em campo na dinâmica e no diálogo com a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, pelas estratégias e instrumentos desenvolvidos para esses objetivos, Estrutura-se da seguinte forma: uma introdução, cinco capítulos, considerações finais, referências bibliográficas, anexos e apêndices.

Na introdução deste trabalho, apresentamos a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, sua localização, sua relação com outros grupos da região e sua relação com as fronteiras dos municípios vizinhos, e como nos inserimos nesse contexto, do ponto de vista tanto pessoal quanto profissional e identitário.

No primeiro capítulo, apresentamos um breve histórico dos quilombos e das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil e as comunidades quilombolas nesse contexto, seus encontros e desencontros, seus pleitos para serem reconhecidas como grupos diferenciados. Fazemos um percurso pelas legislações vigentes que tratam do tema quilombo, tendo como referência a Constituição Brasileira de 1988, momento em que as comunidades quilombolas foram legalmente reconhecidas pelo Estado brasileiro. Nesse mesmo capítulo, apresentamos as percepções sobre a comunidade quilombola de Conceição e os caminhos que essa comunidade percorreu para acessar a educação, suas lutas e a importância da educação para os quilombolas naquele território. Além disso, descrevemos como a educação desenvolvida em Conceição das Crioulas se relaciona com a história das mulheres e se constitui a partir da luta de resistência.

No segundo capítulo, discutimos os desafios da construção da educação quilombola, por meio de uma estrutura formada pelas políticas de formação de professores(as), currículo, material didático, participação das comunidades quilombolas e o papel dos estados e municípios. Apresentamos também alguma pista para a construção da política pública de Educação Escolar Quilombola a partir dessas estruturas avocadas.

O terceiro capítulo apresenta a literatura que estrutura este trabalho, visões e aproximações com o tema em discussão, apresenta como essa literatura se relaciona com a questão quilombola e com a pesquisa durante todo o seu percurso. Aponta ainda esse capítulo a escassez de literatura que trate da educação em comunidades quilombolas, transformando-se em um dos desafios a serem superados.

No quarto capítulo, apresentamos os caminhos, o método e as estratégias para alcançar os objetivos desta pesquisa. Trazemos ainda nossas vozes, pessoas, materiais, locais observados e leituras feitas para responder as nossas inquietações e os objetivos da pesquisa.

Por fim, o quinto capítulo apresenta os dados da pesquisa, análise e indicativos, que consideramos ser o encontro da experiência prática de educação com a literatura utilizada – as lições e contribuições que a educação desenvolvida em Conceição das Crioulas e como essas podem ajudar nas reflexões sobre a Educação Escolar Quilombola, seus desafios, obstáculos e aprendizagens, naquele e em outros territórios quilombolas.

Fechamos nosso trabalho com as considerações finais, convencidas de que elas não finalizam ou encerram a discussão. Ao contrário, elas abrem para outras possibilidades e olhares, tanto na área de educação quanto em outras áreas. Portanto, nossas considerações são da incompletude, não desse trabalho, mas do significado da educação para a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas.

CAPÍTULO 1

QUILOMBOS NO BRASIL: A LUTA PELO RECONHECIMENTO

Nosso grande medo não é o de que sejamos incapazes. Nosso maior medo é que sejamos poderosos além da medida. É nossa luz, não nossa escuridão, que mais nos amedronta. Nos perguntamos: "Quem sou eu para ser brilhante, atraente, talentoso e incrível?" Na verdade, quem é você para não ser tudo isso?... Bancar o pequeno não ajuda o mundo. Não há nada de brilhante em encolher-se para que as outras pessoas não se sintam inseguras em torno de você. À medida que deixamos nossa própria luz brilhar, inconscientemente damos às outras pessoas permissão para fazer o mesmo".

Nelson Mandela (Discurso de posse, em 1994).

Este capítulo se propõe a introduzir, de maneira sucinta, parte da história do Movimento Negro no Brasil, representada pelos quilombos, por considerar que foi e é uma das formas de organização da comunidade negra brasileira em suas mais variadas visões de organização social desde sua "chegada ao país". Portanto, do significado que as organizações negras tem para si e para a construção do país, a partir do que Abdias do Nascimento¹⁵ entendia e idealizou ser o Estado Nação Quilombista¹⁶ ou Quilombismo¹⁷, assentado nas raízes do Quilombo dos Palmares.

¹⁵ Abdias do Nascimento, um intelectual, pesquisador e defensor da cultura e igualdade para as populações afrodescendentes no Brasil, nome de grande importância para a reflexão e atividade sobre a questão do negro na sociedade brasileira. Teve uma trajetória longa e produtiva, indo desde o movimento integralista, passando por atividade de poeta (com a Hermandad, grupo com o qual viajou de forma boêmia pela América do Sul), até ativista do Movimento Negro, ator (criou em 1944 o Teatro Experimental do Negro) e escultor. Após a volta do exílio (1968-1978), insere-se na vida política (foi deputado federal de 1983 a 1987, e senador da República de 1997 a 1999 assumindo a vaga após a morte de Darcy Ribeiro), além de colaborar fortemente para a criação do Movimento Negro Unificado (1978). Em 2006, em São Paulo, criou o Dia 20 de Novembro como o dia oficial da consciência negra. Recebeu o título de doutor honoris causa da Universidade de Brasília. Autor de vários livros: Sortilégio, Dramas Para Negros e Prólogo Para Brancos, O Negro Revoltado e outros. Foi também professor benemérito da Universidade do Estado de Nova Iorque. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Abdias_do_Nascimento>. Acesso em: 22 abr. 2012, às 16h.

¹⁶ A ideia de Estado-nação nasceu na Europa, em finais do século XVIII e inícios do século XIX. Provém do conceito de "Estado da Razão" do Iluminismo, diferente da "Razão de Estado" dos séculos XVI e XVII. A Razão passou a ser a força constituidora da dinâmica do Estado-nação, principalmente ao nível da administração dos povos. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/estado-nacao>>.

¹⁷ Quilombismo: um conceito científico emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. Uma proposta do autor aos seus irmãos afrodescendentes no Brasil e nas Américas, apresentada em trabalho no 2º Congresso de Cultura Negra das Américas, Panamá, 1980. Disponível em: <http://www.abdias.com.br/movimento_negro/quilombismo.htm>.

O Quilombismo, na visão de Abdias do Nascimento, não se tratava de um Estado paralelo e sim, de uma forma de organização das ações de Estado.

O Movimento Social Negro Brasileiro foi e continua sendo uma das ferramentas mais poderosas, criada pela própria população negra brasileira para manter suas tradições e cultura e ter acesso às políticas públicas como um direito. O processo histórico de resistência desses setores foi responsável pela incorporação da compreensão e do conceito de políticas públicas como promoção de igualdade nas legislações vigentes. A institucionalização das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil é fruto das diversas formas de organização do povo negro brasileiro, formuladas por pensamentos, estratégias e concepções diferentes em tempos, conjunturas e regiões também diferentes. O “Estado Nacional Quilombista ou Quilombismo” foi uma dessas visões de como organizar e distribuir a riqueza no Brasil entre negros e não negros.

Para Nascimento (2002), o “Estado Nacional ou Quilombismo” deveria considerar o ser humano como a autêntica base do poder, inspirada no exemplo de Palmares e apoiada nesse comunialismo atualizado, a partir da qual a maioria de descendência africana no Brasil teria condições de eliminar os privilégios econômicos, políticos, culturais e sociais que atualmente institucionalizam as estruturas do poder.

Os quilombos resultaram dessa exigência vital dos africanos escravizados, no esforço de resgatar sua liberdade e dignidade através da fuga ao cativeiro e da organização de uma sociedade livre [...] o quilombismo se estruturava em formas associativistas que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas de difícil acesso que facilitava sua defesa e sua organização econômico-social própria, como também assumiram modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo (NASCIMENTO, 2002, p. 264).

Para Nascimento (2002), o Quilombismo era uma forma de pensar, de organizar, de ver o mundo, descentralizar o poder, eliminando os privilégios de alguns em detrimento da pobreza de muitos. O conceito, portanto, de quilombo vai além de um modelo único. E como tal, o Quilombismo levaria em conta a contribuição da população negra na formação do povo brasileiro, para pensar a distribuição de renda e poder; e levaria em conta a opressão sofrida pelo negro(as) no regime da escravidão. Nesse sentido, várias foram as estratégias lançadas pelo Movimento Social Negro dentro do território nacional brasileiro, expandindo-se para outros países a fim de fortalecer a ideia de que é urgente e necessário combater o racismo no mundo. O Estado Nação Quilombista, idealizado por Nascimento (2002), teria como referência maior o Quilombo dos Palmares para assegurar o reconhecimento, a liberdade e a inserção e o acesso do povo negro às políticas públicas como mecanismo para se contrapor as marcas deixadas pelo regime de escravidão a que foi submetido o povo negro no Brasil.

A mobilização do Movimento Negro Brasileiro por um Estado que incorporasse as demandas da comunidade negra estaria contido no ideal do “Quilombismo” defendido por Nascimento (2002). Porém, o Quilombismo não se restringia apenas às denúncias, mas, sobretudo, visava à produção de um pensamento negro no campo da educação nas mais variadas formas de atuação. Segundo Gonçalves e Silva (2000):

Olhando o passado recente das denúncias concernentes ao estado de precariedade da escolarização dos negros brasileiros, encontramos os seguintes tipos de registro: a) produções acadêmicas voltadas exclusivamente para os problemas atuais da educação dos negros; b) relatórios resultantes de encontros regionais do movimento negro, dando atenção especial aos problemas da educação; e c) depoimentos de antigos militantes que combateram a discriminação racial em nossa sociedade, nos anos 20 e 30, e nos anos 50, falando do significado da educação para si e para a população negra em geral (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 134).

O pensamento desenvolvido pelos autores nos leva a entender como as organizações do povo negro foram forjando, nos diversos espaços (academia e por meio de suas organizações sociais), a produção desse pensamento, principalmente durante as últimas décadas. Ao mesmo tempo, essas produções e questões diagnosticadas foram sendo apresentadas ao poder público, sem, contudo, terem sido incorporadas na sua plenitude, transformando-se em algo concreto na vida dos negros(as) no Brasil. Isso demonstra como muitas ações deixaram de ser desenvolvidas com foco na “educação” para a população negra, cujo resultado são as desigualdades entre negros e não negros. Mesmo assim, o poder de mobilização do Movimento Negro levou à Constituinte de 1988 as demandas da comunidade negra, que resultaram não apenas em denúncias, mas também em documentos com propostas concretas, tais como afirma Rodrigues (2005) “culminando com a realização em Brasília da Convenção Nacional *O negro e a Constituinte*”, da qual se originou um documento síntese das propostas dos encontros regionais ocorridos em várias unidades da Federação. Esse, entre outros, foi um momento em que o Movimento Social Negro pautou o estado para que, por meio das políticas públicas, incorporasse as demandas da comunidade negra brasileira.

1.1 A luta pelo reconhecimento dos quilombos no Brasil

Entre as estratégias do Movimento Negro nos últimos anos, estava o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos ou comunidades quilombolas como sujeitos de direitos. Portanto, seus esforços e lutas antes e durante o processo Constituinte de 1988 apontavam para a necessidade de reconhecê-las e garantir-lhes os respectivos direitos.

Assim, o texto constitucional de 1988 trouxe para o Estado brasileiro, por meio do Art. 68 do Ato Das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT)¹⁸, conjugado com os Arts. 215¹⁹ e 216²⁰ da Constituição Federal (CF), o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos como categoria, bem como o direito a terras, a manter seus saberes, costumes como patrimônio brasileiro.

Formadas a partir da reação à escravidão, essas comunidades constituíram-se em grupos de resistência negra espalhadas em quase todo o território nacional. Segundo Ratts e Damascena (2008), “para melhor compreender a participação do segmento negro na formação brasileira, três dimensões são de fundamental importância: a histórica, a memória e as práticas” (p. 51). Mesmo após o reconhecimento formal, o Estado brasileiro ainda não sabe ao certo quantas são, como efetivamente vivem, as práticas e memórias nesses territórios, os patrimônios materiais e imateriais, nem as reais demandas por políticas públicas das comunidades remanescentes de quilombos.

Isso nos mostra que a CF/1988, ao reconhecer no seu texto constitucional a expressão “comunidades remanescentes de quilombos”, que, se tomado literalmente, coloca a presença das

¹⁸ Art. 68 do ADCT: Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecido a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

¹⁹ Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

²⁰ 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.

§ 1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

comunidades quilombolas como algo apenas passado, “remanescente”, sendo que, de fato, ocorre o contrário – são grupos étnicos que vivem um presente, carregando as marcas de um passado da escravidão que lhes trouxe perdas e danos ainda não mensurados.

Para Souza (2008),

O movimento de luta pela garantia dos direitos dessas comunidades é histórico e político. Traz em seu íntimo uma dimensão secular de resistência, na qual homens e mulheres buscavam o quilombo como possibilidade de se manterem física, social e culturalmente, em contraponto à lógica escravocrata (SOUZA, 2008, p.12-13).

O movimento denominado por Souza (2008) de *aquilombar-se*²¹ coloca as comunidades quilombolas não apenas no passado, mas, sobretudo, presentes em um país que ainda cristaliza as marcas do passado da população negra, não como processo histórico de resistência e luta, mas como forma de mantê-las em condições de desigualdade.

Para O’Dwyer (2002):

O texto constitucional não evoca apenas uma “identidade histórica” que pode ser assumida e acionada na forma da lei. Segundo o texto, é preciso, sobretudo, que esses sujeitos históricos presumíveis existam no presente e tenham como condição básica o fato de ocupar uma terra que, por direito, deverá ser em seu nome titulada (como reza o art. 68 do ADCT da Constituição Federal de 1988). Assim, qualquer invocação do passado deve corresponder a uma forma atual de existência capaz de realizar-se a partir de outros sistemas de relações que marcam seu lugar num universo social determinado (O’DWYER, 2002, p. 14).

Estando situadas em diversas localidades do território nacional, as comunidades quilombolas não podem ser vistas como algo “que sobrou”, “resto”. É preciso que compreendamos como uma população com significativa contribuição à formação da sociedade brasileira consegue alterar, de forma real, a estrutura do Estado brasileiro, fugindo dos regimes postos, das ordens impostas e construindo suas próprias alternativas de superação.

Para Leite (2010),

O contrassenso das práticas autoritárias decorrentes do colonialismo foi de insistir no esquecimento e no pagamento 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 (LEITE, 2010a, p. 25).

²¹ O movimento de *aquilombar-se*, de lutar pela garantia da sobrevivência física, social e cultural, é histórico. Abarca uma dimensão secular de resistência e luta dos africanos e seus descendentes, muitas vezes em conjunto com indígenas e até brancos, e chega aos dias atuais na batalha pela garantia de direitos fundamentais, como a titulação das terras que tradicionalmente ocupam as comunidades quilombolas.

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.

Apesar das mudanças já mencionadas a partir da CF/1988 e dos esforços que foram empreendidos por setores do movimento negro e das próprias comunidades quilombolas, setores conservadores de nossa sociedade continuam lutando para mantê-las na invisibilidade. A forma perversa de enxergar as comunidades quilombolas como resto, sobra, como algo estático as coloca apenas no passado. Entretanto, as comunidades resistem ao modelo de desenvolvimento hegemônico adotado pelo Brasil, tornando-se em incômodos as estruturas vigentes. Isso vem contribuindo para que essas populações fiquem à margem das políticas públicas.

O fato é que esses grupos possuem características próprias e conseguiram manter-se nos seus territórios, majoritariamente em áreas rurais, em locais que foram e são focos do agronegócio, mineradoras e dos grandes empreendimentos, das redes hoteleiras, dos chamados *resorts*, da expansão desenfreada nas áreas urbanas promovidas pela especulação imobiliária etc. Nesse contexto, as comunidades quilombolas têm feito oposição por meio de suas formas de fazer, viver e pensar, aos modelos de desenvolvimentos impostos pelo lucro e pelo capital, pois o fazer quilombola nem sempre dialoga com o lucro em detrimento da vida social, cultural e ambiental em seus territórios.

Para O’Dwyer (2002),

O fato de o pressuposto legal referir-se a um conjunto possível de indivíduos ou atores sociais organizados em conformidade com sua situação atual permite conceituá-los, numa perspectiva antropológica mais recente, como grupos étnicos que existem ou persistem ao longo da história, como um “tipo organizacional”, segundo processos de exclusão e inclusão que possibilitam definir os limites entre os considerados de dentro ou de fora (O’DWYER, 2002, p. 14).

Partindo dessa perspectiva, pensar quilombo como “o presente”, é necessário nos despir dos conceitos de quilombo apenas como algo ligado ao passado estático e reconhecê-lo no hoje. Essa visão estática não reconhece as mudanças que ocorreram, ora por força das organizações

próprias dos quilombos, ora pelas novas formas de escravização. Só a partir de uma compreensão nova, em que se considere a diversidade quilombola, suas características e especificidades culturais, regionais, geográficas e políticas é que podemos compreender melhor quem são os quilombos, suas lutas e resistências como estratégias de construção de seus modelos de desenvolvimento e processos organizativos próprios. É preciso pensar em um presente que coloque o Estado brasileiro na condição de agente devedor, mas, ao mesmo tempo, responsável pela elaboração e execução das políticas públicas para as comunidades quilombolas, rompendo com as marcas do passado escravo que as colocou em situação de desigualdade.

O reconhecimento das comunidades quilombolas, ao trazer para o Estado brasileiro obrigações que vão além da certificação da sua existência enquanto grupos que compõem a base de formação do povo brasileiro, estende-se para um conceito de reconhecimento para o acesso a direitos antes não estabelecidos, não escritos, ou mesmo o “*direito achado/no quilombo*”, definição de Araújo (2008). Tais direitos levaram o Estado brasileiro a promover alguns ajustes nas suas estruturas sem, com isso, alterar de forma mais profunda as desigualdades existentes e acumuladas durante séculos nessas comunidades.

Somou-se ao processo de defesa das comunidades pelo reconhecimento o autorreconhecimento assegurado pela Convenção 169 da Organização do Trabalho (OIT).²² Nesse sentido, o Brasil, além de ser signatário, transformou-a em Lei Ordinária, com a aprovação do Congresso Nacional. O autorreconhecimento traz outras questões importantes e tem causado incômodos, sobretudo às forças conservadoras de nossa sociedade. Uma das tensões para que “*os novos direitos*” ou os direitos dos novos cidadãos originados na CF/1988 é exatamente a necessidade de mudanças nas estruturas do Estado para atender a esses preceitos constitucionais que têm aflorado e se transformado em conflitos, com a propriedade privada ou pública, principalmente pela possibilidade de acesso à terra com *títulos definitivos*.

O Estado brasileiro foi *instado* pela Carta Magna a identificar, reconhecer e titular definitivamente as terras ocupadas pelas comunidades quilombolas e pela Convenção 169 da OIT, ser desses grupos o direito de se autodefinir e autorreconhecer, de definir a que grupo étnico pertence, o que tem despertado no meio rural e urbano um olhar ainda mais e preconceituoso em relação aos negros(as), que, num passado recente, não podiam ser donos de terras.²³ Passa a ser

²² Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002. Aprova o texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais em países independentes. Art. 7, 1. Os povos interessados deverão ter o direito de escolher suas próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que ele afete as suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, esses povos deverão participar da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente.

²³ 2º Ato Oficial: Lei Complementar à Constituição de 1824 “... pela legislação do império os negros não podiam frequentar escolas, pois eram considerados doentes de moléstias contagiosas.” (3) Os poderosos do Brasil sabiam que o acesso ao saber sempre foi uma alavanca de ascensão social, econômica e política de um povo. Com esse decreto, os racistas do Brasil encurralaram a população negra nos porões da sociedade.

obrigação legal do Estado reconhecê-las e titulá-las em nome de suas organizações, para diminuir parte da dívida histórica ocasionada no processo da escravidão. Com isso, três aspectos ganham força: terras ocupadas, organizações coletivas e o sentido de comunidade organizada, quebrando a lógica do individualismo imposto pelo sistema de uma sociedade capitalista. Esse movimento ou deslocamento de sentido leva a uma não aceitação por parte dos(as) que continuam acreditando apenas em um modelo de desenvolvimento como possibilidade de se pensar a sociedade, a dos iguais/desiguais.

Nos debates atuais sobre a regularização das terras de quilombos, continua em vigor o pensamento da impossibilidade de acesso à terra pelos(as) negros(as) no Poder Executivo, Legislativo e Judiciário.

Para Leite (2010a),

A segregação imposta às comunidades quilombolas só poderá se reverter se tirá-las da invisibilidade em que se encontram, sobretudo e na ordem jurídica. Concordando com autora, penso que um plano de ação combater esse pensamento fenômeno que ainda nos envergonha, não pode deixar de lado o papel da escola (LEITE, 2010, p. 24)

Assim, tanto nas definições de quem são as comunidades quilombolas no Brasil, quanto das estruturas do Estado, existem tensões, ganhando centralidade no debate os mecanismos criados com a finalidade de fazer valer os “novos direitos quilombolas” ou direitos adquiridos a partir da CF/1988, pelos quilombos.

Podemos usar para ilustrar o Decreto Presidencial de nº 4.887/2003 que regulamenta o procedimento de regularização das terras das comunidades quilombolas, com base no Art. 68 do ADCT, que enfrenta no momento atual uma ação direta de inconstitucionalidade (ADI) 3.239/2004²⁴ movida pelo Partido da Frente Liberal (PFL), hoje Democratas (DEM), reivindicando sua nulidade. A proposição da ADI se apresenta não apenas como violação dos direitos das comunidades quilombolas, mas, sobretudo, como violação à Constituição Federal do Brasil e dos direitos da pessoa humana.

Para Pereira (2002), os direitos das comunidades quilombolas estão nitidamente inscritos, cabendo então o seu cumprimento.

Juridicamente, esse decreto agiu até 1889, com a Proclamação da República. Na prática, a intenção do decreto funciona até hoje. Quase todo o litoral brasileiro estava povoado por quilombos, formados por negros que, por meio de diferentes formas, conquistavam a liberdade. Aceitavam brancos pobres e índios que quisessem somar àquele projeto. Disponível em: <<http://br.answers.yahoo.com/question/>>. Acesso em: 12 out. 2011, às 15:41.

²⁴ A Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3.239 foi movida pelo Partido da Frente Liberal (PFL), hoje Democratas (DEM) em 2004 contra o Decreto Presidencial de nº 4.887/2003, que trata do processo de regularização dos territórios das comunidades quilombolas e da anulação das ações dele derivadas.

A Constituição de 1988 representa, assim, uma clivagem em relação a todo o sistema constitucional pretérito, ao reconhecer o Estado brasileiro como pluriétnico e multicultural, assegurando aos diversos grupos formadores dessa nacionalidade o exercício pleno de seus direitos de identidade própria. E, ao conferir aos remanescentes das comunidades de quilombos a propriedade das terras por eles ocupadas, faz isso à vista da circunstância de que os territórios físicos onde estão esses grupos constituem-se em espaços simbólicos de identidade, de produção e reprodução cultural, não sendo, portanto, algo exterior à identidade, mas sim a ela imanente (PEREIRA, 2002, p. 285).

Ao incorporar essas comunidades de quilombos no seu ordenamento jurídico, o Estado brasileiro sinaliza e assume também que esses grupos deixaram de pertencer à marginalidade da Lei e passaram a pertencer à sociedade brasileira, sociedade com direitos e deveres respectivos. Deixa o Estado também de tê-las como uma existência no vazio, pois as comunidades quilombolas existem no Brasil desde sua formação, se é que podemos falar de formação do povo brasileiro do ponto de vista temporal, o que não deixa de ser uma contradição o reconhecimento da presença quilombola no Brasil apenas em 1988. Essas comunidades fazem parte do *presente/visível/invisível*, ainda com a ausência de informações confiáveis e capazes de sustentar e planejar políticas públicas para todas elas, estejam onde estiverem.

Essa forma de definir, incorporando a oposição entre “selvagem e civilizado”, é reproduzida por esses autores, que tratavam os componentes indicativos dessa situação como mera “sobrevivência”. Tal visão permanece intocável, inquestionável e soberana inclusive numa certa interpretação do art. 68, onde “remanescente” é sinônimo de resíduo, de sobrevivência, daquilo que sobrou (ALMEIDA, 2002, p. 67).

As visões do significado dos “quilombos” ou comunidades quilombolas continuam até hoje se confrontando. O fato é que o Estado ainda não foi capaz de solucionar, de forma mais eficiente, o déficit para com essas comunidades, ocasionado pela escravidão, omitindo, silenciando e escravizando os quilombos desde suas mais variadas formas de organização e ocupação territorial. Talvez tenha somado negativamente a visão de “resto”, “sobra” que está presente no texto constitucional, ainda acreditado por alguns. Quilombo como algo estático é o quilombo do imaginário, do resto, do que sobrou. Essa visão fortalece as formas de torná-los invisíveis e, com isso, aprofundar o desconhecimento, as contribuições para a formação do povo brasileiro que os quilombos tiveram.

Com base em levantamento prévio feito pela Universidade de Brasília existem cerca de 3.524 comunidades quilombolas no Brasil. Baseado nessas informações ainda não depuradas, é possível perceber a dimensão quilombola no Brasil. Porém, os dados ainda dizem pouco do que/quem são as comunidades quilombolas, tanto do ponto de vista numérico quanto de sua diversidade e realidades em regiões brasileiras que por si só já guardam características diferentes.

Os quilombos ou comunidades quilombolas não nasceram com o reconhecimento formal por parte do Estado brasileiro em 1988. Esse foi apenas o marco legal formal, a inclusão na CF/1988, mas esses grupos viveram séculos sem serem reconhecidos formalmente, sempre buscando, no entanto, defesas e proteção individual e coletiva de seus territórios:

Apesar desse reconhecimento público, os membros da comunidade consideram negativo o modo como a mídia os retrata, ou seja, como “atrasados”, comparativamente às transformações sociais em curso. As pré-noções do senso comum sobre quilombo devem ter-se refletido nessa caracterização do grupo numa perspectiva evolucionista, a qual associa o “atraso” às condições de possível isolamento como garantia de reserva do passado e continuidade histórica (O'DWYER, 2002, p. 27).

Os números relacionados à quantidade de comunidades quilombolas no Brasil ainda são divergentes. A Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas do Brasil (Conaq),²⁵ representação máxima das comunidades quilombolas em nível nacional, que tem um dos seus objetivos a *proposição de políticas públicas levando em consideração a organização pré-existente das comunidades de quilombo, tais como o uso comum da terra e dos recursos naturais, sua história e cultura em harmonia com o meio ambiente, que são as referências de vida*, afirma que o número de comunidades quilombolas apresentado pelos órgãos do Governo representam possivelmente metade das comunidades quilombolas existentes no Brasil. A Conaq estima que haja cerca de 5 mil comunidades quilombolas espalhadas em todos os estados da Federação.

Pelos dados até hoje apresentados pelo Estado, apenas os estados do Acre e Roraima não registraram a presença de comunidades quilombolas. Isso não significa que não existam, o que é questionado pela organização dos quilombos.

Esse é outro indicativo da ausência de ação do Estado frente às comunidades quilombolas, principalmente em regiões com maior dificuldade de acesso, como é o caso da região da Amazônia. Pode ser esse um exemplo real dentre tantos problemas que essas populações enfrentam, principalmente as com maiores dificuldades de acesso às informações, às políticas públicas ou a outros bens necessários à sobrevivência.

É importante registrar que as comunidades quilombolas não estão localizadas apenas nas áreas rurais, pois, em muitos casos as cidades foram crescendo e absorvendo-as, ou seja, urbanizando-as. Em outros casos, elas foram deslocadas para as periferias das grandes cidades para fugir das pressões do meio rural que vêm alterando de forma negativa essas comunidades e outras populações rurais para ceder espaço ao desmatamento, às grandes plantações, às mineradoras, às grandes barragens, às hidrelétricas, às bases militares, entre outros.

²⁵ Conaq – Organização social dos quilombolas e instância máxima de representação quilombola em nível nacional. Os indicativos dos objetivos da organização estão disponíveis em: <<http://www.conaq.org.br>>. Acesso em: 16 out. 2011, às 18:42.

Além desse movimento, outras comunidades já se formaram em regiões urbanas, e lutando pelas suas formas de organização fizeram movimentos de desterritorialização e territorialização de comunidades quilombolas em vários lugares no Brasil.

A consequência lógica das reformas urbanas seguidas seria a valorização do solo urbano e mais uma vez a segregação da população pauperizada e negra [...] esses territorializaram outros espaços e formaram redes de solidariedade, sociabilidade e espaços culturais, que permanecem até hoje no campo simbólico e cultural da cidade [...] A noção de território no sentido ocupacional constata a existência de uma possível segregação racial, mas também evidencia a apropriação que esses segmentos realizam, imprimindo marcas e significados a esses lugares [...] Assim a formação de um território negro também passa por essa noção de exclusão social, ocupação residencial e identidade (ANJOS et al., 2008, p. 174).

Assim, a territorialização e desterritorialização ora se ligam à exclusão, ora à liberdade sonhada e buscada pelas comunidades quilombolas. As características dos problemas vividos no passado se repetem nos dias atuais, em que as pressões no meio rural fazem com que as comunidades quilombolas busquem abrigos nas cidades e assim formem os quilombos urbanos. Contudo, não podemos considerar que todos os agrupamentos formados por negros(as) nas áreas urbanas ou rurais em nosso país sejam quilombos. Os quilombos guardam consigo, características próprias, que se relacionam com a sua condição de ser, sua relação e pertencimento ao território, bem como suas formas e usos da terra/espaço, suas relações de parentesco, seus significados, sua organização etc. A incorporação dos elementos dessa composição das comunidades quilombolas não é necessariamente física, material, mas, muitas vezes, imaterial. São lugares que têm características próprias não exóticas. Quilombo é um espaço de liberdade e das práticas como um ato de pertencimento não folclorizado de um território inexistente.

A classificação erudita passava ao largo das identidades étnicas construídas coletivamente pelos próprios agentes sociais, objeto das investigações científicas. A ênfase no que se imaginava como objetivo reduzia tudo mais a simbólico e subjetivo. A redefinição de quilombo, tal como colocada hoje pelos que através dele se representam, estabelece uma clivagem político-organizativa em face desses intérpretes consagrados. Seus elementos contrastantes não se encontram no fator racial. A mobilização étnica apoia-se numa expectativa de direitos sustentada, por sua vez, numa identidade cultural que não tem sua razão de ser na “miscigenação”. Por outro lado, o campo de pensamento da categoria quilombo constitui não apenas um tema próprio, mas também um objeto de reflexão que pressupõe inúmeras noções, uma constelação de noções operacionais próprias (ALMEIDA, 2002, p. 77).

O ato do reconhecimento na CF/1988 ou do autorreconhecimento, mediado pela Convenção 169 da OIT, não trouxe mecanismos que fossem capazes de inseri-las de imediato como detentoras de direito real, ficando muitas vezes no plano simbólico. É no seio do debate de como o Estado deve promover as ações determinadas pela CF, LDB e Convenção 169 da OIT que se acirram os conflitos e se evidencia o racismo no trato dessas questões. Deparamo-nos ainda com os efeitos dos sistemas e estruturas formais do Estado que resistem à inserção dessas populações como beneficiárias das políticas públicas, chegando a casos característicos do racismo institucional.

Portanto, o racismo institucional tem dois sentidos: em primeiro lugar, é a extensão institucional de crenças racistas individuais, isto consiste, fundamentalmente, do emprego e manutenção de instituições devidamente constituídas, a fim de manter vantagem racista com relação a outros(as). Em segundo lugar, é o subproduto de algumas práticas institucionais que atua de forma a limitar, a partir de bases raciais, as escolhas, os direitos, a mobilidade e o acesso de grupos de indivíduos a outras posições (JONES, 1974, p. 5)

Portanto, os efeitos do racismo, inclusive o institucional, podem se manifestar de várias formas, uma vez que não agem isoladamente e nem sempre suas práticas são explícitas, o que certamente dificulta ainda mais o combate, se não for por meio de ações estratégicas planejadas e efetivadas em diversos campos das políticas públicas. Para Jaccoud (2008) “a discriminação não atua isoladamente, mas em conjunto com outros mecanismos, no processo de produção e reprodução da pobreza e de restrição de oportunidades para os negros em nosso país” (p. 55).

A discriminação se relaciona com diversos fatores, o que nos leva a crer que só uma ação coordenada de combate ao racismo poderá diminuir as ações e marcas que se traduzem nas desigualdades entre negros(as) e não negros(as), fazendo com que os negros(as) permaneçam na pobreza, embora tenham contribuído com construção da riqueza em nosso país.

Segundo Bento (2002), “na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo” (p. 27). Por essas razões as políticas públicas sofrem inúmeras barreiras, fruto das marcas da escravidão, que parecem muito subjetivas, mas na vida prática desses sujeitos são objetivas. São as desigualdades impostas pelo processo de inferiorização das pessoas negras.

Dentre os desafios que estão colocados em relação ao tema das comunidades quilombolas, a questão da terra ganha destaque pelo fato de as estruturas do Estado brasileiro, que foram alteradas, ainda não terem conseguido assegurar na sua plenitude a garantia dos direitos às comunidades quilombolas, além de o acesso ser abstrato para muitas dessas comunidades. Assim, a terra para estas tem outros grupos significados, sendo o maior deles a vida em comunidade.

Segundo Anjos et al. (2008),

As comunidades quilombolas contribuíram tanto para a derrocada do sistema escravista pelo histórico de negociação para a territorialização emancipatória, quanto pela disposição de contraposição guerreira. Hoje o que está em jogo não é apenas proteger e transformar em patrimônio a memória das guerras movidas contra o sistema escravocrata, mas, sobretudo, o acervo de dispositivos de negociações para uma era em que o Brasil ratifica a condição de país que respeita o pluralismo cultural (ANJOS et al., 2008, p. 176).

Assim, as décadas de luta organizada de várias formas e por meio de várias estratégias pelos segmentos do Movimento Negro por direitos, levando à constituição de várias organizações negras, que antes, durante e pós-ditaduras foram as ferramentas de lutas antirracistas cuja resposta do Estado brasileiro deveria ser a consolidação das políticas públicas ainda possuem questões que não foram tratadas ou, quando tratadas, foram pouco valorizadas, como é caso das leis mencionadas nesse texto.

A resistência, as lutas, e os processos organizativos não estão ligados necessariamente à CF/1988, mas a uma herança africana. Trata-se, portanto, de algo que acompanha esses grupos desde sua terra de origem. Isso pode nos levar a algumas indagações: quais foram as razões do silêncio em relação à existência das comunidades quilombolas durante séculos? Por que o reconhecimento das comunidades quilombolas ainda é carregado de tantos conflitos? Mesmo que aprofundar essa questão não seja uma meta dessa pesquisa, vale refletir, buscando identificar onde estão os pontos de tensões existentes que permitiram que essas comunidades ficassem tanto tempo no anonimato legal. O reconhecimento e o autorreconhecimento das comunidades quilombolas é uma questão central do debate para entender esses sujeitos a partir das suas próprias perspectivas.

1.2 As comunidades quilombolas X políticas públicas

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por um amplo processo de mobilização das organizações sociais entre essas organizações negras brasileiras. Com o advento da Constituinte e da redemocratização do país foram momentos de grandes mobilizações sociais, várias questões foram suscitadas. Em todos os estados, as comunidades quilombolas continuavam na resistência para se manterem em seus territórios, também afetados com as expansões das grandes plantações de soja, em algumas regiões, do gado, do eucalipto, das grandes barragens e hidrelétricas em outras.

Com o reconhecimento das comunidades quilombolas enquanto categoria de direito pela CF/1988, começam, então, no início da década de 1990, as discussões sobre a autoaplicabilidade

ou não do Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Os quilombolas enfrentavam problemas que iam desde a ausência de conhecimento prático de seus direitos, “direitos novos” originados formalmente na CF/1988, às formas acessá-los.

Somado a isso, o fato de não pertencerem ao mundo, que segundo Leite (2010a), “as comunidades quilombolas se encontravam na invisibilidade, sobretudo e na ordem jurídica”. Não pertenciam ao mundo letrado e o que se sabia sobre elas era fruto da luta e busca das próprias comunidades quilombolas e das organizações negras brasileiras, muitas delas pautando suas ações pelo reconhecimento de fato e de direito, até então, apenas nos planos da cosmovisão ancestral africana.

Passado os primeiros sete anos da CF/1988, portanto em 1995, na ocasião da *Marcha 300 anos imortalidade de Zumbi dos Palmares*, momento significativo para a luta do povo negro, as informações que se tinha sobre as comunidades quilombolas eram ainda mais precárias, ou seja, sabia-se muito menos do que se sabe hoje a respeito das comunidades quilombolas. Foi por meio do documento do I Encontro Nacional das comunidades quilombolas, realizado na cidade de Brasília no período de 17 a 20 de novembro de 1995, culminando com o final da referida Marcha, que as comunidades quilombolas apresentaram suas reivindicações pelo reconhecimento de seus direitos.

Aponta-se também, nesse momento, a necessidade de inserir essas comunidades nas políticas públicas, e já mencionavam também a necessidade de uma educação diferenciada como um direito, tendo em vista as especificidades das comunidades quilombolas. Vejamos alguns tópicos do documento:

1. Reivindicamos que o governo federal implemente um programa de educação 1º e 2º graus especialmente adaptado à realidade das comunidades negras rurais quilombolas, com elaboração de material didático específico e a formação e aperfeiçoamento de professores; 2. Extensão do programa que garanta o salário base nacional de educação para os **professores leigos** das comunidades negras; 3. Implementação de cursos de alfabetização para adultos nas comunidades negras quilombolas. (CARTA DO I PRIMEIRO ENCONTRO NACIONAL DE QUILOMBOS, Brasília, 1995).

Os trechos da Carta do I Primeiro Encontro Nacional das Comunidades Quilombolas mostra como essas comunidade, em 1995, reivindicavam do Estado brasileiro, entre outras políticas, o direito à terra e a uma educação diferenciada e de qualidade. Ao mesmo tempo em que as comunidades quilombolas buscavam o acesso à educação, lutavam para que esta incorporasse as suas especificidades, ou seja, uma educação que viesse a fortalecer a identidade quilombola. A marcha dos *300 anos de imortalidade Zumbi dos Palmares* marca a história do Brasil por ter sido o momento em que se mobilizaram todos os setores do Movimento Negro

Brasileiro, organizações sociais, sindicatos de trabalhadores, centrais sindicais em torno de uma pauta antirracista para o Brasil.

Esse movimento nasce da crescente convicção de que, para a construção de uma efetiva democracia, é necessária uma intervenção pública que atue no combate à discriminação e ao racismo. Esse é um movimento recente, e suas origens podem claramente ser identificadas na década de 1980, quando a reorganização do Movimento Negro, no contexto da democratização, passou a incluir a temática do racismo e da discriminação como uma pauta do debate sobre a democracia e igualdade (JACCOUD, 2008, p. 138).

Nesse contexto, as comunidades quilombolas que já vinham em processo de organização, em vários estados, construindo suas próprias organizações representativas, participaram ativamente da coordenação da *Marcha Zumbi 300 anos*, apoiadas pelas organizações negras, setores da Igreja Católica ligados às lutas sociais e sindicatos, e realizaram o I Encontro Nacional. Foi a primeira vez que o segmento das comunidades quilombolas se apresentou como organização nacional, expondo uma pauta de reivindicação para o Governo brasileiro, pelo cumprimento dos dispositivos constitucionais, principalmente pela aplicação do Art. 68 do ADCT.

Em 1996, a Conaq, constituída no I Encontro Nacional das comunidades quilombolas, o principal veículo de interlocução das comunidades em todo o Brasil, e o poder público, em defesa de seus direitos, apontou para dentro do Estado brasileiro a importância de se elaborar políticas públicas voltadas para as comunidades quilombolas.

Nesse contexto, a compreensão sobre as comunidades quilombolas passava por vários entendimentos e dificuldades, como o conceito de comunidades quilombolas, que avocava a prova de ocupação do território em 1888, data da “abolição da escravatura”. Discorrendo sobre esse conceito e comentando a norma que remontou a ele, o Decreto 3.912/01, de 10 de 10 de setembro de 2001, afirma Pereira (2002):

Do mesmo modo, o marco final, além de arbitrário, revela nítido viés etnocentrista, na medida em que se sinaliza com um termo fatal além do qual se nega o direito à identidade étnica e o correlato território que a requer e, em certa medida, a determina. Neste ponto, há dupla ofensa ao texto constitucional. A uma, porque alguém estranho ao grupo étnico é quem determina o prazo final de sua existência constitucionalmente amparada, o que, evidentemente, conflita com a noção de pluriétnica. A duas, por impor ao grupo uma rigidez cultural e impedir, a partir de 5 de outubro de 1988, conceber novos estilos de vida, de construir de novas formas de vida coletiva, enfim, a dinâmica de qualquer comunidade real, que se modifica, se desloca, idealiza projetos e os realiza, sem perder, por isso, a sua identidade (PEREIRA, 2002, p. 228).

Na mesma perspectiva, Leite afirma, (2010a) “procurar documentos, neste caso, é distanciar-se do direito do dos herdeiros – direito que só pode ser retirado de linguagem do grupo, pois ele não está registrado em nenhum papel” (p. 21).

Como vimos, as definições de comunidades quilombolas se relacionava diretamente com as possibilidades ou não de acesso ao direito por razões temporais e provas documentais e, se estas não atendessem às imposições das provas e datas, não poderiam se reivindicar como comunidades remanescentes de quilombos. Assim, não se saberia quem eram os sujeitos a serem atendidos pelas políticas públicas.

A clivagem para o acesso ao direito estava ligada às datas e a documentos datados de 1888 que as comunidades tivessem em seu poder. Não se trata aqui de desconsiderar a importância dos documentos e provas escritas, mas de chamar a atenção para a forma como diversos procedimentos e técnicas de dominação, em nome do direito universal, ocultam e negam direitos a certos humanos. Por isso, o debate sobre a necessidade de o Estado brasileiro implementar políticas para a população negra.

Em 2001, na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, convocada pela Organização das Nações Unidas (ONU), para discutir o racismo e todas as formas correlatas de discriminação e propor medidas que viessem a combatê-los tornou-se um dos mais importantes eventos do início dessa década, pois a Declaração e o Plano de Ação de Durban contou com o pensamento quilombola, com a participação da sua representação institucional – a Conaq –, e expressamente, com as demais organizações negras, defendem o reconhecimento das comunidades quilombolas e as reconhecem como vítimas do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, conforme texto da declaração. Isso contribuiu para mais adiante orientar a formulação e defesa de políticas públicas para as comunidades quilombolas.

Insta os Estados, de acordo com a normativa internacional dos direitos humanos e seus respectivos ordenamentos jurídicos, a solucionarem os problemas de propriedade de terras ancestrais habitadas por gerações de afrodescendentes e a promoverem a utilização produtiva da terra e o desenvolvimento abrangente destas comunidades, respeitando sua cultura e suas formas específicas de tomada de decisão (PGR. Declaração de Durban, 2001, p. 39).

Mesmo com a afirmação desse direito em vários instrumentos, a exemplo da CF/88, da Declaração de Durban e da Convenção nº 169 da OIT,²⁶ a garantia plena desse direito ainda faz parte do pleito permanente das comunidades quilombolas.

²⁶ A Organização Internacional do Trabalho (OIT) é a agência das Nações Unidas que tem por missão promover oportunidades para que homens e mulheres possam ter acesso a um trabalho decente e produtivo, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade. O trabalho decente é o ponto de convergência

Após as eleições presidenciais de 2002, a conjuntura permitiu estabelecer novas perspectivas que surgiram em relação às políticas antirracistas no Brasil, uma vez que no plano de Governo do então candidato a presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, apresentado à sociedade por meio do Programa Brasil sem Racismo,²⁷ as questões raciais apareceram com novos horizontes.

Esse processo permitiu que as comunidades quilombolas estabelecessem diálogos com os governos, tendo como interlocutora a Conaq, para pleitear uma nova conceituação para os marcos regulatórios da CF/1988. Constituiu-se um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), em março de 2003, com representação quilombola das cinco regiões do país, indicadas pela Conaq, para desenhar a política pública para as comunidades quilombolas do Brasil.

Visando adequar as estruturas do Estado às políticas públicas para as comunidades negras brasileiras anunciadas no “Brasil sem Racismo” foram criados: a Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 21 de março de 2003; o Programa Brasil Quilombola (PBQ),²⁸ lançando-o na comunidade quilombola do povo Kalunga (GO), em 2004 (foi o primeiro programa que formulou políticas públicas para as comunidades quilombolas) desde reconhecimento pelo Estado brasileiro às comunidades quilombolas como sujeito de direitos na Constituição de 1998; os Decretos de nº 4.883/2003,²⁹ transferindo a responsabilidade de atuar na regularização das terras das comunidades quilombolas para o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o de nº 4.887/2003,³⁰ estabelecendo os procedimentos para regularização desses territórios. Ressaltamos que ambos os decretos e a construção do PBQ foram produtos do GTI e

dos quatro objetivos estratégicos da OIT: o respeito aos direitos no trabalho – em especial aqueles definidos como fundamentais pela Declaração Relativa aos Direitos e Princípios Fundamentais no Trabalho e seu seguimento, adotada em 1998: i) liberdade sindical e reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva; ii) eliminação de todas as formas de trabalho forçado; iii) abolição efetiva do trabalho infantil; iv) eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação –, a promoção do emprego produtivo e de qualidade, a extensão da proteção social e o fortalecimento do diálogo social. Disponível em: <<http://www.oit.org.br/>>. Acesso em: 13 out. 2011, às 11:00.

²⁷ Brasil sem Racismo – o Programa de Governo da Coligação Lula Presidente apontava o combate às desigualdades econômicas e sociais como condição necessária para que fosse garantido a todos os brasileiros e brasileiras o *status* de cidadãos. Indicava também a urgência de um esforço político para que se afirmasse no país o princípio da igualdade entre homens e mulheres, entre negros e brancos, reconhecendo como indispensável a superação da dívida social que há mais de 500 anos fazia de uma grande parcela da população vítima estrutural da violência e da injustiça.

²⁸ O Governo Federal criou, em 12 de março de 2004, na comunidade remanescente de Kalunga, situada nos municípios de Cavalcanti, Teresina de Goiás e Monte Alegre, no estado de Goiás, o Programa Brasil Quilombola, como uma política de Estado para as áreas remanescentes de quilombos, abrangendo um conjunto de ações inseridas nos diversos órgãos governamentais, com suas respectivas previsões de recursos constantes da Lei Orçamentária Anual do Plano Plurianual 2004-2007, bem como as responsabilidades de cada órgão e prazos de execução.

²⁹ Foi transferida do Ministério da Cultura para o Ministério do Desenvolvimento Agrário a competência relativa à delimitação das terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos, bem como a determinação de suas demarcações, estabelecida no inciso VI, alínea c, do Art. 27 da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003.

³⁰ Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

trouxeram novos desafios para a efetivação da política de regularização das terras das comunidades quilombolas e das demais políticas públicas.

Foi neste contexto que, no Brasil, assistiu-se à criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Tendo em vista este movimento, a conferência preparatória também permitiu a apresentação de boas experiências e a afirmação da necessidade de continuar avançando no compromisso político e no aprimoramento das políticas públicas neste campo (IPEA, 2010, p. 239).

Criado para organizar o atendimento às inúmeras demandas das comunidades quilombolas, o PBQ constitui-se com o seguinte objetivo: “promover o desenvolvimento sustentável da população das comunidades quilombolas rurais e urbanas em consonância com suas especificidades históricas e culturais” (IPEA, 2010, p. 247). O PBQ foi criado com o objetivo de reunir as ações e políticas públicas de diversos ministérios para quilombos no Brasil orientado por meio dos instrumentos de planejamento e implementação de políticas públicas: Plano Plurianual,³¹ Lei de Diretrizes Orçamentárias³² e Lei Orçamentária Anual.³³

A Seppir nasce, portanto, com uma das tarefas mais importantes nesse processo de construção e consolidação de políticas em favor da comunidade negra que é propor, elaborar e coordenar além das ações do PBQ, todas as políticas públicas a serem efetivadas para a população negra brasileira. Isso, sem dúvida, é uma ação que exige esforço político e condições técnicas e financeiras e, por ser uma tarefa extremamente importante, passa a enfrentar alguns empecilhos no presente, pelos efeitos do racismo refletindo nas estruturas do Estado brasileiro.

Portanto, é preciso registrar que os avanços aqui mencionados enfrentam sérias dificuldades e sofrem ameaças ora pelas forças conservadoras de nosso país, ora pela baixa execução das ações programadas visando atender às demandas da população negra, tendo o componente do racismo institucional como seu aliado.

Mesmo diante de todo o debate nacional e internacional, a elaboração e implementação de políticas públicas para as comunidades quilombolas de forma mais sistematizada só aconteceu a partir de 2003, com a criação do PBQ e de espaços estruturais de coordenação, execução e monitoramento de políticas públicas voltadas para os(as) negros(as), sem, contudo, ter apresentado resultados mais radicais no combate às desigualdades raciais no Brasil.

³¹ Plano Plurianual (PPA) – lei que prevê a arrecadação e os gastos em programas e ações para um período de quatro anos.

³² Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) – estabelece as metas e prioridades para o exercício financeiro, orienta a elaboração do orçamento e faz alterações na legislação tributária.

³³ Lei Orçamentária Anual (LOA) – estima receitas e fixa despesas para um ano, de acordo com as prioridades contidas no PPA e LDO, detalhando quanto será gasto em cada ação e programa.

O relevante papel das organizações negras, sobretudo na luta pelo direito à educação, conforme afirmam Gonçalves e Silva (2000), são, na verdade o eixo que move as estruturas do estado para pensar políticas públicas para a comunidade negra brasileira.

Em muitos casos elas se configuram como instâncias educativas, na medida em que os sujeitos que participam delas as transformam em espaços de educação política. Já no início do século XX, o movimento criou suas próprias organizações, conhecidas como entidades ou sociedades negras, cujo objetivo era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra. Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 139).

Para Cavalleiro (2001),

Se faz necessário compreender e reconhecer a desvantagem que constituiu o racismo para o desenvolvimento das relações sociais entre negros e brancos – com a penalização dos cidadãos negros – constitui uma ação fundamental para enfrentar essa falta de equidade (CAVALLEIRO, 2001, p.142).

Partindo desses pressupostos, vários obstáculos precisam ser vencidos para, por dentro da estrutura do Estado brasileiro e no diálogo com a sociedade em geral, a começar por compreender que a luta das organizações negras não é por privilégios e sim, por uma sociedade mais justa, levar os(as) negros(as) a acessarem as políticas públicas como direitos constituídos, diminuindo o abismo entre negros e não negros no Brasil e, conseqüentemente, podermos sonhar com uma sociedade mais justa e igualitária a partir de sua diversidade.

1.3 Conferências de políticas de promoção da igualdade racial e a questão quilombola

O Brasil, nas últimas décadas, vem experimentando a participação popular como a forma mais ampliada de dialogar com a sociedade civil, de forma organizada, e romper com a lógica do fazer isolado das políticas públicas. O orçamento participativo (OP), ação que teve início nas primeiras administrações petistas – ou seja, do Partido dos Trabalhadores (PT) – começando pela cidade de Porto Alegre e se espalhando para outras localidades, ora com o nome de orçamentos participativos, ora com outras denominações, visando, porém, assegurar a participação popular, foi talvez a maior expressão dessa possibilidade de mobilizar a sociedade para expressar seus anseios, os de sua comunidade e de seus grupos frente ao poder público.

A crença na participação popular aumenta, como afirma Demo (2009), “referimo-nos à capacidade de a sociedade conseguir expressar suas necessidades de forma organizada, através dos vários níveis possíveis de organização” (p. 28). Vários processos de participação começaram

a se desenvolver no Brasil, sobretudo a partir de 2002, ampliando esse raio de participação por meio de Conferências Temáticas, Grupos de Trabalhos, Conselhos Nacionais e Regionais, Fóruns, Comissões Temáticas e Regionais, tornando esses espaços lugares de debater, avaliar, formular e reformular políticas públicas e seus próprios conceitos, a exemplo do:

i) Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI); ii) ações afirmativas de acesso ao Ensino Superior; iii) ações de implementação da Lei 10.638/2003, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão no currículo do Ensino Básico do estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira; e iv) Programa de Promoção da Igualdade de Oportunidades para Todos, do Ministério Público do Trabalho (MPT).

É importante destacar a relevância das ações desenvolvidas na linha de combate ao racismo e no atendimento às demandas da população negra brasileira e da promoção da igualdade racial, porém, não se tem registros do grau de atendimento destas, nem do alcance por parte das comunidades quilombolas, no sentido concreto.

É nesse mesmo contexto de participação que em 2005 ocorre a 1ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Conapir), sob a coordenação da Seppir, na cidade de Brasília, no período de 30 de junho a 02 de julho com os temas “Estado e Sociedade Promovendo a Igualdade Racial”, com princípios estabelecidos e objetivos definidos.³⁴, sendo esse um marco na busca de inserir as comunidades quilombolas como beneficiários das políticas públicas. Porém, o que compromete a efetivação de uma política pública, principalmente construída por meio de

³⁴ *i)* Refletir sobre a realidade brasileira, do ponto de vista da sociedade e da estrutura do Estado, considerando os mecanismos de reprodução da discriminação, do racismo e das desigualdades raciais; *ii)* Avaliar as ações e políticas públicas desenvolvidas para a promoção da igualdade nas três instâncias de governo – municipal, estadual e Federal –, bem como o cumprimento dos compromissos internacionais objetos de acordos, tratados e convenções; *iii)* Propor diretrizes para a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e Étnica considerando a perspectiva de gênero, cultura e religião.

Os objetivos da I Conapir foram discutidos a partir de 12 eixos, dos quais tecerei comentários apenas sobre um, por se relacionar diretamente com esta pesquisa, que é o eixo de nº 5 – Comunidades Remanescentes de quilombos – Programa Brasil Quilombola. O tema Comunidades quilombolas – Programa Brasil Quilombolas, na I Conapir foi discutido por meio de dez diretrizes e nove subeixos, considerados de maior relevância a partir das especificidades e anseios das comunidades quilombolas. Foram destaques no tema comunidades quilombolas relacionados à educação os seguintes aspectos: educação específica, formação de professores(as) e regaste do idioma africano Iorubá, educação de jovens e adultos, divulgação da Lei 10.639/2003, questões ambientais e incentivo ao ensino médio nas comunidades quilombolas, entre outras, com uma justificativa de que a grande maioria das comunidades dispõe do ensino apenas das séries iniciais. Ao observarmos as propostas apresentadas e defendidas pelas comunidades quilombolas, percebemos que dois temas nortearam a discussão: a regularização dos territórios quilombolas e a educação receberam maior atenção e com um volume maior de proposições, demonstrando, assim, que as demais políticas públicas se relacionam diretamente com as questões da terra e da educação, ou seja, a terra e a educação sustentam as demais ações.

metodologias participativas, com um poder de mobilização extremamente importante como o sistema de Conferências, não são formulações e sim a execução prática.

Segundo Leite (2010a),

Para destravar a chave do racismo seria necessário não só a permanência dos quilombolas nas terras dos seus antepassados, mas também garantir o ingresso no mundo letrado. Talvez isso explique porque territorialidade e escolarização são dois polos centrais das lutas atuais dos negros no Brasil (LEITE, 2010, p. 29-30).

Apesar dos esforços que envolveram não só as organizações governamentais como também a sociedade civil, e considerando os objetivos apresentados como meta da I Conferência de Política de Igualdade Racial. É nesse contexto que nasce o Plano Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Planapir). Mesmo assim, avanços mais concretos das políticas públicas para as comunidades quilombolas não alcançaram o que estas esperavam, ou seja, os esforços para acessar algumas políticas, como construção de escolas, formação de professores(as) elaboração de materiais didáticos; os resultados foram incipientes. Quanto ao aspecto da regularização das terras, atribui-se o resultado à burocracia nos procedimentos de regularização das terras, a especulações imobiliárias, a estruturas não compatíveis com as demandas, a baixo orçamento, a pressões externas, a pouca capacidade operacional dos órgãos de execução, à falta de uma ação integrada da União, dos estados e dos municípios, entre outros. O fato é que a esperança de que as ações discutidas e deliberadas da I Conferência de Política de Promoção de Igualdade Racial fossem, de imediato, atendidas foi adiado.

Um dos ganhos da Conapir foi a criação do Conselho Nacional de Promoção de Igualdade Racial (CNPIR) que, formado por representações das organizações negras e com caráter consultivo e paritário (Governo e sociedade civil), surgiu para ser o principal espaço de formulação e monitoramento das políticas de Promoção de Igualdade Racial, demandado pela comunidade negra brasileira.

As comunidades quilombolas, por meio de sua principal organização, a Conaq, tiveram assento no CNPIR desde sua criação, com um *representante*, o que, sem dúvida, tem dificultado a divulgação das informações por esse Conselho às comunidades quilombolas, dado a extensão do Brasil e as dificuldades de acesso das comunidades, somando a isso o grande número de comunidades quilombolas que ainda não acessam as formas mais rápidas de comunicação, como internet, telefonia ou mesmo energia elétrica. As medidas propostas pelo CNPIR e diretrizes do Planapir ainda não respondem à totalidade dos anseios das comunidades quilombolas, dada a complexidade e a diversidade dos problemas que as afetam.

Destaco ainda que no intervalo entre a I e a II Conapir (2005/2009) várias tentativas de publicação e implementação do Planapir foram feitas sem muito sucesso, pois não se chegava a um consenso (entre os órgãos de governo) do que efetivamente deveria conter no Plano. Havia

nitidamente um descompasso entre as decisões da I Conapir e a estrutura do Estado brasileiro para efetivar as ações demandadas na Conferência.

Foi possível perceber que a I Conapir veio recheada de muita esperança por parte da comunidade negra. O fato de as políticas públicas ainda estarem em planos abstratos em relação à implementação fizeram com que a II Conapir, em 2009, chegasse sem que os avanços do Planapir fossem percebidos na vida, no cotidiano da população negra em geral, transformando essa conferência em um momento de reflexão, com incertezas quanto aos avanços apontados anteriormente.

Na questão quilombola, cujo foco dado pelas suas representações foi o acesso às políticas públicas, mas com um forte tencionamento com relação à regularização de suas terras, as expectativas foram abaixo do esperado, gerando, contudo, uma insatisfação, dividida com a expectativa de aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, que também sofreu desgastes junto à comunidade negra, principalmente pelas negociações para a sua aprovação pelo Congresso Nacional. A retirada de conteúdos considerados por muitos(as) como estruturantes para a promoção da igualdade racial e combate ao racismo, a exemplo das cotas para negros(as) nas universidades públicas, e das diretrizes para a política de regularização fundiária das comunidades quilombolas foram interpretadas por essas comunidades como um recuo do Governo em relação ao estabelecido na CF/1988, nas leis sucessivas, planos e programas.

No entanto, é importante reconhecer-se a necessidade do desdobramento dos objetivos propostos pelo Planapir em dimensões do planejamento das políticas públicas envolvidas. Para que isso ocorra, é preciso garantir que as diretrizes tratadas neste plano sejam articuladas ao planejamento setorial de cada área de governo e, em alguns casos, alicerçadas na legislação. A falta de instrumentos gerenciais e financeiros para o fomento das políticas públicas de promoção da igualdade racial também precisa ser superada, pois representa hoje limitação expressiva para sua consolidação (IPEA, 2010).

Fica evidente a necessidade de um esforço maior do Estado brasileiro para consolidar os instrumentos normativos e buscar ferramentas de gestão para possibilitar a efetivação das políticas públicas para a população negra com mais rapidez e eficiência. Também carece de um diálogo maior entre as três instâncias governamentais, ficando expressa a necessidade de pensar uma estratégia que abarque as diversas dimensões das políticas públicas, para que o Estado possa dar respostas mais céleres às demandas apresentadas pelas comunidades quilombolas.

1.4 O quilombo de Conceição das Crioulas e a luta por direitos

O próprio nome de Conceição das Crioulas está ligado ao mito da origem. Contam que enquanto trabalhavam na cultura do algodão, as crioulas

fizeram uma promessa: se um dia conseguissem comprar as terras que ocupavam, ergueriam uma capela em homenagem a Nossa Senhora da Conceição. Com o resultado do seu trabalho e a “ajuda da santa”, o sonho tornou-se realidade e as crioulas construíram a capela, dando origem ao nome da comunidade. Inscreve-se, pois, nas raízes do nome da comunidade uma homenagem à padroeira e às próprias crioulas. “Essas histórias, elaboradas a partir da memória oral, são de fundamental importância na construção da identidade dos quilombolas”, habitantes de Conceição das Crioulas (LEITE, 2010b, p. 64-65).

A presença feminina na comunidade rompe com uma ideia naturalizada de “poder e força masculina” e constrói, por meio de “Nossa Senhora da Conceição e das Crioulas” (primeiras negras a chegarem ao local), a possibilidade real de devolver ao seu povo o maior símbolo da liberdade, que são suas terras ancestrais. Assim, é a histórica de Conceição das Crioulas. A história oral, registro de uma cultura, e a luta associada aos direitos da comunidade quilombola de Conceição foi entendido por Araújo (2008) como “a *memória permanente*³⁵ não é passado, mas é a continuidade da invenção humana no seu espaço, tempo e território” (p. 76).

Assim, esse passado se afirma no presente e na continuidade de uma história que, embora ainda não faça parte do acervo escrito, aos pouco, por meio da memória, ela (re)conta/constrói, pois muito da história de Conceição das Crioulas é contada por meio de mitos que reproduzem uma superioridade das mulheres. Em Conceição das Crioulas, são as mulheres (a Santa e as mulheres negras) que se juntam para fazer a história.

Essa junção das “crioulas e a santa”, e tendo sido, por parte da Igreja Católica aproveitado para continuar sua superioridade em detrimento de outras manifestações religiosas, pode ter sido a razão que levou essa comunidade quilombola a ser comunidade eminentemente católica por um bom período. Esse fato pode ser uma das razões para explicar a ausência ou pelo menos a não explicitação da relação das crioulas com as religiões de matrizes africanas até hoje. Não há de forma explícita registros nas memórias permanentes da ligação das crioulas com as suas identidades religiosas de origem, o que pode ser apontado como uma das perdas ou pelo menos a necessidade de as crioulas omitirem suas manifestações religiosas ou, ainda, terem utilizado o “silêncio” como estratégias de sobrevivências. Assim também foram as manifestações do povo indígena Atikum (vizinhos das crioulas), que só a partir da década de 90, veem reanimando e buscando fortalecer (os ritos e manifestações indígenas) como parte da identidade daquele povo. Por mais que esse debate, as tensões nele existente, e nessa construção, não deve ter sido diferente, compreendê-las seja algo de fácil fascinação, não ser foco de nossa proposta de pesquisa, nos afasta desse debate nesse momento, pois a nós interessa as estratégias adotadas

³⁵ Definição encontrada em Araújo (2008), para expressar o papel da oralidade na reconstrução da história e lutas do território quilombola de Conceição das Crioulas.

pelas crioulas para se tornarem donas desse território, residindo nesse contexto e espaço várias contradições, sobretudo, em função do papel desenvolvido pela Igreja Católica durante a escravização dos (as) negros (as) no Brasil.

Para Santos (2012),

Cada lugar tem, pois, variáveis internas e externas. A organização da vida em qualquer parte do território depende da imbricação desses fatores. As variáveis se internalizam, incorporando-se à escala local. Até o momento em que impactam sobre o lugar são externas, mas o processo de espacialização é, também, um processo de internalização (Santos, 2012, p.105).

É partindo desse espaço, das imbricações inerentes a sua constituição, internalizações/externalizações vividas localmente, das relações a partir/para/por meio dele construídas que falaremos da história do território quilombola de Conceição das Crioulas. Nesse contexto de fusão e reinvenção de uma nova ordem, a supremacia da Igreja Católica pode ter contribuído para o afastamento da comunidade quilombola de parte de suas raízes culturais africanas, inclusive da religiosidade.

Conta a oralidade guardada nas *memórias permanentes*, que a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas foi formada em meados do século XVIII, com a chegada de seis mulheres que fugiam em busca de liberdade. Não há consenso do real local de origem das mulheres, apenas em relação ao número de alguns nomes que foram recuperados. Alguns falam que elas vieram da região da Bahia, outros, que vieram de Alagoas. O certo é que essa exatidão nunca foi a coisa mais importante para os moradores(as) da comunidade e sim, a história das mulheres que fundaram esse território: Francisca Ferreira (líder do grupo), Mendencha Ferreira, Francisca Presidente, são os nomes lembrados através da oralidade dos mais velhos, por meio de suas memórias permanentes.

Havia na região outros habitantes, com quem fizeram contatos. Tratava-se do povo indígena Atikum. A história oral conta que nunca houve enfrentamento entre crioulas e indígenas. Os dois grupos dividiam não só parte do espaço físico, mas também constituíram relações sanguíneas e laços de parentescos muito fortes, fato até hoje existente. Porém, conquistar o território era a grande tarefa do grupo de mulheres negras que ali chegavam.

A região era propícia ao cultivo do algodão. Enquanto trabalhavam, plantando e fiando algodão, as crioulas fizeram uma promessa a Nossa Senhora da Conceição: se conseguissem comprar o território, doariam um pedaço de terra para fazer uma capela para a devoção à Santa. O objetivo foi alcançado e a promessa foi cumprida. Ao conseguirem a bênção, a conquista do território, o passo seguinte foi pagar a promessa. Assim fizeram: doaram um pedaço de terra para a construção da capela, que ficou conhecida como capelinha de Nossa Senhora da Conceição das Crioulas.

A conquista do território de Conceição das Crioulas seria por meio de um instrumento denominado “renda”. As crioulas saíam da sua localidade (Conceição das Crioulas) e se dirigiam até a cidade de Flores, uma das mais antigas de Pernambuco, levando seus produtos (fios de algodão) para vender e com esse dinheiro pagar a renda. Transportavam seus produtos (fio do algodão) em animais. O município Salgueiro que ainda não havia se emancipado, assim que foi elevado ao posto de cidade, transformou em seu II Distrito. Porém, o território quilombola conquistado pelas crioulas por meio da promessa à santa é três léguas em quadra, e continua sendo objeto de luta para manter sob o domínio de seus descendentes.

Segundo Sousa (2002),

pode-se dizer que o estabelecimento de um território define a divisão política e dá forma e cria fronteiras aos sujeitos sociais a partir de dois aspectos principais: o movimento (de pessoas, de ideias ou mercadoria) e a iconografia (os símbolos) (SOUSA, 2002, p. 118).

Não há dúvida de que um dos eixos norteadores da luta das crioulas foi o direito à terra e de nela viver a liberdade tão sonhada por todos(as) que viveram ou ainda vivem a opressão e a negação de direitos considerados básicos. E, por isso, a luta foi estruturada tendo como base os processos educativos e organizativos. Esses processos ainda são presentes na memória da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, denominada por Araújo (2008),

Memória Permanente de Conceição das Crioulas é um fator significativo da construção da própria identidade local, não é um dado isolado. O pertencimento à Comunidade de Conceição das Crioulas é compreendido enquanto descendência das primeiras Crioulas, e a continuidade da luta de Agostinha e outros(as) que nos anos de 1930 a 1980, traziam consigo a resistência histórica do povo negro (ARAÚJO, 2008, p. 76).

Ao conversar com as pessoas mais velhas da comunidade de Conceição das Crioulas sobre suas histórias, uma das mais presentes em suas “memórias permanentes” foram os obstáculos enfrentados para conquistar a terra e sua demarcação (três léguas em quadra), o que corresponde a 16 mil hectares de terra. O território aqui descrito é o objeto de pleito da comunidade de Conceição das Crioulas junto ao Governo Federal no sentido de desintrusá-lo, dando lugar aos que foram expulsos ou jogados para as áreas com menor capacidade de produção. O território tem um valor simbólico que não é mensurável, faz parte de um mundo imaginado e fantasiado de cultura que foge, muitas vezes, aos olhos da ciência e que só a vivência e pertença a esse território sabem explicar.

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável

de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente por que não a tem (FREIRE, 2005, p. 37).

A permanente busca da liberdade e emancipação da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, na maioria das vezes liderada por mulheres, faz esse território lutar pela sua autonomia, não só em relação ao direito à terra, mas também pelos processos educativos que organizam a vida da comunidade. Esse pensar “quilombola e feminino” tem sido constante e se alimenta no ato da resistência de um povo que, mergulhado num mundo real de exclusão, consegue “fincar”, contrariando as lógicas postas, no seio da história oficial, sua própria história de encanto e desencanto, de encontro e (re)encontro, a fórmula que tem animado a caminhada por tanto tempo.

Para Araújo (2008),

O direito achado/constituído em Conceição das Crioulas não está apenas em aprendizagem permanente, mas posto diante de obstáculos que necessitam de resposta eficaz do Estado. A relação direito novo/velho paradigma plural/coletivo demonstra que soluções eficazes para situações fáticas decorrentes dos processos conduzidos por décadas estão difíceis de uma resolução (ARAÚJO, 2008, p. 110).

Portanto, qualquer ideia de identidade daquela comunidade que se encontra cravada entre essas duas grandes e importantes serras (Serra das Crioulas e Serra das Princesas), como sua posição geográfica privilegiada, leva-nos a pensar a formação étnica, as estratégias de resistências presentes, as dificuldades de acesso por outras pessoas que não conheciam a região, as particularidades de cada povo que habitava na região (quilombolas e indígenas). Imersa no bioma caatinga e guardando não uma só uma paisagem específica, sua própria formação conta parte de sua história de luta e recria sua identidade.

Segundo Freire (2005 p. 38),

a liberdade é um parto. É um parto doloroso. O homem e a mulher que nascem deste parto é um homem mulher novo(a) que só é viável na e pela superação da contradição opressores(**as**) – oprimidos(**as**), que é a libertação de todos(as). A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem/**mulher** novo(**a**) não mais opressor(**a**); não mais oprimido(**a**), mas homem/**mulher** libertando-se (FREIRE, 2005, p. 38) (*grifos nossos*).

A busca da liberdade e a conquista das crioulas foram processos de superação dos limites físicos, geográficos, organizativos, de gêneros e racial. Pensar que há quase três séculos mulheres negras, analfabetas, jamais conseguiriam dar passos tão largos só é possível

reconhecendo a capacidade de superação da população negra frente a todos os obstáculos impostos desde sua chegada ao Brasil até os dias de hoje.

Romper a distância, que ora era geográfica, ora das “convenções” da época, e arriscar tamanho desafio só é possível imaginar num contexto de contradição oprimidos x opressor (FREIRE, 2005). Se, de um lado, havia o vigente regime escravocrata no Brasil, do outro, mulheres negras, autônomas, inauguram um modelo de feminismo e de gestão territorial com as mais contraditórias condições pelo sistema vigente.

Esse quadro mudou com a chegada de fazendeiros na região entre 1910 e 1940, quando começaram a ocupar e cercar (pôr limites) em parte das terras, principalmente as partes produtivas. Tal ocupação tentou desconstruir o modelo de gestão, um jeito de fazer/lutar do território de Conceição das Crioulas. E foi o lutar, o resistir que fizeram com que os descendentes das crioulas permanecessem no território de Conceição das Crioulas, sempre inspirados na coletividade e na partilha, alimentada pelo desejo de liberdade.

Para Melo (2010),

A luta das comunidades quilombolas tem uma centralidade nos direitos territoriais, mas não obscurece as demandas por melhorias das condições de vidas em sentido mais amplo, a exemplo das reivindicações pelo acesso à educação de qualidade, em bases diferenciadas, adequada às especificidades das comunidades quilombolas; por saneamento básico e atendimento à saúde; bem como pelo apoio às práticas produtivas (MELO, 2010, p. 10).

Portanto, a defesa do direito ao território de Conceição das Crioulas tinha como base a manutenção das atividades agrícolas, artesanal, pecuária de pequeno porte desenvolvidas, cujo cunho não era comercial, e sim, de subsistência e sustentabilidade do território e da cultura local. Tais práticas até hoje estão presentes e fazem parte do que podemos denominar de identidade e cultura quilombola naquela comunidade.

Há relatos de uma das batalhas enfrentadas – a guerra dos Urias –, com famílias brancas vindas do município de Floresta (cidade também da região central do estado) que tentavam ocupar o território. A guerra foi o mecanismo para proibir a ocupação desejada pelos Urias ao território de Conceição das Crioulas. Os conflitos, em que invasores queriam ocupar o território, levaram a comunidade à luta e ao enfrentamento, inclusive com as Forças Armadas do Governo, não tendo registro do nível ou hierarquia das referidas Forças.

Conta ainda a história oral que, para defender seu território, várias batalhas foram travadas, inclusive “guerras” em que os descendentes das crioulas se juntavam com os índios Atikun para lutarem contra os brancos invasores, os quais, para aqueles que ali viviam, eram ameaças ao seu projeto.

Consideramos que, na contemporaneidade os quilombolas podem ser analisados enquanto movimento social (conceito acadêmico), porém, a multiplicidade das lutas e formas organizativas contra a ordem vigente no estado colonial não é apenas uma vitalidade no passado. Parte de suas características cotidianas e nos auxiliam a ressignificar sua composição social, étnica política contemporânea (ARAÚJO, 2008, p. 50)

Um dos registros da *memória permanente* mais importante na comunidade foi o papel desempenhado pelas mulheres, a exemplo de Agostinha Cabocla, contrariando toda e qualquer expectativa da época, indo até a cidade de Recife, capital de Pernambuco, para participar de uma audiência/reunião em que o tema era a ocupação ilegal do território de Conceição das Crioulas. O espírito guerreiro das crioulas retrata a luta e resistência do povo quilombola, ainda que de forma desconhecida. Agostinha Cabocla,³⁶ mulher quilombola, já denunciava à época os abusos dos fazendeiros para ocuparem o território de forma ilegal. Ela defendia que a ocupação por parte dos fazendeiros/posseiros, ou mesmo compra e venda, só era possível se todos os descendentes das crioulas assinassem, o que não ocorrera. Era um direito não escrito, mas vivido, experimentado.

Agostinha Cabocla foi uma personagem fundamental nesse processo e talvez tenha sido um entre tantos atos de bravura das crioulas, nos quais uma mulher que não sabia ler nem escrever, afirmou-se como sujeito de um direito individual não escrito e, ao mesmo tempo, afirmou o direito de seu povo, o direito coletivo. A organização e a resistência que a comunidade de Conceição das Crioulas teve, tem o papel de sustentar a história, mesmo fora da história oficial do Brasil.

A continuidade dos processos de autorreconhecimento em uma comunidade quilombola não é apenas o que os agentes externos compreendem enquanto fatores determinantes para definirem uma comunidade enquanto quilombo. Em determinados momentos, as características são apontadas e desafiadas no cotidiano. O fato de encontrar-se com a própria história podem desencadear conflitos e tensões que, aparentemente, haviam sido superados (ARAÚJO, 2008, p. 80).

Os atos de bravura foram impulsionados pelas tensões da época em função de um direito desconhecido, que Araújo (2008) denominou de “direito achado/construído em Conceição das

³⁶ Mulher negra desce das crioulas que, na metade do século XX, tornou-se a principal referência pela sua coragem e resistência na defesa do território de Conceição das Crioulas. Fez oposição aos ocupantes que, ao chegarem no território, estabeleceram o sistema de compra das terras das crioulas. Agostinha Cabocla era a guardiã do documento herdado das crioulas. O referido documento estaria registrado do Livro do Tombo em Portugal e possuía 15 selos. Segundo os relatos dos mais antigos, a defesa de Agostinha Cabocla era de que só poderia ser vendido parte do território se todos(as) os(as) descendentes das crioulas estivessem de acordo e assinassem. Diante dos descontentamentos com os ocupantes não descendentes das crioulas, Agostinha Cabocla chegou a se deslocar até a cidade de Recife para participar de audiência na busca de manter o território de Conceição das Crioulas em nome de seus herdeiros(as). Esse deslocamento feito por Agostinha Cabocla, segundo os relatos, deu-se a pé, percorrendo 560 km (quinhentos e sessenta quilômetros).

Crioulas” (p. 88), que foram e são pontos de conflitos e o objeto central da disputa é o direito à terra, gerando tensões cotidianas na vida das pessoas.

Na busca de garantir a memória permanente e assegurar os passos dados durante sua caminhada, Conceição das Crioulas encontra, na força de seu povo, estratégias de superação dos desafios que se apresentam no cotidiano. Um deles é manter unido aquilo que é essencial e coletivo e se relaciona com o todo da comunidade, tais como o direito às políticas governamentais de saúde, educação, de saneamento e o direito ao território.

No final da década de 1980, a comunidade despertou para o associativismo e conseguiu fundar a 1ª associação de trabalhadores rurais do município de Salgueiro, a Associação dos Pequenos Produtores Agrícolas do Poço da Pedra (ASPAPP), abrangendo três dos seus núcleos (Poço da Pedra, Garrote Morto e Mulungu). Essa experiência animou os demais núcleos e, em menos de dois anos, todos os núcleos do território tinham criado sua organização representativa.

Para unificar os núcleos do território e a permanente busca de formas próprias de se organizar, em 2000 nasceu uma associação cujo principal objetivo era unir as associações já existentes no território, a fim de buscar um veículo de interlocução entre seus moradores(as) e as questões centrais que dizem respeito ao todo do território com o poder público. Nasceu, então, a Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC).

A AQCC não substitui a representação existente nos núcleos, e sim, é um ponto de unidade entre todos, tornando-se o principal meio de interlocução da comunidade com os poderes públicos em todos os níveis. Estruturada por meio de comissões – educação, saúde e meio ambiente, patrimônio, juventude, comunicação e geração de trabalho e renda – exatamente os temas que afetam diretamente a comunidade. Sem a figura do(a) presidente, mas de uma coordenação, busca dar maior sentido de compartilhamento nas decisões da comunidade. Entre as comissões existentes, a de educação tem a representação dos professores da comunidade e é o principal instrumento e espaço de discussão das questões educacionais para dentro e fora da comunidade.

Essa conjunção de experiências tem como vetor principal o território, enquanto espaço de transformação da realidade, conduzido por processos educacionais que, no cotidiano, constroem alternativas para consolidação de sua autonomia [...] Vale pontuar que a Memória Permanente de Conceição das Crioulas é um fator significativo da construção da própria identidade local, não é um dado isolado. O pertencimento à Comunidade de Conceição das Crioulas é compreendido enquanto descendência das primeiras Crioulas, e a continuidade da luta de Agostinha e outros(as) que nos anos de 1930 a 1980 traziam consigo a resistência histórica do povo negro (ARAÚJO, 2008, p. 75-76).

As lutas estabelecidas na comunidade de Conceição das Crioulas são entendidas como o ato de “pertencer” à comunidade herdada das crioulas. Seus mecanismos de defesa fazem parte do conjunto de características que estruturam a identidade daquele território.

É nesse contexto e perspectiva que a AQCC, principal representação institucional daquele povo, está estruturada e hoje é detentora do “título de posse” do território, que, simbolicamente, representa a luta de homens e mulheres descendentes das crioulas. Carrega o peso da representação institucional e simbólica, e hoje é difícil estabelecer os limites entre a AQCC e as escolas localizadas no território de Conceição das Crioulas. Porém, tal representação não anula as que são constituídas a partir de suas próprias lógicas – pessoas mais velhas, parteiras, benzedoras, entre outros(as). Assim, o território se estrutura e estabelece suas relações, papéis e funções, bem como as lutas pelas políticas públicas.

1.4.1 Conceição das Crioulas: práticas educacionais e organizativas

Para falar de educação e dos processos educativos na comunidade de Conceição das Crioulas, é preciso pensar que, desde sua fundação até os dias de hoje, a vida das pessoas daquela comunidade tem se constituído em processos pedagógicos e educativos, visto que suas construções e aprendizagens se materializaram por meio 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 vivência e pertença da coletividade do território e as práticas como sinônimo de libertação e de emancipação. Ao mesmo tempo, é preciso pensar no sistema formal de ensino que os exclui, tanto do ponto de vista do reconhecimento de sua história, quanto da geografia, da produtividade e da sustentabilidade ambiental e cultural e as disputas que estão estabelecidas pelos espaços físicos, são também ideológicos e/ou pelo poder.

A comunidade de Conceição das Crioulas se recompõe e se reconstrói dia a dia, tendo como uma aliada a educação como fator emancipatório e como eixo estruturador dos caminhos encontrados para fortalecer a luta. A perspectiva de educação como fator de emancipação vem se consolidando à medida que a própria comunidade assume, de maneira mais efetiva, não só o fazer prático da educação (sala de aula), mas o pensar, a gestão da educação e do território, fazendo com que as dicotomias existentes entre teoria e prática, a educação, a vida cotidiana, o individual e o coletivo, o local e o global diminuam.

Para ilustrar a história de educação de Conceição das Crioulas, trago como símbolo a figura do professor José Mendes,³⁷ homem quilombola, educador, que sem qualquer vínculo com

³⁷ Os registros dão conta de uma experiência de educação efetivada pelo Professor José Mendes, que desenvolveu um processo de alfabetização com metodologia própria em que o foco era a defesa do território de Conceição das Crioulas. Portanto, a pedagogia formulada e implementada pelo Professor José

as instituições do Estado, reconhecido apenas pelos “seus”, teve suas práticas educativas validadas também pelo e para seu povo, comprometido com a educação como prática de libertação, que ia para além de seus limites formais. Assim, o domínio da ação de educar era controlado pelos próprios moradores(as), não havendo “permissão” das estruturas dos sistemas de ensino vigentes.

Em nosso entendimento, a educação e suas ações pedagógicas são formadas em cotidiano (local – sala de aula, associações, reuniões, – onde consideramos as perspectivas formais ou não formais). Essa ação poderá ser direcionada para uma afirmação de uma condição na qual são privilegiadas as perspectivas de inserção das práticas em campos normativos, e da recepção dessas práticas e reflexões em uma contínua renovação que necessita de legitimação, para que repercuta nas dimensões pessoais e interpessoais e coletivas (ARAÚJO, 2008, p. 91).

Estruturada é inspirada na pedagogia mendiana (concebida e desenvolvida pelo professor José Mendes) e a história de luta das mulheres, Conceição das Crioulas vem se constituindo e construindo seus caminhos educacionais, burlando, muitas vezes, a formalidade e encontrando alternativas dentro do sistema de educação formal, que ora se fecha para negar sua história por meio do ensino formal, a começar dos livros didáticos, formação de professores(as), entre outros, ora se abre para, por meio da história oral e de alternativas, contar e recontar a história de Conceição das Crioulas.

Tais práticas não ficaram restritas ao ensinar a ler e escrever, mas são levadas para o campo da organização coletiva, do saber e da ciência da saúde, da sustentabilidade, da (re)construção da memória, da comunidade, formando um tecido que poderia ser denominado de identidade quilombola.

Como podemos conceber ou imaginar a identidade, a diferença e o pertencimento [...], já que a identidade cultural carrega consigo tantos traços de unidade essencial, unicidade primordial, indivisibilidade e mesmice, como devemos “pensar” as identidades nas relações de poder, construídas pela diferença, e disjuntura? (HALL, 2009, p. 28).

O fazer e (re) fazer caminhos, pensar e (re) pensar a história em Conceição das Crioulas fizeram e continuam fazendo parte de um imaginário estratégico de manutenção e controle social, não apenas do saber e da cultura local, mas também daquilo que poderia ser entendido como parte de um conjunto de características estruturadas e reestruturadas como pressupostos do grupo para manter as suas tradições. Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, por meio de processos inconsistentes, e não de algo inato, existente na consciência no

Mendes não buscava apenas o ensino da leitura e da escrita, mas ao mesmo tempo a construção de estratégias de defesa do território das crioulas.

momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade (HALL, 2006, p. 38).

Se escolas desobedecem às ordens do sistema formal quando vão de encontro ao já estabelecido por Lei para manter uma concepção de educação única, cuja história também é única, deixa-nos margem para pensar em educação formal e informal, trilhando por outros caminhos, seguindo rotas mais conectadas com a identidade de um povo. Não estou advogando uma educação apenas focada nas questões quilombolas, ao contrário, que ela seja ampla o suficiente a ponto de também refletir sobre as histórias, lutas e a identidade das comunidades quilombolas de forma positiva, na perspectiva de fortalecer a presença desses grupos, gerando a possibilidade de fazer uma nova leitura da história do Brasil, ou seja, uma (re)leitura.

A comunidade continuava na luta pelo direito à educação e após intensos momentos de mobilização, em maio de 1995, com uma matrícula inicial de 105 alunos(as), com idade entre 11 e 55 anos, iniciou-se o funcionamento da Escola Professor José Mendes. Naquele momento, as dificuldades giravam em torno de profissionais de educação que se dispusessem a trabalhar na comunidade.

A comunidade havia tomado consciência de que as mudanças nos rumos e sua história passavam também pela educação. No entanto, por ficar a 43 quilômetros da sede do município e ser de difícil acesso, muitos profissionais da educação não tinham disposição de ficar um tempo mais longo nas localidades. Outro aspecto relevante era o fato de a comunidade não possuir entre os seus moradores(as) pessoas habilitadas para assumir, na íntegra, todas as séries da educação básica.

Uma das emergências era formar pessoas da própria comunidade, não apenas para obedecer às normas do sistema de educação, mas formar educadores(as) que fossem capazes de dar conta de uma educação que atendesse aos interesses da comunidade, educação como prática de liberdade.

Se quisermos ser realmente sérios sobre como fazer com que nossas instituições respondam às comunidades de uma maneira diferente, o primeiro passo é reconhecer as conexões históricas entre os grupos que detiveram o poder e a cultura que é preservada e distribuída por nossas escolas. Reconhecer isso pode ter outra consequência: que façamos perguntas. [...] “Para quem as escolas funcionam?” Alguns educadores(as) talvez se sintam bastantes desconfortáveis em dar a resposta. Mas quem disse que a consciência de nossa própria posição tenha de nos deixar à vontade? (APPLE, 2006, p. 120).

Nesse momento começou uma grande corrida: formar as pessoas da própria comunidade comprometidas com a educação voltada para o fortalecimento da sua identidade. Um movimento interno na comunidade construiu, de forma coletiva, uma proposta de educação com um currículo próprio e com referências próprias.

Esse movimento passou a ser entendido pela comunidade como um direito, que ia desde a escolha do nome da escola até a definição do perfil dos(as) educadores(as) para atuarem, tendo como princípios básicos o compromisso com as lutas da comunidade. Não havia formalização da proposta de educação por parte do sistema municipal de educação. Havia um “consentimento” da gestão municipal para que a comunidade pudesse construir ferramentas que julgasse necessárias para implantar a proposta que estava em curso.

Pensar a articulação entre Educação, cidadania e raça é mais do que uma mudança conceitual ou tratamento teórico. É uma postura política e pedagógica. É considerar que a Educação lida com sujeitos concretos. Por isso, não basta conhecer o(a) aluno(a) apenas no interior da sala no cotidiano escolar. É preciso estabelecer vínculos entre vivência sociocultural, o processo de desenvolvimento e o conhecimento escolar. Assim, possibilitar o diálogo entre as várias visões de mundo, propiciar aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente é construir uma educação cidadã (GOMES, 2001, p. 90-91).

Nesse sentido, a educação naquele território passou a se aproximar dos conceitos de cidadania por oferecer aos sujeitos a oportunidade de vivenciar suas experiências práticas por meio do currículo vivido na sala de aula. As festas da comunidade, as lutas pelo direito ao território, o papel das mulheres, a importância dos(as) idosos, o artesanato, as formas de uso e ocupação e apropriação da terra por parte de não quilombolas, o dia a dia da comunidade são a base desse currículo escolar.

A proposta de educação tomou corpo, mesmo que tenha sido ameaçada, por várias vezes, de extinção. O fato é que a comunidade sempre se posicionou contra as intervenções externas que buscavam diminuir ou ocultar o significado da educação para seus moradores(as). A discussão da proposta começou pelo nome do patrono da escola – professor José Mendes, um descendente das crioulas que exerceu a função de professor da comunidade na década de 1930.

A ideia foi se consolidando e apresentado resultados concretos, tanto na diminuição do analfabetismo quanto na inserção das pessoas nas oportunidades de trabalho, na afirmação da identidade quilombola, na elevação da autoestima de seus moradores(as) e no fortalecimento das lutas pelos seus direitos e, principalmente, na busca de alternativas para permanecer em suas localidades, lutando para recuperar as terras ocupadas por não quilombolas

O município de Salgueiro, nesse momento, sofria alterações importantes na estrutura administrativa, elegendo como gestora municipal uma mulher, professora e ligada aos movimentos sociais e pastorais, quebrando uma sequência de cerca de 30 anos de administração municipal de partidos mais conservadores e comprometidos com outros interesses, principalmente com o grupo que ocupava ilegalmente o território de Conceição das Crioulas. Esses fatos também contribuíram com as mudanças em Conceição das Crioulas – a relação da gestão do território com a gestão do município/estado se configurou em aspectos extremamente relevantes para que se tivessem

avanços ou retrocessos. Nesse caso, a mudança na gestão municipal trouxe novas possibilidades e alianças, que, de forma dialogada, contribuíram com um pensar diferente em relação à comunidade quilombola de Conceição das Crioulas.

Hoje, do aumento da escolarização da comunidade às mudanças no perfil da organização, a melhora da autoestima da comunidade, principalmente da juventude, a inserção no serviço público, construção de mecanismos de democratização de informações, da participação das pessoas nos mais diversos espaços de decisão, a exemplo de Conselhos (municipais, estaduais e nacionais), tendo a identidade quilombola como suporte, são partes dos resultados que se forjaram a partir de dois aspectos: a) o acesso à educação; e b) o comprometimento da educação com os interesses dos(as) seus(as) moradores(as).

É possível notar forte presença das mulheres em todos os espaços, com destaque para as mulheres jovens. Além disso, a comunidade assumiu integralmente o destino de sua educação (sala de aula e gestão) no território quilombola de Conceição das Crioulas (infantil, fundamental e médio), com muitos dos(as) professores(as) oriundos dessa escola professor José Mendes.

A maioria dos(as) que lecionam no território de Conceição das Crioulas pertence a um dos povos (quilombolas e/ou indígena), possuem ou estão cursando o terceiro grau, com um percentual elevado com especialização. Outra mudança identificada é o grande interesse pela educação e a variedade de áreas buscadas pelos moradores(as). Há uma conexão forte entre a representação da comunidade por meio da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC) e por meio da Comissão de Educação, formada por professores(as), que fazem a interlocução entre o poder público e educação no território.

A proposta de educação quilombola passa por analisarmos qual concepção de educação se fala e, para tanto, é necessário que se reflita sobre o lugar onde o conhecimento vai ser concebido, sobre quais conceitos sustentam uma proposta de educação das relações raciais, em que base didática – pedagógicas práticas educativas emancipatórias serão possíveis, além das estruturas reais e necessárias para que este processo de desencadeie (NUNES, 2006, p. 141-142).

É importante frisar que a comunidade de Conceição das Crioulas tem buscado discutir o acesso à educação relacionada com as condições de trabalho, com a vida, com o cotidiano das pessoas, com o acesso à terra e a com a defesa do território, formando um tecido entre identidade quilombola, territorialidade e educação, numa perspectiva coletiva e emancipatória, na qual as pessoas exercitam o papel de cidadão.

Os objetivos das ações se constituem a partir de uma proposta político-pedagógica que considera o histórico da vida social, as trajetórias comuns, as características econômicas e culturais, a preservação da identidade quilombola na sua relação com o ambiente, concomitantemente à busca de melhor qualidade de vida presente e

futura, mediante uma tomada de consciência crítica que é sempre emergente ao sentir-se parte da construção do saber (NUNES, 2006, p. 155).

Assim, compreender a vida dos sujeitos e seus significados é compreender suas histórias presentes e passadas sem cair na ideia de museu, que muitas vezes é usada para falar desses grupos. É perceber também que outras lutas acontecem simultaneamente, pelo acesso às políticas públicas, componentes importantes para a manutenção das pessoas nos seus territórios. A proposta de educação de Conceição das Crioulas parece captar e aglutinar todos os elementos que compõem esse conjunto de características próprias de território.

Nesse sentido, a experiência de educação de Conceição das Crioulas pode nos apontar caminhos que possibilitem pensar uma educação não apenas quilombola, mas uma educação que respeite a história das comunidades quilombolas e tantas outras que tiveram suas vozes silenciadas, suas diferenças e seus modos de ver o mundo anulados, o jeito de ser, inferiorizado, para assim termos uma sociedade mais humanizada, em que a educação não seja apontada como a única responsável pelas mudanças necessárias, mas que possa ser parte indispensável nessa caminhada.

CAPÍTULO 2

O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

O diálogo que estabelecemos no capítulo anterior foi para, de forma resumida, apresentar parte das lutas de uma das organizações negras dos últimos tempos que inquietou e mexeu com as estruturas do Estado brasileiro – os quilombos. E por ter a educação, significado particular nesse processo, iniciamos este capítulo apresentando algumas reflexões e questionamentos a partir dos desenhos das políticas públicas educacionais no Brasil.

A segunda questão também deste capítulo nasce das inquietações que, durante a nossa trajetória profissional e acadêmica, foram surgindo em relação à educação, ou melhor, sobre as formas de pensar a educação. Somam-se, nesse momento, os desafios que permeiam a educação nas comunidades quilombolas, e, mais recentemente, a definição da Educação Escolar Quilombola, como modalidade de ensino da educação básica brasileira.

As reflexões partem da premissa de que a nossa compreensão sobre a estruturação da educação quilombola passa por quatro pilares definidos por Silva (2011): “reestruturação do currículo escolar, formação de professores(as), materiais didáticos e a participação das comunidades quilombolas no processo de elaboração da política” (p. 274). Somamos a estes apresentados por Silva um quinto e poderoso elemento, que pode ser a base que compõe a “estrutura dos pilares” ou pode desorganizá-los ou engessá-los. Estamos falando de “gestão”, seja ela na instância federal, estadual ou municipal, pois os elementos que utilizaremos para situar a educação quilombola do contexto das políticas públicas têm assento nessas instâncias governamentais mencionadas. Sem que elas desenvolverem suas atividades ou sigam os preceitos constitucionais, dificilmente esses pilares por si só se sustentem. Não apresentaremos esse quinto elemento de forma individualizada, mas permeando por todo o texto. Ao nos reportarmos ao termo “Estado” estamos automaticamente falando do Estado-nação e seus entes federados. Também não apresentaremos uma profunda discussão sobre a gestão – abordaremos no decorrer do texto a sua importância e, principalmente, as mudanças nos modelos de gestão exigidos pelas legislações em vigor em nosso país.

Discutiremos, portanto, os “quatro pilares” para trazer algumas contribuições ao processo de elaboração da política da educação quilombola, mas concentraremos maiores esforços nas reflexões dos aspectos desses pilares, que são indispensáveis à construção de qualquer política de educação, principalmente, de uma política ainda em estágio inicial e que se destina a atender a uma população com características específicas. A educação para/com/nas comunidades quilombolas reserva para si uma diferenciação particular. Entendemos, portanto, que o currículo, a formação de professores(as), os materiais didáticos e a participação das comunidades quilombolas possuem, por sua própria natureza, o papel estruturador da política. Nas reflexões

aqui pretendidas, o currículo é entendido como todo o percurso da formação de uma pessoa que, por razões diversas, torna-se professor(a), formação entendida não apenas como uma etapa de sua vida, e sim, como um processo permanente e contínuo.

A opção de trabalhar neste texto com o termo Educação Escolar Quilombola origina-se na nossa compreensão de que nas comunidades quilombolas, assim como em outros grupos, existem outros tipos de educação que nem sempre estão sob o domínio da escola, o que não os torna menos importantes para interior destes. Discutiremos o currículo, formação de professores(as), material didático e participação, tentando identificar os conflitos que ocorrem nos espaços escolares, as concepções postas e impostas e as tensões corriqueiras em decorrência das diferenças, inclusive do pertencimento étnico, religioso, das questões de gênero, do poder econômico ou de outras diferenças da natureza humana e que, historicamente formam transformados em desigualdades para justificar os abismos existentes entre pessoas de uma mesma cidade, país, região, religião etc. Esses conflitos têm provocado, desigualdades, principalmente entre negros e não negros, entre homens e mulheres, e repercutido em todos os espaços da sociedade, de maneira especial, nos espaços escolares. Assim, têm relevância particular e devem ser tratadas em todas as fases da aprendizagem de uma pessoa.

Como lidar com tudo isso nos espaços das salas de aulas? Como as políticas públicas educacionais se relacionam com a questão racial? De antemão, é preciso considerar que as relações têm abrangência no âmbito local, regional, nacional e internacional, sendo relações, sobretudo de poder que afetam positivamente ou negativamente a vida humana. Portanto, a escola como espaço de mediação e formação de conhecimento não pode ser estranha a essas várias realidades. Para lidar com tudo isso, é necessário pensar estratégias que deem aos espaços de formação (a escola) condições de desenvolver e aprimorar os conhecimentos, e não de aprofundar ainda mais as dificuldades enfrentadas pelas populações que historicamente foram desfavorecidas, principalmente das políticas públicas, e por isso sofrem os efeitos das desigualdades sociais nas suas vidas, no seu dia a dia.

Faz-se necessário, portanto, construir estratégias para superação desses fenômenos. Um currículo que dialogue com as perspectivas de todos os grupos sociais e, a partir disso, estrutura a formação de professores(as) pode ser um caminho, não o único, mas seguramente pode contribuir com outro pensamento em relação à educação e às relações raciais.

É a partir das questões mencionadas que abordaremos o tema *currículo escolar e formação de professores(as), materiais didáticos e participação*, no contexto da Educação Escolar Quilombola, sempre com o olhar voltado para as políticas públicas educacionais e as legislações pertinentes em vigor, convictas de que o papel da gestão federal, estadual e municipal têm relevância ímpar, ou melhor, é por dentro dessas gestões que entendemos passar, ou sustentar, os quatro pilares aqui propostos.

Formadas a partir da resistência e reação à escravidão, bem como de outros modelos de

organização social, as comunidades quilombolas lutam pelos seus direitos e para manter vivas suas manifestações culturais, seus saberes tradicionais que resistem de geração em geração. Aspectos como esses fazem parte de um conjunto de observações a serem feitas na construção de uma política educacional, falando a partir de um quilombo, que, segundo Nunes (2006),

É na lógica de relação de coletivo, de concepção de escrita para além de uma formação letrada, porque se fala de um lugar – o quilombo – para além de um espaço físico, que aqui nos subscrevemos para refletir sobre a educação e as relações raciais, tendo em vista crianças, adolescentes e jovens pertencentes às comunidades de quilombos (NUNES, 2006, p. 39).

É a partir desse ponto de vista que discutiremos os próximos tópicos e apresentaremos alguns elementos para discussão da Educação Escolar Quilombola, dialogando com e a partir desses espaços (quilombos) que, conforme Nunes (2006), não são apenas físicos, e não apenas as concepções letradas devam ser valorizadas na construção dos referenciais da Educação Escolar Quilombola.

Nossas reflexões partem das indagações: como pensar um currículo, a formação de professores(as), os materiais didáticos e a participação das comunidades quilombolas? Quantas comunidades quilombolas existem efetivamente? Quais e como são suas realidades? Que experiências de educação existem nas comunidades quilombolas que podem contribuir com a formulação e implementação da Educação Escolar Quilombola? É diante desses desafios e questionamentos, que apresentamos, não com a pretensão de responder, mas suscitar alguns apontamentos, ao mesmo tempo algumas dúvidas que julgamos importantes e necessários à construção e estruturação do currículo escolar, da formação de professores(as), da elaboração de material didático com/para/nas e da participação quilombola.

2.1 O currículo escolar para a educação quilombola: outra perspectiva metodológica

Nos aspectos apresentados na primeira parte do texto, tentamos apresentar alguns dos desafios que visualizamos para a construção e implementação da Educação Escolar Quilombola a partir das nossas experiências e reflexões, bem como os suportes teóricos que dialogam com esse tema – do currículo escolar, formação de professores(as), material didático e participação dos interessados no processo formulação e implementação da política. Pensar a educação quilombola significa lidar com algumas questões que ainda não foram visualizadas e que a curto, médio e longo prazo poderão se fazer presentes.

A busca constante de caminhos para construir indicadores que possibilitem, de forma real, tratar a história e a cultura das comunidades quilombolas, seus saberes, seus modos de viver, de ver e se organizar de maneira respeitosa deve ser vista não como uma coisa à parte, e sim, como

um (re)pensar e (re)organizar a educação brasileira.

Os quilombos ou os remanescentes das comunidades quilombolas, como escreveu a CF/1988, significam uma das formas de organizações de maior resistência do povo negro brasileiro. Para Munanga (2006), “os quilombos foram formados de homens e mulheres que se recusavam a viver sob o regime da escravidão e desenvolviam ações de rebeldia e de luta contra esse sistema” (p. 72).

Vale lembrar que os quilombos se formaram utilizando-se de várias formas de organização social e, por isso, possuem características tão diversas.

A CF/1988, no seu artigo Art. 216, na busca de garantir e assegurar as especificidades do povo brasileiro, estabelece que:

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; (BRASIL, 1988)

Estaria nesse artigo da CF/1988 parte das observações a serem feitas para a elaboração de um currículo e da formação de professores(as) para a Educação Escolar Quilombola? Que modos de criar, fazer e viver são esses? As afirmações postas na lei podem nos levar a buscar caminhos para que a educação seja, sobretudo, voltada para os interesses de todos(as) cidadãos e cidadãs. Nesse caso, a educação passa a ser feita com os quilombolas e não apenas para os mesmos. Obviamente, não estamos falando da mesma coisa, pois pensar a educação “com” não tem o mesmo significado de pensar a educação “para” as comunidades quilombolas. Pensar com envolve, escuta, troca, partilha e se aprende coletivamente; ao contrário de fazer educação para, que elabora, define, impõe e implementa a partir da visão de quem a faz, sendo, portanto, um olhar externo e estranho, sem levar em conta os espaços os interesses e a cultura dos grupos por ela pretendida a atender.

Na escolha de como se construir a política, residem questões emblemáticas e importantes, pois a educação, tanto pode incluir os grupos que ao longo da História do Brasil e do Mundo foram aliados do acesso à educação, quanto também pode aprofundar ainda mais seu distanciamento da educação e dos benefícios dela derivados. A partir da escolha do modelo, as manifestações ditas pela CF como algo a ser respeitado podem muito bem excluir, apagar a memória, bens materiais e imateriais.

Em se falando das comunidades quilombolas, caberia, portanto, perguntar-nos: quais são manifestações existentes nas comunidades quilombolas? E, mesmo sem respostas prontas e diante do enorme desafio, é preciso compreender os movimentos que acontecem nessas comunidades, suas lutas, sua participação e seus modelos próprios de fazer educação, seja ela “formal ou informal”.

Nesse cenário, partiremos então, da Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino e das discussões sobre as *Orientações Curriculares da Educação Escolar Quilombola*, relacionando-as com as políticas de educação vigentes em nosso país. A partir desse ponto, indagaremos: quais são os elementos que compõem uma modalidade de ensino? Quem são e como são formados os(as) professores(as) para a Educação Escolar Quilombola?

Para estabelecermos o diálogo, suscitaremos ainda algumas dúvidas e observaremos algumas abordagens dos marcos legais educacionais: a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Básica Brasileira (LDB), na qual observaremos alguns aspectos no que se refere à organização e finalidades da educação básica e as mudanças no Art. 26 A; as Orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais; a Política Nacional de Formação de Professores(as) da Educação Básica, Decreto nº 6.755/2009; o Decreto nº 7.415/2010, que trata da formação inicial dos professores(as) da educação básica; os planos de implementação das políticas mencionados e o Plano Nacional de Educação (PNE). Não faremos uma abordagem profunda, por não se tratar do nosso objeto. Mas refletiremos alguns dos aspectos que entendemos como relevantes para a Educação Escolar Quilombola. Também não há uma hierarquia ou uma ordem temporal nas reflexões sobre alguns aspectos desses normativos, ao contrário, buscaremos neles contribuições que nos ajudem a discutir o tema.

Então, o currículo ao qual nos referimos é o eixo que move parte das questões que nos propomos discutir, referente à Educação Escolar Quilombola, e reflete, ou pelo menos deveria refletir, os dispositivos legais. Caberá a esse currículo, segundo nosso entendimento, transformar a relação da escola com as comunidades quilombolas, por meio da Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino e reconhecer que esta nasce com outra perspectiva, que é, principalmente, atender aos quilombolas.

Não seria coerente da nossa parte não tratar o distanciamento que percebemos entre o que está escrito nos normativos que regem a educação e as práticas do dia a dia nas salas de aula, no fazer educação. Nesse sentido, vale lembrar que além das legislações em vigor serem objetos de observação, os tratados internacionais ratificados pelo Brasil, que foram transformados em lei, também compõem esse repertório de normas educacionais brasileiras, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que afirma em seu Art. 1º:

Art. 1º A presente Convenção aplica-se:

- a) Aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que sejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial;
- b) A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção (BRASIL, 2002).

É importante ressaltar que o termo *tribal* no Brasil abarca as comunidades quilombolas, sendo elas beneficiárias dessa legislação, cujo Congresso Nacional aprovou e foi sancionada como lei extraordinária brasileira. Assim, mais do que uma observação, deverá ser cumprida pelo Estado. Há, de fato, uma obrigatoriedade em cumpri-la. Segundo o Art. 5º da mesma convenção:

Art. 5º Ao se aplicar as disposições da presente Convenção:

- a) deverão ser reconhecidos e protegidos os valores e práticas sociais, culturais, religiosas e espirituais próprios dos povos mencionados e dever-se-á levar na devida consideração a natureza dos problemas que lhes sejam apresentados, tanto coletiva como individualmente;
- b) deverá ser respeitada a integridade dos valores, práticas e instituições desses povos;
- c) deverão ser adotadas, com a participação e cooperação dos povos interessados, medidas voltadas a aliviar as dificuldades que esses povos experimentam ao enfrentarem novas condições de vida e de trabalho (BRASIL, 2002).

Nesse contexto, o Estado deve observar, de forma rigorosa, as mudanças ocorridas no contexto e nas legislações já mencionadas para a elaboração de políticas públicas. E, ao elaborar os currículos, deve incluir, não apenas nos textos das políticas educacionais, no currículo escrito, mas também nas novas concepções derivadas da diversidade brasileira nas políticas e práticas da educação. Na mesma perspectiva, estabelece as Diretrizes de Bases da Educação Brasileira, no seu Art. 26A, a obrigatoriedade da inclusão nos currículos da educação básica brasileira a História da África e Afro-brasileira, uma obrigação legal que pouco vem sendo cumprida. Visualizamos nesse momento que poucos movimentos têm sido feitos pelos órgãos que executam as políticas públicas de educação em nosso país para assegurar a implementação dessa lei, o que demonstra um distanciamento entre o escrito e as práticas das políticas brasileiras.

Os estados e municípios, que, por sua vez, deveriam ter construído ou estarem construindo os instrumentos e estratégias para atender às ações decorrentes, em sua grande maioria ainda não percebeu a importância da implementação dessa política para a diversidade brasileira e para promover ações que contribuam com a diminuição das desigualdades socioeconômicas e raciais. Para chegar nesse estágio, os estados e municípios precisam reorganizar suas estruturas e seus sistemas de ensino para incorporarem o disposto na lei. Sem isso, conclui-se que as referidas lei não fazem parte, de forma prática, das ações e das políticas

públicas educacionais em nosso país, tornando-se, em muitos casos, em letras mortas.

Baseando-se, portanto, nas disposições legais mencionadas, para a elaboração e aplicação de uma política para as comunidades quilombolas, é necessário observar, em primeiro lugar, as suas especificidades, que por si só sugerem uma construção que envolva a participação dos respectivos atores sociais, a localização das comunidades ou, pelo menos, dados mais confiáveis, e conhecer um pouco mais como vivem, quais são suas manifestações culturais, seus modelos de organizações e como essas populações gostariam de ser retratadas.

Isso nos leva a indagações, do tipo: como respeitar algo que ainda não se conhece e, por isso, é considerado de pouca importância? Essa é uma indagação sem respostas, pois cabe ao Estado, pelos mecanismos de coleta de informações da população brasileira em geral, não apenas identificar alguns grupos, mas também investir no planejamento de ações que possam atender às especificidades dos quilombolas, e de outros grupos que guardam suas diferenças como patrimônio de sua cultura. Destacamos ainda que é necessário compreendermos o contexto em que vivem essas populações, e termos a educação como um fator fundamentalmente de mudança e de possibilidade de ascensão social, não apenas aos que já estão inseridos no mundo letrado e que tiveram, ao longo da história, respostas do Estado às suas demandas, mas primordialmente os que ainda não acessaram alguns desses bens.

Segundo Leite (2010),

Considerar as relações dominação e subordinação que aprofundaram as desigualdades sociais e diferenças culturais, um e outro como instâncias que são indissociáveis. As experiências que levam em conta essa dinâmica da dominância da cultura estão demonstrando que os grupos humanos têm melhor desempenho e produtividade quando não precisam abrir mão do seu passado, agregam ao presente todo cabedal de saberes que foram construídos pelas gerações que os sucedeu (LEITE, 2010a, p. 25).

A população negra sempre esteve em desvantagem quanto à possibilidade de almejar, por meio de políticas públicas, e em especial das políticas educacionais oferecidas pelo Estado, uma vida digna, a inserção no mercado de trabalho e oportunidades de forma qualificada. Isso transformou-se em dificuldades para que essa população pudesse manter e preservar seus bens materiais e imateriais. No Caso das comunidades quilombolas, muitas tiveram seus territórios invadidos e seus saberes tradicionais afetados, causando prejuízo aos seus modos de fazer e organizar suas próprias dinâmicas de vida.

Os elementos aqui abordados devem ser considerados pelo currículo escolar, entendendo-o como um espaço de “poder, de construção de conhecimento, de controle e seleção”. Segundo Santos (2008), “o conhecimento, é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento” (p. 157). Conhecimento enquanto reconhecimento, é a possibilidade de aceitar

o autoconhecimento como uma característica diferenciada. Esse movimento ou “deslocamento” do sentido de “conhecimento” significa que conheço algo e alguma coisa, reconheço que existem diferenças nos(as) “outros(as)”, da mesma forma que me conhecem e me reconhecem a partir do meu autorreconhecimento da minha definição de mim mesmo. Dizer isso é dizer que o conhecimento do “outro(a)” é tão válido quanto o meu e, por isso, precisamos, de forma equânime, de difusão do meu/nosso conhecimento. Nessa lógica, a minha voz sobre meu conhecimento é o indicador da existência dele.

Talvez esse seja o primeiro passo para pensar um currículo que, minimamente, atenda às perspectivas das comunidades quilombolas – reconhecer o outro(a) como parte, uma parte que pertença ao todo e possa, com isso, subsidiar a formulação da política de Educação Escolar Quilombola.

Para Apple (2006),

Uma das dificuldades em buscar desenvolver novas perspectivas é a óbvia e frequentemente apontada distinção entre teoria e prática, ou em outros termos mais comuns, entre “meramente” entender o mundo e transformá-lo. Essa distinção está enraizada em nossa própria linguagem (APPLE, 2006, p. 146).

Assim, antes de pensarmos em um currículo a partir das perspectivas estranhas às realidades das comunidades quilombolas ou de outros sujeitos em condições semelhantes, mais prudente seria ouvi-los(as) e, com eles(as), por meio de suas práticas, construir as bases desse instrumento de controle e de poder, que é o currículo, bem como pensar metodologias de estruturar o currículo escolar com as comunidades quilombolas, de forma a incluir os significados que habitam esses espaços e os significados que a educação tem para estes. Entender assim não é apenas ter as ideias sobre eles(as) do ponto de vista físico, mas, sobretudo, nas simbologias existentes, na construção e condução próprias em processos de participação, gestão e cogestão.

Faz-se ainda necessário reconhecer a invisibilidade a que estão submetidas as comunidades quilombolas, pois ela interfere na construção de um currículo que tenha como pressuposto atender a grupos específicos e dar conta dos aspectos globais/universalistas do sistema de ensino, dos aspectos gerais delas próprias e das especificidades de cada uma em cada região do país. Escutar essas vozes que foram silenciadas poderá ser um exercício enriquecedor para o sistema de educação brasileiro, desde que se pautem por outros eixos que não sejam os da imposição, da negação, da omissão da história, como a história oficial se comporta em relação à população negra brasileira. Silenciá-las seria uma tentativa de apagar da memória e, conseqüentemente, mantê-las associadas apenas à condição de escrava e escravizada. Segundo Nunes (2006),

Uma concepção de educação e aquisição de conhecimentos que vá ao

encontro dos interesses emancipatórios que as comunidades quilombolas vêm construindo desde o período escravista requer a promoção de uma leitura de mundo que dê ênfase a sua trajetória histórica, como lembrança viva de que o tempo não esvaece a disposição para a transformação. Ser quilombola é estar sempre com as armas da perseverança, sabedoria e solidariedade coletiva (NUNES, 2006, p. 149).

Levando em conta as fragilidades nos dados oficiais em relação às comunidades quilombolas no Brasil, a falta de informações das diversas realidades em todos os lugares. Ao reconhecer as comunidades como sujeitos de direito, certamente percebe-se a importância desse momento para a elaboração da política de educação, com o objetivo de incluí-las no sistema de educação brasileira. É visível que há falta de dados e que isso se reflete em dificuldades para o planejamento e tomadas de decisões em relação a essas comunidades. Contudo, um esforço redobrado deverá ser feito para que o currículo a ser trabalhado nessa modalidade de ensino possa atender aos interesses das comunidades quilombolas e, sobretudo, não tratá-las como única histórica.

É por meio desse esforço, que podemos identificar os limites que esses sujeitos têm para acessar os benefícios das políticas públicas. Tais limites não são necessariamente seus, e sim, de uma construção social que os colocou em condições desiguais. São questões a serem consideradas. Segundo, Forquin (1993),

Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo da educação” (FORQUIN, 1993, p. 10).

Na busca de encontrar caminhos para a educação com as comunidades quilombolas e não apenas para as comunidades quilombolas, a fim de elaborar seu currículo escolar, as manifestações e o reconhecimento da identidade e a cultura quilombola são pontos de partida. Nesse sentido, ouvir as vozes, sentir os espaços, compreender as dinâmicas de vidas das pessoas, bem como trazer essas vozes para a construção currículo são elementos centrais e pontos de partida para se ter um currículo vivo. Assim sendo, os símbolos próprios de sua cultura podem e devem ser transformados em conteúdos escolares a partir dessa construção coletiva (escola e comunidade); as lutas centrais da comunidade, a exemplo das lutas pela terra, sustentabilidade, manutenção dos espaços sagrados; as alianças existentes com esses sujeitos e as conexões e diálogos entre grupos fazem parte desse olhar menos viciado que a sociedade brasileira tem em relação às comunidades quilombolas e são conteúdos desse currículo. Sendo

assim, é necessário perceber como estão organizadas as escolas que atendem às crianças, aos jovens e aos adultos quilombolas, sejam eles inseridos nos territórios quilombolas ou não. Conhecer suas dinâmicas e como se envolvem nos processos educacionais nesses espaços faz parte de um reconhecimento de outros lugares, jeitos e possibilidades de aprendizagens pela escola. O diagnóstico para se obter as informações mencionadas, por si só, constitui-se um processo de aprendizagens e de troca de saberes entre a escola e as comunidades quilombolas, sem lógica de ordem e hierarquia de aprendizagem.

A dinâmica estabelecida para elaborar a política de educação quilombola, a depender de aspectos internos e externos, pode apontar questões que até então não foram reveladas e que podem ser úteis para a estruturação do currículo, atingindo, assim, um alto grau de relevância, tanto para as comunidades quilombolas quanto para o desenvolvimento de políticas públicas nesses territórios, como as crenças locais, as alternativas de sobrevivência, o poder da cura de acordo com crenças locais, a medicina alternativa, os arranjos produtivos locais, as manifestações religiosas e/ou outras expressões próprias de cada comunidade. Esses elementos, que, para os sistemas educacionais, ainda são invisíveis e gozam de pouca importância, para as comunidades quilombolas são práticas válidas e têm um valor histórico e simbólico por fazerem parte de sua identidade e da sua cultura.

É de extrema importância que as comunidades negras, outras comunidades étnicas e as comunidades femininas tenham significativamente se definido em termos desses limites internos e externos dos grupos a que pertencem, pois isso permite maior coesão entre os vários elementos de suas respectivas comunidades (APPLE, 2006, p. 141-142).

Não basta uma tentativa de transmissão ou uma interpretação desconectada da realidade das comunidades quilombolas se fazerem presente no currículo. É preciso saber como os quilombos entendem-se, afirmam-se, reconhecem-se e como e se autorreconhecem. Só o envolvimento desses sujeitos como agentes ativos de suas histórias poderá fazer desse processo um momento de aprendizagem coletiva. Segundo Sacristán (2000), “o currículo se expressa em usos práticos, que, além disso, tem outros determinantes e uma história” (p. 202).

A história das comunidades quilombolas, inclusive suas lutas passadas e presentes pela garantia, permanência e vida dignas em seus territórios e pela preservação e cuidados com o meio ambiente sempre estiveram fora da historiografia oficial brasileira, o que, sem dúvida, contribuiu com a sua invisibilidade. Omitidas e silenciadas durante séculos, ainda não fazem parte da construção do currículo escolar universal, nem do cotidiano da escola.

A Educação Escolar Quilombola, com os quilombolas e não para os quilombolas, deve, sobretudo, estimular nos jovens, nas crianças e nos adultos o sentimento de pertencimento e orgulho de suas histórias e da história de seus antepassados. As formas como as comunidades quilombolas se relacionam com seu passado, suas crenças, seus mitos de origem e suas visões

de mundo são elementos que devem estar presente na construção de um currículo de forma positiva para os quilombolas.

Para implementar a Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino da educação básica, recaem sobre o Estado brasileiro questões que não podem ser deixadas de lado, as quais ainda não foram colocadas na ordem do dia das instâncias de elaboração, execução e controle das políticas educacionais (secretarias municipais e estaduais), dos conselhos municipais e estaduais de educação. Em muitos casos, são essas estruturas que têm tentado, a todo custo, invisibilizar a presença das comunidades quilombolas em suas jurisdições.

É necessário criar condições de se fazer o controle social dessa política, tanto pelos órgãos de controle do Estado quanto pelas organizações sociais. Envolver os órgãos de acompanhamento e monitoramento, a exemplo dos Ministérios Públicos, federal e nos estados, como força mobilizadora para que possam influenciar positivamente nas tomadas de decisões em relação às mudanças previstas em lei, fazendo com que os sistemas municipais, estaduais e federais incorporem tais mudanças de maneira prática e cotidiana.

As mudanças não devem ser apenas nos marcos legais, mas também no enfrentamento do fenômeno do silêncio, da discriminação, do racismo e da desigualdade entre negros(as) e não negros(as) em nosso país. Construir uma estratégia que consiga envolver as comunidades quilombolas de forma concreta não é fácil, porém é indispensável para a construção e implementação de uma política de educação com esse propósito.

Não há dúvida de que os reflexos desse processo serão profundos, principalmente por exigir uma reorganização da educação que vai das fases iniciais à formação de professores(as) em suas modalidades. Pensar o acesso à educação de uma população é pensar em acesso a um caminho que poderá levá-la ao poder. É o reconhecimento que a vida dos negros(as) brasileiros foi marcada pela escravidão e pelo racismo. Mesmo que o processo escravocrata não seja, por si só, responsável pelas desigualdades entre negros e brancos no Brasil, as marcas da escravidão ainda se fazem presentes, inclusive nos currículos escolares da educação brasileira. Não reconhecer a existência e a contribuição desses grupos na formação do povo brasileiro é o testemunho desse silêncio institucionalizado.

Não podemos negar os conflitos que envolvem a comunidade negra, as tensões provocadas na sociedade pelo racismo, as pressões decorrentes do acúmulo de riqueza, das lógicas do latifúndio, do agronegócio, da especulação imobiliária, do (des)ordenamento da estrutura fundiária. Tudo isso culmina com a favelização da população negra e se reflete nos altos índices de analfabetismo, no subemprego e no desemprego dessa população.

Incorporar tudo isso de forma coerente é também tarefa da escola, não sendo ela a única, nem também apenas para a população negra. É, sim, uma ação que precisa chegar ao conjunto da sociedade. Só assim é possível desnaturalizar as práticas de racismo e diminuir as desigualdades sociais e raciais, o analfabetismo, entre outras questões que, mesmo fazendo parte

da realidade brasileira, ainda nos envergonham.

Para Jaccoud (2008), “não há dúvida que uma parte importante dos fatores que impedem a melhorias das condições de vida e oportunidades dos negros se encontra na educação ofertada em padrões limitados e insuficientes devidos à naturalização social da condição de subalternos dessa população” (p. 55).

A escola não está fora desse meio e, por isso, ela precisa construir as bases para outro pensamento, um pensamento emancipador pra si e para o conjunto da sociedade. E a educação quilombola nasce com esse desafio: mudar as regras do jogo de forma a permitir que as comunidades quilombolas participem ativamente e tenham chances de vencer.

Um dos caminhos a ser trilhado passa pela construção de um novo currículo escolar, baseado em princípios, como: emancipação, combate ao racismo, sexismo, machismo, e, sobretudo, a participação dos quilombolas, contribuindo para que mais de uma história seja contada, conhecida e reconhecida, e não sejam vistas com visão museologizada e estática às mudanças que vêm ocorrendo no seio da sociedade brasileira.

Pensar o currículo a partir dessa perspectiva e dos novos significados requer que a formação de cidadãos e cidadãs, em especial dos(as) professores(as), pois são eles(as) que têm a função de estabelecer o diálogo entre os saberes históricos e socialmente construídos e os saberes adquiridos por cada um(uma), a partir de sua cultura, do seu pertencimento, de suas identidades e do mundo que os cerca. Isso é, no mínimo, desafiador.

2.2 Quem são os professores(as) quilombolas ou para educação quilombola?

A questão dos direitos quilombolas, do currículo, uma série de outras questões, que são necessárias a gente tá sabendo, tá informado pra poder a gente trabalhar com os alunos em sala de aula. Outra formação que a gente tem em outro momento que a gente acha importante, que é a formação, no movimento, nas reuniões, nas oficinas, nos seminários específicos da comunidade, que acontece na comunidade fora, do movimento quilombola. E que a pessoa principalmente, porque é um ponto importante que a gente está falando a questão sobre o território em si, a luta pela regularização da questão da gestão do território – como é que a gente vai, principalmente agora, a partir da desintração, como esse território em mãos, o que tem que fazer? Quais são as áreas que vão ser preservadas? Quais são as áreas que vão servir pra plantar e é possível cortar/desmatar? Quais são as áreas que vai se construir/moradias? Então, essa formação ela precisa e os professores(as) precisam está dentro da escola, os educadores(as) precisam se fazer presença, porque, a partir daí, que a gente vai fortalecer essa história, e a gente vai estar informando e os alunos e as aulas também

precisam está conhecendo e participando também do processo.

(Márcia Nascimento, professora e gestora quilombola, em entrevista realizada em 31 de agosto de 2011, na sede da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas).

Conforme anunciado no início deste capítulo, trataremos de questões afetas à construção e concepção da educação quilombola a partir instrumentos que julgamos serem importantes: o currículo, a formação de professores(as), os materiais didáticos e a participação da sociedade civil e, em especial, as organizações quilombolas e gestão nas diversas instâncias.

Tendo no primeiro tópico nos dedicado, não a construir receitas, mas a apontar pistas, levantar questionamentos e apresentar elementos que, se observados, podem contribuir com a elaboração do currículo para a educação quilombola, neste, nossa atenção é para a formação de professores(as), material didático e participação dos quilombolas durante todo o processo. Resolvemos abrir este tópico com a fala da professora e gestora quilombola, Márcia Nascimento em relação ao que ela entende por formação de professores(as) em entrevista realizada em 31 de agosto de 2011, na sede da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas, como ilustrativo desse pensar a formação de professores(as).

Para dialogar com o fragmento do texto de Márcia Nascimento, iniciamos nossa reflexão levantando alguns apontamentos da LDB no Art. 21, relacionando-o ao que uma professora/gestora quilombola pensa e onde, segundo sua opinião, acontece a formação que preenche as lacunas na constituição dos profissionais da educação básica para atender aos interesses dos alunos(as) quilombolas, ou seja, a partir do que está estabelecido nas legislações em vigor e o que é apontado por uma pessoa que atua diretamente na educação, tanto na sala de aula quanto na gestão escolar quilombola.

A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei (BRASIL, 1996).

Entende-se que a educação brasileira se divide em duas modalidades. Nossa discussão será sobre a modalidade de ensino da educação básica, suas finalidades, organização e aspectos diferenciados. Contudo, não há como não apontar lacunas na modalidade de ensino superior das instituições públicas e privadas na formação professores(as), bem como no desenvolvimento de pesquisa e extensão.

Sendo hoje a educação quilombola uma modalidade de educação básica responsável por oferecer aos alunos (as) quilombolas a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, como lidaremos com a formação específica, tanto dos professores (as) quanto dos(as) alunos(as)? Ao falarmos de formação específica, estamos falando da formação que se origina nos saberes tradicionais e no seio dessas comunidades, nas formas específicas de pensar, fazer e criar e que também estão asseguradas na Constituição Federal?

Certamente, ao pensarmos na formação de professores (as), precisamos ampliar o conceito de “conhecimento indispensável ao exercício da cidadania”, bem como próprio conceito de cidadania, para não continuarmos omitindo outros saberes por julgarmos que eles não servem e não são úteis para o exercício da “cidadania”, pois esta comporta mais do que os saberes constituídos e oriundos das ciências – cabem também os saberes e valores da cultura de seu povo e a afirmação de sua identidade como uma condição cidadã.

Discutir uma concepção de conhecimento para os quilombolas significa pensar em uma formação curricular onde o saber constituído e o saber vivido estejam contemplados, provocando uma ruptura em um fazer pedagógico em que o currículo é visto enquanto grade, hierarquicamente organizado com conteúdos que perpetuam o poder para que determinados grupos continuem a outorgar (NUNES, 2006, p. 150).

Construir uma política ou formar professores(as) que compreendam essa concepção significa que o posto na lei deverá ser lido e vivido, experimentado a partir de outra lógica de “conhecimento” e de “cidadania”. Quando não procedermos assim, poderemos estar fazendo o que Apple (2001) chamou de “presença ausente” das questões raciais nas políticas educacionais. É necessário pensarmos: como devemos promover o encontro do “conhecimento constituído” e do “conhecimento vivido”? Como podemos identificar os aspectos e significados das instituições de formação se os conhecimentos nelas gerados – universidades públicas, particulares e demais espaços que compõem o conjunto do lócus de formação –, não dialogam com os saberes dessas populações? Nessa questão encontra-se um aspecto importante e relevante para a formação de professores(as) e para a Educação Escolar Quilombola.

Todavia, não estamos querendo passar visões simplistas de que formar professores(as) com vistas a essa educação é algo fácil e com caminhos já definidos. O que estamos apontando são questões que se apresentam como possíveis obstáculos, como são tratados pela política de formação de professores(as) e como podem contribuir com a formação desses sujeitos, apontando

para outras perspectivas. Um exemplo explícito é não sabermos quase nada sobre as comunidades quilombolas e as questões educacionais a elas relacionadas: quantas são? Quantas escolas existem? Quantos(as) professores(as)? Quem são? De que forma tem chegado a educação nessas comunidades? Como tem-se dado a formação dos profissionais de educação? Enfim, são pontos indispensáveis para a política de formação de professores(as), que visa atender às demandas da Educação Escolar Quilombola. Contudo, deve-se pensar como formar os(as) professores(as) que já atuam, seja nas escolas das comunidades quilombolas, seja nas escolas que recebem alunos(as) oriundos dos quilombos.

Localizar e saber quem são os(as) professores(as) e alunos(as) quilombolas e as próprias comunidades, bem como construir informações não existentes nos órgãos de elaboração e execução das políticas educacionais, faz parte desse momento da educação brasileira.

Portanto, faz-se necessário compreender a formação de professores(as) em dois planos: o primeiro, que denomino de imediato, “o agora”, para os professores(as) que estão atuando ou deverão atuar nas comunidades quilombolas. O segundo, e não menos importante, a estruturação e reestruturação das instituições (incluindo o currículo) de formação de professores(as).

As instituições públicas e privadas, responsáveis pela formação de professores(as) e outras categorias, são pautadas exclusivamente pelos sistemas de avaliações instituídos, internos e externos, como único mecanismo de aferir a aquisição de conhecimento. Aqui vale destacar que os sistemas de avaliação vigentes em nosso país operam de forma universalizada, com os conhecimentos já estabelecidos para serem avaliados de forma universalizada, e não abrem espaços para outros tipos de conhecimentos, transformando esses conhecimentos únicos válidos e os únicos importantes para todos. Isso quer dizer que qualquer outro conhecimento que nasça dessa matriz ou esteja dentro desse formato não se constitui como algo importante. Mudar essa rotina e incluir a história das comunidades quilombolas, bem como de toda a população negra, é um desafio ainda para o Brasil. Assim, como deverá ocorrer a formação de professores(as) para atuar em contextos em que se percebe a necessidade de mudanças do pensamento da educação brasileira? Há um hiato entre a história oficial e a história imposta à população negra. Desconhecem-se, não só as formas de organização e lutas dessa população, mas também as ações de educação desenvolvidas e as estratégias buscadas para acessar a educação como um direito.

Diante desses fatos, a participação desses grupos se torna indispensável. Segundo Sacristán (2000),

Os componentes curriculares para uma educação básica, que são mais amplos quanto a aspectos culturais, exigem uma transformação nessa concepção, nos processos metodológicos, mudanças importantes especialmente no professorado, que é seu principal mediador. Caso contrário, serão os velhos esquemas que darão significado concreto a qualquer inovação que se introduza (SACRISTÁN, 2000, p. 67).

Os velhos “esquemas” mencionados pelo autor são também as velhas e atuais práticas e políticas de formação de professores (as), em que a diversidade existente na sociedade brasileira não reflete na formação dos professores (as) e os conhecimentos oriundos dessa diversidade são anulados, deixados de lado e se constituem em conhecimentos não importantes para a vida. Não há intenção de esgotar as inquietações derivadas dessa afirmação, e sim, encontrar pistas para a Educação Escolar Quilombola em construção, elementos que possam contribuir com o que poderíamos chamar de “novos esquemas” ou novas perspectivas para essa formação de professores (as) para a educação em geral e para as comunidades quilombolas. Isso significa que a formação dos professores (as) terá que incorporar conhecimentos e saberes não normatizados, e, muitas vezes, ainda não escritos. A definição de formação de professores (as) apresentados pela LDB, no Art. 61, parágrafo único, diz,

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Caberia, portanto, uma indagação: o que seria “formação sólida”, “associação das teorias com as práticas”, experiências anteriores de um(a) professor(as) quilombolas ou para a educação quilombola?

Partindo do princípio de que há ausência de informações a respeito das comunidades quilombolas nos espaços de formação de professores(as), de forma geral, estamos diante de uma questão que precisa ser discutida e levada em conta no processo de construção da política de Educação Escolar Quilombola.

Também vale destacar e observar: quais as “teorias e práticas” que os(as) professores(as) precisam adquirir ou associar, conforme o texto da lei? Aqui cabe registrar que grande parte das teorias utilizadas para a formação dos(as) professores(as) silenciam as questões raciais, colocando-as como algo sem relevância para a formação dos(as) profissionais de educação.

Mesmo que haja um volume considerável de pesquisas e pesquisadores(as) negros(as) e não negros(as) dedicando sua atenção ao papel da educação, e, em particular, à formação de professores(as) com olhares mais atentos às questões raciais, estes não fazem parte da composição do acervo de conhecimentos a serem considerados pela formação de professores(as). Ignorar as pesquisas e debates com viés racial para a formação de profissionais

da educação pode não ser uma ação deliberada, mas causa prejuízo e aprofunda as desigualdades entre negros e não negros. Em relação às comunidades quilombolas faz com que pouco tenha se acumulado a esse respeito. Debatendo o que significa a presença ausente das questões raciais nas políticas educacionais, Apple (2001), afirma que:

Tudo isso não é necessariamente intencional. Deve-se a um conjunto de relações historicamente determinadas, a uma micropolítica e **macropolítica**, complexa relativa ao acesso a recursos e ao poder local e nacional e, é claro, deve-se também á dinâmica de poder na sociedade mais ampla (APPLE, 2001, p. 125) (*grifo nosso*).

A “presença ausente” das questões raciais nos currículos de formação de professores(as) pode verdadeiramente não ser intencional, mas tem causado prejuízos irreparáveis. Para mudar essa lógica, é preciso construir uma ação programada e pragmática. Além disso, o Estado deve oferecer as condições necessárias para efetivação da política. A relação desses fatores com a micro e a macropolítica está diretamente ligada aos sistemas de avaliações que podem favorecer ou não a população avaliada.

Nesse sentido, livrarmo-nos dos velhos esquemas, em que a educação pouco tem combatido as amarras e algemas que foram criadas e consolidadas historicamente, causando danos sociais, psicológicos e econômicos à população negra deve ser uma busca constante, pois o racismo, a discriminação, as visões estereotipadas em relação às pessoas negras, em muitos casos, são fortalecidos pelos próprios sistemas educacionais, exigindo mais do que uma intenção de fazer – é preciso “desconstruir” os “velhos esquemas” postos e preencher as lacunas deixadas historicamente por um pensamento único, uma história única, e construir formas que possam efetivamente contribuir com novos referenciais para as vidas dos professores(as) e alunos(as) negros(as) e não negros(as). Estes são, a meu ver, gargalos que aparecem como urgência no tema da formação de professores(as).

Reconhecer a existência desses problemas e lidar com eles sem negar a história pode nos levar a quebrar as correntes invisíveis, porém sentidas de forma muito forte e violenta por aqueles(as) que tiveram e têm suas vidas marcadas pela escravidão, pela dominação e pela omissão das ações do Estado, fazendo com que a história de resistência e as lutas desses sujeitos não apareçam como fatores históricos importantes. O silenciar institucionalizado do Estado brasileiro vivido até hoje pelas comunidades quilombolas é uma marca que precisa de atenção, em especial das políticas públicas educacionais.

Ainda dialogando com as políticas nacionais, as Diretrizes para a Educação para as Relações Raciais Brasileiras apontam que os sistemas de ensino e os estabelecimentos de educação básica, nos níveis de educação infantil, educação fundamental, educação média, educação de jovens e adultos e educação superior precisam promover, entre tantas outras ações:

Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (BRASIL, 2005).

Diante do exposto, o fato de as questões raciais não estarem inseridas nas políticas educacionais não decorrem, obviamente, da ausência de legislação, e sim, da sua aplicação prática, estando, portanto, as instituições *instadas* a desenvolverem as ações previstas na lei e, com isso, garantir a mudança no pensamento da educação no Brasil. O desafio aqui mencionado se apresenta em outra ordem: como fazer com que o previsto na lei se torne realidade?

Exige-se das instituições públicas e privadas e do conjunto da sociedade esforços coletivos para reconhecer que o pertencimento étnico e os conflitos e tensões gerados em função das ações do racismo podem ser combatidos pelo mesmo Estado promotor de desigualdades entre negros e não negros. Para tanto, mudar um jeito de pensar e fazer a educação é romper com o interesse dos que sempre estiveram em vantagem. Esse rompimento não ocorre sem conflitos e incômodos, pois essas construções foram também consolidadas com bases em teorias que sustentaram/sustentam esse pensamento, a exemplo do mito da democracia racial brasileira.

No Plano Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais, as ações descritas para serem desenvolvidas visando assegurar o cumprimento e rompimento desse modelo em relação às comunidades quilombolas sugere ao Estado,

- a) Apoiar a capacitação de gestores locais para o adequado atendimento da educação nas áreas de quilombos;
- b) Mapear as condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos e sobre o grau de inserção das crianças, jovens e adultos no sistema escolar;
- c) Garantir direito à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades remanescentes de quilombos, assim como as modalidades de EJA e AJA;
- d) Ampliar e melhorar a rede física escolar por meio de construção, ampliação, reforma e equipamento de unidades escolares;
- e) Promover formação continuada de professores da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de

quilombos, atendendo ao que dispõe o Parecer 03/2004 do CNE e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural;

f) Editar e distribuir materiais didáticos conforme o que dispõe o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural;

g) Produzir materiais didáticos específicos para EJA em Comunidades Quilombolas;

h) Incentivar a relação escola/comunidade no intuito de proporcionar maior interação da população com a educação, fazendo com que o espaço escolar passe a ser fator de integração comunitária;

i) Aumentar a oferta de Ensino Médio das comunidades quilombolas para que possamos possibilitar a formação de gestores e profissionais da educação das próprias comunidades (BRASIL, 2003).

O desafio perpassa por uma ação prática para atender ao conjunto de ações previstas no Plano Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e de outras políticas associadas. Carece, portanto, de uma estratégia que envolva amplamente as comunidades quilombolas por meio de suas representações, os(as) gestores(as) públicos, órgãos de pesquisa e extensão e os órgãos de controle social em uma ação programada e combinada com as condições reais de efetivação.

Trazer as ações mencionadas no plano para compor um processo de formação de professores (as) é um convite para se desafiar e desafiar as estruturas do Estado, em particular as detentoras do “conhecimento escolar”, exigindo rupturas na compreensão posta na sociedade em relação à população negra. Isso refaz o percurso para o que entendemos como conhecimentos válidos forjados a partir de outros olhares, em outros lugares e lógicas de fazer educação. Reconhecemos a sua complexidade, porém, o contexto nos obriga a defender outro modelo de escola e de conhecimentos.

Para Apple (2006),

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos e todas devem ter” –, as escolas legitimam a cultura ao conhecimento de determinados grupos (APPLE, 2006, p. 103-104).

A tarefa de se desafiar parte do princípio de que a escola tem seus significados e precisa refletir sobre suas práticas, não mais como obrigação legal, e sim, como um processo metodológico e contínuo. Isso faz com que ela reconheça suas potencialidades e fragilidades, identifique outros saberes e conhecimentos gerados em outros espaços, sem dissociá-los do contexto, pois são complementares a sua ação e missão. Trata-se de reconstruir um novo caminho que permita formar pessoas com condições de elaborar outras formas de ver e se

relacionar com o mundo e com os diferentes, pois,

A presença do racismo, do preconceito e da discriminação como práticas sociais, aliadas à existência do racismo institucional, representam um obstáculo à redução daquelas desigualdades, obstáculo este que só poderá ser vencido com mobilização de esforços de cunho específico. Assim, a implementação de políticas públicas específicas, capazes de dar respostas mais eficientes frente ao grave quadro de desigualdades raciais existente em nossa sociedade, apresenta-se como exigência incontornável na construção de um país com maior justiça social (JACCOUD, 2008, p. 137).

As perspectivas e expectativas em torno da educação quilombola, se não são essas, pelo menos um esforço deverá ser feito para que assegure a participação das comunidades quilombolas. Nesse sentido, constituir outros indicadores que orientem as instituições de ensino e principalmente as de formação de professores (as), é mais do que necessário – é algo que pode ser considerado urgente. A formação dos (as) profissionais de educação tem um peso singular para as mudanças previstas nas legislações e planos educacionais e que tanto a sociedade almeja.

A educação dos professores(as) raramente tem ocupado espaço público ou político de importância dentro da cultura contemporânea, onde o sentido do social pudesse ser resgatado e reiterado para dar professores e alunos a oportunidade de contribuir com suas histórias culturais e pessoais e sua vontade coletiva, para o desenvolvimento de uma contraesfera pública democrática. [...] Não é exagero afirmar que os programas de formação de professores(as) são concebidos para criar intelectuais que operam a serviço dos interesses do Estado, e cuja função social é primordialmente manter e legitimar o *status quo* (GIROUX; McLAREM, 2009, p. 128).

Apesar da obrigatoriedade da inclusão no currículo escolar da educação básica, ainda tem se reproduzido os mesmos modelos historicamente apontados como excludentes, e corriqueiras justificativas são usadas para assegurar o não tratamento da temática pelo conjunto das instituições públicas e privadas. Estas, por sua vez, formam, portanto, intelectuais, conforme definição dos autores mencionados, para manter o *status quo*, e não na perspectiva Gramsciana, de “intelectuais orgânicos” (GRAMSCI, 2010, p. 52), comprometidos com a elaboração e o desenvolvimento dos conhecimentos diversos e de uma sociedade de valores e crenças diferentes.

Pergunta-se, então, como resolver as ausências apontadas na formação dos(as) professores(as)? Não é simples. Começar por reconhecer as lacunas existentes nessa formação, buscando preenchê-las, constitui-se uma ação cuja escola não pode se omitir.

Segundo Nascimento (2010),

A escola é um espaço de encontros. Nesse espaço encontramos com a diversidade. Entretanto, nem sempre – ou quase nunca – esses encontros são pacíficos. Palavras como pluralidade, diversidade, diferença, alteridade povoam nossos discursos de uma maneira bastante constantes, mas, ainda assim, temos uma dificuldade muito grande em lidar com a pluralidade, ainda mais em um espaço como a escola, aonde, no imaginário geral, vamos para aprender o que precisamos para viver no mundo social, entrar no mercado de trabalho, nos qualificarmos para a vida (NASCIMENTO, 2010, p. 167).

É preciso que a escola garanta a sua função social e não um lugar de preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, da transmissão de conhecimento validado pelo sistema de ensino. Ela precisa ser espaço de formação de pessoas com valores, culturas e crenças diferentes. Os (as) profissionais da educação poderão atuar como interlocutores entre o saber formal e o informal, e mais – poderão lidar com as tensões causadas pelas diferenças, independentemente de sua natureza, não como algo à parte, mas como parte do seu exercício.

Assim, a tarefa de formar professores (as) vai além das questões teóricas e metodológicas e da condução do “saber” e do “conhecimento válido” – é também formar “intelectuais orgânicos”. E para que isso ocorra, é preciso incorporar o que emerge na sociedade contemporânea em relação à diversidade brasileira como parte do currículo, e não apenas como uma tarefa das (os) pesquisadores (as) desses temas.

Se a escola é esse espaço de encontro e desencontro, poderá ser também de um reencontro com uma história baseada em outros valores e passará a contar a história dos negros (as) que foram escravizados e também das lutas contra o regime escravocrata, construindo novas formas de organização social, como as comunidades quilombolas.

A escola é um dos mais importantes espaços de socialização de nossa cultura. E, aqui, entendo socialização como processo de aprender a viver e a ser em sociedade. Em nossa sociedade, as maneiras como nos relacionamos com os outros, conosco e com tudo o mais é aprendido através dos processos socializadores (NASCIMENTO, 2010, p. 168).

Nesse contexto, a formação de professores(as) exerce um papel fundamental e é estruturante na socialização e construção do conhecimento e da cultura de cada povo. Formar professores(as) capazes de refletir e conduzir os processos de ensino-aprendizagem, valorizando as diversidades existentes na sociedade, não é uma obrigação apenas legal. É sim, um eixo estruturador da educação de uma sociedade.

Baseando-nos na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério, não há dúvidas quanto à necessidade de uma formação ampliada e continuada para os(as) profissionais do magistério com apoio dos órgãos de fomento à pesquisa. Para se apreender, é preciso ter mais

do que informação, é preciso ser formado (a). São nítidas as dificuldades não só no campo normativo, mas também no campo prático.

O Decreto 6.755/2009, que institui a política nacional de formação e elaboração dos projetos políticos-pedagógicos, contempla as necessidades apresentadas nesse texto, ou seja, o problema não são ausências de amparo legal institucional e sim, a prática efetiva, pois é preciso pôr em prática, visto que os objetivos apontam a necessidade de uma formação mais bem estruturada:

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

Art. 11. A CAPES fomentará, ainda:

I - projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério;

II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos; (BRASIL, 2009)

Ainda como elemento dessa discussão, devemos refletir sobre os materiais didáticos destinados tanto aos alunos quanto aos professores (as), de forma universal, e sobre a organização da escola, que precisa lidar com as diferenças e particularidades guardadas no seio da sociedade brasileira e, principalmente, nas populações com características e pertencimento étnicos diferenciados.

O modelo em vigência apaga e neutraliza os significados de grupos que historicamente possuíram e possuem diferenças, seja pelo seu pertencimento étnico, religioso, seja pelas questões regionais ou pelas pluralidades do campo brasileiro, tornando-as universais. Se é verdade que ainda estamos distantes de pensar a formação de professores (as) com olhar plural, tal como a sociedade brasileira é, é também verdade que os desenhos normativos já reconhecem e deixa obrigado o Estado a fazer, pensar e agir de forma menos universal. Isso nos leva reconhecer as fragilidades em vários instrumentos que interferem nesse contexto.

Para Santomé (1998), à escola as editoras somam-se na invisibilidade de determinados grupos, pois é,

Através dos livros-texto, as editoras se dedicam a interpretar esses conteúdos “legítimos” e a transferi-los para as salas de aula. Assim, os livros-texto convertem-se em um instrumento decisivo que pretende legitimar uma determinada visão de sociedade, de sua história e cultura

(SANTOMÉ, 1998, p. 161).

Não se trata apenas de reconhecer as dificuldades da formação de professores (as). Outros componentes contribuem com essa ausência, como os livros-texto. Nosso entendimento do que seja livros-textos ampliar-se-á para o conjunto de materiais que são disponibilizados para as escolas brasileiras e usam da política pública para impor apenas a história de um grupo como vencedor – os não negros (as). E, mais que isso – fazem com que a sociedade naturalize e não perceba os danos que ações como essas têm causados aos outros grupos.

A política de distribuição de materiais didáticos tem como reflexos “um não perceber” o “outro” como parte da história. Na verdade, esse modelo representa um “pensamento”, uma visão de sociedade e de mundo. Incluir as comunidades quilombolas de forma a positivar sua presença e suas experiências se constitui, talvez, em um dos entraves mais determinantes para o Estado, pois o poder de elaborar e distribuir materiais didáticos, embora seja uma política pública, está atrelado ao setor privado, às editoras. Elas escolhem o que deve ou não ser colocado dentro das salas de aulas brasileiras de norte a sul deste país.

Se os sistemas públicos ainda têm dificuldades em compreender as dinâmicas das comunidades quilombolas, podemos até nos arriscar em dizer que, para editoras, isso é ainda mais complexo, pois seus interesses são meramente econômicos, e não em uma educação com bases mais inclusivas. Assim, a diversidade existente no país é deixada de fora das salas de aula.

Portanto, é preciso envolver o conhecimento produzido nas instituições públicas e privadas, ainda que escasso, com as comunidades quilombolas. É preciso envolver também a comunidade acadêmica que tem se dedicado ao tema das relações raciais. Tais ações são um passo importante que geram interação mútua e fortalecem uma concepção de sociedade pluriétnica e pluricultural. Segundo Nunes (2006), isso significa,

Pensar em um plano de ação para trabalhar com educação quilombola é buscar a noção de território amplamente mencionada no campo das reflexões e, também, na realidade concreta das salas multisseriadas, como característica prevalecente no meio rural e, especificamente, nas áreas quilombola. Essas escolhas não propõem uma prática acomodada a uma determinada realidade, mas uma captura de processos reais, que nem são ideais, mas que podem fomentar uma crítica a partir do vivido (NUNES, 2006, p. 157).

Diante das evidências de que os materiais disponíveis nas escolas não correspondem à realidade brasileira, cabe então dizer que é necessário ter espaços de “escuta” da sociedade civil e dos grupos diferenciados, saindo da visão universalista das realidades e colocando outras visões de mundo e outros saberes como conteúdo que deverão entrar nas salas de aulas.

Pensar a educação em qualquer que seja sua modalidade, sem pensar que ela cumpre

papéis e funções importantes para o desenvolvimento de uma nação e que pode levar um grupo a determinado lugar, em detrimento da permanência e estagnação de outros, é pensar de forma ingênua em relação à correlação de força e poder. É preciso pensar na interação dos conhecimentos que podem ser ferramentas e caminhos que ajudem a levar a outros modelos de sociedade e formar, inclusive, intelectuais da e para a educação.

Deve ficar claro, então, que as abordagens sistêmicas não são essencialmente neutras, nem estão apenas desempenhando uma função uma função “científica”. Ao fazer com que seus usuários e outros públicos envolvidos ignorem determinados problemas fundamentais das escolas como instituições, o modelo sistêmico de gestão também atua para gerar e dar expressão a sentimentos políticos que sustentam os modos existentes de acesso ao conhecimento e ao poder (APPLE, 2006, p. 162).

Assim, a participação das comunidades e de grupos interessados nesse processo certamente gera saberes diferentes para uma sociedade diferente, não apenas para os(as) professores(as), mas também para os gestores(as) de políticas de educação em nosso país.

Buscando desenvolver um raciocínio para a educação quilombola, associa-se ao currículo a formação de professores e materiais didáticos, que devem estimular a participação dos sujeitos como atores de suas próprias histórias. Nesse sentido, as organizações do movimento social quilombola têm desenvolvido ações de intervenções sociais a partir de sua identidade e características, que para Gohn (2008) fazem parte da composição dos movimentos sociais.

As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade e construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo, em espaços coletivos não institucionalizados (GOHN, 2008, p. 251).

É com características culturais semelhantes a tantos outros, mas não engessado por um modelo forjado de fora pra dentro, que as comunidades quilombolas têm apresentado coletivamente ao Estado brasileiro, não apenas a ausência de Estado, mas a necessidade de sua inserção nas políticas públicas, de participação nos espaços de formulação de políticas e de controle social, defendendo e compreendendo a participação como um processo pedagógico de construção de políticas.

Ao identificar que 7,3 dos 25% dos mais pobres encontram-se no meio rural,³⁸ não se sabe quem são esses homens e mulheres rurais. Essa forma de coleta de dados obscurece o latifúndio e o agronegócio por também estarem, na grande maioria, no campo. Isso repercute nas ações a serem desenvolvidas que visam a atender a demandas da educação quilombola e da

³⁸ Dados do diagnóstico do Plano Nacional de Educação – PNE, 2011-2020.

educação para outros grupos que vivem no campo e enfrentam as dificuldades em acessar as políticas públicas. A visão de campo apresentada pelos mecanismos de coletas dos dados oficiais não trazem as peculiaridades e especificidades dos vários povos do campo. Se o Brasil alcançar a meta 8 do PNE 2011-2020, não nos garante que tenham se reduzido os índices de pobreza e analfabetismo nas comunidades quilombolas, por serem presentes e ausente no campo, já que não fazem parte das estatísticas e dados que norteiam as políticas públicas. Assim, um currículo que absorva questões relevantes e centrais, como as apontadas aqui para as comunidades quilombolas, vai além das suas fronteiras, a começar pela própria metodologia de construção deste, que deverá ser diferenciada, ou seja, precisa envolver não apenas a presença física das comunidades quilombolas, mas também suas ideias, seus saberes, suas lutas e conquistas, bem como as estratégias de resistência desenvolvidas para superar o déficit existente nesses territórios, fruto das marcas de um passado e do legado deixado pelo processo de escravidão, imposto à população negra no Brasil. O que tentamos demonstrar não se constitui em roteiro a ser seguido pelo processo de implementação da educação quilombola, e sim, em alguns elementos que podem fomentar a discussão em busca de educação que contribua com esse coletivo e fortaleça o sentimento de emancipação e pertencimento aos seus territórios. Os reflexos que o currículo escolar e a formação de professores(as) exercem em uma concepção de educação, seja ela qual for, podendo possibilitar, em longo e curto prazo, a reestruturação de outro currículo para a formação de professores(as) são talvez imensuráveis.

Como a educação quilombola como Modalidade de Ensino da Educação Básica é uma política ainda no início de sua construção, o texto aqui apresentado não tem pretensão de ser a única contribuição. Queremos apenas, na condição de quilombola, educadora e pesquisadora, fornecer pistas que possam ajudar a pensar as políticas públicas educacionais, com vistas a diminuir as desigualdades socioeconômicas e educacionais entre negros e brancos em nosso país.

Para que isso aconteça, é preciso reconhecer que ainda são poucas as referências que tratam especificamente da concepção de uma educação quilombola, fragilizando também o debate. A falta de referenciais positivos para crianças e jovens, principalmente, tem feito desses, presas fáceis das ações do racismo. Segundo Botelho (2000),

Na falta de modelos identitários positivos, o aluno negro(a) é conduzido a negar a identidade de seu povo de origem, em favor da identidade do "outro" – o branco – apresentado como superior. A maioria das situações escolares favorece uma atitude de não aceitação e de distanciamento dos valores da ancestralidade africana (BOTELHO, 2000, p. 20).

Por fim, a nossa crença é que a Educação Escolar Quilombola possa, nesse árduo cenário de racismo, discriminação e individualismo, fortalecer a identidade da criança, do jovem e do adulto quilombola, contribuindo com produção de outra imagem da população negra no Brasil.

Essa imagem é sua identidade e sua história. É a história de seus ancestrais, a participação de seus antepassados na construção do país e como essa participação foi importante para o Brasil se tornar um dos mais promissores países. Isso fará com que não se tenha necessidade de negar e esconder sua identidade de negro(a) por trás das armadilhas da política de “branqueamento” ou branquitude, que segundo Vron Ware (2004) “foi construída a um custo indizível para humanidade, mas também pode ser desconstruída” (p. 10). Assim, é preciso que as crianças quilombolas, por meio da educação escolar e não escolar, passem a ter orgulho de pertencer a um povo, a um território, à história do seu país.

CAPÍTULO 3

OS CAMINHOS PERCORRIDOS NO DIÁLOGO COM A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS

Figura 3 – Lideranças quilombolas de Conceição das Crioulas reunidas, discutindo o Projeto Político-Pedagógico do território



Fonte: Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC).
Autor: *Crioulas Vídeo*.

Neste capítulo, mostraremos os caminhos metodológicos percorridos e as estratégias adotadas para dialogar com a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas e coletar com a maior confiabilidade possível os dados inerentes a esta pesquisa. Foi necessário, antes de aprofundar a coleta de dados, fazer uma prévia seleção dos materiais a serem coletados, mesmo que essa seleção tenha sofrido alterações no decorrer do trabalho de campo, o que, sem dúvida, faz parte das variantes encontradas numa pesquisa.

em outras palavras, a coleta das informações não se faz ao acaso, mas visa atingir os propósitos específicos da investigação, ou seja, ela ocorre em função da obtenção de resposta ao questionamento. Da mesma forma o problema dirige o planejamento da pesquisa, a análise dos dados e a interpretação dos resultados (MOROZ, 2006, p. 23-24).

Portanto, as mudanças e ajustes foram ocorrendo à medida que fomos nos deparando com a realidade de campo e aplicando os instrumentos construídos para a coleta dos dados necessários à pesquisa.

3.1 Pesquisa qualitativa: passos e propósitos em campo

Tendo inicialmente tomado consciência de que, pelas características do campo escolhido para desenvolver essa pesquisa, ela teria uma abordagem qualitativa, buscamos, então, compreender as origens, dimensões e perspectivas de uma pesquisa de abordagem qualitativa. A pesquisa de abordagem qualitativa utilizada por pesquisadores (as) com focos diferentes. Assim, a pesquisa qualitativa vem, ao mesmo tempo, responder questões que envolvem não apenas os dados em si, mas o contexto e os significados em que os dados estão situados, ou seja, aproxima o pesquisador(a) não de um objeto, mas do contexto da sua pesquisa. Para Bogdan e Biklen (2010),

Ainda que a investigação qualitativa no campo da educação só recentemente tenha sido reconhecida, possui uma longa e rica tradição. As características desta herança auxiliam os investigadores qualitativos em educação a compreender a sua metodologia em contexto histórico (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 19).

Originada a partir de várias concepções, a pesquisa qualitativa teve na Antropologia um espaço importante para a sua difusão. Vários momentos e tendências tiveram-na como suporte, no entanto, reconhecem Bogdan e Biklen (2010) que,

A “Escola de Chicago” um grupo de sociólogos investigadores com funções docentes e discentes no Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, nos anos vinte e trinta, contribuíram enormemente para o desenvolvimento do método de investigação que designamos por qualitativo. Ainda que os sociólogos de Chicago diferissem uns dos outros em aspectos importantes, partilhavam algumas noções teóricas e metodológicas (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 26).

Ou seja, o método qualitativo não se fecha a uma única possibilidade, ao contrário, abre caminhos para que os investigadores possam obter e analisar dados em contextos e formas diferentes. No Brasil, a pesquisa qualitativa vem sendo usada por pesquisadores(as) de várias áreas, principalmente nos estudos sociais, ampliando os horizontes do método qualitativo e enriquecendo as abordagens metodológicas.

Ao decidirmos que a nossa pesquisa seria sobre a proposta de educação em uma comunidade quilombola, decidimos também que faríamos um *estudo de caso* da proposta de

educação desenvolvida do território de Conceição das Crioulas. Cuidamos então de mapearmos as leituras e espaços que poderiam nos oferecer os dados necessários às nossas reflexões acerca do tema. Em seguida, redefinimos os objetivos em consonância com o método e a natureza da pesquisa e propomos os instrumentos que nos levariam aos resultados esperados.

Cientes dos potenciais e limites que a nossa pesquisa poderia ter, iniciamos o processo de mapeamento e de caracterização do campo de pesquisa: a) relatório final da Conferência Nacional de Educação (Conae/2010). Nele estava expresso o significado da educação para as comunidades quilombolas, apresentado pelas representações quilombolas que participaram da Conferência. A resolução final da Conferência aponta a educação quilombola como modalidade de ensino; b) fizemos parte um grupo intersetorial (MEC/Secad, FCP, Seppir e Incra) constituído com o objetivo de construir o primeiro seminário de educação quilombola, realizado pela Secretaria de Educação de Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), hoje denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC). Apesar de existir um destaque para a política de educação para as comunidades desde a instituição do Programa Brasil Quilombola (PBQ) em 2004, inclusive com destinação de recursos financeiros diferenciados para construção de escolas, formação de professores(as) e elaboração de material, somente no final de 2010 realizou-se o primeiro seminário para discutir a educação quilombola e; c) acompanhamento ao seminário sobre educação quilombola que contou com a participação de quilombolas, de organizações sociais negras e pesquisadores(as), negros e não negros, sendo novamente apontada a necessidade de construir os caminhos para responder às demandas oriundas da Conae.

De posse dessas informações e após identificarmos no campo parte das suas características e especificidades, bem como os suportes teóricos para a construção desse trabalho, fomos aprimorando, de forma mais pragmática, nossos objetivos, o método e a estratégia a serem adotadas para alcançar os resultados esperados.

A pesquisa tem como título *A proposta de educação do território quilombola de Conceição das Crioulas: identificar na proposta de educação desenvolvida na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas a relação com as lutas de seus moradores(as)*. Por meio desta, aprofundaremos como a comunidade está inserida e ao mesmo tempo conduz esse processo, lida com os avanços e enfrenta os obstáculos.

Ao mapearmos o nosso campo, ficou explícita a quantidade de materiais nele existente e que fazem parte da construção da proposta de educação naquele território. Nesse momento, começamos a tomar novas decisões sobre quais seriam os dados indispensáveis para serem coletados e analisados posteriormente. Assim, fomos traçando os caminhos a percorrer e fortalecendo os objetivos estabelecidos para a pesquisa.

Na verdade, todo pesquisador adota ou inventa um caminho de explicação de realidade que investiga ou da descoberta que realiza,

guiado por um modo de conhecer essa realidade e de explorá-la, porque tem ou urde uma concepção do que é a realidade que investiga. Deste modo, uma pesquisa pressupõe, implícito ou explicitamente, uma metodologia, os pressupostos epistemológicos e a concepção da realidade que a pesquisa assume, mesmo quando o autor a declare ou não, clarividência dela ou não (CHIZZOTTI, 2010, p. 24-25).

Vencida a etapa de mapeamento das características de campo, materiais e leituras a serem feitas, precisávamos definir os caminhos, ou mesmo concordando com o autor “inventar” nosso próprio caminho, para chegar ao campo da nossa pesquisa e às informações indispensáveis ao nosso trabalho. Algumas características do nosso campo não eram alheias ao nosso conhecimento, uma vez que tínhamos um conhecimento empírico da realidade da comunidade de Conceição das Crioulas. A proposta de educação desenvolvida na comunidade e objeto da nossa pesquisa nos ofereceu, de imediato, muitos dados. Como nossos pressupostos epistemológicos também estavam dados, a metodologia guiaria nossos passos ou caminhos, tanto na coleta dos dados em campo quanto na sua análise.

O cenário do nosso estudo de caso é a educação protagonizada pela própria comunidade. Nela, identificaremos os suportes teóricos e argumentos que possam sustentar a proposta de educação desenvolvida em Conceição das Crioulas, por meio de materiais produzidos pela própria comunidade (jornais, vídeos e documentos) e documentos elaborados pelas escolas do território em conjunto com lideranças representativas da comunidade, tais como: Projeto Político-Pedagógico do Território Quilombola (PPPTQ) subsídio importantíssimo para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que a sua metodologia de construção, a definição dos eixos e a relação dos mesmos com o cotidiano da comunidade já se constitui em um elemento central da educação diferenciada no território quilombola de Conceição das Crioulas. Além do PPPTQ, textos produzidos pelas escolas, pesquisas desenvolvidas dentro das escolas e nos espaços de diálogo da comunidade – assembleias, reuniões, encontros de formação de professores(as) e as entrevistas preparadas para esse fim, coletar dados sobre a proposta de educação do território quilombola de Conceição das Crioulas.

As pesquisas qualitativas, por um lado, não tem um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos. Para este, a epistemologia significa os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação de um problema (CHIZZOTTI, 2010, p. 26).

Estava cada vez mais explícito que não se aplicaria, neste estudo de caso, o princípio da neutralidade, até porque, segundo Santos (2010), “não há epistemologias neutras e as que reclamam sê-lo são as menos neutras” (p. 154). Portanto, pertencer à comunidade, ter atuado profissionalmente e no processo de fortalecimento das organizações políticas locais e regionais já nos fazia ter um olhar menos superficial da realidade, sem deixar que esse acúmulo de

conhecimento da realidade se contaminasse por nossas concepções individualizadas da realidade posta.

Também não há um distanciamento absoluto entre práticas de educação e os significados dados pela comunidade e a concepção do ensino no espaço formal,³⁹ a inter-relação com os espaços não formais dentro de uma comunidade quilombola que luta diariamente pelo acesso à educação. Esses fatos já nos eram conhecidos. O que a pesquisa buscou foi o desvelar do jeito de fazer educação naquele território. Para Bogdan e Biklen (2010) “O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (p. 51). Somando todos esses fatores, nosso olhar é de dentro da comunidade e, ao mesmo tempo, a educação na comunidade era a unidade observada.

Foi necessário distanciar-nos desse contexto para não colocar nossas convicções acima dos dados coletados em campo. Isso não significa neutralidade, tampouco partir do nosso próprio olhar, e sim, ter conhecimento e relação direta com o campo, cujo diálogo agora tem suporte também nas teorias que, durante esse percurso de construção de conhecimento, pudemos acessar e estabelecer como ponte entre o conhecimento experimentado, portanto, o conhecimento empírico do campo da pesquisa pelas razões apresentadas, e a produção de novos conhecimentos adquiridos e que somam-se neste trabalho.

As leituras documentais e as observações de atividades realizadas pela comunidade nos revelam a riqueza das informações do nosso campo e como esses momentos não foram só de interação e vivência em campo, de coletar dados relevantes para a pesquisa, mas também de acompanhar, de apreender e de compartilhar, de forma intensa, experiências significativas para o desenvolvimento da pesquisa e da produção de conhecimento, que segundo Chizzotti (2010):

o conhecimento não é produto de uma mente singular em um momento do tempo, mas a atividade de uma pluralidade de mentes agindo dinamicamente no tempo e espaço e, deste modo, os fenômenos, os indivíduos concretos e os acontecimentos da história são manifestações finitas de diferenciações de uma realidade (CHIZZOTTI, 2010, p. 42).

Como o conhecimento não é produto de um indivíduo, trata-se de uma ação que envolve um coletivo, nesse caso, a comunidade de Conceição das Crioulas, que tem como base a organização das pessoas para defenderem seus direitos. Portanto, é um contexto formado com várias pluralidades e atores sociais: mulheres, jovens, associações e educadores(as). Nossa pesquisa está inserida em um campo que abriga algumas características diferenciadas de uma comunidade quilombola que registra e resiste na história oral a sua existência há mais de 200 anos. Uma comunidade fundada por um grupo de seis mulheres negras, cuja liberdade era ter o

³⁹ Compreendidas como espaço formal as instituições públicas: escolas, biblioteca e o espaço utilizado para o funcionamento do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti).

território livre, associando seus sonhos de liberdade a “Nossa Senhora da Conceição” por meio de uma promessa e, a partir de então, construíram seu próprio modelo de organização. A pesquisa tem nesses espaços e histórias subsídios e dados a serem coletados. Eles estão conectados com o conjunto das ações que acontecem ali.

Os fatos descritos fizeram com que, no início da década de 1990, a comunidade retomasse a discussão sobre seus direitos, entre eles, o direito à educação, do qual fizeram ponto de partida para superar outras dificuldades vivenciadas no território. Essa proposta de educação, que existe há 16 anos, tem contribuído com esse processo e com a relevância para os processos organizativos e as lutas da comunidade, oferecendo suporte às demais lutas no território quilombola.

Os eixos que nortearam os trabalhos em campo foram baseados no diálogo e na observação de como o protagonismo das lideranças, educadores(as), alunos(as) e gestores quilombolas estão interligados.

O objetivo do investigador é o de compreender, com bastante detalhe, o que professores diretores e estudantes pesa e como é que desenvolveram os seus quadros de referência. Esse objetivo implica que o investigador passe, frequentemente, um tempo considerável com os sujeitos no seu ambiente natural, elaborando questões abertas [...] o caráter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas. (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 17).

A compreensão de um fato histórico, de um espaço e de um grupo não nasce de forma isolada. Ela relaciona-se, elabora-se e (re)elabora-se por meio das circunstâncias que se apresentam em um determinado momento ou em vários momentos da história, na interação com as pessoas, com os espaços institucionais, com os costumes, valores e crenças de um grupo, uma organização ou de uma ou várias instituições. Assim, como membro da comunidade em que a pesquisa se insere, carregamos valores e crenças que são da cultura desse povo, não sendo possível ser uma pesquisadora que começa a se relacionar com o seu campo de pesquisa durante sua realização para tomar conhecimento da realidade e interpretá-la no espaço de tempo em que a pesquisa ocorre. Nossa relação com o campo também se pauta pelo pertencimento e pelas raízes históricas.

O que buscamos por meio da pesquisa foi dialogar com a proposta de educação e a sua relação com o conjunto da comunidade expressando o fazer educação por meio de suas representações; Procuramos, portanto, compreender os detalhes da educação de Conceição das Crioulas, bem como de seus significados, e com isso gerar novos conhecimentos que sirvam aos objetivos da nossa pesquisa, às comunidades quilombolas e à instituição à qual essa pesquisa está ligada – a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).

Esse *estudo de caso* realizado no território quilombola de Conceição das Crioulas, nos espaços de educação formal e não formal,⁴⁰ e como estes e a relação entre si, transcendem ao momento da realização da pesquisa, perpassando por outros momentos, outros saberes e experiências já desenvolvidas naquele território. Para Chizzotti, (2010)

Se, de um lado, o pesquisador(a) supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação que revele o significado a esses fatos pelas pessoas que partilham dele (CHIZZOTTI, 2010, p. 27-28).

Dada a quantidade de materiais e lideranças, precisamos formular um conjunto de critérios, para nortear o percurso da pesquisa, os quais analisaremos posteriormente. Para as entrevistas, estabelecemos os seguintes critérios:

- ser quilombola e pertencer ao território de Conceição das Crioulas;
- estar ligado a uma atividade na comunidade – professor(a), associação ou grupos e comissões de associações do território;
- ter estudado integralmente na comunidade;
- ter estudado em outros lugares e atuar na comunidade;
- demonstrar-se interessada(o) ao ser contatada(o) para ser entrevistada(o);
- estar na gestão ou coordenação pedagógica de uma das escolas do território; e
- não ter nascido na comunidade, mas ser filho(a) de pessoas da comunidade e hoje morar e atuar na comunidade.

Foram usados como materiais e/ou espaços: o jornal *Crioulas: a voz da resistência* que é feito pela comunidade e utilizado como material didático nas escolas do território; o *Crioulas Vídeo* (imagens de reuniões e debates da comunidade); espaços de discussão da comunidade, reuniões e encontro de formação de professores(as) e o Projeto Político-Pedagógico do Território Quilombola de Conceição das Crioulas (PPPTQ), com um olhar minucioso à sua metodologia de elaboração.

A unidade para entendimento dos sentidos e significados está nas ações de cada uma das pessoas entrevistadas sobre a proposta de educação de Conceição das Crioulas e a participação e/ou ocupação de espaços dentro das organizações da comunidade ou por ela organizados.

O processo de escuta, observação e leitura de documentos nos levaram, em vários momentos, a perceber as diferentes posições ocupadas pelas pessoas naquele território, em especial os(as) professores(as). Essa será uma variante a ser observada em todo percurso da

⁴⁰ Espaços não formais, associações, centro comunitário igrejas etc.

pesquisa. Não há um limite em ser uma liderança e/ou professor(a), ora duas ou mais posições estão presentes, fazendo e pensando o processo macro e micro das ações de educação dentro do território.

Ao mesmo tempo, percebemos uma liberdade para lidar com as posições diferentes, ora no mesmo espaço, ora em espaços diferentes e com o entendimento do que é o território de Conceição das Crioulas, seus desafios e problemas e como as questões relacionadas à defesa do direito à educação aparecem estruturando a dinâmica de vida das pessoas ali residentes.

É a partir da experiência de educação quilombola desenvolvida em Conceição das Crioulas, unidade central desta pesquisa, que identificamos como o pensar a educação está entrelaçado com as discussões sobre as políticas públicas, em especial as voltadas para atender às comunidades quilombolas. E ainda, como as lutas lideradas pelas mulheres no passado para conquistar aquele território se fazem presentes no dia a dia das pessoas para continuarem vivendo de forma organizada, desafiando-se em busca de ampliar o conceito de liberdade por meio da educação. A partir do “jeito de organizar”, “pensar e sentir”, percebemos como e quais sentidos têm a educação naquele território. Para Creswell (2010), em campo,

É importante obter acesso aos locais da pesquisa ou dos arquivos, procurando a aprovação dos “guardiões” indivíduos do local de pesquisa que proporcionam o acesso ao local e concedem ou permitem que a pesquisa seja realizada (CRESWELL, 2010, p. 211).

As entrevistas foram seguidas de uma sequência tanto para educadores(as) quanto para lideranças, gestores(as) e alunos(as) com as alterações necessárias para o bom desenvolvimento dos trabalhos. Por isso, por mais que outros fatos tenham nos chamado a atenção durante o trabalho de campo, nosso foco estava na educação desenvolvida no território de Conceição das Crioulas.

Segundo Creswell (2010),

Os passos da coleta de dados incluem o estabelecimento dos limites para o estudo, a coleta de informações por meio de observações e entrevistas não estruturadas ou semiestruturadas, de documentos e materiais visuais, assim como o estabelecimento do protocolo para registro das informações. (CRESWELL, 2010, p. 212)

Todo o material coletado durante a pesquisa, analisado e sistematizado, será devolvido à comunidade de Conceição das Crioulas, que poderá construir indicadores e reflexões sobre suas experiências e práticas, sobre gestão quilombola e avaliação da proposta em discussão ou mesmo nas discussões decorrentes da resolução nº 04 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 13 de julho de 2010, que estabeleceu a Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino.

Dessa forma, os conhecimentos gerados a partir desta pesquisa não se restringem às escolas localizadas no território quilombola de Conceição das Crioulas.

Nesse sentido, o conhecimento vai elaborando historicamente, através de “exercício” dessa atividade, da reflexão sobre o que se conseguiu aprender através dela, dos resultados a que se chegou e das ações que foram desencadeadas a partir desses resultados. Assim, toda pesquisa tem uma intencionalidade, que é de elaborar conhecimentos que possibilitem compreender e transformar a realidade; como a atividade está inserida em determinado contexto histórico – social, estando, portanto, ligada a todo um conjunto de valores, ideologia, concepções de homem e de mundo que constituem este contexto e que fazem parte também daquele que exerce esta atividade, ou seja, o pesquisador (PÁDUA, 2004, p. 32)

O conhecimento derivado dessa pesquisa é um produto coletivo, de aprendizagem mútua com a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas. Seus resultados, sempre que apresentados ou anunciados, deverão ser reconhecidos como fruto de um diálogo, e não como uma construção individual.

Se “toda pesquisa tem uma intencionalidade” e está inserida em um determinado contexto e ligada a um conjunto de valores, ela deve servir para compreender esse contexto e transformá-lo. A nossa intencionalidade é fornecer elementos para que a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, se desejar e julgar pertinente, possa utilizar seus resultados nas suas próprias ações ou em outros espaços de discussão das políticas públicas que entendam ser importantes para vida, e o eco dessa intencionalidade é fortalecer a identidade e a educação quilombola daquele território, partindo do desejo de transformá-lo e fazendo de momentos como esse uma troca de saberes e de ensinamentos coletivos. Em Santos (2008) vimos que,

O reconhecimento da diferença cultural, da identidade colectiva, da autonomia ou autodeterminação deu origem a novas formas de luta (por um acesso igualitário aos direitos ou recursos existentes; pelo reconhecimento de direitos colectivos; pela defesa e promoção de quadros normativos alternativos ou tradicionais, de formas comunitárias de produção de meio de subsistência ou de resolução de conflitos (SANTOS, 2008, p. 111).

Nesse sentido, busca-se ouvir essas vozes da comunidade e todos os meios que a ela utiliza para implementar essa proposta de educação e, por esses meios, construir um pensamento a partir da experiência prática de Conceição das Crioulas, seus anseios, suas visões de mundo e as rupturas que ocorreram no sistema de educação local a partir de suas lutas sociais, pleitos e formas de organização na perspectiva de construir um modelo de sociedade mais coletiva.

À medida que fomos acessando cada informação, recolhendo cada tipo material, organizando categorias, percebemos os potenciais e limites da pesquisa e experimentando, com

isso, as estratégias traçadas para a coleta dos dados, que ocorreram por meio de observações, espaços, atividades desenvolvidas pela comunidade, leituras escritas e entrevistas realizadas.

As interpretações dos fatos, as leituras de documentos produzidos a respeito da comunidade, seja por ela própria, seja por meio pesquisas anteriormente desenvolvidas e entrevistas semiestruturadas, feitas com um grupo pessoas atendendo a critérios e objetivos estabelecidos pela pesquisa, levaram-nos a perceber como os vários olhares sobre o mesmo campo poderiam nortear abordagens de outras ciências e desenvolver outros conhecimentos e reflexões com os materiais coletados.

Ao iniciar os trabalhos, uma (re) organização do/no campo precisou ser feita, exercitando ainda mais a capacidade tomar as decisões e poder acertá-las diante do volume e da importância das informações encontradas para não perder de vista o foco da pesquisa e de seus objetivos.

A nossa chegada ao território para coletar os dados foi cercada por um conjunto de informes e acordos estabelecidos com a comunidade. Uma das primeiras providências que adotamos foi informar à comunidade que estávamos ali em função da pesquisa sobre a proposta de educação desenvolvida no território de Conceição das Crioulas que estávamos desenvolvendo no curso de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Imediatamente, recebemos dos(as) gestores(as) das escolas do território e da Coordenação da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC) as agendas das atividades previstas para as semanas seguintes.

Como parte da proposta de educação do território das crioulas existe um calendário diferenciado que será detalhado mais adiante. O primeiro semestre de atividades escolar começa como as demais escolas (fevereiro) e se estende até início de agosto, levando o recesso escolar de julho para o período dos festejos mais importantes do território, que é a Assunção de Maria (6 a 15 de agosto), a *Festa de Agosto* ou Festa de Nossa Senhora da Conceição, como é conhecida.

A Festa de Agosto é um momento que mobiliza não só os quilombolas, como também os indígenas e as comunidades no entorno, os municípios vizinhos, os parentes e amigos que não moram ali. É um momento de encontro e reencontro das pessoas para celebrarem suas crenças, partilharem suas alegrias e vivenciarem o seu pertencimento ao território de Conceição das Crioulas.

Acompanhamos os últimos dias de Festa, período que a comunidade usou para realizar formações políticas e debates sobre suas questões, a exemplo de um seminário que discutia o etnodesenvolvimento e a territorialidade das comunidades quilombolas do sertão de Pernambuco. Essa foi uma das primeiras atividades vivenciadas na comunidade, com objetivo de coletar dados.

A atividade que se desenvolvia naquele momento faz parte da estratégia que a comunidade de Conceição das Crioulas tem adotado de articular as demais comunidades quilombolas do estado de Pernambuco em torno de temas comuns, dentre os quais estão:

fortalecer a causa quilombola, e manter os(as) quilombolas nos seus territórios em condições dignas de vida; utilizar, de forma corretas, os recursos naturais; difundir suas culturas; fortalecer a luta pela regularização de seus territórios; assegurar trabalho e renda nas comunidades, evitando a saída, principalmente dos jovens, por estarem mais expostos aos assédios, principalmente das drogas; e o acesso à educação. Esses temas fazem parte de uma agenda comum entre as comunidades quilombolas e são trabalhados como prioridades. Segundo Bogdan e Biklen (2010),

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 49).

Nesse sentido, a Festa de Conceição das Crioulas não é apenas um espaço de festejar, celebrar, reencontrar as pessoas, mas de discutir a vida e os problemas da comunidade e fazer formações políticas para as pessoas que ali vivem, visando garantir seus direitos. Para o nosso trabalho, foi também espaço de coleta de dados e de aproximação com questões atuais da vida do povo. É importante destacar que o momento da Festa de Conceição não foi o único momento de coleta de dados, mas foi um espaço importante para a pesquisa, onde as manifestações da cultura local são transportadas para educação e lutas comuns do território.

Foi importante perceber como as relações territoriais estão se dando naquela região, principalmente por meio dos laços e estratégias construídos pela juventude e pelas mulheres quilombolas do sertão pernambucano. Ver jovens de várias comunidades quilombolas de Pernambuco dando testemunhos da sua relação com as lutas de suas comunidades e apontando suas perspectivas futuras, afirmando-se como sujeitos de direito quilombola, deu-nos ainda mais segurança sobre nossos propósitos em campo.

Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações [...]. A fase exploratória torna-se, pois, importante para delinear melhor o objeto de estudo (ANDRÉ, 2005, p. 48).

Nesse caso, nossa relação de pertencimento ao território, o conhecimento das experiências e até mesmo dos problemas, lutas e conquistas da comunidade contribuíram fortemente com a coleta dos dados, com o desenvolvimento e delineamento da pesquisa. Sem dúvida, deu-nos mais segurança em relação aos dados coletados e suas análises. Foi a partir dos primeiros encontros e contatos com a comunidade que os objetivos da pesquisa foram ganhando materialidade e se estruturando por meio de seus eixos e estratégias estabelecidas previamente para alcançar os resultados.

A segunda atividade, uma das mais importantes que acompanhamos, foi o encontro de formação e a preparação dos(as) professores(as) para reiniciarem as aulas do segundo semestre na segunda quinzena de agosto. Este não contemplava apenas quem estava em sala de aula, e sim, todo o coletivo diretamente ligado à educação no território de Conceição das Crioulas – professores(as), auxiliares de serviços gerais, vigilantes, merendeiras e o setor administrativo.

O debate se deu não apenas sobre o planejamento para o retorno às aulas. Foi feita uma profunda avaliação e construção de estratégias para superar alguns problemas que apareceram na avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (Saeb/2010),⁴¹ tais como: baixo desempenho de alguns alunos(as) e erros na captação das informações nas escolas do território.

O que nos parece que era mais importante para aquele colegiado dos(as) professores(as) era encontrar coletivamente as soluções para as questões apresentadas pela avaliação, demonstrando que os resultados alcançados pelas avaliações instituídas nos sistemas educacionais no Brasil não preocupam apenas os que estão envolvidos(as) diretamente com a educação, como é o caso dos(as) professores(as), auxiliares de serviços gerais e setor administrativo. As lideranças quilombolas também interagem no debate, visando fortalecer as estratégias pensadas e encontrar soluções para as dificuldades apresentadas pelos alunos(as) no Saeb. Esse momento serviu para desvelar parte dos significados dados à educação por aquele coletivo e contribuiu com o delineamento de todo o trabalho de campo.

Outra atividade foi um encontro com aproximadamente 120 pessoas entre educadores(as), auxiliares, conselhos escolares, representantes de turmas, responsáveis pelos transportes escolares, lideranças de diversos seguimentos, abrangendo o alcance das escolas do território, dentro dos limites do território ou fora dele, para discutir a missão da escola Estadual Rosa Doralina Mendes, que a comunidade acabava de receber e onde funcionará, a partir de 2012, o ensino médio.

A nova escola recebeu o nome de Rosa Doralina por indicação da comunidade, em homenagem a uma professora quilombola que faleceu em 2010 vítima de um trágico acidente.

Esse momento se caracterizou como um dos pontos altos do nosso trabalho em campo, pois foi para esse coletivo de 120 lideranças representativas de todas as regiões do território de Conceição das Crioulas e do entorno que acessam as escolas do território que apresentamos a pesquisa, seus objetivos e perspectivas, e expusemos as ideias centrais.

Juntos, pesquisadora e a comunidade, discutimos como a pesquisa se interliga com as atividades educacionais que a comunidade já desenvolve por meio da proposta de educação diferenciada, e pactuamos que: como a pesquisa e o conhecimento dela derivado são objetos de aprendizagem e construção coletiva entre pesquisadora e comunidade quilombola de Conceição

⁴¹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

das Crioulas, seus resultados, sempre que forem apresentados, registrar-se-ão como fruto desse diálogo, e não como uma construção individual.

Outro encontro com a comunidade foi uma reunião convocada para discutir o papel de uma comissão intersetorial criada pelo governo municipal por meio da Portaria de nº 329/2011, com representações do Ministério Público, da Assessoria Jurídica da Prefeitura, da Secretaria Municipal de Educação, de representações Quilombolas e da Secretaria de Planejamento e Meio Ambiente do município de Salgueiro.

A comissão tinha como objetivo discutir e formular um Projeto de para criar a categoria “professor(a) quilombola” no sistema de educação do município de Salgueiro (PE). Duas professoras e também gestoras de Conceição das Crioulas, ligadas à comissão de educação da AQCC, fizeram parte do grupo com o objetivo de levar para esse colegiado as expectativas das comunidades quilombolas do município de Salgueiro em relação ao tema, a partir da experiência já vivenciada pelo território crioulense.

O Projeto de Lei nº 1.813/2011 foi aprovado e sancionado, possibilitando, assim, a publicação do edital 001/2012 da Prefeitura Municipal de Salgueiro para ingresso de professor(a) quilombola por meio de concurso público. Essa conquista, além de representar um avanço importante na história das comunidades quilombolas do Brasil no tocante ao direito à educação, significa uma vitória da educação para as relações raciais. Ela abre caminhos para outras comunidades lutarem a fim de assegurarem espaços de expressar seu jeito de pensar, fazendo valer o que a CF/1988 assegurou quanto às especificidades das comunidades quilombolas:

Art. 216. Constitui 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; (BRASIL, 1988).

Isso fez com que Salgueiro fosse o primeiro município a criar a categoria professor(a) quilombola no Brasil, abrindo caminhos para outras estratégias de reconhecimento das comunidades quilombolas e a garantia de seus direitos.

A discussão sobre a formalização da educação quilombola não começa no momento atual, já que, em 2004, outro Projeto de Lei havia sido apresentado à Câmara Municipal, sem, no entanto, receber aprovação.

Mesmo que esse novo momento ainda esteja na fase inicial, com a publicação de edital para realizar concurso público para professor(a) quilombola, é preciso registrar que essa iniciativa é importante para o processo de discussão das Diretrizes Nacionais Curriculares de Educação Escolar Quilombola e para que outros municípios ou estados possam dar passos semelhante na

consolidação da Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino, assegurando a participação e o protagonismo desse povo. De igual forma, fortalece a luta das comunidades quilombolas pelo direito a uma educação de qualidade, que atenda as suas especificidades.

Ainda como atividade da pesquisa, acompanhamos a 3ª audiência pública realizada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em 07 de novembro de 2011. Estavam presentes representações quilombolas e pesquisadores(as) de quase todos os estados brasileiros, além dos conselheiros(as) do CNE.

Nesse momento, os quilombolas apresentaram aos conselheiros(as) suas propostas, seus anseios em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola enquanto modalidade de ensino, as dificuldades para sua implementação em função de que muitos municípios invisibilizam a presença das comunidades quilombolas para atender aos interesses do agronegócio, de madeireiras e do latifúndio, o que não pode ser desconsiderado como realidade brasileira.

Os diálogos, as observações e as leituras feitas a respeito desse processo e do protagonismo da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas em relação à educação nos indicam que não só as ações, mas também todo o processo é fruto de permanente avaliação por parte dos integrantes da comunidade que estão diretamente ou indiretamente envolvidos na construção da educação.

As atividades ali observadas não deixam dúvidas de que se trata de construção coletiva e coordenada pelos(as) próprios(as) quilombolas de Conceição das Crioulas. Tanto a audiência pública quanto as observações feitas diretamente na comunidade nos ofereceram elementos para pensar a Educação Escolar Quilombola que os envolve.

Percebemos também sua relação com o entorno, a educação no território quilombola de Conceição das Crioulas, sua relação com os processos organizativos e a função da escola por meio de três eixos: gestão, currículo e perfil dos profissionais que deverão compor os quadros de funcionários das escolas quilombolas.

Como parte da nossa imersão no campo, visitamos e acompanhamos algumas atividades de leitura dos alunos(as) na Biblioteca Afro-Indígena. Esse é um espaço para assegurar a relação interétnica dos quilombolas de Conceição das Crioulas com os índios Atikun.

O Centro de Artesanato Francisca Ferreira e a sede da AQCC foram lugares de coletas de dados e de informações relevantes para a pesquisa, a exemplo do jornal *Crioulas: a voz da resistência* (12 números) e o DVD do *Crioulas Vídeo*. Todos esses espaços e materiais mencionados são interligados com as escolas de Conceição das Crioulas por meio do Projeto Político-Pedagógico do Território.

Acompanhamos a realização de uma pesquisa desenvolvida pela comunidade sobre gestão do território, idealizada e sistematizada pelas lideranças por meio da AQCC, por

amostragem com 30%, ou seja, 360 dos cerca de 3.600 moradores(as), divididos em grupos envolvendo todas as séries de acordo com suas idades e gênero, obedecendo aos critérios de quantidade de pessoas por núcleo do território. Isso possibilitou que a pesquisa os ouvisse sobre a indagação de como era o território no passado, como é hoje e como querem que seja no futuro.

As respostas às indagações eram dadas, desde desenhos, para os que ainda não sabiam ler; preenchimento de formulários para os que liam e escreviam e respostas orais para as pessoas mais idosas ou que, por outras razões, não podiam escrever e ler as perguntas. As crianças de 4 a 7 anos desenharam seus sonhos de, no futuro, voltarem a ter todo seu território livre.

Os pesquisadores(as) era o conjunto de professores(as) e gestoras. Junto a esse trabalho, o *Crioulas Vídeo* acompanhou, registrando por meio de audiovisual e de fotos, numa interação com as crianças e com o público em geral que participava da pesquisa. Em alguns momentos nos emocionamos, ficando mais explícitas as peculiaridades daquela comunidade e da região.

Todas as atividades aqui apresentadas foram estabelecidos na construção do Projeto Político-Pedagógico do Território Quilombola (PPPTQ) e obedecem aos eixos estruturadores.

3.2 Nossas vozes, quem são?

As pessoas que foram selecionadas para serem entrevistadas reuniam as características estabelecidas, total ou parcialmente, e estavam ligadas a algum tipo de organização, seja ela relacionada à educação, seja ela relacionada a órgãos representativos (associação, grupos de trabalho, times de futebol e comissões) da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas. Por meio dos(as) nossos(as) interlocutores(as) obtivemos parte das informações necessárias a esta pesquisa. Para iniciarmos nosso diálogo, apresentamos dois documentos: a) carta de apresentação à comunidade, assinada por mim e pela orientadora; e b) documento de autorização para utilização dos dados (entrevistas).

É importante destacar que não houve qualquer resistência por parte dos(as) entrevistados(as) em relação ao uso dos seus verdadeiros nomes. Portanto, estes são usados consentidamente, não sendo nomes fictícios. Identifico-os com suas localidades para que, assim, possamos perceber melhor os lugares e espaços de fala de cada uma das pessoas aqui entrevistadas.

Tabela 1 – Nome das pessoas entrevistadas na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas⁴²

⁴² Obs.: quando nos referimos a Vila Centro, estamos falando do centro do território, onde tem o maior agrupamento de pessoas e estão localizadas as maiores escolas, o posto de saúde, a igreja símbolo da

Nome	Local/núcleo	Idade	Sexo	Profissão/função
Asley Martins da Silva	Vila Centro	19	M	Estudante/ atleta
Fabiana Ana Mendes	Vila Centro	24	F	Liderança
Francílio Luiz Bezerra	Pau-Branco	28	M	Professor/liderança
Ilzeane Maria da Silva	Sítio Paula	24	F	Professora
Márcia Jucilene do Nascimento	Cruzeiro do Sul	35	F	Professora/gestora/liderança
Maria de Lourdes da Silva	Vila Centro	44	F	Professora/liderança/artesã
Maria Diva da Silva Rodrigues	Sítio Mulungu	43	F	Professora/gestora/liderança
Marinalva Rita da Silva Bezerra	Sítio Paula	30	F	Professora/coordenadora pedagógica
Rosimeire Francisca da Silva	Sítio Paula	32	F	Professora
Valdeci Maria da Silva	Vila Centro	47	F	Liderança/coord. da comissão de geração de renda da AQCC

Antes de tudo, devemos explicar o porquê de denominar por “nossas vozes” as pessoas que foram entrevistadas. Tal denominação deve-se à nossa compreensão de que elas não falam apenas em seus nomes, e sim, na condição de representação e também como expressão das tantas vozes que não conseguem serem ouvidas, não têm espaços para externar seu pensar nem a condução das ações que são destinadas às suas comunidades ou grupos, recepcionando muitas vezes, ideias que não se relacionam com as suas perspectivas de vida e sonhos presentes e futuros.

Inicialmente, decidimos ouvir oito pessoas. No entanto, ao entrevistar uma professora e coordenadora de uma das escolas do território, duas professoras dessa mesma escola se aproximaram do local e começaram a emitir opiniões, ao falar da proposta de educação

promessa da conquista do território, a Biblioteca Afro-Indígena, a sede da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC), o Centro de Artesanato Francisca Ferreira (CPA) etc. Núcleos ou sítios referem-se aos povoados menores e afastados do centro, mas que fazem parte do território quilombola de Conceição das Crioulas.

diferenciada, de como elas se sentiam e como percebiam as mudanças na vida da comunidade, e interagiram durante toda a entrevista.

Como forma de respeitar as falas e o envolvimento dessas professoras com a temática e por elas obedecerem aos critérios estabelecidos, resolvemos incluí-las como protagonistas da pesquisa, passando a ter não oito como estava previsto inicialmente, e sim, dez entrevistadas(os).

Algumas das “nossas vozes”, como é caso de Fabiana Ana da Silva Mendes e de Francílio Luiz Bezerra, tiveram seus estudos divididos entre a sede do município e a própria comunidade, sendo considerados filhos(as) da escola professor José Mendes ou produtos da educação de Conceição das Crioulas, pois, além de terem se formado na referida escola, trabalham ou trabalharam nela. No caso de Asley Martins, este fez toda a sua vida escolar, até o ensino médio, dentro da comunidade.

Há uma supremacia feminina nas pessoas identificadas como “nossas vozes” para serem entrevistadas, o que não significa que fizemos uma opção determinada pelo gênero. Isso ocorreu em função dos critérios estabelecidos e as funções e papéis desenvolvidos pelas mulheres em Conceição das Crioulas.

Quanto aos critérios utilizados para a coleta de materiais e atividades que aconteceram na comunidade (reuniões, assembleia, encontro de formação), durante a pesquisa, deveriam estes estar interligados ou sua abordagem estar relacionada com a educação desenvolvida no território quilombola de Conceição das Crioulas, campo dessa pesquisa.

Outros materiais recolhidos para análises (o jornal *Crioulas: a voz da resistência*, um documento produzido pelo *Crioulas Vídeo*, artigos e uma dissertação) trazem a temática da educação diferenciada do território quilombola de Conceição das Crioulas.

Assim, foram nosso olhar durante a pesquisa todo o material, entrevistas, espaços observados, atividades acompanhadas e leituras que serviram para consolidar os dados coletados em campo. No capítulo seguinte, analisaremos os dados coletados em seis grandes categorias: 1. *Projeto Político-Pedagógico e territorialidade de Conceição das Crioulas*; 2. *o currículo da educação no território quilombola de Conceição das Crioulas*; 3. *materiais ou recursos didáticos na educação em Conceição das Crioulas*; 4. *juventude, identidade e educação quilombola*; 5. *Trabalho e educação*; e 6. *os avanços, desafios e aprendizagem da proposta de educação em Conceição das Crioulas*. Há algumas subcategorias no texto, relacionadas diretamente com a categoria principal.

CAPÍTULO 4**O PENSAR E FAZER EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS**

Figura 4 – A artesã Valdeci Maria, expondo produtos feitos de caroá



Fonte: Arquivo da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC).
Autor: Desconhecido.

Figura 5 – Matéria do jornal *Crioulas: a voz da resistência*

Educação, Arte e Cultura

COMUNIDADE DISCUTE EDUCAÇÃO DIFERENCIADA E ESPECÍFICA PARA QUILOMBOLAS

A luta por uma educação diferenciada e específica para o povo quilombola de Conceição das Crioulas, que contemple nossa história, nosso modo de ser e viver é um sonho de muitos anos.

De 1995 até os dias de hoje, muitas coisas mudaram, principalmente no que se refere à identidade e à auto-estima do nosso povo. Este ano, novas propostas de trabalho vêm sendo discutidas. No dia seis de março, aconteceu uma reunião com a comissão de Educação da AQCC na escola Professor José Mendes. Professores e professoras quilombolas, lideranças da comunidade e o Centro de Cultura Luiz Freire encontraram-se para discutir um projeto de formação diferenciada para educadores (as) quilombolas.

Esse projeto tem como objetivo formular uma proposta de escola pautada nos moldes de vida de Conceição das Crioulas e que sirva de referência para outras comunidades quilombolas. Durante nossas discussões, tivemos a preocupação de construirmos instrumentos legais para que as mudanças governamentais não impeçam a continuidade do processo. Para isso a vereadora Givânia Silva, do PT de Salgueiro, com base nos depoimentos da comunidade, apresentou na Câmara Municipal um projeto de lei que dá mais autonomia à comunidade no que se refere ao fazer educação quilombola.

Por acreditarmos que a educação é capaz de transformações, apostamos nela, valorizando os saberes culturais do nosso povo. Assim, nossos pensamentos serão concretizados.

Por: Márcia Jucilene do Nascimento, Maria Zélia de Oliveira e Maria Diva da Silva Rodrigues, Educadoras da Comunidade.

Fonte: Jornal Crioulas: a voz da resistência (2004).

Neste capítulo, nosso esforço será em apresentar os resultados dos trabalhos de coleta de dados, obtidos na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, por meio dos instrumentos estruturados para esse fim. Buscamos sistematizar esses dados com a maior fidelidade possível, tencionando sempre atingir nossos objetivos que, ao se materializarem por meio dos instrumentos utilizados para colher informações, inserem-se em mundo/campo de múltiplas variantes: interpretação dada à história de origem da comunidade pelos(as) moradores(as), atrelada a uma busca constante de liberdade e autonomia.

Iniciamos com essa matéria do Jornal *Crioulas: a voz da resistência*, ano 2, n. 4, de 2004, a qual mostra a luta da comunidade para consolidar uma proposta de educação, em Conceição das Crioulas, que atendesse aos interesses do território quilombola. O jornal mostra algumas formas e ações que foram desenvolvidas para garantir que essa proposta de educação fosse, aos poucos, incorporada ao sistema municipal de ensino.

Portanto, falar da educação formal, bem como de outros processos educativos na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas é falar também das lutas desenvolvidas naquele território e como a educação tem refletido na vida das pessoas em diversos aspectos: a formação da comunidade que foi liderada por um grupo de mulheres; a constituição de um modelo próprio de viver, fazer e se organizar e a importância que isso tem para a vida dos(as) moradores(as) daquela comunidade; as lutas em defesa do território, perpassado por vários momentos, com fatores históricos relevantes, e, no entanto, fora de suas fronteiras, vive no anonimato – as lutas enfrentadas pelos moradores(as) para defender o território, como a Guerra contra os Urias,⁴³ e as alianças constituídas, principalmente com o povo indígena Atikum, com quem os quilombolas de Conceição das Crioulas estabeleceram uma relação de parentesco e pertencimento.

Não nos parece que apenas um momento forma a *Memória Permanente* da Comunidade de Conceição, períodos que remontam aos anos de 1910-1920 são marcantes na tradição oral da comunidade. Esses momentos criaram novas leituras históricas dos eventos ocorridos na comunidade. Uma das situações narradas, conhecida como a Guerra dos Urias, nos aproxima da utilização de uma memória dos habitantes de Conceição das Crioulas que era manipulada contra sua própria história (ARAÚJO, 2008, p. 78).

[...] os Urias eram brancos. Para você ter ideia, os negros lutavam, mas quem ganhava a bola era os brancos. Até a guerra era dos Urias. Quando eu comecei a entender, eu pensava que os Urias eram os pretos, mas os Urias eram os brancos. Na verdade os pretos era Simões e outros, foram duas revoluções, duas foram Guerras mesmo, uma era dos Urias [...] foi aonde o Tenente Brasil morreu, foi em 1904 e a outra foi em 1918. Eu só sei que era os Simões, contra os Urias, para defender a lei do território. É indispensável ainda que a nossa reflexão parta do entendimento de que a forma de organização daquele povo tem se constituído em processos pedagógicos gerando aprendizagens que, ao longo do tempo foram se materializando e se transformando em um tecido social formados de “outros” saberes, de formas diferenciadas de resistência e de uma cultura viva, sinônimo daquela coletividade (Entrevista de Márcia Jucilene, apud ARAÚJO, 2008, p. 78).

Assim, começamos a nossa discussão sobre os dados coletados, com os olhares atentos aos fatos históricos e temporalmente diferenciados, para compreender questões que, deslocadas

⁴³ Guerra dos Urias: episódio narrado pelos(as) moradores(as) por meio da história oral da comunidade de Conceição das Crioulas, como uma das formas de resistência contra a invasão do território. Esse momento ficou conhecido como Guerra dos Urias com os Simões. Urias, as famílias brancas que pretendiam ocupar parte do território, e os Simões, negros, descendentes das crioulas, que, segundo a história oral, receberam apoio dos índios Atikum nesse enfrentamento.

do contexto, dificultariam as nossas análises. Que sentido, por exemplo, teve ou ainda tem a Guerras dos Simãos contra os Urias para os dias de hoje? Certamente não faremos análise do episódio em si, mas da relevância que teve para as lutas da comunidade de Conceição das Crioulas e a defesa de um direito ao um território, à época ainda não escrito. Necessário se faz ainda visualizar as estratégias e práticas educacionais e o quanto são entrelaçadas com as lutas da comunidade para acessar as políticas públicas e os direitos constituídos e as alternativas coletivas de superação dos desafios ali encontrados.

Percebemos, portanto, que as lutas da comunidade estão pautadas não só pelos espaços físicos e de fazer educação (construção de escolas e gestão do processo) nas organizações da comunidade (associações, grupos e comissões), mas também pelo campo ideológico – quem faz, como faz, a quem servir, ou seja, é também uma disputa que, uma vez dentro da escola, desenvolve-se pelo currículo escolar e que, segundo Arroyo (2011) “ficando cada vez mais difícil da escola ignorar à medida que essas tensões vão se ampliando” (p. 122).

Por outro lado, as disputas se estendem, pois as práticas não são convergentes. Segundo Anjos et al. (2008) “é no modo como as práticas se integram no todo do sistema de reciprocidade territorialmente fundado que a especificidade do grupo se manifesta” (p. 175-176). Esse sistema territorial, por sua vez, não se relaciona com os sistemas formais, pelo menos na prática, de forma tão harmoniosa como se imagina.

Ao trazer como ponto de partida para as análises o símbolo da luta da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, a força e a organização, sobretudo das mulheres, para fugir do sistema escravocrata, abrindo outras possibilidades, rompendo as ordens de sua época, é não apenas reconhecer o protagonismo, mas também reconhecer a influência e o significado no fazer pedagógico na comunidade, aproximando-se do que Freire (2005) denominou *de* “educação como prática de libertação” (p. 77). Transformar essas lutas e os significados delas em mecanismo de superação da opressão do sistema vigente impõe outra lógica de perceber a educação para esse coletivo, que se pauta pela busca de libertação interrompida pelo processo escravocrata.

Em nosso entendimento, a educação e suas ações pedagógicas são formadas em cotidiano (local – sala de aula, associações, reuniões –, onde consideramos as perspectivas formais ou não formais). Essa ação poderá ser direcionada para uma firmação de uma condição na qual são privilegiadas as perspectivas de inserção das práticas em campos normativos, e da recepção dessas práticas e reflexões em uma contínua renovação que necessita de legitimação, para que repercuta nas dimensões pessoais e interpessoais e coletivas (ARAÚJO, 2008, p. 91).

Portanto, as práticas educativas no território de Conceição das Crioulas não ficam restritas ao ensinar a ler e escrever, ao domínio dos códigos elaborados pelo sistema educacional convencional. A organização da coletividade constrói outros códigos e espaços de transmissão e

vivência de saberes a partir da memória da comunidade, formando um tecido com características próprias e que faz parte da identidade quilombola naquele território.

Como podemos conceber ou imaginar a identidade, a diferença e o pertencimento [...] já que a identidade cultural carrega consigo tantos traços de unidade essencial, unicidade primordial, indivisibilidade e mesmice, como devemos “pensar” as identidades nas relações de poder, construídas pela diferença, e disjuntura? (HALL, 2009, p. 28).

O fazer e refazer caminhos, pensar e repensar a história em Conceição das Crioulas, durante a pesquisa, trouxe para as nossas reflexões questões que passam pelo imaginário dos quilombolas mergulhados na realidade descrita e que se alojam no saber e na cultura local e também daquilo que poderia ser entendido como parte de um conjunto de características estruturadas e reestruturadas, como pressupostos do grupo para manter as suas tradições e sua identidade.

Para Hall (2006) “as identidades vão se formando e se refazendo mediante seus contextos” (p. 74). É por esse viés que enxergamos a construção da proposta de educação da comunidade de Conceição das Crioulas que, aos poucos, vem construindo sua própria identidade e afetando, de forma positiva, o sistema de educacional vigente. Assim, a identidade é realmente algo formado e afirmado ao longo do tempo, por meio de processos inconsistentes, e não algo inato, existente na consciência apenas no momento do nascimento, conforme sustenta Hall (2006). Existe o “imaginário” e/ou fantasia sobre sua unidade.

Diante do exposto, vamos, a partir de categorias pré-estabelecidas (Projeto Político-Pedagógico, currículo, juventude, identidade, material didático e participação dos quilombolas), analisar os dados, informações e observações que fizemos durante o nosso trabalho de campo a partir da proposta de educação desenvolvida na comunidade de Conceição das Crioulas, com vista a atender aos objetivos de pesquisa.

4.1 Projeto Político-Pedagógico e a territorialidade de Conceição das Crioulas

Uma vez que somos orientados a um padrão: construir um regimento não de um grupo de pessoas e sim de duas, três pessoas, pensar e construir o PPP da mesma forma. A gente não tem obedecido a isso. E aí, assim, a gente tem tentado fazer com que esses anúncios que aparecem nesse coletivo, nesse processo de construção desses instrumentos que nos orientam nas escolas, têm procurado fazer com o que eles não sejam papel frio, mas que eles possam fazer parte da nossa prática no dia a dia de sala de aula. Então, pra mim, essa é uma das coisas, que não percebemos em

outras experiências, isso não acontece. (Maria Diva, em entrevista em 13 de novembro de 2011).

Iniciamos este tópico com um trecho da entrevista da educadora e gestora quilombola Maria Diva porque acreditamos que ela aponta, de início, outras perspectivas para o Projeto Político-Pedagógico (PPP), sobretudo para o seu processo de construção e significado para outros grupos ou comunidades.

Por isso, antes de qualquer definição do que venha ser compreendido como Projeto Político-Pedagógico,⁴⁴ precisamos evidenciar algumas características de como a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas constrói o seu PPP, descrito por Maria Diva. Mais do que um mecanismo de efetivação de política educacional, ele é instrumento de construção identitária coletiva e de participação social.

Formado por vários núcleos, o território de Conceição das Crioulas mantém relação de pertencimento entre si, o que nos parece ser uma das bases de sustentação de algumas questões, tais como a unidade em torno da história de fundação da comunidade, a crença e a fé na Santa Padroeira (Nossa Senhora da Conceição), que segundo seus moradores contribuiu para que, ainda no século XVIII, os moradores(as) se tornassem “donos(as)” formalmente do território por meio de um instrumento particular denominado de “documento de compra e venda”, e a chegadas das seis primeiras negras, sendo essas as fundadoras do território quilombola.

Há relações que perpassam por questões como a origem da comunidade, a força, a presença das mulheres e a liberdade, o impedimento de viver em liberdade em função do regime vigente e a aproximação com o povo indígena Atikun. Esses são elementos que estarão presentes na análise dos dados.

Estruturado a partir de sete eixos, o Projeto Político-Pedagógico do território de Conceição das Crioulas abrange todas as escolas inseridas no território: Escola José Neu, Escola professor José Mendes, Escola Bevenuto Simão e Escola Rosa Doralina Mendes. Ressaltamos que em um processo de nucleação de escolas rurais, foram fechadas outras escolas, e seus alunos(as) foram deslocados para as escolas citadas, em sua grande maioria.

Elaborado com a participação da comunidade, o Projeto Político-Pedagógico do Território Quilombola (PPPTQ) estabelece as diretrizes para a educação do território e do entorno, uma vez que as escolas também abrangem outras fronteiras territoriais e étnicas (povo indígena Atikum) e faz divisa com três municípios, dos quais recebem alunos(as).

⁴⁴ É **projeto** porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. É **político** por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É **pedagógico** porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/projeto-politico-pedagogico-ppp-pratica>>. Acesso em: 20 nov. 2011, às 20:49.

A metodologia de construção do PPPTQ experimentada pela comunidade de Conceição das Crioulas consegue, ao mesmo tempo, manter a diversidade cultural específica dos quilombolas, dos não quilombolas que acessam a escola e dos que, pela relação de parentesco com os índios, pertencem ou têm sua identidade forjada a partir dos dois grupos tradicionais. Segundo Bhabha (2010), “a cultura só emerge como um problema ou uma problemática, no ponto em que há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças, nações” (p. 63).

Nesse caso, entre os quilombolas e o povo indígena, a articulação ocorre em vários momentos comuns, como os casamentos cruzados, na vivência cotidiana, por meio da educação, nas crenças e mitos, inclusive a fé na Santa (Nossa Senhora da Conceição) como símbolo de origem de um território e de aglutinação das culturas dos dois povos. A mediação entre as características culturais particulares de quilombolas e indígenas também acontece por meio da educação e parte inicialmente da articulação e construção do Projeto Político-Pedagógico e do que se define como eixos estruturadores, interagindo e interligando, fazendo que se façam presentes no fazer da educação, portanto, no currículo. A formatação experimentada na comunidade ultrapassa as fronteiras do pedagógico e se estende à construção identitária e territorial.

Estruturado a partir de sete eixos, o PPPTQ apresenta o que seus moradores, entendem ser importante para as escolas, somando-se ao que previamente já está estabelecido pelo sistema de ensino brasileiro para a educação básica como base curricular comum.

Eixo 1. Território [porque o território é fundamental para Conceição das Crioulas, terra, territorialidade, ocupação tradicional, processos de luta pelo território, limites, fronteiras, regularização fundiária, gestão territorial, pontos históricos]. (PPPTQ).

Iniciamos pelo que descreve o Eixo 1 do PPPTQ: retrata os sentidos de terra, diferenciando-a de território. Faz ainda uma definição de ocupação tradicional. Ambos carregam significados semelhantes, e não iguais. A própria definição abarca outras políticas públicas e conceitos. Um primeiro é o conceito de “ocupação tradicional”. Segundo o Decreto 6.040/2007, territórios tradicionalmente ocupados compreendem:

Art. 3º Para os fins deste Decreto e do seu Anexo compreende-se por:

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações (BRASIL, 2007).

Tanto a definição dada por Conceição das Crioulas para o que venha ser território e ocupação tradicional quanto o conceito definido pelo Estado nos remete, portanto, a uma ampliação do conceito de território naquele local. Trabalhar esses conceitos como conteúdos programáticos em sala de aula significa ir além das fronteiras e abrangências de uma escola, se esta não estiver com seu currículo comprometido com outros conteúdos e lógicas, já que esses conceitos avocam a um conjunto de políticas públicas não apenas na área de educação, mas que também interferem diretamente na educação.

Para Little (2002), “a cosmografia de um grupo inclui seu regime de propriedade, os vínculos afetivos que mantém com seu território específico, a história da sua ocupação guardada na memória coletiva, o uso social que dá ao território e as formas de defesa dele” (p. 4). Nesse sentido, ter o território como um dos eixos que estruturam o Projeto Político-Pedagógico faz com que o território não seja visto, analisado e debatido apenas do ponto de vista físico, seu tamanho, sua localização geográfica, seus relevos, sua relação com as fronteiras de outros municípios, mas que o analise também a partir dos significados que ele adquire por meio das construções identitárias constituídas.

O sentido do território, nessa perspectiva, parece ir muito além dos usos para as atividades de sobrevivência da comunidade. Ele reúne e estrutura, de forma organizada, o conjunto de lutas da comunidade a ele associado. Fazer com que a escola estude o dia a dia desse território é fazer um currículo vivo, pois é ali que a vida acontece. Para a educadora e gestora Maria Diva, citada no início deste tópico, a escola busca fazer com que a comunidade se faça presente no cotidiano escolar por meio do seu PPPTQ e afirma:

temos tentado de certa forma, sair um pouco das caixas feitas [...] e construir um PPP que está sendo construído de forma coletiva, ouvindo as comunidades, ouvindo as lideranças, o que é que elas pensam para o presente da educação, mas também para o futuro, e aí, esse diálogo acontece de forma coletiva e em parceria a Associação Quilombola de Conceição das Crioulas” (Entrevista com Maria Diva, em 13 de novembro 2011).

Nesse caso, a escola não é dissociada do território e de suas entidades representativas, ao contrário, eles se complementam, permitindo que a comunidade escolar comece por entender a si mesma e some esse conhecimento com o que a base curricular comum apresenta. E foi por meio desse eixo que acompanhamos uma pesquisa realizada no território com um público de 360 moradores(as), estudantes e/ou lideranças. A AQCC, organização representativa, e as escolas do território organizaram essa pesquisa com o objetivo de colher de seus moradores(as) opiniões em relação à gestão do território.

A gestão do território não é dissociada da gestão escolar, ambas se completam. Como dialogar com pessoas de perspectivas, idades, gerações tão diferentes? Só é possível se estes

tiverem objetivos comuns. A condução desse processo foi das escolas, os pesquisadores(as) foram seus professores(as) e o acompanhamento político da AQCC e sua coordenação, por meio do *Crioulas Vídeo* (produtora de audiovisual), que registrou esse momento. Os dados coletados nessa pesquisa, segundo sua organização, servirão para as lideranças tomarem decisões a respeito do território, de forma dialogada com uma parcela significativa de sua população. São momentos como esses que nos asseguram o poder que a escola tem para a vida de um povo.

Eixo 2. História [porque a história é um eixo, qual a importância, origem, resistência, pessoas importantes que fizeram e as que fazem à história, as lutas do passado e do presente, a versão de Conceição sobre a sua história, as guerras (Urias e Farias), histórias contadas pela comunidade (mitos como Barnabé, as seis mulheres, Francisco José, mãe Magá, Agostinha Cabocla, etc.) (PPPQT).

No Eixo 2, a escola reconstrói a história de luta e defesa do território. Nele, as várias formas de organizar e contar a história se fazem presentes. Apresenta ainda suas referências, levando para o cotidiano escolar outra imagem de negro(a). Imagem positiva de quem lutou e venceu. Contar a história a partir de referenciais positivos da comunidade negra foge da lógica da historiografia do Brasil, dos materiais didáticos disponibilizados, do senso comum da sociedade em relação à população negra brasileira, que negros(as) sempre aparece na condição escravo ou escravizados. Segundo Leite (2010b),

O próprio nome de Conceição das Crioulas está ligado ao mito da origem. Contam que enquanto trabalhavam na cultura do algodão, as crioulas fizeram uma promessa: se um dia conseguissem comprar as terras que ocupavam, ergueriam uma capela em homenagem a Nossa Senhora da Conceição. Com o resultado do seu trabalho e a "ajuda da santa", o sonho tornou-se realidade e as crioulas construíram a capela, dando origem ao nome da comunidade. Inscreve-se, pois, nas raízes do nome da comunidade uma homenagem à padroeira e às próprias crioulas. "Essas histórias, elaboradas a partir da memória oral, são de fundamental importância na construção da identidade dos "quilombolas", habitantes de Conceição das Crioulas" (LEITE, 2010b, p. 64-65).

A história contada é afirmativa e positiva e leva à superação dos problemas enfrentados pela comunidade negra brasileira à época, pois na oralidade da comunidade aponta que, em 1802, as crioulas já se tornavam donas de um pedaço de terra, simbolizado por uma promessa a Nossa Senhora. Pouco se fala no período da escravidão. Fala-se em mulheres autônomas, território conquistado, guerras para defender esse espaço etc. Essa é outra forma de contar a história e tem raízes no sonho de liberdade de um grupo. Assim, ao se encontrarem (crianças, jovens e adultos) com sua história e com os personagens nela inseridos, encontram-se com a identidade enquanto grupo. A história da comunidade tem sentido, e por isso é vivida por dentro da escola, não como uma peça solta no jogo, mas como parte do todo do jogo. A jovem quilombola Fabiana Ana, diz:

Se a gente não fizer essa discussão com o tempo, o meu filho, ele não vai saber não vai saber nada do que existia, do conhecimento que os mais velhos tinham e que é importante. É *importante* ser repassado. É importante que não seja esquecido! É importante que seja lembrado e não só por conta da questão da educação. Porque muito desses conhecimentos, eles podem ter, ser trazidos pra prática pelos de hoje como fonte de geração de renda. (Entrevista com Fabiana Ana, em 31 de agosto de 2011).

Logo se percebe a preocupação com a manutenção da história de geração em geração, pois nela estão contidos saberes que são repassados por meio da oralidade. A história não é contada apenas para lembrar como fato histórico, mas para transmitir conhecimento, inclusive na perspectiva da geração de renda para seus moradores(as). Como exemplo tem-se as bonecas de caroá, que contam a história da liderança das mulheres e a importância para a organização social da comunidade ao mesmo tempo em que geram trabalho e renda. É nesse momento que se encontram os saberes, compondo um repertório de “novos conhecimentos” até então desconhecidos pela escola. Essa é a definição de nossa educação, apresentada no PPPTQ. É um momento de troca de saberes, pois nem sempre é feito pelos(as) professores(as), e sim, pelas lideranças quilombolas. É uma forma de socialização do conhecimento tradicional entre gerações.

Eixo 3. Organização [a importância da organização no processo de organização étnica, do ser quilombola, de se organizar para conquistar os direitos, através das associações, movimentos, mutirões, grupos de jovens, etc.; processos e modos de lutas coletivas, lideranças, pessoas mais velhas] (PPPQT).

O diálogo aqui é estabelecido com os processos de organização da comunidade de Conceição das Crioulas, suas lutas e suas estruturas organizacionais, considerando, inclusive, a formação da comunidade e os mecanismos por ela utilizados para assegurar direitos. Construir por meio/em/na/com as escolas do território as formas de luta é o reconhecimento de que a luta não é tarefa de uns e umas, e sim de todos. Para Little (2002) “analisar o território de qualquer grupo, portanto, precisa-se de uma abordagem histórica que trata do contexto específico em que surgiu e dos contextos em que foi defendido e/ou reafirmado” (p. 4). A(s) escola(s) quilombola(s) ou que atendem a alunos(as) precisam conhecer os contextos em que os quilombos foram formados, presente e passado, e os contextos que afetam a vida desses sujeitos, não sendo restrito apenas a estes. E só a interação entre eles, mesmo que não tenham frequentado a escola, em muitos casos, pode suprir parte das lacunas existentes na sua formação, pois o currículo oferecido não a incluiu como algo importante a ser estudado. Nesse sentido, observa-se que,

A história da comunidade é contada a partir da memória oral de seus habitantes, segundo a qual foi “no tempo dos reis” que chegaram à região alguns negros(as), vindos de Alagoas, possivelmente fugindo da escravidão. Esse grupo de negros(as) – embora na memória de seus

descendentes apenas as negras tenham se destacado na fundação da comunidade, ficando conhecidas como as "seis crioulas" – se estabeleceram no sopé da Serra Umã, hoje Serra das Crioulas. Segundo a tradição oral, por volta do final do século XVIII, as seis crioulas teriam arrendado "três léguas em quadro", de terras, aos "representantes do rei". O pagamento seria resultante do próprio trabalho dessas mulheres (LEITE, 2010, p. 64).

Portanto, o recurso mais eficiente para essa questão é a história oral. A oralidade se transforma em material a ser conhecido e estudado. Por não estarem escritos esses conhecimentos, é pelo contato direto com as pessoas que eles podem ser socializados e apreendidos. Segundo Araújo (2008),

Vale pontuar que a *Memória Permanente* de Conceição das Crioulas é um fator significativo da construção da própria identidade local, não é um dado isolado. O pertencimento à Comunidade de Conceição das Crioulas é compreendido enquanto descendência das primeiras *Crioulas*, e a continuidade da luta de *Agostinha* e outros(as) que nos anos de 1930 a 1980, traziam consigo a resistência histórica do povo negro (ARAÚJO, 2008, p. 76).

Ou seja, é por meio da *memória permanente*, definição de Araújo, que os saberes e conhecimentos não escritos vão se consolidando e fortalecendo esse pertencimento às primeiras crioulas, como o exemplo de Agostinha Cabocla, entre outros(as). Encontrar com essa nova história e com esses contextos de forma positiva é construir uma identidade quilombola, interior e exterior.

Eixo 4. Identidade [as relações de parentesco (irmão/ã de luta), relações familiares, a relação Atikum – Crioula, identidade quilombola (social, política e jurídica), identidade negra, identidade indígena, cultura material e simbólica (artesanato)].

Eixo 7. Interculturalidade [para nós, o primeiro diálogo intercultural se dá no diálogo entre a escola e os saberes da Comunidade. E também a importância da escola acessar não só os conhecimentos da comunidade, mas os ditos "conteúdos universais". Além do conhecimento e diálogo com diversas outras culturas tradicionais. Na intenção de formar crianças e jovens capazes de respeitar e conviver com a diferença, com esse mundo plural (PPPTQ).

Se para a perspectiva de Hall (2009), "a identidade não algo rígido e estático" (p. 34) podendo, assim, ser híbrida, no território de Conceição das Crioulas, a junção quilombola e indígena é o testemunho desse hibridismo. Para Bhabha (2010), "a cultura como estratégia de sobrevivência é tanto transnacional como contraditória" (p. 107). E nessa perspectiva, juntar esse dois elementos e deles fazer o ponto de partida para a elaboração e vivência em comunidade, ao mesmo tempo vivendo as contradições internas e externas, tem apontado para outras

possibilidades de se fazer educação. Com isso, a comunidade entende que o PPPQT deve construir espaços que permitam a compreensão dos dois povos (indígena e quilombola), que ora se confundem entre eles próprios, e mais, partilhar com os não índios e não quilombolas seus espaços educacionais é, na verdade, a vivência da interculturalidade por meio de parentesco ou não, a construção de novos conhecimentos e a socialização de saberes, que ora são oriundos e adquiridos na escola, ora não.

É por esse entrelaçamento cultural que resolvemos discutir os Eixos 4 e 7 do PPPTQ, por entendermos que eles se completam, já que as bases destes são a afirmação da identidade e da cultura dos quilombolas e como elas se relacionam com as do povo indígena Atikum e com as dos demais vizinhos.

Contar a história quilombola é contar uma história de alianças, e por mais que o Estado brasileiro as compreenda e as trate de forma isolada, como se elas nunca tivessem se encontrado, na realidade de Conceição das Crioulas isso fica no abstrato, pois, na prática, elas convivem em muitos momentos no mesmo lugar, carregam os mesmo símbolos, como a Festa de Nossa Senhora da Conceição, o calendário diferenciado construído pelas escolas quilombolas e também vivenciado pelas escolas indígenas em função da “Festa”, que é um momento comum a índios e quilombolas, os casamentos cruzados, os espaços de colheitas e as formas de fazê-las, entre outros. Qual é o limite desse pertencimento? Entendemos que,

A constituição de uma identidade não se trata de um processo dado, ele vai sendo construído com o decorrer das demandas colocadas perante uma Comunidade em determinado tempo histórico. Da mesma forma, o processo de construção e afirmação de direitos passa, necessariamente, por uma conjuntura social, econômica, política e cultural de uma sociedade (ARAÚJO, 2008, p. 90).

As lutas por direitos escritos e não práticos também são parte desse contexto. Portanto, as escolas não poderiam falar da história local sem reconhecer esses fatores, senão estariam, com isso, repetindo a ordem da história oficial. Vale lembrar que os dois grupos – quilombolas e indígenas, defendem que a educação seja efetivada e conduzida por seu próprio povo – professores(as), gestores(as). A questão aqui levantada, embora seja importante para se pensar as políticas educacionais específicas, não será aprofundada neste texto por não ser foco da nossa pesquisa. Porém, reconhecemos a relevância de ser discutida tal concepção e encontrar os argumentos que a sustentem.

Eixo 5. Meio ambiente [todas as outras coisas derivam do nosso cuidado com o meio ambiente e da importância que ele tem para nós quilombolas, como a agricultura, o diálogo com a agroecologia, saúde, medicina tradicional, água, saneamento, demais recursos naturais, sustentabilidade, trabalho, geração de renda, tecnologias tradicionais (no sentido dos bons saberes) e inovadas/alternativas] (PPPTQ).

Nesse indicador, reside talvez uma das questões mais importantes, tanto para as comunidades quilombolas e povos indígenas quanto para os demais povos e comunidades tradicionais e para o mundo contemporâneo, que é a noção de meio ambiente. Para as comunidades quilombolas, o meio ambiente é compreendido como espaço que guarda, por diversos aspectos, leis e regimes próprios, não escritos, porém observados. As populações tradicionais vivem uma de suas mais visíveis contradições na relação com o Estado. Se para o Estado os índios têm direito originário, isso não os leva à propriedade definitiva de suas terras, não exercendo sobre elas o controle, e continuam, portanto, em regime de tutela do Estado. Isso afeta algumas questões atuais, como a intervenção do braço do Estado para a construção, por meio do setor privado, das grandes barragens, hidrelétricas, mineradoras etc.

Segundo a CF/1988, é obrigação do Estado reconhecer e titular definitivamente as terras pertencentes às comunidades quilombolas. Na prática, isso não se configura de forma tranquila. O que implica para essas comunidades os dois modelos? No primeiro modelo, é do Estado o poder definir as regras. No segundo, mesmo que pareça não o ser, na prática é. Contudo, ambos entendem e se relacionam com a terra, com o meio ambiente, numa perspectiva de pertencimento e cuidado mútuo. Tais grupos cuidam do meio ambiente, pois é dele a origem de boa parte de sua sobrevivência, quando não total. Em ambos, o Estado pode alegar “sobreposição de interesses”, como nas áreas de proteção legal, dos quais eram os principais guardiões até a chegada da “lei”, e mantêm até hoje, sem haver, pelo menos na lógica deles, incompatibilidade da convivência entre si, reservas legais e populações tradicionais. Para a perspectiva de Little (2002),

A noção de lugar também se expressa nos valores diferenciados que um grupo social atribui aos diferentes aspectos de seu ambiente. Essa valorização é uma função direta do sistema de conhecimento ambiental do grupo e suas respectivas tecnologias (LITTLE, 2002, p. 10).

Esses são temas ainda invisíveis nas salas de aula e, principalmente, na política de formação de professores(as), deixando uma lacuna extremamente importante, pois tais assuntos fazem parte do cotidiano da vida desses povos. A escola é estranha a esse contexto, por este gerar tensões, conflitos entre grupos, conflito entre as políticas públicas, mas esse contexto que precisa ser entendido pela comunidade escolar em geral e não apenas por aqueles(as) que sofrem os efeitos diretos.

A noção de meio ambiente para esses grupos não exclui a vida humana, pelo contrário – é o ser humano que pode cuidar do meio ambiente ou destruí-lo. Pelo menos no Brasil, a maioria dos exemplos em que há “sobreposição de interesses” envolvendo as comunidades quilombolas e o Estado, há a alegação da “incompatibilidade entre o humano e meio ambiente”. As comunidades, para defenderem sua permanência, usam como argumento a destruição do meio ambiente por parte daqueles(as) que enxergam nele o símbolo do capitalismo. Para a perspectiva

da educação aqui apontada, não é contraditório a escola pensar o meio ambiente no qual está inserida, aliás, isso significa atuar em seu chão.

Eixo 6. Gênero [está completamente articulado a origem de Conceição, a visibilidade e o protagonismo das mulheres na nossa história e na construção da nossa identidade. O Brasil é um país machista e patriarcal e em Conceição as mulheres sempre assumiram um papel de liderança, mesmo no contexto Brasil-sertão e até os dias de hoje. Na nossa organização social e política há sempre uma predominância das mulheres. Na nossa cultura, as mulheres têm um papel fundamental na condução das lutas do quilombo. [a participação política das mulheres]. A força das mulheres está sempre levantando outras mulheres lutadoras que nascem, se criam inspiradas na história das mulheres do passado e do presente. Alguns exemplos: a história da Paula, da Vila União, da construção da Casa da Comunidade, etc. Contudo, a dimensão de gênero para nós não se resume a discutir as mulheres e suas demandas, mas também o papel dos homens, seu lugar na nossa sociedade e na nossa história. Reconhecemos que os homens também tem suas demandas e ambos precisam se respeitar, se cuidar (PPPTQ).

Já o indicador gênero aborda as questões mais presentes na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, que são: o papel e o protagonismo das mulheres, a começar pelo próprio nome da comunidade, que envolve duas categorias femininas (Nossa Senhora e as mulheres crioulas), as práticas de machismo na comunidade e no Brasil, as formas de visualizar o trabalho e as lutas de mulheres, não apenas quilombolas, mas de forma em geral e como isso pode fazer parte do currículo escolar. Para Conceição das Crioulas, as mulheres têm papéis preponderantes no que diz respeito à manutenção da história da comunidade, na geração de trabalho e renda e, principalmente, na afirmação da identidade quilombola.

A comunidade, ao se envolver em todo o processo de construção da educação está ao mesmo tempo interferindo no destino dela. Assim, a educação passa a ter uma territorialidade desenhada e gestada pelos próprios quilombolas, por meio da participação, que é entendida como direito, ligado ou não à educação. O ponto central é o território. Sob ele, as demais questões vão se aglutinando na busca de manter as relações existentes na comunidade dentro dela própria e no seu entorno, de maneira especial (quilombolas e indígenas).

Ao nos reportamos ao Projeto Político-Pedagógico construído pela comunidade para atender a abrangência no território de Conceição das Crioulas e fora dessa fronteira, encontramos a palavra educação com dois conceitos ou entendida de duas formas: “Nossa Educação Quilombola, compreendida por: a) a educação no quilombo; b) espaços educativos; c) os agentes da educação; d) o jeito próprio de ensinar e aprender; e) quem é a criança e a juventude crioula”.

Aqui, entende-se como “Nossa Educação Quilombola”, o jeito de fazer, contar, recontar, transmitir a história da comunidade, seus valores, costumes, crenças. Fazem parte de conceito também as formas de organização da comunidade, os processos educativos, as lutas para acessar direitos. Tudo isso é visto como a base de sustentação do ensino formal que acontece na “Nossa Educação Escolar Quilombola” como sendo; a) História da educação no quilombo de

Conceição das Crioulas e no Brasil; b) a luta pela educação específica e intercultural com destaque para o calendário diferenciado, c) os movimentos, d) os encontros, os projetos, as parcerias, e) a luta pelo marco legal.

No caso da “Nossa Educação Escolar Quilombola”, é a conexão da educação formal com a educação não formal. São os saberes locais dialogando com os saberes oriundos das ciências, tidas como “conhecimentos válidos”. Assim, a educação entendida pelo PPPTQ abarca as dimensões políticas, pedagógicas, identitárias e organizativas da comunidade de Conceição das Crioulas e, por isso, “Nossa Educação Quilombola” e “Nossa Educação Escolar Quilombola”, assim denominadas no PPPTQ, não se excluem, ao contrário, uma sustenta a outra. Os conceitos aqui apresentados têm como um referencial principal a Carta de Princípio da Educação Quilombola,⁴⁵ elaborada pela Comissão Estadual de Quilombos de Pernambuco,⁴⁶ núcleo de educação para orientar a educação nas comunidades quilombolas do Estado.

Conclui-se, portanto, que essas duas concepções de educação norteiam e estruturam por meio dos sete eixos o Projeto Político-Pedagógico do território de Conceição das Crioulas.

A metodologia de construção do Projeto Político-Pedagógico do território de Conceição das Crioulas diferencia-se por envolver todos(as) os(as) que residem nesse território. São chamados(as) a se manifestar sobre o destino da escola e da comunidade, independentemente do seu pertencimento étnico. As definições de “Nossa Educação Quilombola” e de “Nossa Educação Escolar Quilombola” se apresentam como a ligação entre as práticas educativas da comunidade e a educação formal, apostando na possibilidade de romper com um modelo de currículo estabelecido, que não permite incluir a história, a vida cotidiana e do protagonismo dos quilombolas, transformando-os muitas vezes em “presentes ausentes” nos currículos escolares brasileiros. Segundo afirmação da educadora e gestora quilombola Maria Diva em entrevista realizada em 13 de novembro de 2011:

O PPP no território de Conceição das Crioulas não é uma obra de poucos e sim uma construção coletiva de forma a transformar o currículo em vida e não em uma letra morta (Entrevista com Maria Diva, em 13 de novembro de 2011).

E o que vem a ser um currículo vivo, conforme apresenta Maria Diva? Estaria ela falando na perspectiva de um currículo integrado? Para Santomé (1998) “um sistema educacional é criado e modificado com propósito de contribuir com a capacitação de meninos e meninas para assumir responsabilidades e para poderem ser pessoas autônomas, solidárias e democráticas” (p. 29).

Pelos depoimentos de lideranças, professores(as) e alunos escutados no decorrer da pesquisa, nos materiais produzidos pela comunidade e acessados como estratégia de coleta de

⁴⁵ Documento construído pelos quilombolas de Pernambuco por meio da Comissão Estadual dos quilombos, para orientar a educação nas comunidades quilombolas.

⁴⁶ Organização representativa dos quilombos de Pernambuco.

dados, inclusive o PPPTQ, a noção de currículo apresentada permite a inclusão de outros conhecimentos e de saberes importantes para a manutenção da organização do grupo.

Estariam, portanto, os professores(as), lideranças de Conceição das Crioulas, alterando um sistema educacional para dar lugar a essa liberdade tão anunciada e desejada desde a fundação daquele território pelas primeiras mulheres? Ainda na entrevista, Maria Diva busca refletir sobre o presente e pensar o futuro do território dentro e fora da escola:

Na minha concepção, enquanto uma das agentes desse processo de educação em Conceição das Crioulas, o que eu percebo ao dialogar com outras experiências de educação, o que torna diferente é uma certa autonomia que a gente tem, adquiriu. É essa interação que a gente tem com a comunidade. A gente procura, na medida do possível, estar fazendo com que a voz da comunidade seja ouvida e anunciada dentro da escola. Nem sempre é possível, mas é o que a gente tem tentado fazer! (Entrevista com Maria Diva, em 13 de novembro de 2011).

É possível nessa fala identificar alguns elementos significativos que apontam para uma concepção de educação que aparece nos descritores do PPPTQ na comunidade e com a comunidade vem encontrando formas de externar sua voz, partilhar seus saberes, valorizar seus conhecimentos, aspectos que retornam para seus membros como afirmação, construção de identidade e de pertença ao território.

O desejo de partilhar e somar saberes aparece de forma explícita na fala de uma das líderes, Valdeci Maria. Segundo ela, o conhecimento na comunidade de Conceição das Crioulas passa pela escola, ou pela “Nossa Educação Escolar Quilombola”, mas também pelas atividades fora escola por meio de “Nossa Educação Quilombola”. Para ela,

Essa diferença, a gente só poderia no lugar mais completo que a gente tinha pra estar se formando essa diferença era dentro da escola. Era dentro da escola, porque a maior parte dos alunos que estavam na escola. E a gente tendo essa formação na escola, que era o conhecimento que eu acho, assim, que a gente tem muito essa coisa aqui na comunidade, que é de juntar o movimento social com as outras questões que a gente tem. Então, eu aprendo um pouco na reunião e aprendo um pouco dentro da escola (Entrevista com Valdeci Maria, em 20 de agosto de 2011).

Não há como delimitar onde começa uma e termina a outra. Elas acontecem paralelamente, complementando-se e sustentando-se. “Nossa Educação Quilombola” organiza e subsidia “Nossa Educação Escolar Quilombola”. Segundo Santomé (1998), “a escola deve fazer com que meninos e meninas possam reconstruir a experiência e o conhecimento característicos de sua comunidade” (p. 28).

A sintonia dos conceitos de “Nossa Educação Quilombola”, com a “Nossa Educação Escolar Quilombola”, definidas assim no PPPTQ do território quilombola de Conceição das

Crioulas, são os meios de fazer com que as pessoas possam ter acesso aos “conhecimentos universais” e aos conhecimentos locais, culturais e ancestrais como parte da construção identitária de seu grupo. Fortalecem, então, não só a identidade enquanto grupo, mas, sobretudo, a organização sociopolítica e o desenvolvimento do território.

E aí, essa discussão vem fortalecer isso! Vem fortalecer a questão não só a questão da identidade, porque, às vezes, entende-se essa discussão como uma discussão é racial... Mas é por conta dessas diferenças, da questão da identidade, da questão da cultura, da questão da religiosidade, da questão das tradições, mesmo! Se a gente não fizer essa discussão, não fizer essa divisão, com o tempo, o meu filho, ele não vai saber não vai saber nada do que existia, do que... Do conhecimento que os... que os mais velhos tinham e que é importante é importante ser repassado. É importante que não seja esquecido! É importante que seja lembrado e não só por conta da questão da questão do Porque muito desses conhecimentos, eles podem ter, ser trazidos pra prática pelos de hoje como fonte de geração de renda (Entrevista com Fabiana Ana, em 31 de agosto de 2011).

As lutas da comunidade são vistas pelas lideranças como valores socioculturais desse grupo e não podem ser esquecidas ou deixadas de fora da escola. Segundo Arroyo (2011), “seria mais político e correto buscar legitimidade na dinâmica social, no avanço das lutas por direitos em vez de recorrer a corpos normativos por vezes distantes dessas lutas, por direitos concretos, de sujeitos concretos” (p. 119). É com esse olhar que a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas busca afirmar uma proposta de educação, até então por eles próprios definida como diferenciada.

Nessa perspectiva, parece fazer sentido o entrelaçamento entre a educação, as lutas sociais para acessar outros direitos ou mesmo do direito definido por Araújo (2008), de que a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas ressignificou direitos por meio de um fazer político até aquele momento não estabelecido em normas e leis existentes no país. Não se tratava inicialmente de cumprir uma norma/lei, e sim, de construir um conceito por meio de suas práticas que, mais tarde, tornar-se-iam Lei.

Nesse sentido, a questão fundamental de considerar a educação enquanto do direito achado/constituído na comunidade está substanciada no entendimento de que, apesar da falta de conhecimento legislativo, as atuações estavam presentes há mais de uma década na comunidade, se considerarmos o direito enquanto mera materialização na lei, até a promulgação da Lei 10.639/03. O que se exercitava na comunidade, era um fazer político (ARAÚJO, 2008, p. 88).

Na medida em que a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas foi desenvolvendo o jeito próprio de fazer educação, não mais como uma simples socialização de conhecimento, mas como um fazer político, uma ação coordenada e pensada, cujo objetivo passa

por um coletivo, o município de Salgueiro (PE) abriu uma discussão e constituiu mecanismos para criar a categoria de professor(a) quilombola. Tal legislação tem como fundamento a experiência de Conceição das Crioulas, abrigada no interior dessa proposta de educação.

4.2 O currículo da educação no território quilombola de Conceição das Crioulas

Eu acho que ainda não se pode dizer que está do jeito que tem que ser, mas eu acho que o caminho. Porque quando a gente leu e construiu o Projeto Político-Pedagógico, eu acho que nós estamos indo no caminho. No Projeto Político-Pedagógico, a gente diz: escutar a história dos mais velhos que aprende na roça, que aprende na prática, que aprende no açude, tomando banho. Eu acho que a gente já está fazendo um pouco disso, de um currículo nosso, um currículo quilombola. Como eu disse no início, a gente, por conta própria, lá na escola da gente, adapta a proposta. Não é pegar com proposta que vem e vivenciar do mesmo jeito, e também, a gente já entende e vê e reconhece que a prática melhora na aprendizagem, melhora na autoestima e é o que tá posto no currículo da escola e no Projeto Político-Pedagógico do Território de Conceição das Crioulas. Eu acho que o caminho é esse aí mesmo (Marinalva Silva, educadora quilombola).

Aprofundamos a discussões sobre currículo nesse tópico a partir da afirmação da educadora quilombola Marinalva Silva. Ao se referir à construção de um currículo, um currículo quilombola, ela traz para o debate a importância dos saberes do campo, dos saberes dos mais velhos, da fuga das “caixas prontas”, expressão usada pela educadora e gestora Maria Diva ao se referir às propostas curriculares tradicionais e à importância do PPPTQ para a vida dos moradores(as). As experiências práticas nas salas, relatadas nas entrevistas, melhoram o olhar sobre as crianças quilombolas e, com isso, melhoraram também sua autoestima.

A declaração de que é possível construir um currículo quilombola, remete-nos a uma análise tanto da metodologia de elaboração quanto de um Projeto Político-Pedagógico circunscrito em um território quilombola, a partir da visão dos que o fazem, com o propósito de superar a dicotomia entre a fala e a prática do dia a dia em muitos casos. Cabe-nos ainda retomar o que seria papel da escola, dentro de uma comunidade quilombola, a partir da definição de seus próprios moradores(as). Para Sacristán (2000), “uma educação básica preparatória para compreender o mundo no qual temos que viver exige um currículo mais completo do que o tradicional, desenvolvido com outras metodologias” (p. 56).

Durante esta pesquisa, a maioria dos educadores(as) entrevistados(as) reclamaram de uma imposição por parte do Estado ao enviar à comunidade uma caixa fechada já com os

conteúdos programados e não relacionadas com as discussões das questões quilombolas. A imposição reclamada interfere nos desejos e sonhos da comunidade, na metodologia por ela construída, que não se propõe a negar os conhecimentos universais, porém não ficar apenas neles. Ou seja, um currículo que reconhece os sujeitos para quem se dirige, suas especificidades, suas formas de fazer, criar e pensar já descritos pela CF/1988.

Outro aspecto é que, quanto ao currículo, tem hora que eu fico pensando que a gente tem hora que está regredindo [...] o formato que tem no Estado, que é implantado, então, assim: tem hora que tem que fingir que está fazendo uma coisa e está fazendo outra pra poder dar conta do que a comunidade sugere. O Estado tem uma metodologia de trabalho que, vem quantificando e não qualificando o que é que o professor ou a professora tem que ensinar dentro de certo período. E dentro desse certo período, não estão as nossas necessidades, não estão às coisas que nos interessam! Já vem lá ditado! Então, pra que a gente possa fazer isso, tem hora que a gente tem que fazer uma coisa, mas, no papel dizer que fez outra (Entrevista com Maria Diva, em 13 de novembro de 2011).

A educadora Maria Diva, ao se referir ao ensino médio, uma das conquistas mais importantes da comunidade (administração estadual), que até 2011 funcionou nas dependências da Escola Municipal Professor José Mendes (administração municipal), reconhece as estratégias que a comunidade vem adotando para não deixar que essa dicotomia, séries iniciais e ensino médio da educação básica, amplie-se no ensino superior se torne ainda mais profunda. Isso deve ao fato de que as populações tradicionais não aparecem nos currículos ou, quando aparecem, é sempre com imagens negativas. A forma de representar a diversidade nos símbolos que são utilizados pelas escolas é uma questão ainda não resolvida pela educação em nosso país. As estratégias apontadas pelos(as) educadores(as) de Conceição das Crioulas, ao que nos parece, perpassam por construir um currículo escolar que eles(as) denominaram de currículo autônomo. Nesse sentido, seria colocar a escola na contramão do que aponta Apple (2006), como sendo uma realidade:

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” –, as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinada grupos (APPLE, 2006, p.103-104).

É possível perceber que, quanto mais vai aumentando o nível de estudo, mais distantes estão as comunidades quilombolas ou as buscas para dar significado aos seus conhecimentos, que, embora por eles(as) próprios sejam válidos, não estão inseridos naquilo que “todos deveriam ter” acesso. Mesmo que a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas já tenha construído ou esteja construindo um caminho, por meio da luta que tem levado a uma metodologia própria,

ainda se fazem presentes e persistem nas séries mais elevadas as invisibilidades às comunidades quilombolas.

A distribuição/socialização de “conhecimentos válidos” ocorre por meio da seleção feita nos currículos escolares, sejam eles da educação básica ou não. Portanto, é na tentativa de incluir “novos significados” na vida escolar, o significado dos seus saberes e de sua cultura, que a comunidade de Conceição das Crioulas tem, inclusive, negado parte a seleção feita de fora pra dentro, para assegurar que os interesses desse grupo sejam incorporados no cotidiano escolar, em uma tentativa de desconstruir os currículos prontos que desconhecem o meio onde eles se materializam.

Em 95 a gente não tinha, ainda, o calendário diferente. E a gente começou a perceber que, na época das festas, que é em agosto, os alunos, quando a banda começava a tocar, e começava a movimentar novena, chegar o parque, e chegar aí que acontecia tudo! Esse movimento. Principalmente a banda de pífano que passava o dia todo tocando na igreja, as crianças, os meninos(as), começavam a ir atrás, e seguiam pra casa de fulano, que era noiteiro. E também muda o clima! Muda, sim! A comunidade é assim! É outro clima! E você, não tem como você ficar na sala de aula e os meninos saem ali e a gente também, porque, assim. Eles querem sair na rua, ver as pessoas. Quer ver a banda de pífano. Cada um tem um objetivo diferente. Em relação ao que está acontecendo. É uma movimentação toda. Então, era impossível você ficar de fora. A evasão era enorme, e aí, pensou-se em criar esse calendário diferente, que fazia diferente. Aí, em 96, foi instituído o calendário. E aí foi uma coisa muito legal, foi avaliado que foi muito bom. Em vez de estarem na escola, os alunos iam fazer o que queriam a gente também queria participar, por ser uma Festa, a única Festa, da padroeira, mas é uma Festa que todo mundo quer participar, você, a comunidade, as pessoas vem pra se encontrar, vem pra conversar. Na verdade, é um grande encontro, a Festa. E um reencontro também de pessoas (Entrevista com Márcia Nascimento, em 1º de setembro 2011).

As lutas sociais vão forjando novos modelos, que vêm sendo experimentados a partir das práticas concretas. O processo de elaboração e prática de um calendário diferenciado aqui descrito passa por embates de concepções. Percebemos também pelo depoimento da educadora Márcia Nascimento o que é a festa na comunidade e como ela vai refletindo no fazer da escola. Ela vai para além de uma celebração – tem caráter educativo e compõe o conjunto das características que a comunidade guarda, as suas especificidades: suas manifestações, encontros, animações em conteúdo curricular, formação política local, articulação regional entre os quilombolas do estado de Pernambuco etc.

A proposta de calendário diferenciado efetivado naquele território se relaciona com os aspectos culturais, históricos e ancestrais, que convencionaram o II Distrito de Salgueiro (divisão geopolítica) a vivenciar a mesma experiência, demonstrando, assim, o pertencimento à comunidade de Conceição das Crioulas, muitas vezes pela fé em Nossa Senhora da Conceição.

Até então, as experiências de calendários diferenciados assegurados pela LDB de 1996 estavam ligadas às questões climáticas ou da produção agrícola. Para Conceição das Crioulas, os fatores que determinaram o calendário diferenciado foram as manifestações de uma comunidade quilombola ligadas à história, às lutas e resistência de um povo, principalmente das mulheres. Foi o diálogo das mulheres com “Nossa Senhora” que, segundo a história oral, construiu um território livre, no qual coubesse a Santa, seus fiéis e a descendência das crioulas, como ocorre até hoje. Os exemplos dados pela professora Márcia Nascimento nos mostram que a Festa é um momento ímpar e que envolve não apenas as crianças e adultos que residem na localidade, mas, sobretudo, a região e os que por razões diversas deixaram sua terra natal em busca de um meio de sobrevivência, mas que guardam na comunidade o sentimento de pertencimento. Esse entrelaçamento entre fé, histórias e mitos, alianças interétnicas constituídas demonstra que a proposta de educação visa romper com um modelo de fazer educação e transformá-la em mecanismo para a disputa de poder. Para Apple (2006):

o controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a forma das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam – as regras e rotinas para manter a ordem [...] o controle é também exercido por meio das formas de significados que a escola distribui [...] escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado (APPLE, 2006, p.103).

Assim, o significado da “Festa de Nossa Senhora, Festa da Conceição ou Festa de Agosto”, como assim é conhecida pela comunidade e pela região, transformou a instituição escola, alterando a realidade local e se expandindo até a sede do município, que possui outro calendário, mas reconhece e estrutura seu sistema de ensino para atender às especificidades de Conceição das Crioulas .

Para a comunidade, a Festa tem significado de pertencimento, de luta e conquista do território, e esses significados têm de se manter vivos como componentes das lutas e resistência pelo direito ao território. A escola tem a função de ajudar e de contribuir com defesa de um território livre. Para os que sempre exerceram o poder, a escola é o espaço de manipulação e de controle do grupo.

E aí, em 97, muda de gestão municipal, e aí, disse eu não pode mais. “Não pode porque é ilegal, é inconstitucional.” E não sei o que e a gente resistiu e a maioria dos professores(as) que eram, como é que eu digo, da oposição e transformou em questões políticas, ficaram, e a gente, eu e outra professora ficamos, e a gente não fez o recesso na época, que era em junho/ julho, e fizemos em agosto. Então, os meninos(as) tiveram dois recessos, não vieram em junho, porque era recesso do município, que tinha instituído que tinha dito que não poderia ter outro, e a gente fez outro em agosto juntamente com eles(as). E foi isso! E aí depois, no outro ano, já, a gente recebeu um comunicado, por escrito, um ofício, dizendo que a LDB dava condições, que era legal e a gente podia fazer.

E até hoje, a gente tem o calendário é específico! (Entrevista com Márcia Nascimento, em 1º de setembro de 2011)

É notável que as conquistas que acontecem naquele território e na sociedade, assim como todas as conquistas, são frutos de lutas sociais para conquistar e consolidar direitos. Uma proposta de educação que inclua suas necessidades, seus interesses e suas visões de mundo demonstra como muitas vezes a escola se distancia do “chão”, da vida e da realidade na qual está inserida. Romper com esse modelo ainda é desafio, talvez um dos mais significativos nos tempos de hoje. Ao observarmos em entrevista com a professora Marinalva Silva, em 23 de agosto de 2011, novamente ela traz o distanciamento das práticas escolares propostas pelos sistemas de ensino com a vida das crianças quilombolas. As práticas desenvolvidas na escola podem contribuir com a afirmação da identidade de um grupo ou mesmo a negar essa identidade, diminuindo para essas crianças as possibilidades de ascensão às oportunidades mais promissoras.

A educação, é diferenciada, é a gente poder, mesmo, estar construindo o Projeto Político-Pedagógico de certa forma, a gente construiu também; que a gente está em todas as atividades, construindo o próprio Projeto Político-Pedagógico que tem esses eixos: *terra e território; gênero; organização quilombola; interculturalidade, identidade, meio ambiente e história*, que a gente já sabe e defende. Quando eu cheguei lá na sala, por exemplo, a gente tinha um coordenador que vinha da Secretaria de Educação de Salgueiro e que morava em Salgueiro. E quando a gente chegou, a gente ficava sempre esperando o coordenador vir uma vez no mês pra planejar. Esperava o dia todo. Tinha dia que ele chegava; tinha dia que ele não chegava; tinha dia que ele mandava dizer que não vinha; em outro dia, não dava tempo; e aí, era mesmo que vir o grupo de professores(as) que a gente ficava esperando. Aí, quando ele não vinha, a gente ia pra casa. Aí, quando foi um dia, eu disse: “Minha gente! Vamos planejar?” Eu sou professora. Eu estava na formação. “Vamos planejar?” E aí, quando ele vinha, ele já trazia aquele planejamento pronto. As atividades vinham prontas. Aí, eu comecei a questionar. Foi mesma época, também que eu participava na formação no Centro de Cultura, em 2000, 2001, à época e a gente já começou a colocar em prática – de planejar de acordo com a realidade que a gente tem até hoje a gente vem fazendo isso! Se a gente quer fazer, elaborar um texto, por exemplo, a gente escuta uma pessoa da comunidade e trabalha esse texto. Quando a gente quer fazer uma receita, a gente faz uma receita de angu, de macunzá, do que a gente tem, trabalhar as coisas do lugar, vai fazer um trabalho de arte, então a gente vai lá ao mato, cata algumas folhas secas, um pau seco, um barro, vai pro riacho, vai pro açude. Então, eu acho que uma das coisas que faz ser diferenciada é isso! E outra coisa é – a proposta é adaptada à realidade (Entrevista com Marinalva Silva, em 23 de agosto de 2011).

Ao trazer um conjunto de elementos, a educadora Marinalva Silva afirma que precisamos observá-los e debatê-los, como a relação escola/aluno(a); a relação da escola com a vida da comunidade, seu cotidiano, seu viver; a influência da escola na identidade das crianças; o fazer

dos professores(as); os materiais didáticos e como as variantes apresentadas podem afetar a autoestima da criança negra, no interior da escola. Há um conflito estabelecido entre o que a instituição escola tem a oferecer e o que a comunidade quer receber. Não se trata apenas de recepção de uma proposta e negar a outra, mas de um querer fazer coletivo, que segundo Gomes (2003),

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 (GOMES, 2003, p. 171).

Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo e não apenas de socialização de saber que vem pronto e acabado sem deixar brechas, lacunas para outros saberes, deparamo-nos com mais de um currículo dentro da mesma escola, disputando *status ou controle*. Os instrumentos são: regimentos, modelos e finalidades de avaliações, testes e os conteúdos, ou seja, a escola com olhares e perspectivas diferentes se cruzando, inter cruzando, chocando-se entre si, pois suas direções ou rumos, se é que podemos chamar assim, buscam objetivos diferentes.

Para Saviani (2008),

Quando consideramos a concepção humanista moderna, cuja filosofia da educação não supõe o homem como uma essência universal, mas entende que os homens devem ser considerados na sua existência real, como indivíduos vivos que se diferenciam entre si, notamos que a teoria da educação deverá dar conta das diferenças que caracterizam os indivíduos, os quais devem ser considerados nas suas situações de vida e na interação com os outros indivíduos (SAVIANI, 2008, p. 78).

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O homem e a mulher e negra não podem ser considerados fora de suas características, de modos de ser e pensar. Quando deixamos de considerar tais aspectos, automaticamente estamos fugindo de princípios básicos da escola, que são assegurar que as diferenças dos indivíduos sejam respeitadas, sem serem anuladas ou omitidas. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las, afirmação já feita por Gomes (2002). Nesse sentido, a metodologia ou jeito de fazer educação que a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas vem buscando, sobretudo, fazer com que a escola mude o olhar sobre si, e para o(a) outro(a), a comunidade. Segundo Santos (2008),

as práticas de produção de conhecimento envolvem em trabalho sobre os objetos, seja no sentido de os transformar em objetos de conhecimento reconhecíveis no quadro que já existe, seja no sentido de redefinição enquanto parte de uma redefinição mais geral dos espaços de conhecimento. Alguns objetos transformam-se quando colocados em novas situações, seja adquirindo novas propriedades sem perder as que os caracterizavam, seja assumindo identidades novas que permitam a sua reapropriação em novas condições (SANTOS, 2008, p. 149).

A nosso ver, estão em disputa duas concepções de educação. Em uma delas, a comunidade quer manter vivas suas raízes, seus valores, usando os termos de Santos (2008) “ser objeto de conhecimento reconhecível, sem perder as propriedades que os caracterizavam” (p. 149). Em outra, a comunidade é o objeto, contudo, deverá ser vista na definição geral, que anula suas especificidades. Não nos parece estar a escola fora desse embate, e o filtro de uma ou de outra é o currículo. Entendemos, portanto, que há espaço não somente na escola, mas também para abrigar as duas “naturezas de saberes” sem perder os valores existentes em ambos, porém, respeitando aquilo que a comunidade acredita ser importante e pelo que vem lutando há anos – por uma escola em que as crianças, jovens e adultos possam se ver nela, com ela, como parte dela.

4.3 Recursos didáticos na educação em Conceição das Crioulas

Começamos a discussão sobre material ou recursos didáticos, tema da maior importância para educação em contextos diversos, e trazemos dois instrumentos, que mesmo não estando incluídos no “conceito” de materiais ou recursos didáticos, para a educação em Conceição das Crioulas cumprem essa função. O primeiro é o artesanato feito pela comunidade e que, em muitos espaços – escolas, feiras, entre outros –, tem o objetivo de contar a história da comunidade: sua fundação, as lutas e conquistas do território, a defesa à educação de melhor qualidade, o fomento à geração de renda na comunidade, enfim, o artesanato cumpre um papel de apresentar o rosto, de ser o espelho da comunidade de Conceição das Crioulas. Esse rosto também encontra espaço dentro da escola.

Figura 6 – Peças artesanais feitas com a fibra do caroá e com barro em exposição na Feira Nacional de Negócio do Artesanato (Feneart)



Fonte: Arquivo da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas(AQCC).
Autor: desconhecido

O segundo é o depoimento da educadora Marinalva Silva sobre o que são os materiais didáticos universais na vida das crianças quilombolas: o papel dos(as) professores(as) frente a estes, a relação campo e cidade, a dicotomia entre as atividades de uma criança urbana e uma criança rural, os símbolos que veem sutilmente ou não acompanhados e como isso afeta a autoestima das crianças quilombolas.

Nos exemplos dados por Marinalva Silva, podemos nos lembrar de uma parte anterior desse texto, em que nos dedicamos a levantar alguns aspectos da universalização dos materiais didáticos e o poder de afirmação ou negação que eles carregam. Eles podem invisibilizar as crianças negras ou criar uma imagem não aceita por elas, ocasionando, com isso, o surgimento de sequelas não percebidas de imediato, mas num futuro muito próximo. Como esse(a) adolescente vai lidar com sua negritude, sua ruralidades, sua diversidade se em todos os materiais que ele(a) acessa sua imagem é sempre diminuída ou enfeiecida? É diante desse contexto que entendemos que os recursos e meios utilizados pelas políticas educacionais têm papéis estruturantes para a educação brasileira, e, em se tratando de uma educação para grupos com características culturais diferentes, precisam ser repensados.

Ao se referir aos livros didáticos especificamente, a educadora Marinalva Silva, diz:

Quando eu entrei pra coordenação da escola eu brigava muito sobre os livros didáticos. Quando o livro didático vinha, eu brigava. Toda vez, Raimunda dizia: “Mas, porque você reclama tanto?” Porque os alunos nunca se achavam nesses livros. Os conteúdos que davam, eles nunca se achavam. Até que, certa vez, tinha em um livro uma questão que dizia assim: “Qual é a sua sensação de tomar banho de piscina?” Aí, essa eu levei pra lá. Aí era uma formação que a gente estava dos PCNs e eu dizia que pedi pra ela não responder isso daí! Aí, passou, e aí, depois, outra professora disse: “Qual é a sensação de andar de helicóptero?” O que é que tem haver? Mas menina! Aí ela me perguntou o que era que a gente podia fazer pra melhorar isso. Aí, eu comecei a dizer que pra ver coisas que tivessem a ver com a realidade deles. Tanto que a gente até deixou esses livros didáticos um ano – parece – que eram livros bem diferentes da realidade. E aí, trazendo pra realidade os conteúdos, que tem haver com a realidade, eles se acham nos livros; eles se acham nos textos. A gente, agora, está trabalhando no projeto do mês da consciência negra, e eles se acham muito parecido com a menina bonita do laço de fita. Quando a gente pede pra eles desenhar, a professora deles. “E com quem a professora parece?” – “É. parece com a mãe deles! Parece com eles!” Por quê? São professores(as) de lá. Porque isso também acabava com a autoestima da criança quando vinham aquelas professoras de fora, e aí elas nem água tomavam. Porque até as próprias mães diziam: “Olha! Fulano vem dar aula e traz uma maçã, passa o dia aqui com uma maçã, pra não poder não comer.” Então, isso acabava com a autoestima da criança, quando ela trazia o seu cachorro-quente, com pão de queijo, que ficava comendo. Aquilo dali, pra mim, era horrível, porque, de certa forma, a criança não sentia vontade de comer. Trazia sua vasilhinha com lanche. Afeta muito e contribui também em relação às atividades diferenciadas. Porque – como eu já falei – ele não se encontra nos textos. Quando a gente pega os textos e faz uma questão matemática envolvendo os pais deles, o que ele plantou, o que ele colheu, eles se sentem como se fosse o ator principal da peça (Entrevista com Marinalva Silva, em 24 de novembro de 2011).

O que significa, para uma criança quilombola, a sensação de tomar banho na piscina e andar de helicóptero? Andar de helicóptero, não saberia descrever. E tomar banho na piscina, em comunidade que, em grande parte do ano, ainda é abastecida de água de beber pela famigerada política que ficou conhecida desde década de 1970 como “indústria da seca do nordeste”, o abastecimento por meio de “Carro Pipa”? Apesar dos esforços feitos nos últimos anos, essa ainda é a realidade para as famílias de grande parte da região Nordeste. Todavia, ainda existe um olhar estranho por parte das políticas educacionais. Que papel exerce um(a) professor(a), os materiais didáticos em lugares como esses? Além de levarem conhecimento, precisam questionar que valores são esses que são retratados pelos instrumentos das políticas públicas.

Nesse caso, além dessas crianças não se verem nesse ambiente que é a escola, ainda são impulsionados(as) pelos sonhos de que a vida nas grandes cidades é que lhes trará a oportunidades de andar de helicóptero e tomar banho de piscina. Não estamos com isso avocando as crianças quilombolas à negação desses conhecimentos, mas eles

precisam chegar de forma questionadora. Porque uns têm água na piscina e outros não têm água para beber? Que sentido tem a água para uma pessoa que vive em uma realidade que lhe falta água para beber? São desafios que o currículo, a formação de professores(as), os materiais didáticos, bem como a gestão dos sistemas de educação, em qualquer instância, precisam repensar para elaboração da Educação Escolar Quilombola.

Porque é se a gente for analisar a questão de outras escolas que eu acho que sem ser ter esse ideal, é lutar, brigar pelo um livro, um livro e na comunidade, pra mim, a gente não tem que estar enlouquecendo pelo um livro. “Eita! Não chegou livro! Como é que eu vou trabalhar? Como é que eu vou trabalhar que não tem livro?” Mas, a própria comunidade tem tudo pra você pesquisar e pra trabalhar na sala de aula. Pessoas mais velhas pra você investigar, ouvir as pessoas mais velhas. Tem uma infinidade de coisas que a gente pode estar trabalhando na própria comunidade pra levar pra sala de aula. E aí, é assim: uma das coisas que eu vejo na sala de aula é que, quando a gente vai trabalhar a questão da arte e a arte voltada pra história da comunidade, é uma coisa que eles ficam empolgados. Teve. Eu trabalhei com as bonequinhas. Fazendo as bonequinhas na sala de aula. E aí, assim: teve aluno que ele não conseguiu terminar a dele. Pra ir ele, no mento, assim, de aula do horário da aula, pra ele, foi uma coisa, assim, muito ruim! Ele queria ter terminado aquela bonequinha e, sabe? É assim! Pra mim dá pra perceber o que interessa realmente (Entrevista com Lurdinha, realizada em 24 de novembro de 2011).

Uma das frentes de luta percebida na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas é para fazer com que os materiais didáticos a serem usados nas escolas absorvam a história dos quilombos no Brasil.

Nesse sentido, na fala da professora Lurdinha aparece nitidamente o material didático como parte da estratégia de implantação da proposta de educação diferenciada. A construção do material didático pela própria comunidade exerce um lugar de destaque. Observamos no decorrer da pesquisa que o artesanato que é feito na comunidade, uma das principais fontes de renda, conta sua história, conforme fala da professora Lurdinha, ao mesmo tempo em que é material didático.

Assim, o caroá, que é uma fibra da região do semiárido brasileiro e utilizado pela comunidade quilombola de Conceição para confecção de peças artesanais ligadas à sua história e cultura, torna-se material didático, pois tem como principal tarefa contar a história de formação da comunidade, seus valores e os processos de resistência liderados pelas mulheres quilombolas.

A expositora mostra com orgulho dos frutos do seu trabalho, trabalho esse ensinado na escola como arte, história e resistência, conforme afirma a professora Lurdinha:

Terça-feira trabalhei com os alunos(as) – dando testemunho, e é assim e eles diziam: “o que Lurdinha me ensinou na escola a fazer o fuxico” –

voltado pra história da comunidade, com um algodãozinho, que trabalha a história da comunidade, que é o algodão, com a cerâmica – “Cheguei em casa, mostrei pra minha mãe o que eu sabia fazer, e ela já fez um pano grande.” Assim, de um dia pra outro! Empolgou a mãe em casa. Não ficou só com ele, e isso, pra mim, eu acho mais profundo porque, se eu ensinar o menino, ou a menina, a ler aquela palavra, ela aprende pra ela. Aí, se ela chegar em casa e diz: “Olha Mãe! “Eu aprendi essa palavra.” Se ela, se a mãe nem sabe ler, mas, naquele momento, ela não vai aprender a ler o que ele aprendeu na escola (Entrevista com Lurdinha, realizada em 24 de novembro de 2011).

A professora Lurdinha refaz o conceito de leitura e afirma o poder dos símbolos que a escola coloca em seu interior. Ao mesmo tempo, retoma o entendimento do conceito de “Nossa Educação Quilombola” entrecruzando-se com a “Nossa Educação Escolar Quilombola”, assim definidas pelo PPPTQ de Conceição das Crioulas. Não é o ato de ler e escrever simplesmente, é uma troca de saberes, uma socialização das ações práticas que se baseia na história e na vida da comunidade e se liga, por um lado, às lutas e por outro, constrói e afirma identidade e pertencimento ao território. Ao aprender com o filho a fazer o artesanato, a mãe aprende, relembra, refaz a história de seus ancestrais e, muitas vezes, no inconsciente, protagoniza a história das mulheres negras quilombolas. Conversando informalmente com a artesã Valdeci Maria sobre a importância do artesanato para vida da comunidade, ela afirma: “nós não vendemos nosso artesanato. Nós contamos nossa história já que a mesma não estava escrita em lugar nenhum. É com ele que nos apresentamos”.

Além do artesanato, identificamos ainda dois grandes e importantes materiais didáticos cuja construção é da própria comunidade, com o propósito de atender à concepção da proposta de educação desenvolvida. O jornal: *Crioulas, a voz da resistência*, subsídio elaborado pela comunidade, por meio das comissões temáticas da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC).

Pensado para cumprir duas funções de extrema importância: retratar positivamente a comunidade de forma escrita, já que os meios de comunicação, quando apresentam a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, o mais comum é negatizar as suas ações e sua identidade, ou mesmo silenciar os avanços e conquistas. Outra função era levar para as escolas locais e da região a história quilombola não encontrada nos livros didáticos e, além disso, contar a história a partir de sua própria visão. O editorial do jornal, ano 1, n. 1 traz em seus texto:

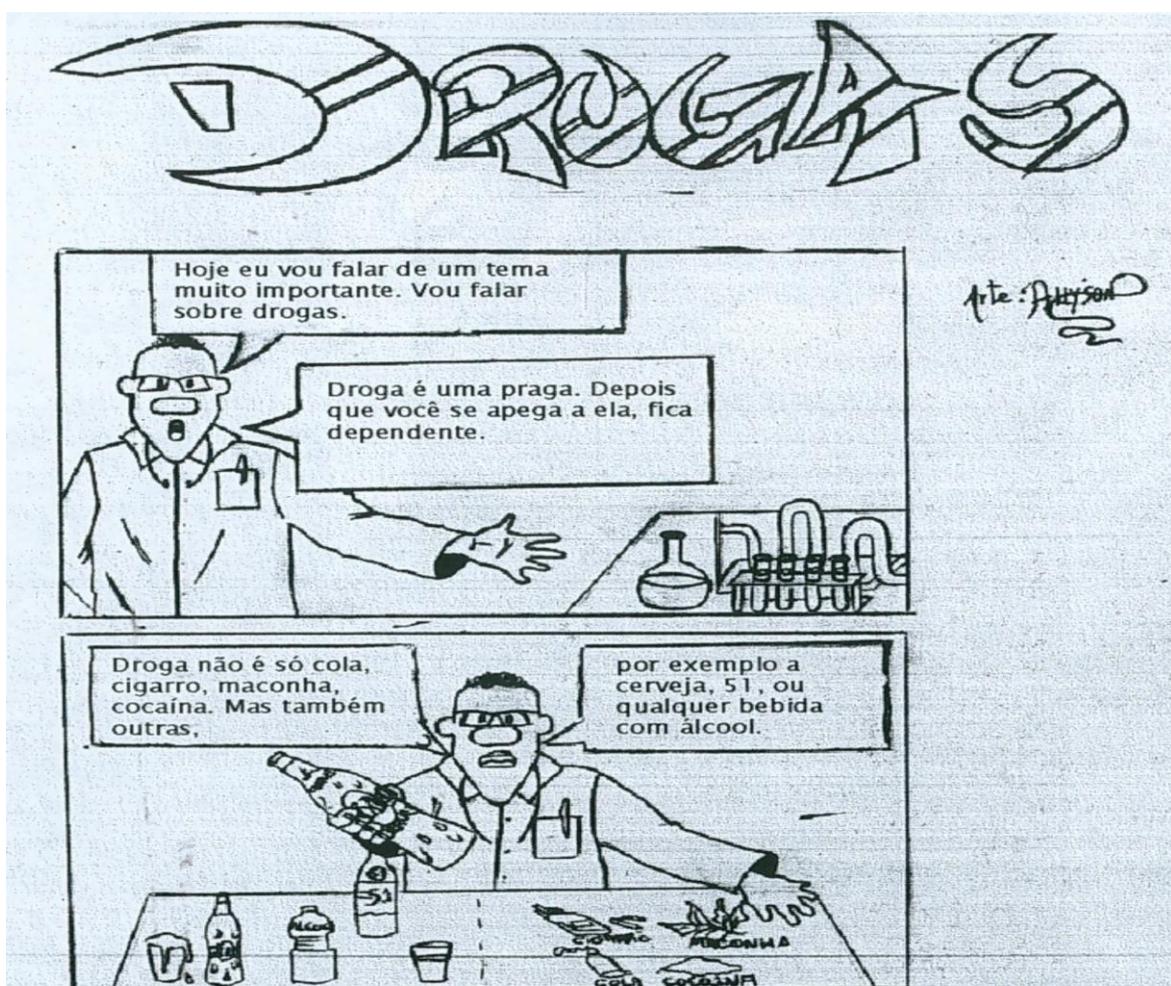
“*Crioulas: a Voz da Resistência*” é fruto do trabalho da Comissão de Comunicação da AQCC articulada com o povo de Conceição. Todo o processo de construção foi feito a partir da construção coletiva, das seções, pautas, desenhos, diagramação. Os textos assinados são de autoria das pessoas da comunidade. O *Crioulas* tem como objetivo estimular a comunicação interna em Conceição; promover o encontro entre gerações; articular as comunidades quilombolas; e dar visibilidades às suas lutas (*Crioulas: a voz da resistência*, editorial).

Os objetivos acima descritos foram se transformado, adquirindo solidez, e o jornal passou a ser um subsídio importante para as escolas do território de Conceição das Crioulas, espalhando-se pela região, chegando, inclusive, a outras comunidades de outros estados. Serviu também para aproximar as pessoas que se encontram fora do território. Mas, sua principal função foi garantir o pensamento, os saberes e a cultura quilombola por meio de um veículo de comunicação escrita, cumprindo o que seria tarefa do livro ou de outros materiais didáticos.

Encontramos no jornal da comunidade várias campanhas feitas por meio das escolas, que revelaram seu poder de organização e sua inserção no pensar/fazer a educação naquele território, utilizando-se de dois mecanismos: a participação da juventude e a história em quadrinhos, com linguagem leve e de fácil compreensão. Vejamos algumas das campanhas feitas pela comunidade utilizando seus próprios mecanismos de comunicação.⁴⁷

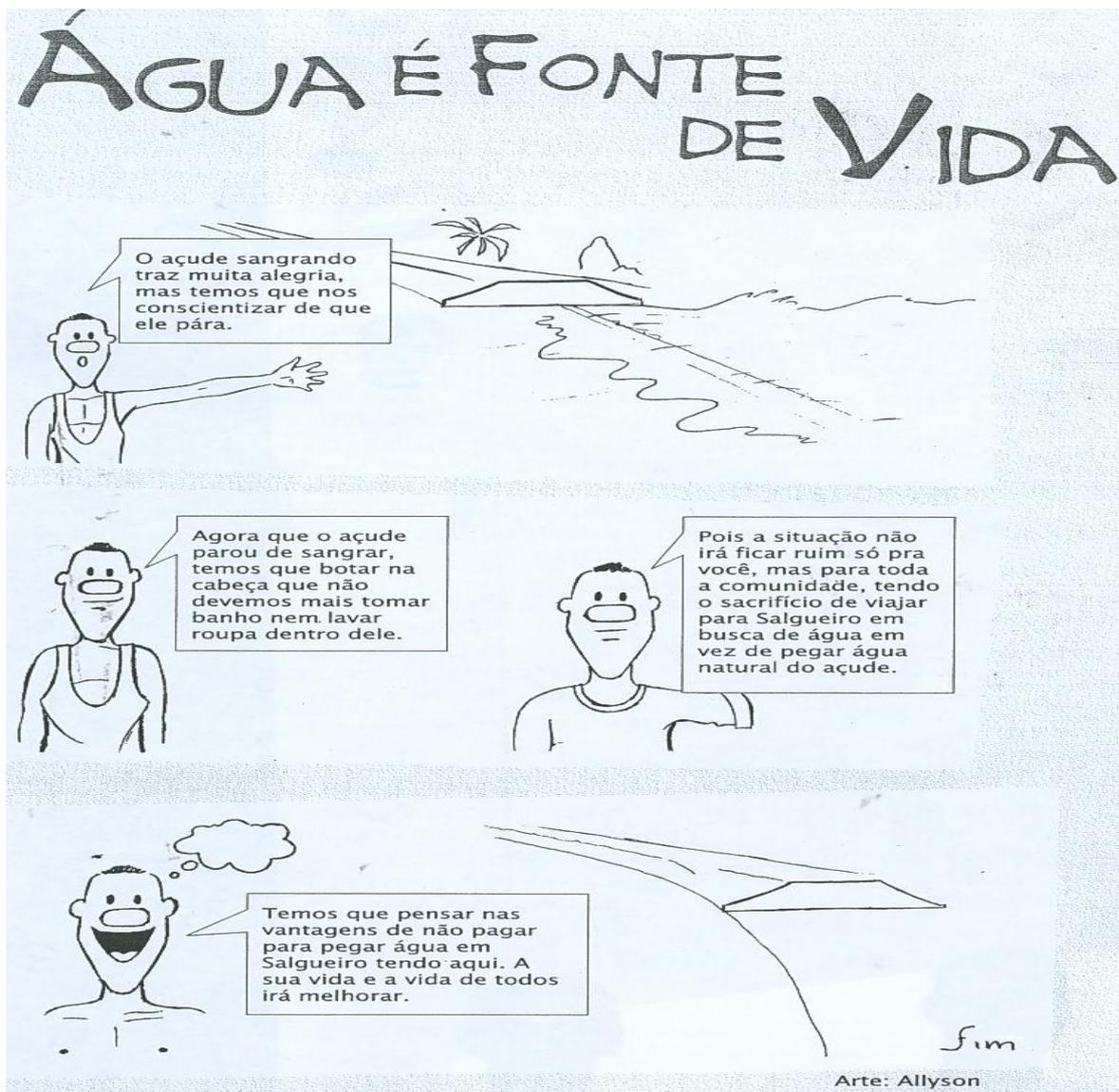
⁴⁷ Todas as histórias em quadrinhos utilizadas para ilustrar situações nesse texto foram retiradas do jornal *Crioulas: a voz da resistência* e são de autoria de Allyson Martins da Silva. Quem é Allyson Martins da Silva? Jovem quilombola, artista/desenhista da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas e membro da comissão de juventude da AQCC.

Figura 7 – Campanha feita pela comunidade



Os materiais didáticos elaborados por eles mesmos abordam temas relevantes para o desenvolvimento de toda e qualquer comunidade. O jornal *Crioulas: a voz da resistência* leva também para dentro das escolas a história de cada núcleo, a culinária crioulense, a medicina alternativa, as formas de organização da comunidade, poesias, educação ambiental, o respeito às pessoas mais velhas, educação como um direito de todos(as) e estimula os mais idosos a irem à escola, direito não acessado no passado desses cidadãos. Relata a importância da água e os cuidados que a comunidade deve ter, usando sua própria linguagem. Mais uma vez nos reportamos à fala de Marinalva Silva, ao demonstrar como os materiais didáticos estranhos à vida das crianças quilombolas podem afetar a sua autoestima e criar imagens fantasiosas das grandes cidades e ao mesmo tempo desprezar os valores que o campo brasileiro tem, as contradições no seu interior e a sua importância para a sociedade como um todo.

Figura 8 – Campanha feita pela comunidade



A interação dos materiais elaborados com as definições e pressupostos do PPPIQ de Conceição das Crioulas, bem como os significados a esses dados, pretendem atender à realidade de um território e não apenas de uma escola isolada, o que cada vez mais nos convence da importância de alternativas coletivas a partir de um ponto de referência – aqui, a escola. Ao mesmo tempo, retrata a ausência que há no que a política pública de distribuição de materiais didáticos convencionou como sendo materiais básicos para a educação brasileira. Ao lermos a seção de cartas enviadas pelos leitores ao *Crioulas: a voz da resistência*, há um nítido sentimento de pertença ao território, mesmo dos que se encontram distantes – o sonho da liberdade e autonomia da comunidade se mantêm vivos. A escola não pode ser o único lugar de esperança dos homens e mulheres do campo ou da cidade, mas uma aliada a essa construção.

A educadora Josimeire Francisca, em entrevista no dia 24 de novembro de 2011, confirmou como esse encontro e retorno acontecem. Ao mesmo tempo, mostrou-nos a construção de sua pertença ao território, como lugar de resistência.

Minha mãe é daqui. Foi aqui que eu aprendi que quando eu tenho um objetivo que eu quero alcançar: lutar! Aí, quando fala em resistência aqui, eu digo a minha professora, que foi aqui em Conceição que eu aprendi a correr atrás das coisas, dos meus objetivos. Foi aqui que eu aprendi. E quero continuar nessa luta porque eu me identifico como professora quilombola, e quero construir mais coisa junto com o pessoal que está aí. Nasci e me criei em Belém. Aí, quando eu cheguei aqui, era diferente a realidade! Completamente diferente. Aí, quando eu cheguei aqui que eu fui observando, assim! Porque a forma mudou. Antigamente era o que vinha no livro, as professoras passavam. Agora é que a gente trabalha os projetos tem projeto que a gente trabalha que a gente aprende com eles também (Entrevista com Josimeire Francisca, em 24 de novembro de 2011).

Essa educadora trouxe para a discussão uma pertença adquirida por herança da mãe, mas se orgulha dela como sendo um aprendizado. A luta não é apenas, segunda ela, uma necessidade, mas uma característica local de Conceição das Crioulas. A escola é um espaço de luta e de organizar as lutas para vida cotidiana.

Na mesma perspectiva, o texto do *Crioulas: a voz da resistência* retrata a importância da comunicação positiva sobre as comunidades quilombolas e a comunidade escolar e o que isso pode ajudar na melhoria da educação e na organização do povo. Mostra também como aproximar as distâncias entre os membros da comunidade e como alimentar o sentimento de pertença à história das suas raízes plantadas em Conceição das Crioulas pode ser sinônimo de desejo de retorno ao território de origem, desejo esse que nem sempre é possível, mas ainda é buscado. Qual seria o papel da educação diante de questões que parecem tão subjetivas? Se buscarmos nos relatos da história e cruzarmos com os dados gerados no campo brasileiro, o caminho é sempre inverso, pois a saída das pessoas das comunidades rurais para as grandes cidades tem ganhado cada vez mais força, devido a esse campo não oferecer qualquer possibilidade, na maioria dos casos, condições de vida digna. Em contrapartida, o crescimento desordenado das grandes cidades ocasiona graves conflitos sociais, que se refletem, na sua grande maioria, nos trabalhadores(as) do campo, particularmente negras(as) como vítimas desse processo de exclusão campo e cidade.

Figura 9 – Campanha feita pela comunidade

Cartas

Bom dia !!!

Apesar de está a quase oito anos morando nas terras paulistas não nego, e me orgulho de ser uma salgueirense do 2º Distrito que é Conceição das Crioulas. Agradeço a quem teve a iniciativa de me mandar este informativo, pois sabia que Conceição estar bem desenvolvida, mas não tinha noção deste desenvolvimento, porém com este informativo fiquei sabendo. Estou muito feliz e parabenizo a todos que fazem parte desta comunidade, que com certeza a cada a cada dia vai crescer mais. Um beijo no coração da vereadora Givânia, que é uma guerreira que lutou e conquistou este espaço para Conceição das Crioulas com sua humildade e dignidade. Se não for pedir muito, me enviem um informativo trimestral.

Rizélia Rita Freires Anholeto, filha de José Augusto Freires e Rita Maria Freires

Oi! Gente, quando fui a Conceição, gostei muito, as pessoas são guerreiras, lutam para ter a comunidade sempre melhor, como fala no jornal que é fantástico. A história da comunidade é uma aprendizagem ótima, espero que outras pessoas tenham a oportunidade de conhecer a cultura de vocês.

Cristina Fonseca, aluna da Escola Desembargador João Paes, Serrita PE.

Olá! Visitei Conceição das Crioulas e me encontrei com as descobertas, o aprendizado e principalmente o hospitalidade das pessoas, que nos receberam muito bem. Espero um dia, que toda essa cultura tenha um espaço maior, para que outras pessoas possam assim como eu, ter o prazer de conhecer, aprender e se encontrar.

Evânia Ferreira, aluna da escola Desembargador João Paes, Serrita- PE..

Fonte: Crioulas, a voz da resistência, 2005.

Percebemos, portanto, não só a abrangência do jornal *Crioulas: a voz da resistência*, mas também o gosto pela leitura, o encantamento por uma história desconhecida pelo ambiente escolar, porém desejada pelos(as) alunos(as). Isso reforça, então, a nossa compreensão do papel que tem aquilo se leva para dentro das escolas e como esse “capital social”, fruto das políticas públicas, pode contribuir de diversas formas, sejam elas positivas ou não.

Ainda analisando documentos produzidos pela comunidade, encontramos um instrumento denominado *Crioulas Vídeo*, uma produtora de Audiovisuais formada por um grupo de jovens quilombolas, que busca mostrar a si e a comunidade, numa proposta que reúne a imagem positiva e a autoestima dos quilombolas, principalmente da juventude, público que normalmente fica exposto às ações e crueldade do racismo. Não fizemos uma análise minuciosa da produção do *Crioulas Vídeo*, dado a sua extensão e por não fazer parte de nossos objetivos. O nosso olhar foi ilustrativo de como essa produção corrobora com a educação daquele território.

Criado como alternativa ao silêncio dos meios de comunicação de audiovisuais da região em relação não só a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, como também à comunidade negra em geral, torna-se um poderoso material didático das escolas do território e região. Afirma-se com objetivos:

Nosso objetivo é estar lutando pelas comunidades. Todos atribuem a missão da equipe à divulgação e ao fortalecimento da causa quilombola e pretendem que suas produções sirvam a essa luta política, principalmente às pautas prioritárias do movimento, como a regularização fundiária e a educação. “Nosso maior objetivo é a conquista da terra”. A própria composição por pessoas que participam ativamente do movimento quilombola, o funcionamento dentro de um espaço físico e organizacional da AQCC, e o processo de parcerias, formação e continuidade das atividades, entre tantas outras nuances, remetem à compreensão predominantemente política da produção audiovisual (Entrevista com o *Crioulas Vídeo* apud Calheiros, 2010, p. 53).

Um instrumento de luta, assim se apresenta o *Crioulas Vídeo*. O que nos chamou atenção na primeira leitura desse meio de comunicação produzido também por jovens quilombolas foi o significado da palavra “crioulas”, a conexão existente entre o termo “crioulas” para as ações dos quilombolas. O artesanato, o jornal, o audiovisual carregam consigo a logomarca “crioulas”. Identificamos aí a construção de uma identidade muito forte com as crioulas, como símbolo de origem da comunidade. Chamou-nos atenção também os esforços feitos pelos quilombolas, a partir de alternativas diversas, para fugir do engessamento que as políticas de comunicação têm no seu interior e como a imagem do(a) negro(a) aparece nos veículos de comunicação – além de desigual proporcionalmente –, quase que na sua totalidade, quando aparecem em posições de subalternidades.

Ao se tornar um material didático compondo uma estratégia de comunicação dentro da educação, o *Crioulas Vídeo* traz para dentro da escola a imagem positiva dos quilombolas e passa a ser uma ferramenta de comunicação para transmitir seu pensar, dando novos significados ou dando significados reais à produção tecnológica na área de comunicação para essa população e o seu entorno. Para Shohat e Stam (2006), é possível utilizar os meios de comunicação para fortalecer o sentido de comunidade, mesmo que esses em muitos casos destruam esse sentido:

Os meios de comunicação contemporâneos formam identidades; na verdade muitos argumentam que eles estão próximos muito próximos do centro de produção de identidades. Num mundo transacional caracterizado pela circulação global de imagens e sons, mercadorias e pessoas, eles têm enorme impacto sobre as identidades nacionais e o sentido de comunidade. Ao promover interações entre os povos distantes, os meios de comunicação “desterritorializam” as possibilidades de imaginar uma vida em comunidade. E se, por um lado, eles podem destruir comunidades e encorajar a solidão ao transformar seus espectadores em consumidores isolados ou nômades autossuficientes, eles também podem promover o sentido comunidade e de filiações alternativas (SHOHAT; STAM, 2006, p. 28).

É com sentido de construção da vida em comunidade que encontramos o *Crioulas Vídeo* na busca de apresentar as comunidades quilombolas a partir de outro olhar – por meio da comunicação, mesmo que isso pareça contraditório. De um lado, os meios de comunicação invisibilizam suas culturas e seus saberes. Do outro, estão essas mesmas ferramentas, em proporções bem menores, mais importantes, cumprindo o papel de afirmar identidades, “territorializar” saberes e conectar lutas. Portanto, o papel do *Crioulas Vídeo*, vai além de produzir imagens – ele é um meio para afirmar a identidade quilombola, apresentar imagem positiva, divulgar saberes, unir comunidades, aproximar distâncias e pensamentos, registrar as lutas das comunidades quilombolas, utilizando-se, dentre outros, o espaço da escola.

4.4 Juventude, identidade e educação quilombola

E essa foi uma das coisas que eu sofri demais na minha infância, né? Quando estava na escola, porque o cabelo era duro e aí eu tinha que espichar ele pra poder ficar bonito, né?! Não podia fazer nada com a cor, né?! Mas, era sofrimento também, porque eu era muito constrangida. Porque a gente estar na escola, sendo uma negra, pra estar na escola, né?! Então, era muita coisa, que era muito constrangedor pra gente. E aí, a gente queria uma coisa diferente. E pra ser diferente, eu tinha que, primeiro, nós dizer como é que eu quero o professor(a), como é que eu quero essa educação diferenciada (Entrevista com Valdeci Maria, em 31 de agosto de 2011).

Nas falas registradas, nas observações feitas e nas leituras relacionadas à educação e à comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, a superação é algo presente. E a superação aqui visualizada, em primeiro lugar, é a interior, levando-nos a pensar que superar as questões externas passa inevitavelmente por um aceitar a si próprio e debater consigo mesmo o interno e externo dentro de um conjunto maior que é o coletivo de uma comunidade quilombola.

Para Santomé (1998) “a educação da pessoa também precisa incluir a capacidade de tratar e aplicar os conhecimentos, estimar suas limitações e desenvolver os meios para superá-los” (p. 116). Assim, o processo descrito faz o caminho da superação interna, aponta para a construção da identidade e uma proposta de fazer educação que leve a uma prática escolar cotidiana e uma postura política que permita a afirmação positiva dos sujeitos e que eles não passem pelas mesmas dificuldades ou constrangimentos pelos quais passou a entrevistada, Valdeci Maria, na sua adolescência “eu sofria de mais, que não queria que meu cabelo fosse aquele, eu queria mudar”. Discutindo, o papel da formação de professor(a), a articulação e as representações da escola, Gomes (2003, pp.171-172), afirma que,

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural? Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade campo ainda é incipiente e que, apesar do aumento da produção teórica sobre negro e educação, nos últimos anos no Brasil, ainda há muito trabalho a fazer (GOMES, 2003, p. 171-172).

Se a identidade de uma pessoa, de um grupo social não é algo fixo, se ela vai se construindo a partir de questões que são reais no dia a dia, é possível construir uma identidade positiva das pessoas negras ao invés de uma identidade negativa, fazendo com que esses sujeitos se vejam dentro do espaço que ela ocupa sem se constranger, como descreve a líder Valdeci Maria. Essa criança, mais do que ser constrangida, ela precisa aprender que sua diferença não é sinônimo de desigualdade e aprenda ainda a gostar de si mesma. Mas, quais são nossos olhares para essa criança?

Para Hall (2006),

Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade não surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser visto por outros (HALL, 2006, p.39).

Cabe-nos, portanto, dizer que esse imaginário aqui em relação à população negra brasileira tem gerado os abismos das desigualdades sociorraciais, em que os negros(as) sempre são vistos inferiorizados(as), estabelecendo uma relação de poder dos não negros sob os negros, como imagem fixa, gerando dúvidas nas diversas transformações que ocorreram e vem ocorrendo na sociedade, inclusive a melhoria da qualidade vida das pessoas por meio dos benefícios das políticas públicas. Afeta diretamente os conceitos da *democracia*, *sociedade*, *igualdade*, entre outros. Não se trata de um imaginário abstrato, e sim de algo que foi ao longo dos tempos se consolidando. Os esforços a serem feitos agora devem ser no sentido da “desconstrução desse imaginário negativo em relação aos negros (as) de forma também concretas,” na busca de diminuir a distância entre os negros e não negros, entre urbanos e rurais no Brasil. Indagada pela pesquisa sobre como a educação em Conceição das Crioulas vem influenciando na identidade positiva da juventude quilombola, a jovem Fabiana Ana, em entrevista em 20 de agosto de 2011, afirma:

Acho que, sem dúvida, todo esse processo de não negação de todo esse processo de valorização, a gente se sente bem por pertencer à Conceição das Crioulas, por morar em Conceição das Crioulas, mesmo que haja algum tipo de discriminação. O fato da gente não dar mais importância tanto assim, porque sempre vai existir, mas o fato da gente não dar importância a isso, sem dúvida, tem a ver com todos os processos que existem em Conceição das Crioulas, com todos os processos de formação, formação política, de construção de identidade, de uma nova realidade. A questão de tentar mudar, mudar a realidade já existente (Entrevista com Fabiana Ana, em 20 de agosto de 2011).

Novamente surge o tema da superação como algo buscado pela comunidade de Conceição das Crioulas, por meio da educação e da formação política, que nos discursos

proferidos pelos entrevistados(as) parecem casar com as ações e lutas por garantia de direitos. Outras questões importantes são: o desejo de mudanças, a valorização e a pertença ao território de Conceição das Crioulas, sendo esses, ao nosso ver, parte da constituição de uma identidade positiva das pessoas que ali residem.

E aí, essa discussão vem fortalecer isso! Vem fortalecer não só a questão da identidade, porque, às vezes, entende-se essa discussão como uma discussão é racial. Mas é por conta dessas diferenças, da questão da identidade, da questão da cultura, religiosidade, das tradições, mesmo! A gente foi ensinada que a gente não prestava que a gente era feia, que nosso cabelo era ruim, que o nosso nariz era chato e era defeito, e que a nossa cor, se a gente tivesse um jeito de mudar a nossa cor, a gente tinha que mudar! A gente foi ensinada pra isso. Então, a gente não nasceu dessa forma, a gente foi ensinada a isso, a gente não é obrigado a viver com isso. A gente, achando meios de mudar. A gente aqui achou meios de mudar, e tá mudando! Já mudou muito, muito, muito, muito! Porque, eu mesma, por exemplo: quando eu morava na cidade, qual era o estereótipo que eu tinha? Era moreninha (Entrevista com Fabiana Ana, em 20 de agosto de 2011).

A fala da jovem liderança quilombola Fabiana Ana nos apresenta por parte da juventude uma compreensão de que eles(as) buscam na educação outro sentido. Apresenta também os estereótipos naturalizados ao negro(a) e os problemas causados pelo racismo sobre sua autoestima e enfaticamente, traz a autoestima da juventude quilombola para demonstrar como são esses efeitos e como são marcantes, principalmente nas jovens negras. Por outro lado, apresenta-nos mecanismos acessados pela comunidade quilombola de Conceição das Crioulas para superá-lo, confirmando que este não nasce sem qualquer tipo de estímulo. Ele é também ensinado.

Seguindo o mesmo raciocínio, a jovem professora quilombola, Ilzeane Maria, entrevistada em 24 de novembro de 2011, reconhece e afirma que “quando eu me identifico que sou negra e quilombola, ajuda as crianças (meus alunos(as) também a se reconhecerem, reconhecerem sua negritude, isso é identidade”. Ou seja, a postura dos(as) professores(as) contribui sim com a autoestima e com a identidade positiva das crianças.

Então, estimular nas crianças quilombolas a compreensão de que a diferença não é a mesma coisa de inferioridade, pode ser uma forma de promover mudanças, que, segundo a visão da professora quilombola, Ilzeane Maria, relacionam-se com a educação. Nesse caso, o sentido de educação sai dos modelos convencionados que são a busca da leitura e da escrita e das habilidades para o mercado de trabalho e passa a ser uma ferramenta que não está apenas dentro da escola, mas também dentro dela. Para essa perspectiva, tanto a escola quanto as políticas educacionais ganham novos significados, já que, segundo Bhabha (2010),

O estereótipo é um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório, ansioso na mesma proporção em que é afirmativo, exigindo

não apenas que ampliemos nossos objetivos críticos e políticos, mas mudemos o próprio objeto da análise (BHABHA, 2010, p. 110).

Assim, Fabiana Ana, ao reconhecer a existência dos estereótipos associados às pessoas negras, afirma que é possível sair desse lugar da não aceitação para, por meio da educação, num sentido mais amplo, mudar o percurso que aparece no seu discurso como consolidado – seres inferiores ou inferiorizados. Isso sustenta, em parte, o pensamento racista descrito por Shohat e Stam (2006):

O racismo envolve um duplo movimento de agressão e narcisismo: o insulto ao acusado é acompanhado de um elogio ao acusador. O pensamento racista é tautológico e circular: somos poderosos porque estamos certos e estamos certos porque somos poderosos (SHOHAT; STAM, 2006, p. 45).

Esse poder do discurso afirmativo do racismo além de gerar um modelo de exclusão gera também marcas profundas que, muitas vezes, não deixam espaços para as mudanças de caminhos e de lugar onde o povo negro possa romper com essa lógica. A jovem quilombola Fabiana Ana anuncia e testemunha a ruptura feita pela comunidade de Conceição das Crioulas: “a gente, achando meios de mudar, a gente muda, aqui (Conceição das Crioulas), achou meios de mudar, e tá mudando! Já mudou muito, muito, muito, muito!”

Os meios que levaram as mudanças anunciadas pela jovem Fabiana passam, sobretudo, pela educação naquele território. Por outro lado, não é apenas “Nossa Educação Escolar Quilombola”, definida pela própria comunidade quilombola no PPPTQ do território, mas também a “Nossa Educação Quilombola”. Uma educação que possa fazer pensar, querer, buscar e refletir sobre coisas como racismo, machismo entre outros “ismos” que ainda afetam o desenvolvimento de uma sociedade, dificultando que ela seja mais justa, tolerante e, sobretudo, democrática.

A busca por uma educação mais inclusiva na comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas e pela própria comunidade definida como educação diferenciada não é feita apenas por aqueles(as) que estão diretamente ligados aos espaços escolares (salas de aulas, gestão escolar etc.) e sim por um conjunto maior de pessoas construindo, em um processo de participação ativa, o sentimento de pertença e de busca de autonomia, de liberdade e de mudança real no fazer da escola e com a escola. Esse fazer se ancora na participação da comunidade no processo como um todo. E é por meio da voz da juventude, falando para a comunidade e para eles próprios sobre o poder da organização e da participação, sendo esta talvez a coluna que sustenta a proposta de educação em Conceição das Crioulas. Ao falar sobre a participação da juventude e como isso tem relação com a autoestima, Fabiana Ana diz:

Uma vez, a gente fazendo a reflexão e a gente analisava quem são as pessoas hoje que estão ocupando os espaços educacionais aqui em Conceição das Crioulas. E aí a gente ia fazendo uma análise, eu e mais as meninas daqui que, graças a Deus, tem umas pessoas que

conseguiram voltar da cidade estão conseguindo sobreviver aqui e que não precisam mais voltar pra cidade e trabalhar nas casas como empregada doméstica. Hoje, eu não vejo mais isso! Hoje, esse processo é meio que extinto! E aí, o que a gente vê é que essas pessoas que já antes trabalharam, elas já tem condições de gerar renda dentro da própria comunidade também. Assim, essa questão é muito por conta que, se você não está inserido nesse processo, nessa discussão, talvez você se torne vítima ainda desse sistema! Agora, a partir do momento que você se insere você vê que você pode ir muito mais longe do que ir trabalhar de empregada doméstica. Não que isso não seja um trabalho digno, mas é porque era a única alternativa que se tinha. E aí, a gente aprendeu que não só existia essa alternativa. E aí, também, eu vejo como uma coisa que, de certa forma, era ligada à questão racial, também! Negro só tem que trabalhar como empregado doméstico. Sempre as coisas, os trabalhos menos qualificados, menos, por mais que seja muito importante, por mais que tenha a sua importância, mas era como se as mulheres daqui de Conceição só pudessem ocupar esses espaços. E depois eu sempre me refiro à questão de quando começou a discussão política, e essa discussão política feita por quem estava à frente da comunidade e aí, que veio a questão da reafirmação da identidade, a importância da identidade, porque, até então, era dessa forma (Entrevista com Fabiana Ana, em 20 de agosto de 2011).

Na fala de Fabiana, vários elementos aparecem de forma muito expressiva. Entre eles estão a identidade da juventude, a geração de renda, a permanência dos jovens na comunidade e suas condições de vida e os espaços que historicamente foram reservados às mulheres negras (aqui se estende às mulheres negras de forma geral), a autoestima dos jovens e o poder da sua participação.

Para Nunes (2006), é possível por meio da educação se pensar um processo de emancipação. A fala acima traz para o centro do debate uma transformação que passa pela superação de questões que parecem sedimentadas na sociedade brasileira, como a inferiorização da mulher, dos negros(as).

Uma concepção de educação e aquisição de conhecimentos que vá ao encontro dos interesses emancipatórios que as comunidades quilombolas vêm construindo desde o período escravista requer a promoção de uma leitura de mundo que dê ênfase a sua trajetória, como lembrança viva de que o tempo não se esvaece a disposição para transformar (NUNES, 2006, p. 149).

As possibilidades buscadas de interações entre a educação e o “todo” da comunidade de Conceição das Crioulas passam pela participação e compreensão do processo de afirmação da identidade quilombola e suas relações com o entorno dessa comunidade, que envolve questões étnicas (índios Atikum) e questões regionais: uma localidade que faz fronteira com três municípios (Mirandiba, Carnaubeira da Penha e Belém do São Francisco). Passam ainda pelo entendimento de como uma comunidade quilombola, localizada no meio rural, ocupa um lugar de destaque, principalmente pelos espaços e políticas públicas que estão contidos, pelas lutas e resistência

histórica, por melhoria da qualidade de vida e por autonomia. As buscas não se restringem às quatro paredes da escola. Elas vão se ampliando à medida que as pessoas ganham confiança em si e nos outros(as) com quem comungam dos mesmos objetivos.

A questão do pertencimento étnico/quilombola tem gerado, em muitos momentos, conflitos, pois afeta uma relação de dominação entre os que chegaram após as crioulas (seis mulheres) e por meio impositivo ocuparam parte do território. Afirmar-se quilombola hoje os remete a sujeitos de direito, o que implica a diminuição do poder dos não quilombolas, que detêm ainda a maior quantidade de terras. Segundo a legislação vigente, os não quilombolas inseridos no território devem sair, dando lugar a uma recomposição do território original (as três léguas em quadra).⁴⁸ A juventude parece ter entendido a questão e, nas entrelinhas de suas falas, apresentam a participação como um mecanismo de continuidade e uma estratégia de luta. Para o jovem quilombola Asley Martins da Silva, entrevistado em 25 de novembro de 2011, os jovens precisam continuar a defesa do território, espelhando-se nas mulheres que o fundaram:

Foram umas guerreiras, aqui! O povo se espelha nelas, assim! Foi uma luta mais, que eles conseguiram, que hoje nós estamos aqui, no Quilombo Conceição das Crioulas. Eu acho que essa luta, a partir da luta das mulheres, eles começam a ficar mais incentivados e começa a dar o valor mais, a Conceição (Entrevista com Asley Martins da Silva, em 25 de novembro de 2011).

O sentido da luta tem a ver com a autoestima e com a manutenção dos seus moradores(as) na comunidade. A expressão “foram umas guerreiras” se refere às mulheres, apontadas como as primeiras a chegarem ao território de Conceição das Crioulas. Hoje, a luta e a organização da comunidade parte desse ponto, que segundo Araújo (2008), é a *memória permanente*,

Vale pontuar que a *Memória Permanente* de Conceição das Crioulas é um fator significativo da construção da própria identidade local, não é um dado isolado. O pertencimento à Comunidade de Conceição das Crioulas é compreendido enquanto descendência das primeiras *Crioulas*, e a continuidade da luta de *Agostinha* e outros(as) que nos anos de 1930 a 1980, traziam consigo a resistência histórica do povo negro (ARAÚJO, 2008, p. 76).

⁴⁸ Segundo o relato dos moradores mais velhos de Conceição das Crioulas, no início do século XIX, seis negras livres, guiadas por Francisco José de Sá, escravo fugido, chegaram à localidade, fixando-se lá. As crioulas, percebendo que o solo era fértil, arrendaram uma área de três léguas em quadra (324 km quadrados) e trabalharam fortemente no cultivo e fiação do algodão. Por meio da venda de toda a produção, na cidade de Flores, elas conseguiram pagar a renda e, no dia 1º de janeiro de 1802, receberam a escritura de posse das terras. As novas proprietárias trataram logo de pagar a promessa feita a Nossa Senhora da Conceição pela graça concedida: a compra das terras. Um pedaço da área foi doado pelas negras para a construção de uma capela, erguida especialmente para abrigar a imagem da santa trazida por Francisco José de Sá. Surgiu assim o nome Conceição das Crioulas. Disponível em: <<http://www.conceicaodascrioulas.org/>>. Acesso em: 15 jan. 2012, às 11:27.

Existe, portanto, uma simbologia no processo organizativo da comunidade em relação à imagem das mulheres e aparece no PPPTQ para fazer parte do cotidiano da escola, denominado de “Nossa Educação Quilombola”, e de maneira muito forte, anunciado pela juventude.

Figura 10 – Campanha feita pela comunidade



Fonte: *Crioulas: a voz da resistência*, 2005.

Portanto, a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas lançou mão de vários instrumentos, como é o caso dos dois instrumentos pensados e construídos por eles próprios (jornal *Crioulas: a voz da resistência* e o *Crioulas Vídeo*), bem como do envolvimento do conjunto

das pessoas que ali reside, para pensar coletivamente uma estratégia que tenha como pano de fundo a metodologia de construção do Projeto Político-Pedagógico do Território de Conceição das Crioulas e da busca de autonomia do grupo e “fazer” com que os jovens, as mulheres, as lideranças, estejam elas ligadas diretamente à educação ou não, sejam protagonistas, o que foge das lógicas e modelos estabelecidos pela educação em nosso país.

As observações feitas em campo permitem-nos um olhar mais próximo daquela comunidade e visualizar a luta para romper uma estrutura, “uma ordem estabelecida” à população negra e construir outro jeito para a escola pensar e tratar as questões raciais no Brasil. Assim, mostram-nos que é possível fazer com que a escola reflita, antes de qualquer coisa, seu chão, seu meio, os interesses dos que dela fazem parte e as disputas estabelecidas no seu interior.

É esse cenário apresentado que tem forte relação com a luta de grupo de mulheres que em busca da liberdade se alojaram naquela região cercada por serras e de difícil acesso. As características locais ajudam a contar sua própria história de resistência, fuga e busca de um espaço possível de se viver. O fato de a história ter sido sustentada durante século apenas pela oralidade, o ponto forte é o sentido que existe até hoje dos acontecimentos e das lutas e processos organizativos daquele território, dando o sentido da presença e a participação das mulheres como fator decisivo para a manutenção da história e da cultura local.

Interagir com o território de Conceição das Crioulas nos permite afirmar que as mulheres continuam protagonizando a história, seja por meio da história de formação da comunidade, seja pelos processos organizativos e na condução dos rumos não só da educação na comunidade, mas também das organizações locais e regionais, tais como: presidência de associações, coordenação de grupos de trabalho, conselhos municipais e gestão da educação nos dias de hoje.

São também exercidas na sua grande maioria por mulheres as funções de parteiras, benzedoras, animadoras da comunidade, lideranças espirituais etc., portanto é possível perceber que: o pensamento organizativo, político e educacional da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas tem uma forte influência das mulheres, entendida como herança deixada pelas primeiras negras que fundaram o território. Sendo assim, a educação plantada com outras bases e em contextos adversos enfrenta as dificuldades e as transforma em força e ferramentas de lutas.

4.5. Trabalho e educação: outro olhar

Negro só tem que trabalhar como empregado doméstico, só tem que trabalhar. Sempre as coisas, os trabalhos menos qualificados, menos, assim, por mais que seja muito importante, por mais que tenha a sua importância, mas era como se as mulheres daqui de Conceição só pudessem ocupar esses espaços. E aí, depois aí, eu sempre me refiro à questão de quando começou a discussão política, e essa discussão política feita por quem estava à frente da comunidade e aí, que veio a questão da reafirmação da identidade, com a importância da identidade, porque, até então, era dessa forma mesmo (Entrevista com Fabiana Ana, em 20 de agosto de 2011).

Não foi por acaso que a categoria trabalho aparece como única a ser analisada. Trazer para esse texto o trabalho como uma categoria de análise é uma necessidade inerente ao contexto, para dialogar com a educação, numa perspectiva de complementaridade, e, para inicialmente, refletir sobre o depoimento da jovem Fabiana Silva, ao se referir ao lugar de trabalho reservado aos negros no Brasil e conseqüentemente aos moradores (as) de Conceição das Crioulas, quando afirma que, o trabalho não se relaciona apenas com o fator econômico, mas, sobretudo, na sua visão, com os estereótipos naturalizados a população negra em que a coloca em um lugar já pré-estabelecido. Imbricado a isso, tem uma questão de gênero que perpassa ainda com maior intensidade os fatores econômicos e sociais que é o lugar da mulher negra no mercado de trabalho, sempre em condições inferiores. Isso reflete a naturalidade da questão do trabalho e como esse lugar pode contribuir para que as pessoas negras se vejam, não apenas nos lugares menos prestigiados, mas também assumindo lugares de comando.

Isso porque, segundo Candau (2011),

As relações de si para si mesmo, o trabalho de si sobre si mesmo, a preocupação, a formação e expressão de si, supõem um trabalho de memória que se realiza em três direções diferentes: uma memória do passado, aquela dos balanços, das avaliações, dos lamentos, das fundações e recordações; uma memória da ação, absorvida num presente sempre evanescente; uma memória de espera, aquela dos momentos das resoluções, das promessas, das esperanças e dos engajamentos em direção ao futuro. (CANDAU, 2011, p. 60).

Portanto, o sentido do trabalho aqui avocado não diz respeito às questões econômicas e sociais, conforme anunciado, e sim com uma reconstrução da identidade e tem como mediadora a educação. Por outro lado, as dimensões da memória que esse grupo carrega, o peso maior recai sobre a memória de um passado de escravização imposto durante século e que se reflete até hoje nas estatísticas. Contudo, a compreensão do venha ser trabalho, em que esse trabalho não tem como único propósito a geração de renda, mas, sobretudo, contar uma história, refazer uma memória, que só possível pela oralidade das pessoas ou pela memória permanente já descrita nesse texto.

Segunda, ARENDT (2010),

É a linguagem e são as experiências humanas fundamentais subjacentes a ela, e não a teoria, que nos ensinam que as coisas do mundo, entre as quais transcorre a *vida activa*, são de naturezas muito diferentes e produzidas por tipos muito diferentes de atividades. Vistos como parte do mundo, os produtos da obra - e não os produtos do trabalho - garantem a permanência e a durabilidades sem as quais um mundo absolutamente não seria possível. São bens de consumo com os quais a vida assegura os meios de sua sobrevivência (ARENDDT, 2010, p. 116).

Partindo desse princípio, o trabalho ganha novos significados e funções e, talvez esteja nessa perspectiva à razão pela qual as ações ou trabalhos desenvolvidos no passado e no presente do território quilombola de Conceição das Crioulas, tenha ao mesmo tempo se tornado em “coisas” e “objetos”, mas carregue consigo uma carga de resistência e luta por liberdade. O produto da ação que é o território conquistado deixe de ter a importância máxima, para dar a lugar a liberdade como sinônimo do “todo”: pessoas, vidas, território, cultura, sonhos, ancestralidade, reconhecendo que sem a garantia de permanência no território, a liberdade, esse objeto subjetivo e concreto ao mesmo tempo não seria possível. A mão de obra ou o trabalho (artesanato) confeccionando inicialmente por mulheres, que em muitos casos foi visto como improdutivo, manual, sai desse lugar e ocupa o lugar do trabalho intelectual, de pensar a vida e a existência de grupos (quilombolas) que sem esses, talvez os sonhos de liberdades, mesmo que ainda incompleta, não teriam acontecido.

Diante desse contexto, em que dimensão a educação se coloca ou qual função ela exerce? É preciso refletir, que se a escola atua como elo entre os conhecimentos e sujeitos que nela buscam o conhecimento, mesmo que a escola não seja o único lócus de conhecimento, temas como estes precisam fazer parte de suas rotinas. Para a educadora Lurdinha, o trabalho pedagógico ou o trabalho em sala de aula, busca antes de tudo, contar a história, mas, não fica apenas no cantar a história no vazio e sim busca de alternativas de permanência das pessoas no território por meio do trabalho do artesanato “materializou” a história.

Agora, aquilo que eu ensinei e ele chegou em casa e ensinou pra mãe, aí ela fez, materializou aquilo que ele aprendeu. Então, assim, pra mim, dá mais visibilidade. Dá mais gosto e, através do artesanato, como eu faço – que eu faço na minha sala de aula – que tipo de artesanato você aprendeu? Aprendeu a fazer aquilo ali. E o Português? E a Matemática? Vai deixar pra lá? Daquele pano de artesanato, de fuxico, daquele simplesmente fuxico, eu consigo trabalhar o Português. Vamos pra história: por que a gente trabalhar esse algodãozinho? Por que é que tem haver? Por que a gente vai ornamentar, em vez de ornamentar com aquelas miçangas que tem na rua? Por que é que a gente está ornamentando com as cerâmicas? De onde é que vem a história da cerâmica na comunidade? Então, pra mim é isso. Ali é o centro. Dali, o artesanato é agora, como você falou da questão de Paulo Freire, que é uma das pessoas que eu admiro muito, que tem até um livro dele que diz que, se ele fosse pra fazer outra Pedagogia, faria outra Pedagogia com o tema bola, ou com dança, porque as pessoas gostam muito! E dali espalha, esta entendendo? (Entrevista com a professora Lurdinha, realizada em 24 de novembro de 2011).

Novamente se recoloca duas questões importantes: uma é o trabalho, antes tido como manual (artesanato) deixa de sê-lo e passa a ser um trabalho intelectual; a outra é que a história se materializa e ganha possibilidade de geração de renda, portando as fronteiras antes pensadas, entre o trabalho manual e intelectual desaparecem, ou seja, as fronteiras são imaginadas, abstratas e não concretas, pelo menos nesse exemplo utilizado. Além disso, sua construção passa

sim pela escola. Assim, trabalho e educação se complementam na busca de um sentido para ação humana cuja denominação seja trabalho, atividade, exercício, artesanato, trabalho manual e intelectual, etc. possam trazer para pessoas, aquisição de bens materiais obviamente, mas também sentimentos de pertencimento, de resistência, da memória viva e não apenas de sofrimentos, mas também de vitória e herança ancestral.

Segundo Saviani (2011),

para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da sua ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais[...] Trata-se aqui de da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se de produção do saber, seja do saber da natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto de produção humana (Saviani, 2011, p. 12).

A compreensão sobre trabalho do venha ser trabalho, desenhada pelo autor, nos leva para uma reflexão iniciada nesse tópico, de que o trabalho material sustenta o trabalho intelectual e vice versa. Não há, portanto, como colocar o trabalho desenvolvido por meio do artesanato em Conceição das Crioulas, apenas como trabalho manual ou material e sim como um trabalho intelectual, pois nele está contido o pensar a vida, a cultura, a história, a memória e o sonho por liberdade de um povo. Portanto, a luta para conquistar e permanecer no território envolve várias dimensões humana: estratégia de luta, memórias (o pensar), resistência e alianças (organização), produção de ideias e de produtos artesanato (o trabalho) e a pertença étnica e ancestral a um grupo (a cultura), deixando de ter o trabalho apenas uma dimensão (material) e ocupando a perspectiva de trabalho também intelectual. São os cruzamentos feitos nessa construção identitária que encontra na educação formal e não formal o espaço de mediação e consolidação. Nasce talvez dessa ideia a afirmação de Fabiana Ana, quando diz,

E entre eles, o processo de educação, o processo educacional, discussão por uma educação diferenciada, por uma educação que atenda às nossas especificidades, porque, assim, a educação, ela é vista como uma, ela joga todo mundo na mesma panela, mas, aí, quando a gente vai analisar as coisas, a gente vê que se a gente se joga nessa mesma panela, muita coisa se perde. E aí, eu vejo o processo educacional em Conceição das Crioulas, à questão da educação diferenciada como uma forma de não se deixar perder muito que os nossos antepassados, os nossos pais, os nossos avós, o conhecimento que eles tinham que não se perca esse conhecimento! (Entrevista com Fabiana Ana, em 20 de agosto de 2011).

Nesse contexto, portanto, o trabalho e a educação ganham novos significados e são percebidos diferenciados, voltados para o interesse daquele grupo e voltam novamente a encontrar ou melhor a se cruzar na mesma perspectiva, que assegurar alguns princípios já

identificados, como sonho de liberdade, memória, cultura e a vida cotidiana de uma comunidade. Além, disso trabalho artesanal guarda uma relação respeitosa e harmoniosa com o meio ambiente. Ao utilizarem a fibra do caróá para desenvolverem seus trabalhos com a preocupação de preservar a espécie, assim como preservar a cultura, demonstra ainda a relação com a terra e sua vida futura para as gerações futuras, recuperando o sentido da terra, não como um bem material e individual, mas um bem coletivo e imerso numa imaterialidade do pertencer de um grupo.

4.6. Avanços, desafios e aprendizagem da proposta de educação em Conceição das Crioulas

Não restam dúvidas das dificuldades enfrentadas para se implementar uma proposta de educação que se propõe a romper com questões tão emblemáticas como as desigualdades raciais, de gênero, autonomia, participação, dicotomia urbano e rural e emancipação de uma comunidade quilombola. As ações desenvolvidas em Conceição das Crioulas não estão imunes a todos esses obstáculos que são inerentes aos contextos, principalmente, as contradições que existem e resistem, pois as disputas de poder estabelecidas não passam apenas pelas questões que envolvem as terras em uma comunidade, mas passam também no campo das ideias.

As mobilizações feitas pelo povo de Conceição das Crioulas para ter controle sobre os rumos da comunidade e sobre os espaços e políticas públicas afetam as relações, que antes pareciam serem amigáveis. Um exemplo clássico são os proprietários que ocupam parte do território e que nesse momento encontram-se no processo de desintrusão do território de Conceição das Crioulas.⁴⁹ Em cenários como esse, ganham destaques as disputas partidárias que se originam na sede do município e se estendem à comunidade, ao perceber que a maior população depois da sede do município concentra-se no distrito de Conceição das Crioulas, e, conseqüentemente, grande parcela dentro dos limites do território quilombola. Nesse momento os “ditos fazendeiros” sentem-se ameaçados no seu poder, que já estava cristalizado.

A comunidade de Conceição das Crioulas vem buscando meios para, de forma mais organizada, ter controle do território herdado da sua ancestralidade, nos espaços das políticas

⁴⁹ Desintrusão – no caso de o território se localizar em terras públicas, essa etapa é desnecessária. Em sendo terras da União, estas serão tituladas pelo Incra ou pela SPU. Em sendo terras estaduais ou municipais, a titulação cabe ao respectivo ente da Federação. Por outro lado, no caso da área quilombola estar localizada em terras de domínio particular, é necessário que o presidente da República edite um Decreto de Desapropriação por Interesse Social de todo o território. A partir daí, cada propriedade particular pertencente a não quilombola da área deverá ser avaliada por técnico do Incra, após o que será aberto o respectivo procedimento judicial de desapropriação e indenização do(s) proprietário(s). A indenização se baseia em preço de mercado e ocorre em dinheiro, pagando-se o valor da terra nua e das benfeitorias para os títulos válidos e apenas das benfeitorias no caso de títulos inválidos ou área de domínio sem título correspondente. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/portal/images/arquivos/Quadro_Atual_da_Politica_de_Regularizacao_de_Territorios_Quilombolas.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2012, às 12:13.

públicas, não apenas física e politicamente, mas ideologicamente, essa relação se dá de forma conflituosa. Isso ficou explícito durante a pesquisa.

No entanto, não é comum uma comunidade, reunir tantas bandeiras, conectá-las quase que em absoluto com a vida das pessoas e envolvê-las de forma tão intensa. Ao mesmo tempo em que a comunidade discutia/revisitava o seu Projeto Político-Pedagógico com seus moradores(as), sistematizava uma pesquisa liderada pela AQCC e desenvolvida por meio das escolas do território: ouvir 30% dos moradores(as), ou seja, ouvir 360 pessoas distribuídas pelos critérios de proporcionalidade por núcleo nas seguintes faixas etárias: (4 a 7 anos); (8 a 12 anos); (13 a 17 anos); (18 a 29 anos); (30 a 45 anos) e (46 anos a acima de 65 anos) e obedecendo a paridade entre homem e mulher.

O que se observa nesse exemplo dado é que a gestão escolar e a gestão do território quilombola são entendidas como complementares, pois dialogam com os sete eixos do PPPTQ, o que demonstra a sintonia entre as ações desenvolvidas pelas instituições, sejam elas do poder público ou da própria comunidade, com o propósito de colher manifestações por escrito dos que já sabiam ler e escrever; oralmente daqueles(as) que por qualquer razão tinham dificuldades em escrever e ler; por meio de desenhos das crianças de 4 a 7 anos, na busca de responder que território temos hoje e que território queremos ter amanhã.

O material coletado, segundo a organização da pesquisa, será sistematizado e fará parte do material didático a ser trabalhado pelas escolas do território de Conceição das Crioulas, como uma prática da participação coletiva e pertencimento ao território, numa possibilidade de integrar cada vez mais a gestão das escolas com a gestão e interesses do território quilombola de Conceição das Crioulas.

Há um sentimento de pertencimento da comunidade externalizado/internalizado nas ações desenvolvidas entre os espaços, como a linguagem/discursos do(as) moradores(as), a utilização de símbolos (roupas, indumentárias típicas do local) que carregam a identificação, por meio das organizações (associações), a exemplo da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas, cujo logo é a foto de uma liderança feminina (Bernardina Marcionila de Oliveira, a Tia Dina), uma artesã que trabalha com a fibra do caroá e com o barro, sendo, portanto, o seu cartão de visita; o centro de Artesanato, que possui o nome de Francisca Ferreira, uma das seis primeiras negras a chegarem a Conceição das Crioulas, inscrita na oralidade da comunidade; os instrumentos de comunicação, o jornal *Crioulas: a voz da resistência* e o *Crioulas Vídeo*.

Outro componente aliado que vem contribuindo com autoestima da juventude e aproximando os jovens das discussões do território e das lutas são os esportes, cuja participação conta com a presença de homens e mulheres e tem levado a comunidade a se destacar, não apenas na região, mas em nível do estado de Pernambuco. A comunidade tem sido destaque no atletismo, futebol, futsal e em natação, este último de forma inusitada, pois a comunidade não dispõe de piscina e os treinos são feitos no açude. As ações esportivas são desenvolvidas por meio de AQCC e das escolas do território e cumprem funções de juntar, atrair os jovens para discutir o esporte como forma de atuação da juventude não apenas nas atividades relacionados

com esportes, mas com os temas gerais da vida da comunidade. Essa foi uma forma de trazer os jovens para o debate geral da comunidade, incentivar aquilo que os atraia, o esporte.

Os esportes praticados em vários níveis e modalidades por homens e mulheres, que colecionam ganhos que contribuem a com autoestima, questões de saúde, lazer, são valores acrescidos à escola como forma de mostrar que é possível, apesar das dificuldades.

Quanto ao aspecto festivo que a comunidade tem, é animado em muitos momentos por alguns elementos da cultura local, como a banca de pífano, uma das referências culturais da comunidade, e a dança do trancelim⁵⁰ dançam muitas vezes feitas para animar os novenários e até mesmo esconder o cansaço das mulheres que trabalhavam o dia inteiro, hora nas atividades da roca ou nas lidas de casa. Ver as crianças animadas pela banda de pífano dançarem o trancelim é um sinal vivo da continuidade da cultura quilombola crioulense.

Tudo isso faz parte dos conteúdos programáticos das escolas, dentro do que a comunidade, por meio do conceito da “Nossa Educação Quilombola”, faz com que as crianças desde cedo tenham contato com sua história, suas raízes e seu meio. Afirmar que essa é uma tarefa fácil de realizar dentro da escola seria diminuir os embates que ocorrem dia a dia, seja no campo organizacional, seja no campo das ideias. Cada passo dado é sinônimo de uma vitória que se obtém. E só é possível acontecer nesse ou em qualquer grupo quando se tem consciência de si e do seu meio.

De igual modo, a comunidade apresenta dez lideranças femininas⁵¹ da comunidade por meio de uma coleção de bonecas feitas com fibra do caroá, e conta a história por meio de

⁵⁰ Dança típica da comunidade de Conceição das Crioulas, dançada antes quase que só por mulheres, hoje, dançada por todos(as) e também de todas as gerações ao final de celebrações, novenas, festas, seminários, apresentações etc. O nome trancelim, deriva da forma como é dançada: forma de zingue-zague e sempre é acompanhada pela banda de pífano ou por outra música que embale os passos.

⁵¹ **Madrinha Lurdes** – uma das ceramistas mais antigas da comunidade, muito respeitada pelo seu trabalho na confecção de louças de barro. Para o povo de Conceição das Crioulas, essa atividade é uma arte que mantém viva a cultura, a tradição e a resistência do povo. **Mãe Magá (Margarida)** – era uma mulher a serviço do seu povo. Parteira das mais respeitadas na história. De Conceição, ficou conhecida como a “mãe de todos”. Hoje, quem mantém essa função na comunidade é Dona Joaquina, que quando menina foi preparada por Mãe Magá. **Ana Belo** – uma das artesãs que mantém viva a atividade mais antiga de Conceição: a arte de fiar o algodão. Contam os mais velhos que o território tradicionalmente ocupado pelo povo de Crioulas foi comprado por seis negras que ali chegaram e começaram a fiar o algodão para vender na cidade de Flores. Assim, deu-se início à formação e ao nome deste povo que até hoje resiste na luta pelo seu território. **Generosa** – Mulher de grande importância no processo de organização do seu povo e educadora popular. Participou de várias ações significativas na sua comunidade, como a construção da Vila União, movimento liderado só por mulheres no ano de 1994. **Liosa (Emília)** – uma das mulheres que mantém viva a história e a tradição de Conceição das Crioulas. É considerada por seu povo como uma das principais referências no resgate da história oral e uma importante colaboradora no processo de luta e manutenção do território quilombola. **Júlia** – foi uma das artesãs mais importantes na arte do caroá e por sua persistência garantiu a transmissão desse saber tradicional para os mais jovens da comunidade. Suas filhas, Francisca e Joana, e netas são hoje importantes artesãs da comunidade. **Antônia** – Mulher de personalidade forte e habilidosa fiadeira de algodão, tradição deixada pelas seis negras que fundaram a comunidade, D. Antônia é uma das pessoas a quem se deve a transmissão da história e dos saberes deixados pelos antepassados. **Josefa** – artesã da palha do catolé, produz principalmente esteira, produto muito utilizado pelos antepassados como cama. Também é conhecida na comunidade por ser uma grande incentivadora da luta pelos direitos dos negros e negras do seu povo. **Francisca Ferreira** – contam os mais velhos que Francisca Ferreira foi uma das seis mulheres negras que deram origem ao povo de Conceição. Segundo a história oral, foi por meio do

personagens vivos ou não, para reafirmar a identidade quilombola local. A escolha das lideranças femininas para representar a comunidade ou contar a história se deu por meio de discussão e tendo como base o papel de cada mulher no processo de organização da comunidade. Cada uma das personagens ocupa ou ocupou um lugar importante na comunidade, nas mais variadas funções: benzedeiros, parteiras, artesãs, professora, catequista e animadora da comunidade e uma das mulheres do grupo original (Francisca Ferreira), que segundo a história oral, tinha função específica de liderar a ocupação e conquista do território de Conceição das Crioulas e compõe esse conjunto de mulheres que falam para dentro e fora da comunidade por meio de suas histórias.

Mesmo diante de uma identidade positiva do grupo e do potencial da proposta de educação de Conceição das Crioulas, algumas questões merecem ser refletidas no sentido de contribuir com o aprimoramento dessa proposta de educação, pelo grau de importância e por apresentarem algumas inconsistências, como é a situação dos(as) profissionais ligados à comunidade e a educação.

Do total atuando hoje nas escolas (sala de aula e gestão) do território de Conceição das Crioulas, bem como na educação de forma geral, a maioria é mulher. Quanto à distribuição por sexo, dos 40 professores(as) em atividades de sala de aula e/ou gestão, apenas sete são homens, o que significa que as mulheres representam 82,5% desse total. No que se refere à graduação superior e à especialização dos(as) professores(as), 62,5% possuem graduação superior e/ou especialização e 37,5% estão cursando a graduação, o que representa um avanço significativo, dadas as condições vividas pela comunidade de Conceição das Crioulas; quanto à distância das universidades públicas e à formação (tanto graduação como pós), todas ocorreram conciliando trabalho e estudo e em faculdades particulares; quanto à diversificação dos cursos, há uma concentração em Pedagogia e Letras, por terem sido os cursos oferecidos por um bom período nas faculdades locais e só nos últimos anos novos cursos terem sido implantados.

Nesse contexto não há qualquer política pública de incentivo para os quilombolas de Conceição das Crioulas envolvidos nessa ação (bolsa de estudo ou pelo Prouni ou outros modelos), ficando a cargo de cada um(a) e das famílias, o que faz muitas delas trabalhar quase que exclusivamente para garantir seus estudos, ou da construção da proposta de educação que tem como orientação central dar oportunidades às pessoas da comunidade.

Outra questão é a falta de formalização institucional da proposta e da efetivação dos profissionais da educação que nela atuam. Mesmo com todo o poder organização e mobilização que a comunidade tem, bem como o controle que exerce sobre o processo, só no final de 2011 foi

cultivo do algodão que ela e as demais arrendaram e adquiriram a posse da terra que hoje é conhecida como Conceição das Crioulas. **Lurdinha** – professora e artesã, conhecida na comunidade por valorizar a beleza da mulher negra. Como professora, contribuiu para o fortalecimento de seus alunos, enfatizando o saber dos mais velhos e a história de luta de seu povo. Como artesã, contribuiu para a manutenção da cultura tradicional expressa no trabalho com fibra de caroá.

aprovada a primeira lei criando no sistema municipal de ensino a categoria professor(a) quilombola para as séries iniciais.

Há incerteza do amanhã quanto à permanência dos profissionais de educação, formados(as) dentro dessa metodologia criada pela comunidade. Uma mudança na gestão municipal pode trazer para o grupo tensões internas pelo controle do processo. Nas falas e nas entrevistas das gestoras quilombolas isso ficou evidenciado. Não significa dizer que a comunidade não vai resistir, como já o fez, mas isso poder sofrer mudanças. Para a professora Marinalva Rita,

Eu acho que a principal dificuldade, no momento, é a efetivação do professor. Porque a gente trabalha até o último dia do ano letivo. Como se no ano que vem, a gente fosse trabalhar novamente. Então, eu acho que a efetivação é um dos problemas, uma das dificuldades maior que tem. É. Porque a gente – pelo menos o grupo que está nesse momento – a gente trabalha, assim, como se no ano que vem a gente tivesse certeza de que ia continuar, e na esperança de que, se não continuar, apareça alguém que continue. E a dificuldade, também, ainda, é de não ser reconhecido por algumas pessoas, principalmente pelos governos ainda que têm dúvida, mas a gente ralou muito pra hoje eu mostrar a diferença da escola Bevenuto Simão de Oliveira pro município todo. Mas foi com muitas dificuldades, muita falta de acreditar. As pessoas não acreditavam muito. E tive que mostrar. De tanto eu falar na formação, as pessoas sentiram curiosidade: vieram na escola – um ônibus de gente – conhecer, a escutar a gente, mostrar as oficinas, as produções dos meninos, e depois, com o tempo, a própria secretária convidou pra mim apresentar um slide, apresentando a experiência de reuniões com as famílias. Mais ou menos isso que eu falei: a gente até brinca muito, porque a gente diz que é contratada e a gente fica com a preocupação danada porque não sabe se para o ano esse povo vai dar essa mesma continuidade. Por exemplo: no caderno de desenho – a história da minha vida. Aí, está tudo ali registrado. Aí, no ano que vem, no final do ano, ela não entrega. Se ela tiver com os alunos, ela continua. Se não tiver, ela passa pra próxima. E, assim... (Entrevista com Marinalva Silva, em 24 de novembro de 2011).

Aqui, um conjunto de questões se levanta e que estão diretamente ligadas à escola: formação de professores(as), a valorização da cultura quilombola, a rotatividades dos(as) professores(as) e a relação com a comunidade etc. As dificuldades que foram levantadas por Marinalva Silva são reais e podem vir a ter perdas, não na metodologia, mas no funcionamento com os(as) professores(as) que já estão inseridos(as) processo. Criar a categoria de professor(a) quilombola, permitindo assegurar algumas questões defendidas pela comunidade na hora de efetivação do concurso, é visto como um avanço e fruto da luta, mas ainda não temos como avaliar.

Uma das defesas e crenças da comunidade externada em vários momentos da pesquisa, seja pela fala, seja por materiais produzidos, como diferença na proposta são os(as) professores(as) serem da comunidade, ligados etnicamente e politicamente aos seus interesses da educação e do território. Essa é uma crença da comunidade e um valor da proposta de

educação diferenciada: os professores(as), gestores(as) são do território de Conceição das Crioulas. Na fala do professor Francílio Bezerra no dia 24 de agosto de 2011, afirma que:

Eles estudam as coisas e acreditam na qualidade de professor(a) que está trazendo exemplo sobre o cotidiano nas aulas. Isso é uma coisa que não existe nas outras escolas. Não existiu quando eu estudei nessas outras escolas. Na faculdade, também, continua assim! A questão da história das pessoas, do lugar onde eles moram, elas não estão entrelaçadas nos estudos do dia a dia. E aqui, a gente percebeu. A gente aprendeu no dia a dia que o livro didático, ele pode e é uma ferramenta que ele pode ser trabalhado, mas ele deve ser trabalhado, melhor quando a gente transmite um pouco da realidade e pode fazer a relação com eles(as). O trabalho da gente fica mais rico. Eu acho que o principal diferencial é isso: a valorização das coisas daqui dentro do próprio conteúdo. É basicamente isso. Eu acho que, o principal elemento que diferencia, é a questão da valorização! A questão da valorização dos profissionais, com relação ao que fazem e a questão também, dos alunos, porque eles estudam com perspectiva (Entrevista com Francílio Bezerra, em 24 de agosto de 2011).

Existem valores e crenças que foram estabelecidos no decorrer da implementação da proposta de educação de Conceição das Crioulas por parte da comunidade que se tornou algo muito forte, como a valorização da comunidade pelos(as) profissionais de educação e os conhecimentos que não são adquiridos nem mesmo nas Faculdades, e que na visão dos entrevistados(as) precisam ser ensinados nas escolas. Novamente estamos diante da formação de professores(as) emergindo por novos ou “outros conhecimentos”. Ainda segundo Marinalva Rita, há um controle no que ensinar e como ensinar que é exercido de forma consciente e com o objetivo de atender aos interesses da coletividade:

Eu acho que ainda não se pode dizer que está do jeito que tem de que ser, mas eu acho que o caminho é esse. Porque quando a gente leu e construiu o Projeto Político-Pedagógico, eu acho que nós estamos indo no caminho. No Projeto Político-Pedagógico, a gente diz: escutar a história dos mais velhos que aprende na roça, que aprende na prática, que aprende no açude, tomando banho. Eu acho que a gente já está fazendo um pouco disso. Como eu disse no início, a gente, por conta própria, lá na escola da gente, adapta a proposta. Não é pegar com proposta que vem e vivenciar do mesmo jeito, e também, a gente já entende e vê e reconhece que a prática melhora na aprendizagem, melhora na autoestima e é o que tá posto no currículo da escola e no Projeto Político. Eu acho que o caminho é esse aí mesmo (Entrevista com Marinalva Silva, em 23 de agosto de 2011).

Ainda outra questão relevante a ser refletida é como fazer com que os conhecimentos adquiridos pelos alunos(as) na comunidade por meio dessa proposta não se fragmentem ao saírem da modalidade de ensino existente na comunidade (até ensino médio). Essa questão nos remete a pensar que papel a formação de professores(as) exerce diante do que foi apontado como desafios pelos professores(as) de Conceição das Crioulas. Muitas questões apresentadas

pelos(as) professores(as) e lideranças ainda não têm respostas prontas, e em grande parte são relacionadas ao currículo imaginado e vivido em Conceição das Crioulas e à formação de professores(as) enquanto política pública para atender às especificidades das comunidades quilombolas e de outros grupos étnicos, rompendo com a invisibilidade perante a produção do conhecimento. Para Apple (2006),

para entendermos por que o conhecimento pertencente apenas a determinados grupos tem sido representado em primeiro plano nas escolas, precisamos conhecer os interesses sociais que frequentemente guiaram a seleção do currículo e sua organização (APPLE, 2006, p. 103).

A luta para quebrar, romper ou pelos menos corroer essa lógica posta e construir um currículo menos distante tem se dado em Conceição das Crioulas por meio de várias alternativas demonstradas nesse texto. Contudo, a superação das dificuldades ou mesmo ineficiência da escola, como materiais didáticos estranhos aos deles, a formação e outros fatores que mesmo não estando ligados diretamente à educação acabam por afetá-la, ainda precisam ser resolvidos.

Mesmo assim, a comunidade de Conceição das Crioulas foi, aos pouco, criando suas próprias condições, como investir na formação de pessoas da comunidade para atuarem nas escolas, ora em salas de aulas, ora na gestão, coordenações pedagógicas ou mesmo em atividades desenvolvidas pela própria comunidade por meio das organizações sociais, o que tem favorecido esse processo. Se considerarmos que no interior do Nordeste – pelas dificuldades que essa região ainda enfrenta, concentra-se a maioria dos mais pobres (homens e mulheres) que vivem no campo –, uma comunidade quilombola com esse nível de escolarização e desenvolvimento não pode ser desconsiderada ou tida como regra. Afinal, infelizmente as regras ainda são os altos índices de analfabetismo no campo brasileiro, conforme demonstra diagnóstico de Plano Nacional de Educação 2011-2020 sobre a realidade da educação no campo do Brasil.

Por fim, é uma questão nebulosa, dada a falta de integração entre os governos Federal, estaduais e municipais para tratar das questões relacionadas às comunidades quilombolas e que podem afetar as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. Ao observar a luta da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, identificamos os vários passos que ainda precisam ser dados até a consolidação: efetivação de professores(as), novos parâmetros ou novos materiais didáticos, a interação das políticas educacionais de responsabilidade do governo estadual e municipal, enfim, são gargalos que estão no jogo.

Sem dúvidas, em muitas comunidades quilombolas essa realidade é ainda pior. Por isso, é necessário discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais (em construção), de forma a articulá-la com outras ações governamentais. E mais: como fazer com que essas diretrizes atendam aos reais objetivos e às especificidades da educação quilombola, rompendo com tudo isso, para sair do plano abstrato?

Ao acompanharmos parte das audiências públicas realizadas pelo Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, percebemos que há, da parte dos quilombolas, um conjunto de questões reivindicatórias que foram apresentadas nas audiências – gestão pública e democrática, infraestrutura, transporte escolar, formação de professores(as) –, na perspectiva da superação do racismo (para além da escola).

Mesmo que parte do que foi apresentado pelos quilombolas esteja fora do alcance das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, as questões levantadas interferem na implementação das diretrizes. Os temas pontuados pelos quilombolas refletem, a nosso ver, dois grandes eixos. O primeiro é a esperança na diminuição das dificuldades enfrentadas por essas comunidades e que ficaram sem resposta do poder público há séculos. Por isso, a implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola seria uma resposta a parte dos problemas das comunidades quilombolas. Nesse ponto o desafio é como dar as respostas esperadas. O segundo ponto é como as políticas públicas, e em especial as políticas educacionais, estão fora do alcance da maioria desses sujeitos. O desafio que se apresenta é como fazer com que esses sujeitos acessem as políticas públicas com qualidade, com o objetivo de diminuir as desigualdades existentes nas comunidades quilombolas, já que as ações delas decorrentes dependem de um conjunto de variantes, não necessariamente em uma mesma ordem, nos mesmos lugares.

A partir da experiência de educação em desenvolvimento na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, é possível concluir que, mesmo com muitas dificuldades vencidas e a vencer, é possível a escola assumir outro lugar na vida da comunidade na qual ela está inserida. O lugar da escuta/fala, da vivência prática a partir dos problemas e interesses da comunidade, do não estranhamento aos problemas dos “sujeitos da sua ação concretos” – alunos(as) e comunidade em geral – com passos mais sintonizados e planejados. A soma de tudo isso pode trazer respostas que podem afetar positivamente a vida das pessoas que ali vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA ALÉM DOS MEUS OLHARES

Finalizamos esta pesquisa convencidas da sua incompletude. Incompletude não das ações-programas para a sua realização ou de tarefas planejadas e não cumpridas durante a pesquisa, mas no sentido de perceber algumas lacunas que ela deixa e outras que abre sem, contudo, poder respondê-las nesse momento, o que significa que carecem outras abordagens ou olhares.

Apontamos, portanto, em nossas considerações finais, algumas questões que achamos importantes serem lançadas ainda como desafios. Entretanto, não abarcaremos todo o universo dos muitos e relevantes pontos que esse trabalho nos fez ver. O primeiro é o conceito de Educação Escolar Quilombola imprimido na proposta de educação quilombola desenvolvida no território de Conceição das Crioulas. Pudemos identificar, a partir do trabalho de campo e dos dados coletados e analisados, como acontece a educação, quais são as questões visíveis e as que ainda são subjetivas, mas estão inseridas nessa concepção. É desse ponto que tecemos alguns comentários.

Um deles é a quantidade de ações desenvolvidas no território de Conceição das Crioulas e em seu entorno, e a escola é a referência ou o eixo que estrutura e conduz muitos desses processos. Eis porque a educadora Maria Diva afirma:

Tem hora que tem que fazer que está fazendo uma coisa e está fazendo outra pra poder dar conta do que a comunidade sugere. O Estado tem uma metodologia de trabalho que, ali, vem quantificando e não qualificando o que é que o professor ou a professora tem que ensinar dentro de um certo período. E dentro desse certo período, não estão as nossas necessidades, não estão às coisas que nos interessam. Já vem lá ditado. Então, pra que a gente possa fazer isso, tem hora que a gente tem que fazer uma coisa, mas, no papel dizer que fez outra porque, se não, há um sistema que não atinge a isso. Então, de certa forma, é uma amarra que vem para a escola (Entrevista com Maria Diva, em 13 de novembro de 2011).

Essa afirmação mostra exatamente a contradição entre a teoria e a prática. Daí porque pensar uma escola com um raio de atuação tão elástico, com características tão peculiares carrega consigo, tem o rosto da comunidade ou esconde esse rosto. A responsabilidade e papel vão além da sua missão institucional previamente estabelecida ou normatizada. Mas, ao pensar nisso, veio-nos a interrogação: qual é e quem define o papel de uma escola? Não é nossa intenção dar ou obter respostas, mas conclui-se que a função da escola daquela comunidade é determinada pelo seu contexto e por aquilo que as representações da comunidade entendem ser, mesmo dentro de um campo de batalha e de concorrência, como diz Maria Diva “a agente diz que faz uma coisa e faz outra”, ou seja, uma nega a outra, pelo menos em partes.

Ainda dialogando com o “conceito” de Educação Escolar Quilombola percebido a partir das observações feitas na comunidade durante a pesquisa por intermédio dos vários meios pensados para isso ou por meio de outras relações ali constituídas, e aqui, em particular, as falas das educadoras Márcia Nascimento e Maria Diva, que além da sua condição de educadoras e lideranças quilombolas são também gestoras das duas maiores escolas do território quilombola de Conceição das Crioulas, vêm fortalecer a nossa visão de que a Educação Escolar Quilombola abriga sim questões bem diferenciadas. E então vale registrar que há um discurso constituído no território quilombola de Conceição das Crioulas, que o denomina de *proposta de educação diferenciada*.

Portanto, a Educação Escolar Quilombola nasce com o pressuposto de ser diferenciada. A diferença reside em conseguir socializar os conhecimentos gerais já normatizados e convencionados nos sistemas de ensino e aqueles conhecimentos que a comunidade entende serem importantes, mas ainda não são vistos ou aprendidos por meio da escola.

É. Eu acho, assim, que a educação escolar quilombola é uma educação ou é a educação que surge da vivência do povo da história, da cultura, da sua autoidentificação, do seu reconhecimento do povo, de existência, de luta, entendeu? Então, quando a escola trabalha nisso, eu estou fazendo educação quilombola. E aí, pra que é que eu vou trazer tudo isso pra dentro do espaço escolar de Conceição das Crioulas, trazer os principais personagens pras salas, trazer, por exemplo, as guerras que aconteceram aqui. Então, isso é pra mostrar a história como nasceu, o que eles fizeram, o que eles lutaram e a gente se autoidentificar, a gente saber quem somos, quem são os descendentes desse povo, que resistiu, que lutou, que brigou pela liberdade, a luta era pela liberdade, mas por dias melhores, e que a gente, hoje, veio também compor, tem a internet, tem uma série de coisas que tem, que é de direito também, que foi negado. Pra gente viver melhor a educação quilombola é isso, saber quem é, por exemplo, buscar, principalmente essa escola precisa ser instrumento de luta por educação. E eu acho que é isso, tem que ser fundamentada na vida do povo, na cultura, na história pra buscar também as pessoas. Essa educação escolar, precisa de outros conhecimentos também. Ela precisa dialogar com os conhecimentos da comunidade – como eu já falei – com os outros conhecimentos, os chamados universais, formais, mas que eles se entrelacem, mas a gente até saia da comunidade pra estudar fora, pra entender, mas que esse estudo, esse conhecimento precisa fortalecer o povo, pra buscar dias melhores, coisas melhores, na modernidade, tecnologia, que a gente precisa e é um direito nosso, mas que, pra fortalecer a nossa história (Entrevista com Márcia Nascimento, em 24 de agosto de 2011).

Educação Escolar Quilombola é um instrumento de luta, de identificação, de acolhimento dos conhecimentos locais e universais, de valorização da pessoa, da afirmação enquanto sujeitos de direitos, conforme mencionado.

Na minha concepção, a educação escolar quilombola tem que dar conta disso aí que eu falei. Dessa interação com a comunidade, da questão do currículo que atenda, de fato, às necessidades da comunidade, e que ela parta do princípio, que ela seja a própria comunidade; o início, a base

dela seja a comunidade, e a cultura, os valores, o costume, a sabedoria, o tudo que sustenta, qualifica e identifica essa comunidade, essa educação precisa dar conta. Que dê conta de outros conhecimentos, mas que dê conta disso também, do currículo universal, os conhecimentos universais. Mas, que ela dê conta disso! E ela faça isso valorizando o que a comunidade tem, mas valorizando isso, pra que essa comunidade, ela não perca e adote só os valores vindos de fora, e ela vai perdendo a sua essência. Ela precisa ser uma educação que seja do campo por estar no campo, a educação é do campo! Mas ela tem esse aspecto, principalmente, nas características que identifica a comunidade. O que é que identifica? Então, essas escolas, precisam estar com esse olhar – olhar pra dentro da comunidade. Quem é ela? Quem somos nós? E a partir daí, a gente fazer esse diálogo e expandir os novos conhecimentos também (Entrevista com Maria Diva, em 30 de outubro de 2011).

Educação Escolar Quilombola é a educação que qualifica os saberes, que parte da vida da própria comunidade, dos problemas por ela enfrentados. Educação que forma sujeitos emancipados para que diariamente possam buscá-la, sabendo a mesma não chega às pessoas por força de gravidade e sim por processos de luta constante. E se a luta é um componente cotidiano, o seu ponto de partida existe, que é o hoje e agora. No entanto, a medida ou ponto de chegada é finito, já que ela não diz respeito apenas aos que estiveram ou estão, mas também aos que virão. ,

Educação Escolar Quilombola é a que valoriza as sabedorias locais não escritas nem lidas por meio dos símbolos da grafia. Mas, as reconhece e as transforma em projeto, a que consegue fazer com que os conhecimentos não universais sejam conhecidos também. Que faz com que a vida não perca a essência, que recebe e partilha, que valoriza e é valorizada. Esse é o sentimento que as falas nos apontam para que possamos pensar a educação não apenas para os sistemas oficiais e com os mesmos sistemas. Indicam ainda que temos que pensar tendo como referência também o outro(a), o *eu/nós*. E para isso não há um lugar do conhecimento privilegiado, ao contrário, todos os são e precisam ser valorizados, difundidos e apreendidos dentro e fora das salas de aulas. Esse seria o sentido mais real da educação emancipadora, cidadã e plural, na qual os conhecimentos adquiridos têm como função primordial a valorização da vida coletiva, portanto o *eu/nós* e o meio ambiente, já que é dele/nele a origem e sentido da vida.

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.

Ainda em relação à formulação dos “conhecimentos”, dessa vez tendo a academia como referência nessa construção, a pergunta é: como incorporar temáticas tão diversas, tão contraditórias como as relacionadas aos grupos que historicamente foram postos à margem da

sociedade brasileira? Essa não é uma tarefa só da academia, mas também é dela como lócus de formulação e socialização de conhecimento, de formação de professores(as), de pesquisa, ensino e extensão. Há um diálogo a ser feito, sem, com isso, consolidar o que Boa Ventura Souza Santos (2008) apresenta – “que alguns conhecimentos são repassados para ocultar ou apagar aqueles que já existem”.

Isso quer dizer que os conhecimentos formulados em qualquer uma das matrizes não seriam divergentes, e sim complementares. E haveria uma “ponte” mais sólida entre os conhecimentos acadêmicos e as sabedorias e questões recorrentes da vida de um povo, sobretudo na área da educação. Eis que talvez seja ainda uma indicação no campo da utopia. São terrenos distantes e desconhecidos dos dois lados pelo menos do ponto de vista prático.

E a pergunta é: queremos ou não fazer essa troca ou partilha de saberes? A construção de uma educação que se proponha a romper com alguns desafios e, nesse caso, os desafios de interagir, partilhar e reconhecer os saberes de outros sujeitos, formados a partir de outras bases epistemológicas, tem à sua frente enormes obstáculos. Estamos conscientes disso. E uma das razões da nossa pesquisa é saber que os caminhos não estão prontos e que precisamos começar a traçá-los para os que estão e os que virão.

Outro aspecto relevante desse trabalho foi o encontro durante as ações de campo com outras pesquisas sendo realizadas no território de Conceição das Crioulas pelas próprias escolas e organizações sociais representativas. Esse encontro foi importante, pois embora as duas perspectivas fossem de coleta de dados, a nossa era para compreender um processo, a educação desenvolvida naquele território, e a que a comunidade desenvolvia visava subsidiar a gestão do território, da escola, o currículo escolar, enfim, dados para qualificar a luta da comunidade e encontrar a fala dos sujeitos com as ações práticas, no tocante ao currículo anunciado e à participação da comunidade na construção da educação.

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” termos usado por Maria Diva ao se referir ao modelo de construção do Projeto Político-Pedagógico do território quilombola de Conceição das Crioulas, denominado por ela de momento de escuta da comunidade. Mas como planejar a vida presente e futura da comunidade a partir da escola, por meio de desenhos, poesias, maquetes e músicas e juntar isso com a fala e sabedoria dos(as) idosos? A educação desempenha outras funções e tem sentidos múltiplos.

Longe estamos nós de querer esgotar quaisquer impressões e visões que tivemos no contato com a comunidade e com os dados coletados e analisados. Tampouco fantasiar um mundo ali encontrado apenas de coisas fáceis, resolvidas, construídas, ou mesmo colocar na escola uma tarefa impossível ou uma culpa inaceitável.

Também não queremos, de forma prematura, dizer que os problemas que atingem a população negra brasileira, tais como o racismo, as fragilidades na organização, as ausências de ações do Estado, os conflitos e os problemas cotidianos da vida da população negra lá estejam superados. O que é possível dizer é que os significados dados à educação em Conceição das Crioulas vão além do que é possível mensurar. Afinal, a luta é permanente e, como bem afirma Arroyo (2011), “a disputa no território dos currículos tem ser posta contra a parede de conhecimentos, de sua centralidade no direito à educação” (p. 87). E se a luta não é apenas para ir à escola, cursar séries mais elevadas, servir ao mercado de trabalho, é, antes de tudo, produzir conhecimento e reconhecer que a forma com ele é construído pode levar a lugares distintos, estamos sim de acordo que não é fácil.

Não é nossa intenção esgotar aqui as informações obtidas no campo durante a pesquisa, a partir das leituras, observações, entrevistas, conversas informais que também ajudaram na consolidação dos dados dessa pesquisa e na visão que tentamos descrever da educação diferenciada em Conceição das Crioulas. Pois na nossa compreensão, outras visões e áreas de conhecimento poderiam interpretá-las de formas diferentes os dados que coletamos. Porém, os instrumentos, estratégias e método que utilizamos nos trouxeram até aqui, afinal, eram esses os objetivos para os quais foram pensados. Daqui em diante, são outros sentimentos, percepções, são outros olhares... Concluimos não com respostas acabadas, mas com outras que não vimos, não pensamos antes e vieram a somar ao repertório de questionamentos que não serão nesse momento respondidos. Assim é a incompletude da vida humana.

Finalizamos com a certeza do poeta Fernando Pessoa de que conhecer a alma, chegar ao coração, reter o calor e interpretar o silêncio não é fácil. E o que expressamos aqui são apenas olhares, gestos, palavras e semelhanças, pois chegar ao coração, quem saberia?

*“É fácil trocar as palavras,
Difícil é interpretar os silêncios!
É fácil caminhar lado a lado,
Difícil é saber como se encontrar!
É fácil beijar o rosto,
Difícil é chegar ao coração!
É fácil apertar as mãos,
Difícil é reter o calor!
É fácil sentir o amor,
Difícil é conter sua torrente!
Como é por dentro outra pessoa?
Quem é que o saberá sonhar?
A alma de outrem é outro universo
Com que não há comunicação possível,
Com que não há verdadeiro entendimento.
Nada sabemos da alma
Senão da nossa;
As dos outros são olhares,
São gestos, são palavras,
Com a suposição
De qualquer semelhança no
fundo.”***Fernando Pessoa**

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. W. B. de. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, E. C. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- _____. **Terras de Quilombo, Terras Indígenas “Babaçuais Livres “Castanhais do Povo”, faixinais e fundos de pastos: terras tradicionalmente ocupadas**. 2. ed. Manaus: PGSCA-UFAM, 2008.
- ANDRÉ, E. D. A de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005. 68 p. (Série Pesquisa; v. 13).
- ANJOS, J. C. et al. **Diversidade e proteção social: Estudos Quanti-qualitativos das populações de Porto Alegre**. Porto Alegre: Century, 2008.
- APPLE, M. W. A presença ausente da raça nas políticas educacionais. In: CANEM, A; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.
- _____. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra os subalternos**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARAÚJO, E. F. A. **Agostinha Cabocla: por três léguas em quadra – a temática quilombola na perspectiva global-local**. 2008. 217f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2008.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo e revisão técnica Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universidade, 2010.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BENTO M. A. S. da. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia social do racismo: estudo sobre branquitude e branqueamento no Brasil**: Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Mirian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 394 p.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEM, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 2010.
- BOTELHO, D. M. **Educadores e educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares**. São Paulo: Havana, 2000.
- BOTELHO, D. M. Educação: Yabás, contribuições para a discussão de gênero e raça. In: STEVENS, C. et al. (Org.). **Gênero e feminismos: convergências e (in) disciplinares**. Brasília: Ex Libris, 2010.
- BOTELHO, D. M.; NASCIMENTO, W. F. do. Colonialismo e educação: o currículo de filosofia brasileiro entre os discursos coloniais. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, n. 14, maio 2010.
- BRASIL ESCOLA. ONU. 2002-2010. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/geografia/onu.htm>>. Acesso em: 16 maio 2011, às 23:05.
- BRASIL: **Constituição Federal da República do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

_____. **Decreto nº 3.912/01 de 10 de setembro de 2001**. Regulamenta as disposições relativas ao processo administrativo para identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos e para o reconhecimento, a delimitação, a demarcação, a titulação e o registro imobiliário das terras por eles ocupadas. Brasília, 2001.

_____. **Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002**. Aprova o texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais em países independentes. Brasília: Senado Federal, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2003.

_____. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombolas de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003a.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, 2007.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disciplina inteiramente a matéria tratada na Lei 10.639/03 que revogou a anterior e acrescenta a obrigatoriedade da cultura. Brasília, 2008.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação, 2011-2020**. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>.

_____. Ministério da Educação. **Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 04**, de 13 de julho de 2010. Brasília, 2010b.

_____. Ministério da Educação. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC, 2010c. 2v.

CANAU, J. **Memória e identidade**. Tradução Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMIENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Org.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58.

CARTA DO I PRIMEIRO ENCONTRO NACIONAL DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO BRASIL. São Luiz, [s.n], 1996.

CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v. 11).

FORQUIN, J.-C. **Cultura e Escola**: as bases sócias e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIMENO, S. J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artimed, 2000. 352p.

GIROUX, Henry A.; McLarem, Piter. Formação do Professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: BARBOSA, Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo e Cultura**. 11. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

GOHN, M. G. da. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. Educação, identidade negra e a formação de professores(as): um olhar sobre o corpo e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003. Brasília: MEC, 2005.

CRIOULAS: A VOZ DA RESISTÊNCIA. Salgueiro, ano 1 n. 1, maio 2003.

_____. Salgueiro, ano 2, n. 4, maio 2004.

_____. Salgueiro, ano 2, n. 5, agosto 2004.

_____. Salgueiro, ano 2, n. 7, abril 2005.

GIROUX, Henry A.; McLarem, Piter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: BARBOSA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e Cultura**. 11. ed. (Org.). São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, G. P. B. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15, set./out./nov./dez./2000.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno do Cárcere**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010. v. 2.

- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.
- _____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Políticas sociais: acompanhamento e análises**. Brasília, 2010. (Boletim n. 18).
- JACCOUD, L. B. **Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil**. Brasília: IPEA, 2008.
- JONES, J. M. **Racismo e preconceito**. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1974. 173.
- LEITE, B. I. Humanidades insurgentes: conflitos e criminalização dos quilombos. In: ALMEIDA, A. W. B. de et al. (Org.). Territórios de quilombos e conflitos. **Cadernos de Debates Novas Cartografias Sociais**, Manaus, v. 1 n. 2, 2010a.
- LEITE, M. J. dos S. Conceição das Crioulas: terra, mulher e política. **Sankofa Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, ano III, n. 6, 2010b.
- LITTLE, P. E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade**. Brasília: Departamento de Antropologia, 2002. (Série Antropologia n. 174).
- MATTOS, H. M. **Novos quilombos e metamorfoses e a difícil memória da escravidão no Brasil**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2003.
- MELO P. B. **Práticas produtivas e políticas públicas: uma experiência quilombola no Vale do Ribeira/SP**. Brasília: [s.n.], 2010.
- MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MOROZ, M.; GIANFALDINI M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- MOURA, M. da G. da V. O direito à diferença. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Superando o racismo na Escola**. Brasília: MEC, 2005.
- MUNANGA, K. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.
- NASCIMENTO, A. do. **O quilombismo**. 2. ed. Brasília: Fundação Palmares, 2002.
- NASCIMENTO, Wanderson Flor. Desafios à formação docente: gênero e diversidade na escola. In: STEVENS, Cristina et al. (Org.). **Gênero e feminismo: convergências e (in)disciplinas**. Brasília: Ex. Libris, 2010.
- NUNES, G. H. **Educação quilombola: orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: [s.n.], 2006.
- O'DWYER, E. C. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórica-prática**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- PEREIRA, D. M. D. de B. Breves considerações sobre o Decreto 3.912/2001. In: O'DWYER, E. C. (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. 296p.
- PINHEIRO, L. **Retratos das desigualdades de gênero e raça**. 3. ed. Brasília: IPEA, 2008.

PROCURADORIA-GERAL DA REPÚBLICA. Gabinete de Documentação e Direito Comparado. Racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância conexa. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, 3., 2001, Durban. **Anais...** Durban: Comissão Nacional, 2001.

RATTS, A.; DAMASCENA, A. A. A incisiva marca africana na cultura brasileira. In: MEIDEIROS, C; IRADJ, R. E. (Coord.). **História e Cultura Afro-Brasileira a Africana na Escola**. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

RODRIGUES, T. C. Políticas públicas: embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990. In: OLIVEIRA, I. de; SILVA, P. B. G.; PINTO, R. P. (Org.). **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação educativa/ANPED, 2005.

SACRISTÁN, G. J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, B. V. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção para um novo senso comum, v.4).

SANTOS, B. V. de S.; MENEZES M. P. (Org.). **Epistemologia do Sul**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, S. A. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: In: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Brasília: MEC, 2005. (Coleção educação para todos).

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia, em colaboração com Denise Elias**. 6. ed. 1. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICA DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. 2011. Disponível em: <www.seppir.gov.br>. Acesso em: 22 jun. 2011.

SHOHAT, E.; STAM, R. **A crítica da imagem eurocêntrica**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SILVA, M. G. O currículo escolar: identidade e educação quilombola. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Anpae, 2011.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOUSA, V. R. F. P. de. Conceição das Crioulas. In: O'DWYER, E. C. (Org.). **Quilombos: identidade étnica**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

SOUZA, B. O. Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro. 204f. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

WARE, V. **Branquitude**: identidade branca e multiculturalismo. Tradução Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Garomond, 2004.

WERNECK, J. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégia política contra o sexismo e racismo. In: **Mulheres negras**: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: [s.n.], 2010.

ANEXOS

ANEXO 1 - EDITAL DE CONCURSO PARA PROFESSOR QUILOMBOLA



ESTADO DE PERNAMBUCO
PREFEITURA MUNICIPAL DE SALGUEIRO
 Rua Joaquim Sampaio, 279 – N.Sª das Graças – CEP: 56.000-000
 CNPJ: 11.361.243/0001-71
EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO No 001 / 2012

O Prefeito Municipal de SALGUEIRO, no uso de suas atribuições legais faz saber que, para preenchimento de vagas do quadro de funcionários da prefeitura, será realizado:

CONCURSO PÚBLICO DE PROVAS E PROVAS E TÍTULOS para os cargos constantes do Anexo I, e de acordo com o Conteúdo Programático constante do Anexo VIII deste Edital.

CLÁUSULA I – DO CARGO PÚBLICO

1.1 - Os candidatos aprovados, dentro do número de vagas ofertados neste Edital, serão chamados a assumir os seus cargos na Prefeitura, no prazo de 02 (dois) anos, de acordo com a classificação obtida e com as necessidades da Prefeitura, o qual reger-se-á pelos preceitos contidos no **Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos do Município de SALGUEIRO.**

CLÁUSULA II - DAS INSCRIÇÕES E REQUISITOS PARA PARTICIPAR:

2.1 - As inscrições serão realizadas no período de **25/01/2012** a **23/02/2012** para inscrições presenciais ou por procurador, e para inscrições pela internet. Serão aceitas inscrições presenciais, por procurador ou pela internet no site www.acaplam.com.br, observados os seguintes requisitos:

2.1.1. PARA INSCRIÇÕES PRESENCIAIS OU POR PROCURADOR:

- dirigir-se ao posto de inscrição instalado na Sede da Prefeitura, sito a Rua Joaquim Sampaio, 279, N.Sa.das Graças - SALGUEIRO/PE;
- após concluída sua inscrição, o candidato deve receber do funcionário da ACAPLAM o boleto referente a sua taxa de inscrição, e efetivar o pagamento do boleto do BANCO DO BRASIL, até o dia **24/02/2012**;
- as inscrições deverão acontecer entre os dias **25/01/2012** e **23/02/2012**, das 08:00 às 12:00 horas e das 13:00 às 17:00 horas.

2.1.2. PARA INSCRIÇÕES ON LINE:

- fazer a solicitação de inscrição on-line no site www.acaplam.com.br;
- as inscrições deverão acontecer entre os dias **25/01/2012** e **23/02/2012** até as 23:59;
- realizar o pagamento da taxa de inscrição, correspondente ao cargo escolhido, através de quitação do boleto bancário

que deverá ser impresso logo após o encerramento da solicitação e preenchimento da ficha de inscrição;

- verificar se sua solicitação de inscrição foi devidamente registrada no site. A Prefeitura Municipal de SALGUEIRO e a ACAPLAM não se responsabilizam por solicitação de inscrição via Internet não recebida, por motivos de ordem técnica dos computadores, falhas de comunicação, congestionamento das linhas de comunicação, bem como por outros fatores que impossibilitem a transferência de dados;

- os boletos bancários para inscrições on-line, poderão ser pagos até o dia **24/02/2012**.

2.1.3. O candidato ainda deverá verificar os seguintes requisitos:

- estar ciente que no ato da nomeação deverá estar em dia com as obrigações eleitorais;
- estar ciente que no ato da nomeação, se do sexo masculino, apresentar quitação com o serviço militar;
- ser brasileiro nato ou naturalizado de acordo com artigo 12 da Constituição Federal, cujo processo tenha sido encerrado no ato das inscrições;

- não ter sido condenado por crime contra o patrimônio, a fé pública, contra os costumes e as previstas na Lei 11.343 de 23/08/2006;
- não pertencer a empresa organizadora do concurso;
- estar ciente que deverá contar, na data da **nomeação**, idade igual ou superior a 18 (dezoito) anos;
- estar ciente que deverá, possuir, na data da **nomeação**, a escolaridade mínima exigida para o cargo, e/ou habilitação legal equivalente, de acordo com o **Anexo I** deste edital;
- estar ciente que se candidato aos cargos dos **GRUPO I** e **GRUPO II**, serão submetidos à Prova de Títulos, de acordo com a **Cláusula IX** e de acordo com o **Anexo II**, deste edital;
- Estar ciente que, se candidato aprovado para o cargo de **Agente de Trânsito**, será submetido a **Curso de Formação Específica, compreendendo TESTE FÍSICO e Prova Escrita de Conhecimentos Específicos (Discursiva), de caráter classificatório e eliminatório**, devendo atingir, aproveitamento final mínimo de 70% (setenta por cento). A aplicação do **Curso de Formação Específica** é de **inteira e exclusiva responsabilidade da Prefeitura Municipal de SALGUEIRO. As especificações e regras do Curso de Formação Específica, de responsabilidade da Prefeitura, será definido em edital posterior.**

2.2. – O valor da taxa de inscrição não será devolvido em hipótese alguma, salvo a não realização do concurso por razões da Administração ou por motivo de força maior que atinja a Administração, cabendo assim a devolução dos valores pagos a título de taxa de inscrição pelos candidatos.

2.3 - Não será permitida a transferência do valor pago como taxa de inscrição para outra pessoa, assim como a transferência da inscrição para pessoa diferente daquela que a realizou.

2.4 - A inscrição, cujo pagamento não for creditado até o dia útil posterior ao último dia de inscrição, conforme o prazo estabelecido nos subitens **2.1** deste Edital, não serão aceitas.

2.5 - Não será aceito o pagamento da taxa de inscrição por meio de cheque.

2.6 - Não serão aceitos pagamentos de inscrição mediante depósito em caixa eletrônico “cash”.

2.7 – Não serão aceitas entregas de requerimentos de inscrição fora do prazo estabelecido neste edital, mesmo que o

candidato comprove pagamento. Essas inscrições serão consideradas inscrições fora de prazo;

2.8 – As informações contidas no requerimento de inscrição são de total responsabilidade do candidato, dispondo a

Comissão de Concurso/Banca Examinadora, a faculdade, e o direito de eliminá-lo do Concurso Público se o preenchimento for feito com dados emendados, rasurados ou incorretos, bem como se constatado posteriormente serem estas informações inverídicas.

2.9 - Não serão aceitos pedidos de isenção total ou parcial do pagamento do valor da taxa de inscrição, seja qual for o motivo alegado, salvo em condições de extrema pobreza devidamente comprovada, de acordo com o Decreto Federal nº 6.596, de 2 de outubro de 2008, conforme a seguir:

2.9.1 – O candidato deverá preencher o Requerimento de Isenção da Taxa de Inscrição (**Anexo VII**) e que está à disposição no site: www.acaplam.com.br, neste Edital e no Manual do Candidato, assiná-lo, juntar os documentos necessários e entregar em mãos no POSTO DE INSCRIÇÃO instalado na Sede da Prefeitura, sito a Rua Joaquim Sampaio, 279, N.Sa.das Graças – Salgueiro/PE, **em duas vias**, o qual receberá do funcionário uma das vias protocolada, ou ainda, enviá-lo via SEDEX ou SEDEX com AR para a sede da empresa ACAPLAM sito a Av. Miguel Castro, 1495, Lagoa Nova, Natal-RN, CEP: 59.075- 740. O requerimento juntamente com os documentos deverão ser entregues, ou enviados, no período de **25/01/2012** a **03/02/2012**, data prevista no Calendário de Eventos deste Edital, **Anexo X** deste Edital.

2.9.2 – O Candidato que proceder ao requerimento de isenção da taxa de inscrição deverá acompanhar pelo site: www.acaplam.com.br e nos quadros de avisos da Prefeitura Municipal de SALGUEIRO e da Câmara Municipal o resultado do deferimento ou indeferimento de suas petições. Caso seja indeferido, o candidato deverá efetuar o pagamento da taxa de inscrições através do boleto bancário **até o limite da data de vencimento** (apenas para aqueles que realizarem suas inscrições de modo on-line) e para os demais candidatos que efetuarem suas inscrições de modo presencial ou por procuração deverão levar suas fichas de inscrições juntamente com o comprovante do pagamento do boleto bancário e cópia do CPF e do RG para o Posto de Inscrição, onde receberá do funcionário responsável o protocolo de inscrição, **até o último dia previsto para inscrições.**

2.9.3 – O Candidato deverá anexar os seguintes documentos comprobatórios de sua hipossuficiência financeira:

2.9.3.1 – Comprovante de sua inscrição no Cadastro Único (CadÚnico) para os Programas Sociais do Governo Federal, o qual deverá conter: **seu** nome completo, número da inscrição (para comprovação junto ao sistema do Governo).

OBS: Só serão aceitos pedidos de isenção do titular do CadÚnico.

2.9.3.2 – Documento de Identidade (RG) do requerente.

2.9.3.3 – Cadastro de Pessoa Física (CPF) do requerente.

2.9.4 – As solicitações de Isenção da Taxa de Inscrição só serão analisadas quando enviadas (postadas) ou entregues até a data limite estabelecida neste Edital (Calendário de Eventos).

2.9.5 – A Prefeitura Municipal de Salgueiro e a ACAPLAM não se responsabilizam pelos requerimentos não entregues, seja qual for o motivo, ou requerimento entregues pelos Correios após a data limite para a publicação do resultado elencado no subitem 2.9.2.

2.9.6 – Não será concedida Isenção da Taxa de Inscrição ao Candidato que:

I. Omitir informações e/ou torná-las inverídicas;

II. Fraudar e/ou falsificar documentos;

III. Pleitear a isenção, sem apresentar cópia autenticada dos documentos previstos nos subitens: **2.9.3.1. ao 2.9.3.3.**

IV. Não observar os locais, os prazos e os horários estabelecidos no subitem **2.9.1, 2.9.2** e Calendário de Eventos deste Edital (**Anexo X**).

2.9.7 – As informações prestadas no requerimento de isenção da taxa de inscrição, bem como a documentação apresentada, serão de inteira responsabilidade do requerente, podendo o mesmo responder, a qualquer momento por crime contra a fé pública.

2.9.8 – Não será permitida a inclusão de documentos complementares, bem como a revisão da solicitação de isenção da taxa de inscrição, quando do seu indeferimento.

2.9.9 – Não serão aceitas solicitações de isenção da taxa de inscrição por fax, e-mail ou qualquer outro que não definido neste Edital.

2.9.10 – A Divulgação da relação dos candidatos isentos do pagamento da taxa de inscrição será feita até o dia **13/02/2012**, no saguão da Prefeitura Municipal e no site www.acaplamm.com.br.

2.10 - Não serão aceitas inscrições condicionais, via fax, via correio eletrônico ou fora do prazo.

2.11 – A inscrição do candidato implicará no pleno conhecimento e inteira aceitação das normas e condições estabelecidas neste Edital e suas retificações, em seus Anexos e Manual do Candidato, não admitindo-se alegações de não conhecimento das mesmas.

CLÁUSULA III - DO CONCURSO:

3.1. - O Concurso terá validade de 02 (dois) anos a contar da data de publicação da Homologação, podendo ser prorrogado por igual período.

3.2. - O prazo de que trata a Cláusula **3.1.** não gera para os aprovados no concurso, o direito de exigir sua nomeação automática, e sim, o direito de nele ser empossado dentro do prazo de sua vigência. Ficando garantido que todos os candidatos aprovados dentro das vagas ofertadas neste Concurso serão nomeados com direito a posse, que, neste ato, deverão comprovar as exigências documentais, conforme o cargo.

3.3. - O concurso será realizado pela ACAPLAM – Consultoria e Assessoria Técnica a Estados e Municípios LTDA.

CLÁUSULA IV - DA PARTICIPAÇÃO DO CANDIDATO:

4.1. - O Candidato deve estar ciente de que o Edital do Concurso encontra-se disponível no site da empresa (www.acaplamm.com.br).

4.2 - As informações referentes ao local de realização das provas (nome do estabelecimento, endereço e sala), código e nome do cargo para o qual deseja concorrer à vaga, tipo de vaga escolhida pelo candidato (vaga geral ou vaga reservada para portadores de deficiência), estarão disponíveis à partir de **14/03/2012**, no Quadro de Avisos da Prefeitura, sendo ainda divulgado, no site www.acaplamm.com.br.

4.3. O cartão de inscrição, de todos os candidatos inscritos, inclusive daqueles que fizeram sua inscrição de forma presencial na Sede da Prefeitura, estarão disponíveis no site www.acaplamm.com.br no período de **14/03/2012** a **24/03/2012**.

4.3.1 – Para ter acesso ao seu cartão de inscrição, os candidatos devem acessar o site www.acaplamm.com.br, clicar no ícone CARTÃO DE INSCRIÇÃO, escolher o concurso de SALGUEIRO nas opções apresentadas e informar o seu CPF (apenas os números).

4.4 - Caso o candidato não tenha sua inscrição confirmada, deverá entrar em contato com a empresa organizadora do concurso, vencedora do certame licitatório, ACAPLAM, fone: (84) 3611-9200 no horário de 9h às 17h (horário local), impreterivelmente até o dia **20/03/2012**. As

solicitações de inscrição que por qualquer motivo não sejam entregues nas datas previstas, não serão aceitas em datas posteriores, ficando o pretendo candidato fora do Concurso Público.

4.5. O Cartão de inscrição conterá, além do número de matrícula, nome completo, número do documento usado na inscrição e o local onde o candidato prestará exames.

4.6. - O candidato só poderá fazer a prova no local determinado no cartão de inscrição, exceto os casos previstos nos itens **5.15, 5.16 e 13.13** das Disposições Finais.

CLÁUSULA V – DOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA

5.1.- Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever neste Concurso Público, e a elas serão reservadas as vagas constantes do **Anexo I** deste Edital, de acordo com o artigo. 97, inciso VI, alínea “a” da Constituição do Estado de Pernambuco: “será reservado por ocasião dos concursos públicos, de provas ou de provas e títulos, o percentual de 3% (três por cento) e o mínimo de uma vaga, para pessoa portadora de deficiências, observando-se a habilitação técnica e outros critérios previstos em edital público”. Na Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, e no Decreto no 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

5.2 - O candidato portador de deficiência que atribuir uma prioridade de escolha para um cargo que não dispõe de vagas reservadas para os portadores de deficiência, passará a concorrer às vagas de ampla concorrência deste cargo.

5.3 - No ato da inscrição, o candidato portador de deficiência deverá declarar sua condição na Ficha de Inscrição e, obrigatoriamente, anexar **LAUDO MÉDICO** ou **ATESTADO MÉDICO** que ateste a espécie e o grau ou nível da deficiência, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença - CID, bem como a provável causa da deficiência.

5.4. - Caso o candidato não anexe o **LAUDO MÉDICO** ou **ATESTADO MÉDICO**, não será considerado como deficiente e conseqüentemente não terá atendida sua solicitação de concorrer às vagas destinadas aos portadores de necessidades especiais.

5.5 – Os candidatos que realizarem sua inscrição on-line, deverão enviar seu LAUDO MÉDICO ou ATESTADO MÉDICO via SEDEX ou SEDEX COM AR, dentro do período estipulado para as inscrições (**25/01/2012 a 23/02/2012**), para a ACAPLAM no seguinte endereço: Av. Miguel Castro, 1495, Lagoa Nova – Natal/RN, CEP: 59.075-740, ou ainda entregar em mãos no Posto de Inscrição, instalado na Sede da Prefeitura. Não receberemos documentos enviados de outra forma que não a especificada acima.

5.6 - É vedado o condicionamento da investidura do candidato no cargo à compatibilidade da sua deficiência com as atribuições do cargo para o qual foi aprovado.

5.7 – Após a aprovação no concurso público, os candidatos com deficiência física aprovados deverão submeter-se à perícia médica, para verificação da compatibilidade de sua deficiência com o exercício das atribuições do cargo ou emprego, quando da nomeação para posse.

5.8 – A perícia será realizada por Banca Médica especialmente designada pelo Município de SALGUEIRO, devendo o laudo ser proferido no prazo máximo de cinco (05) dias contados do respectivo exame.

5.9 - A avaliação, no sentido de estar o candidato apto ou não ao exercício do cargo, deverá ser fundamentada com clareza.

5.10 – A decisão final da Banca Médica Examinadora será soberana e definitiva.

5.11 – As vagas reservadas a portadores de deficiência que não forem providas por falta de candidatos, por reprovação no Concurso Público, por contraindicação na perícia médica ou por outro motivo, serão preenchidas pelos demais aprovados, observada a ordem de classificação.

5.12. - Será eliminado da lista de deficientes o candidato cuja deficiência, assinalada na ficha de inscrição, não se constate, indo, neste caso, para a lista geral.

5.13. - Caso se constate um outro tipo de deficiência, que não contemplada no Decreto no 3.298, de 20 de dezembro de 1999, ele não terá o direito de figurar na lista especial, concorrendo às vagas gerais.

5.14 – O candidato, cuja deficiência for considerada incompatível com a função a ser desempenhada, será desclassificado, não cabendo qualquer recurso da decisão proferida pela junta médica.

5.15. - O candidato deficiente que precisar de condições diferenciadas para a realização das provas no dia do concurso, deverá informar a comissão organizadora do concurso, no ato da inscrição, a fim de que sejam viabilizadas as suas necessidades, sendo vedado alterações posteriores, de acordo com o **Anexo VI** (Requerimento de Solicitação de Condições Especiais)

deste Edital. Em qualquer caso deverá ser juntado Laudo emitido por especialista da área de sua deficiência.

5.16. - O candidato deficiente que necessitar de prova especial adaptada a sua deficiência deverá solicitar no ato de inscrição, a fim de que sejam tomadas as devidas providências, sendo vedado alterações posteriores, de acordo com o **Anexo VI** (Requerimento de Solicitação de Condições Especiais) deste Edital.

5.17 - As condições especiais solicitadas pelo candidato para o dia da prova serão analisadas e atendidas, segundo critérios de viabilidade e razoabilidade, sendo comunicado do atendimento ou não de sua solicitação quando da Confirmação da Inscrição.

CLÁUSULA VI - DAS PROVAS

6.1. - As provas escritas serão realizadas no dia **25/03/2012**, em horário a ser definido, para todos os cargos, em local divulgado pela Comissão Geral do Concurso através do Cartão de Inscrição de cada candidato e de Edital publicado nos Quadros de Avisos da Prefeitura Municipal de SALGUEIRO e no site: www.acaplam.com.br.

6.2 - Caso haja grande número de inscritos e não haja local suficiente para a aplicação das provas (prédios e carteiras), estas poderão ser realizadas em dois horários, de modo que, o mesmo cargo não será dividido nos dois horários e sim realizado no mesmo horário.

6.3 - A definição de horários e locais de prova será normatizado através de Edital próprio e sua divulgação acontecerá nos seguintes meios: Quadros de avisos da Prefeitura Municipal de SALGUEIRO, no Diário Oficial do Estado e nos sites: www.acaplam.com.br e www.salgueiro.pe.gov.br.

6.4 - É de responsabilidade exclusiva do candidato a identificação correta de seu local de realização das provas e o comparecimento no horário determinado.

6.5 – As provas terão duração de 3 (três) horas a contar do início dos seus trabalhos.

6.6 - O candidato deverá comparecer ao local designado para prestar as provas com antecedência de 01 (uma) hora do horário previsto para o fechamento dos portões de acesso ao local de prova, munido de: caneta esferográfica em tinta azul ou preta, cartão de inscrição e do documento de identificação com foto original, referenciado no cartão de inscrição.

6.7 – Não serão aceitos documentos fotocopiados, mesmo que estejam autenticados.

6.8 – Os candidatos que não cumprirem as exigências dos itens **6.6** e **6.7** ou que chegarem após o horário determinado para o fechamento dos portões de acesso não serão aceitos nos locais das provas. É de responsabilidade exclusiva do candidato a identificação correta de seu local de realização das provas e o comparecimento no horário determinado.

6.9 - As provas estarão em envelope lacrado, até o momento do início dos trabalhos, quando o fiscal competente pela sala o abrirá e entregará as provas ao candidato que deve guardá-la até autorização verbal do fiscal para o início.

6.10 - O candidato não deve abrir o Caderno de Prova, preencher ou fazer qualquer atividade que não esteja autorizada na Capa do Caderno ou pelo fiscal, sob pena de advertência verbal e até o impedimento da sua participação no Concurso Público, até que todos os candidatos da sala tenham recebido seu caderno de provas.

6.11 - O fiscal não está autorizado a tirar quaisquer dúvidas do caderno de provas do candidato ou mesmo fazer quaisquer alterações nos conteúdos dos mesmos. Cabendo-lhe apenas passar todas as informações necessárias, que também devem estar contidas ou no manual do candidato ou no caderno de prova. O fiscal é encarregado de manter a ordem e o silêncio em sala.

6.12 – O fiscal terá autorização explícita da Comissão Geral do Concurso para advertir ou recolher a prova do candidato que perturbar o bom andamento das atividades do Concurso Público.

6.13 - Os candidatos só poderão retirar-se do recinto das provas após 1 (uma) hora, contada a partir do seu efetivo início.

6.14 - Os **3 (três) últimos candidatos deverão permanecer na sala**, sendo somente liberados quando todos as tiverem concluído, e após assinatura de ata.

6.15 - Ao terminar a prova, o candidato deverá entregar ao fiscal: a folha de respostas e o caderno de prova. Só será permitido ao candidato sair do local de prova portando seu caderno de provas após 2:00 (duas horas) do início dos trabalhos.

6.16 - Não será permitida a permanência de nenhum candidato, após o término de sua prova, nem qualquer aglomeração nos corredores ou nos arredores do prédio de prova.

6.17 - O candidato que não satisfizer as exigências dos subitens **6.13**, **6.14**, **6.15** e **6.16**, terá sua prova anulada e será automaticamente eliminado do concurso.

6.18 - As provas escritas, para todas as categorias, valerão máximo 10 (dez) pontos e sua formulação será feita em razão de cada categoria, composta de 36 (trinta e seis) questões OBJETIVAS e 04 (quatro) questões DISSERTATIVAS de acordo com o programa definido para o cargo. Cada questão terá valor de 0,25 (zero vírgula vinte e cinco) ponto.

6.19. - Na folha de resposta não poderá haver rasuras.

6.20. - A folha de resposta que por ventura tenha sido rasurada, não poderá ser substituída, salvo por erro do fiscal, ou por falha de impressão. Cada uma das questões de múltipla escolha terá 5 alternativas das quais *uma e somente uma* é a correta, para todos os cargos. Serão consideradas marcações discordantes com o gabarito e conseqüentemente consideradas nulas, as questões:

- a. De múltipla escolha e numéricas não assinaladas;
- b. De múltipla escolha que contenham mais de uma resposta assinalada;
- c. Que contenham rasuras, ainda que legíveis;
- d. Numéricas marcadas mais de uma vez na mesma coluna;
- e. Ilegíveis.

6.21 - Os gabaritos preliminares serão afixados no Quadro de Aviso da Prefeitura, e na internet, na página www.acaplam.com.br, no dia **26/03/2012**.

6.22. - O candidato que desejar interpor recurso contra o gabarito oficial das provas, afixado na sede da Prefeitura Municipal, disporá de até 72 horas após sua divulgação. Não será aceito recurso por via eletrônica ou por fax, assim como recurso interposto por procurador. Os recursos deverão seguir as regras constantes da **Cláusula X** deste Edital.

CLÁUSULA VII - DA CLASSIFICAÇÃO:

7.1. - Será desclassificado o candidato que não obtiver média igual ou superior a 6,0 (seis) na prova escrita. Todas as questões terão o mesmo peso.

7.2 – O primeiro critério de desempate para todas as categorias, segue o definido pela Lei Federal nº 10.741/2003, art. 27, parágrafo Único, que diz que: “O primeiro critério para desempate em concursos públicos deve ser a idade, tendo preferência o mais idoso (quando houver candidatos com 60 anos ou mais)”.

7.3. – Persistindo o empate na prova escrita, será melhor classificado o candidato que:

- Estando concorrendo para os cargos do **GRUPO I; GRUPO II e GRUPO III;**

1) obtenha o maior número de pontos nas questões DISSERTATIVAS de Conhecimentos Específicos;

2) obtenha o maior número de pontos nas questões OBJETIVAS de Conhecimentos Específicos;

3) o candidato de maior idade civil.

- Estando concorrendo para os cargos do **GRUPO IV:**

1) obtenha o maior número de pontos nas questões DISSERTATIVAS de Conhecimentos Específicos;

2) obtenha o maior número de pontos nas questões OBJETIVAS de Conhecimentos Específicos;

3) obtenha o maior número de pontos nas questões OBJETIVAS de Português;

4) o candidato de maior idade civil.

CLÁUSULA VIII – DO RESULTADO DAS PROVAS ESCRITAS:

8.1. – O resultado oficial da prova escrita do Concurso será publicado e divulgado através de relação exposta no saguão da Prefeitura Municipal, na Câmara Municipal e na internet na página www.acaplam.com.br, até o dia **07/05/2012**.

8.2. – Na relação dos aprovados, constarão duas listas, contendo, a primeira, a pontuação de todos os candidatos, inclusive o dos que possuem deficiência, e a segunda, somente a pontuação destes últimos;

8.3. - O candidato que desejar interpor recurso contra o resultado preliminar da prova escrita, disporá de até 72 horas após sua divulgação. Não será aceito recurso por via eletrônica ou por fax. Os recursos deverão seguir as regras constantes deste Edital, **Cláusula X**.

8.4 – Havendo recurso procedente será publicado um novo resultado da Prova Escrita do concurso.

CLÁUSULA IX - DA PROVA DE TÍTULOS:

9.1. - Os candidatos aos cargos dos **GRUPO I e GRUPO II**, aprovados na prova escrita, serão submetidos a prova de títulos de caráter meramente classificatório.

9.2. – A entrega dos títulos será realizada entre os dias **25/01/2012 a 23/02/2012** no POSTO DE INSCRIÇÃO, na Sede da Prefeitura, sito a Rua Joaquim Sampaio, 279, N.Sa.das Graças - SALGUEIRO/PE, no horário das 08:00 às 12:00 hs e das 13:00 às 17:00 hs, ou ainda, serem enviados para a ACAPLAM no seguinte endereço: Av. Miguel Castro, 1495, Lagoa Nova –

Natal/RN, CEP: 59.075-740, via SEDEX ou SEDEX COM AR, pelos CORREIOS, com data de postagem máxima de **24/02/2012**, não sendo permitida a juntada ou substituição de quaisquer documentos, a posteriore. Não serão considerados os documentos enviados de outra forma que não a especificada acima.

9.2.1 – Apenas os candidatos APROVADOS na prova escrita, classificados em ordem decrescente do total de pontos, dentro de 5 (cinco) vezes o número de vagas de cada cargo, considerando-se os empates na última posição, conforme Resultado Preliminar da Prova Escrita, divulgado em **16/04/2012**, de acordo com o Calendário de Eventos, terão seus títulos avaliados. Os títulos enviados pelos candidatos aprovados ALÉM DESTES LIMITES de 5 (cinco) vezes o número de vagas do cargo, serão desconsiderados pela Banca Examinadora.

9.3. – A verificação e a pontuação final da Prova de Títulos serão executadas pela empresa ACAPLAM – Consultoria e Assessoria Técnica a Estados e Municípios LTDA.

9.4. – Serão considerados os títulos discriminados no **Anexo II** deste Edital (Tabela de Títulos).

9.5. – Na avaliação da Prova de Títulos, será considerado o de maior valor, descartado o processo cumulativo. (Obs: Considera-se cumulação de títulos no caso do candidato possuir, por exemplo, Doutorado, Mestrado, Especialização na mesma linha de pensamento, mesmo objeto de estudo, o qual nestes casos será considerado apenas o de maior pontuação).

9.6. – Os diplomas, certificados e outros comprovantes de conclusão de cursos, inclusive de mestrado e doutorado, serão considerados apenas quando expedidos por instituição de ensino superior pública ou reconhecida e observadas as normas que lhes regem a validade, dentre as quais, ser for o caso, as pertinentes ao respectivo registro.

9.7. – Não serão considerados, para fins de pontuação, protocolos dos documentos, os quais deverão ser apresentados em cópias reprográficas autenticadas por tabelião de notas ou por servidor público do município de SALGUEIRO, que deverá conter carimbo (com nome legível e matrícula do servidor) e a assinatura do mesmo.

9.8 – O candidato que não encaminhar os títulos no prazo estipulado neste edital receberá nota 0 (zero) na avaliação de títulos.

9.8.1 – As cópias dos documentos encaminhadas para a Avaliação de Títulos fora do prazo estabelecido no item **9.2** deste Edital não serão analisadas.

9.8.2 – Apenas serão analisados os títulos postados conforme estabelecido no item **9.2**, e recebidos pela Banca Examinadora até a data limite de **23/03/2012**.

9.8.3 – A Prefeitura Municipal de SALGUEIRO e a ACAPLAM não se responsabilizam por atraso de entrega dos CORREIOS assim como greves ou paralizações, seja qual for o motivo.

9.9 – Não valerão como títulos, os diplomas de formação específica na área concorrida pelo candidato, assim como aqueles essenciais para o provimento do cargo.

9.10 – Somente serão aceitos os títulos apresentados nos quais constem o início e o término do período declarado, assim como a carga horária, quando for o caso.

9.11 – **Para a comprovação de títulos, o candidato deverá apresentar a Comissão Geral do Concurso os documentos comprobatórios registrados em cartório (autenticados) ou autenticados por servidor público da Prefeitura Municipal de SALGUEIRO, com carimbo contendo Nome completo, Cargo e Matrícula, em envelope lacrado preenchido externamente com o nome, número de inscrição, identidade, cargo, código do cargo, listagem dos documentos contidos e assinatura do candidato (conforme Anexo IV – formulário modelo).**

9.12 – **Documentos entregues de maneira diferente da especificada no item anterior serão desconsiderados.**

9.13 – Deverá ser entregue apenas uma única cópia autenticada em cartório ou por servidor público do SALGUEIRO, conforme subitem anterior de cada título apresentado, a qual não será devolvida em hipótese alguma.

9.14. – Ao candidato que não entregar os títulos obtidos devidamente autenticados, será atribuída a nota ZERO na Prova de Títulos.

9.15. – Somente serão avaliados os títulos que estiverem de acordo com o especificado neste Edital.

9.16 – A Nota da Prova de Títulos será calculada de acordo com a fórmula abaixo:

$NPT = MPT / PT \times 10$

Onde:

NPT = Nota da Prova de Títulos do Candidato em exame

MPT = Maior Pontuação obtida entre os concorrentes do mesmo cargo do candidato em exame

PT = Pontuação obtida pelo candidato em exame

9.17 – A Nota Final Classificatória será calculada a partir da fórmula abaixo:

$$\text{NFC} = 8,00 \times \text{NPE} + 2,00 \times \text{NPT}$$

Onde:

NFC = Nota Final Classificatória do candidato em exame

NPE = Nota da Prova escrita do candidato em exame

NPT = Nota da Prova de Títulos do candidato em exame

9.18 – O candidato que desejar interpor recurso contra o resultado classificatório após a análise da Prova de Títulos, disporá de até 72 horas após sua divulgação. Não será aceito recurso por via eletrônica ou por fax. Os recursos deverão seguir as regras constantes da **Cláusula X** deste Edital.

CLÁUSULA X – DOS RECURSOS:

10.1 – Os recursos poderão ser entregues das seguintes formas:

a) Através dos CORREIOS, via SEDEX ou SEDEX com AR para a sede da ACAPLAM, sito a Av. Miguel Castro, 1495, Lagoa Nova, Natal-RN, CEP: 59.075-740, datilografados, digitados ou redigidos de forma clara com letra de fôrma, em formulário próprio, de acordo com o modelo definido no **Anexo V** deste edital;

b) Através do site www.acaplam.com.br no link INTERPOR RECURSOS.

10.2 - No caso das Provas Objetiva e Subjetiva Escrita, admitir-se-á um único recurso, por questão, para cada candidato, relativamente ao gabarito, à formulação ou ao conteúdo das questões ou falhas de impressão que comprometam o pronto entendimento da solicitação da questão, desde que **devidamente fundamentado** e instruído com material bibliográfico, este recurso poderá ser interposto entre os dias **26 e 28 de março de 2012**.

10.2.1 - 10.3.1 – Os recursos sobre o Gabarito, enviados pelos CORREIOS, só serão considerados se recebidos até no máximo o dia **05/04/2012**.

10.2.2 - O recurso enviado pelos CORREIOS deverá apresentar as seguintes especificações:

a) Folhas separadas para cada questão;

b) **Argumentação devidamente fundamentada**, comprovando as alegações com citações de legislação, artigos, livros, jornais, juntando, sempre que possível cópia dos documentos citados;

c) Capa contendo nome, número de inscrição e assinatura do candidato;

10.2.2 - O candidato deverá entregar duas cópias idênticas de recursos (original e cópia), sendo que cada conjunto deverá ter todos os recursos e apenas uma capa.

10.2.3 - Consideram-se mal formuladas as questões que apresentarem mais de uma resposta certa ou que tenham incidido em equívoco grosseiro de elaboração.

10.2.4 - Os pontos relativos às questões que porventura venham a ser anuladas, em revisão, são assegurados aos candidatos.

10.2.5 - Julgados os recursos, se necessário, será divulgado um novo gabarito oficial com as correções pertinentes.

10.3 – Os recursos sobre o Resultado Preliminar da Prova Escrita e sobre o Resultado Preliminar da Prova de Títulos deverão ser apresentados, no prazo de 02 (dois) dias úteis, contados da publicação dos mesmos, no período de **16 a 18 de abril de 2012**, em uma das formas definidas no **subitem 10.1**.

10.3.1 – Os recursos sobre o Resultado Preliminar da Prova Escrita e da Prova de Títulos, enviados pelos CORREIOS, só serão considerados se recebidos até no máximo o dia **30/04/2012**.

10.3.2 – Após julgados os recursos, será divulgado o Resultado Oficial Definitivo com as correções pertinentes, caso necessário.

10.4 - Recurso intempestivo e inconsistente, em formulário diferente do exigido e/ou fora das especificações estabelecidas neste edital será indeferido.

10.5 - Qualquer recurso interposto fora do prazo especificado nos **subitens 10.2 e 10.3**, será liminarmente indeferido.

10.6 – O desrespeito a qualquer uma das instruções acima, assim como, à Banca Examinadora, resultará no indeferimento do recurso.

10.7 - Não serão aceitos recursos via fax.

10.8 – As respostas aos recursos serão publicadas e divulgadas no Quadro de Avisos da Prefeitura Municipal e no site www.acaplam.com.br, nas datas definidas no Calendário de Eventos do Concurso, **Anexo X** deste Edital.

CLÁUSULA XI – DA HOMOLOGAÇÃO:

11.1. – O resultado oficial final do concurso, encerradas todas as etapas, será divulgado no máximo até o dia **07/05/2012** no saguão da Prefeitura, na Câmara Municipal e no site www.acaplam.com.br.

11.1.1 - A homologação final do concurso, para todos os cargos, será publicada no Diário Oficial do Estado, após a Prova de Títulos, e após apreciação de todos os recursos a que se referem os itens **6.23, 8.3, 9.18** e a **Cláusula X** deste Edital.

11.2. – A relação será elaborada na ordem decrescente do somatório de pontos obtidos pelos concorrentes.

11.3. – A homologação do concurso se dará após encerradas todas as etapas do certame, através de Portaria expedida pela Administração Municipal.

CLÁUSULA XII – DA NOMEAÇÃO:

12.1. – Classificados os candidatos aprovados e homologado o Concurso, as nomeações serão feitas de conformidade com o previsto no Regime Jurídico dos Servidores Municipais, observados os requisitos colocados no item **2.1** e no **Anexo I**.

12.2. – Os candidatos aprovados e nomeados deverão cumprir as atribuições constantes do **Anexo III** deste Edital.

12.3. – Na convocação e lotação dos candidatos portadores de deficiência será observado o critério da proporcionalidade. No momento da nomeação, serão chamados, alternada e proporcionalmente os candidatos das duas listas, prosseguindo-se até a caducidade do concurso.

12.4. – Os documentos necessários para o ingresso no serviço público, inclusive a comprovação de idade mínima e da escolaridade, exigida no **Anexo I** deste edital, deverão ser apresentados no ato do provimento sob pena do candidato perder sua classificação.

12.5. – No ato da nomeação será exigido do candidato aprovado uma declaração de que não tem outro vínculo com o serviço público da administração direta ou indireta, em qualquer dos seus segmentos, conforme disposto na Constituição Federal, salvo os casos previstos em Lei.

12.6. – Se o candidato não aceitar sua convocação para o cargo a que concorreu, será considerado desistente, sendo reconhecida a sua desclassificação.

12.7. – Será excluído, por ato da empresa responsável, o candidato que: declarar na ficha de inscrição qualquer informação não condizente com a sua realidade; durante a realização das provas for flagrado se comunicando verbalmente ou de outra forma com outro candidato, contrariando as normas do presente edital.

12.8 – Será excluído do processo nomeatório, por ato da Prefeitura Municipal, o candidato que após o exame médico não apresentar condições de saúde adequadas para exercer as suas funções.

12.9 - O candidato que não preencher os requisitos legais exigidos para a posse, será preterido em favor de outro, cuja classificação lhe seja imediatamente inferior.

12.10 – Os candidatos aprovados serão nomeados em caráter efetivo, submetendo-se a avaliação especial de desempenho em estágio probatório de 03 (três) anos, conforme legislação vigente.

12.11 – O candidato convocado deverá apresentar:

- a) Fotocópia da carteira de identidade;
- b) Fotocópia do Cadastro de Pessoa Física – CPF;
- c) Fotocópia do título de eleitor com comprovante de votação na última eleição;
- d) Fotocópia do certificado de reservista (se do sexo masculino);
- e) Foto 3x4 recente e tirada de frente;
- f) Demais documentos que a Prefeitura achar necessário posteriormente informados.

12.12 – O candidato convocado será submetido ao exame médico admissional pela junta médica do município e, caso seja considerado inapto para exercer a função não será admitido, perdendo automaticamente a vaga.

CLÁUSULA XIII – DAS DISPOSIÇÕES FINAIS:

13.1 – **Não serão aplicadas provas, em hipótese alguma, em local, em data ou em horário diferentes dos divulgados nos cartões de inscrição do candidato e nos Editais próprios.**

13.2 – Não serão dadas, informações por telefone sobre datas, locais e horários de realização das provas. O candidato deverá observar rigorosamente os editais publicados nos quadros de avisos da Prefeitura Municipal de SALGUEIRO, e no site: www.acaplam.com.br.

13.3 – Serão considerados documentos de identidade: carteiras expedidas pelos Comandos Militares, pelas Secretarias de Segurança Pública, pelos Institutos de Identificação e pelos Corpos de Bombeiros Militares; carteiras expedidas pelos órgãos fiscalizadores de exercício profissional

(ordens, conselhos, etc.); passaporte; certificado de reservista; carteiras funcionais do Ministério Público; carteiras funcionais expedidas por órgão público que, por lei federal, valham como identidade; carteira de trabalho; carteira nacional de habilitação (somente o modelo novo, com foto).

13.4 – Certidões de nascimento, títulos eleitorais, carteiras de motorista (modelo antigo), carteiras de estudante, CPF, carteiras funcionais sem valor de identidade nem documentos ilegíveis, não-identificáveis e/ou danificados; NÃO serão aceitos como documentos de identificação.

13.5 – Não será aceita cópia de documento de identidade, ainda que autenticada, nem protocolo de documento. Portanto, o candidato que não cumprir as exigências do item **13.3**, não poderá realizar a prova e será automaticamente eliminado do concurso.

13.6 – Terá sua prova anulada e será automaticamente eliminado do concurso público o candidato que, durante a sua realização:

- a) Usar ou tentar usar meios fraudulentos e/ou ilegais;
- b) For surpreendido dando e/ou recebendo auxílio para a execução das provas;
- c) Tentar ou entrar portando qualquer tipo de arma, ainda que considerada “branca”;
- d) **Não atender à solicitação do Fiscal para DESLIGAR o celular e RETIRAR a bateria, e for surpreendido com o toque do celular, seja qual for o motivo;**
- e) Utilizar-se de régua de cálculo, máquinas calculadoras ou similar, livros, dicionários, notas e/ou impressos que não forem expressamente permitidos, apostilas, telefone celular, ipods, pagers, gravador, receptor, radiocomunicador, notebooks ou qualquer outro material nos locais de realização das provas;
- f) Permanecer em sala de aula, usando bonés, óculos escuros, capacetes, chapéus ou qualquer outra vestimenta não condizente;
- g) Se comunicar com outro candidato;
- h) Faltar com a devida cortesia para com qualquer membro da equipe de aplicação das provas, as autoridades presentes e/ou outros candidatos;
- i) Recusar-se a entregar o material das provas ao término do tempo destinado para a sua realização;
- j) Afastar-se da sala, a qualquer tempo, sem o acompanhamento de fiscal;
- k) Ausentar-se da sala, a qualquer tempo, portando a folha de respostas;
- l) Descumprir as instruções contidas no caderno de provas, na folha de respostas e/ou na folha de rascunho;
- m) Perturbar, de qualquer modo, a ordem dos trabalhos, incorrendo em comportamento indevido;
- n) Utilizar ou tentar utilizar meios fraudulentos, para obter aprovação própria ou de terceiros, em qualquer estágio do concurso público;
- o) Haja feito, em qualquer momento, declaração falsa ou inexata, quanto a aspecto relevante à sua participação neste Concurso ou em outro promovido por esta prefeitura ou realizado pela mesma organizadora;
- p) Se, após as provas, for constatado, por meio eletrônico, estatístico, visual ou grafológico, ter o candidato utilizado processos ilícitos.

13.7 – Caso o candidato leve alguma arma e/ou algum aparelho eletrônico, estes deverão ser deixados fora do Prédio onde realizará a prova Objetiva, não sendo permitido em hipótese alguma o acesso do Candidato portando estes equipamentos seja qual for o motivo. O descumprimento da presente instrução implicará a eliminação do candidato, caracterizando-se tentativa de fraude. **NÃO SERÁ DE RESPONSABILIDADE DA ORGANIZAÇÃO DO CONCURSO A GUARDA DE TAIS EQUIPAMENTOS.**

13.8 – Não haverá, por qualquer motivo, prorrogação do tempo previsto para a aplicação das provas em razão do afastamento de candidato da sala de provas.

13.9 - O Candidato que porventura sentir-se mal durante a realização das provas, poderá interrompê-las até que se restabeleça, no próprio local de realização das provas. Caso o candidato tenha que ser removido para outro local ou não se restabeleça em tempo hábil para terminar sua prova dentro do horário estabelecido, estará eliminado do concurso.

13.10 – É estritamente proibida a entrada de pessoas estranhas ao Concurso nos locais de aplicação das provas.

13.11 - Não será permitida a permanência do candidato na sala de prova portando: bonés, óculos escuros, ou qualquer material não necessário à fiel execução das provas.

13.12. – Não há limite de idade para participar do presente concurso.

13.13. – As candidatas que tiverem a necessidade de amamentar no dia da prova, deverá levar um acompanhante que ficará com a guarda da criança em local reservado e diferente do local de prova da candidata. A amamentação se dará nos momentos que se fizerem necessários, não tendo a candidata neste momento a companhia do acompanhante, além de não ser dado nenhum tipo de compensação em relação ao tempo perdido com a amamentação. A não presença de um acompanhante impossibilitará a candidata de realizar a prova.

13.14. – Os candidatos aprovados serão regidos pelas normas constantes deste edital e pelo regime vigentes dos servidores públicos municipais.

13.15 - Surgindo disponibilidade de cargos em locais não oferecidos neste certame, os candidatos aprovados e classificados no presente concurso, que ainda não foram empossados, poderão ser convocados para estes cargos, respeitando para tal convocação a ordem de classificação dos candidatos no referido concurso. Os candidatos que não aceitarem tal convocação, permanecerão na ordem de classificação do cargo e local para qual concorreu no concurso.

13.16 – A empresa ACAPLAM se compromete a arquivar provas, fichas de inscrição, comprovantes de critérios de desempate, comprovantes de títulos, em envelopes lacrados, por, no mínimo, 10 (dez) anos, em função do prazo decadencial para desfazimento dos atos administrativos correlatos, através de incineração.

13.17. – Para qualquer informação dirigir-se à Comissão do Concurso Público na sede da Prefeitura Municipal, no site www.acaplam.com.br ou a sede da empresa organizadora à Av. Miguel Castro, 1495, Lagoa Nova – Natal/RN, ou ainda, enviar e-mail para concursos@acaplam.com.br ou pelo telefone (84) 3611.9200.

13.18. – O valor da taxa de inscrição será de R\$ 60,00 (Sessenta reais) para os cargos dos **GRUPO I** e **GRUPO II**; e de R\$ 35,00 (Trinta e cinco reais) para os cargos dos **GRUPO III** e **GRUPO IV**.

13.19. – Para dirimir os casos omissos no presente edital a empresa organizadora terá amplos poderes.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALGUEIRO
Em, 20 de Janeiro de 2012
Marcones Libório de Sá
Prefeito Municipal

ESTADO DE PERNAMBUCO
PREFEITURA MUNICIPAL DE SALGUEIRO
 Rua Joaquim Sampaio, 279 – N.Sª das Graças – CEP: 56.000-000
 CNPJ: 11.361.243/0001-71
ANEXO II

TABELA DE TÍTULOS

Definição dos Grupos	Função	Exigência mínima para o cargo	Vagas Gerais	Vagas Reser. para deficientes	Total de Vagas	Salário Base	Carga Horária
GRUPO I	Médico Clínico Geral	Graduação em Medicina + registro no CRM	02	01	03	5.217,75	30 hs/sem
	Médico PSF	Graduação em Medicina + registro no CRM	10	01	11	6.957,00	40 hs/sem
	Fonoaudiólogo	Grad. em Fonoaudiologia + reg.no cons.competente	01	00	01	1.282,48	30 hs/sem
	Assistente Social	Graduação em Serv.Social + reg.cons.competente	02	01	03	1.282,48	30 hs/sem
	contador	Graduação em Ciências Contábeis + rej!;,no CRC	01	01	02	1.282,48	06 hs/dia
	Engenheiro Civil	Graduação em Engenharia Civil + reg.no CREA	01	00	01	1.282,48	30 hs/sem
	Téc.Controle Interno	Graduação em Economia, Ciências Contábeis, Administração de Empresas e Direito + reg.no conselho	01	00	01	884,67	30 hs/sem
GRUPO 11	Prof.Educação Física	Licenciatura em Educação Física + registro no conselho competente	01	00	01	1.086,10	150 h
	Prof.Ensino Infantil e Anos Iniciais - Zona Urbana	Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia	44	01	45	1.086,10	150 h
	Prof. Quilomb. Educ. Infantil Fundamental do 1 ao 5 ano	Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia Residir no território de localização da respectiva comunidade Quilombola	10	01	11	1.086,10	150h
GRUPO III	Téc.em	Curso Técnico em	03	01	04	884,67	30 hs/

	Edificações	Edificações					sem
	Téc.em Laboratório	Curso Técnico em Laboratório	01	00	01	884,67	40 hs/sem
	Aux.de Enfermagem	Curso de Auxiliar de Enfermagem	28	01	29	622,00	30 hs/sem
	Aux.Odonto10gia	Curso de Auxiliar de Odontologia	12	01	13	622,00	30 hs/sem
GRUPO IV	Ag. Administrativo	Nível Médio	49	01	50	622,00	30 hs/sem
	Agente de Trânsito	Nível Médio + habilitação	05	01	06	749,00	40 hs/sem
	Fiscal de Transportes Urbano	Nível Médio + habilitação	02	01	03	749,00	40hs/s em
TOTAIS			173	12	185		

ANEXO 2 – LEI MUNICIPAL Nº 1.813/2011



LEI Nº 1.813/2011.

Ementa: Fica Criado Cargo de Professor Quilombola de Educação Infantil e Professor Quilombola do Ensino Fundamental e dá outras providencias.

O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE SALGUEIRO – ESTADO DE PERNAMBUCO, no uso de suas atribuições legais, **FAZ SABER** que a **CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES**, em reunião ordinária realizada no dia 05 de dezembro de 2011, **APROVOU** e **ELE SANCIONA** a seguinte **LEI** decorrente do **Projeto de Lei nº 022/2011 – Poder Executivo**:

Art. 1º - Fica criado o Cargo de Professor Quilombola de Educação Infantil e Professor Quilombola do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

Art. 2º - São requisitos do Professor Quilombola:

- a) Residir no território de localização da respectiva Comunidade Quilombola;
- b) Possuir diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de graduação, licenciatura plena em Pedagogia, fornecido por instituição de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação, para os Professores de Educação Infantil e Fundamental do 1º ao 5º ano.

Art. 3º - Para suprir a necessidade ficam criados 20 (vinte) cargos de Professores de Educação Infantil e Fundamental do 1º ao 5º ano.

Art. 4º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º - Revogam-se as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito em 13 de Dezembro de 2011.

MARCONES LIBÓRIO DE SÁ
Prefeito

ANEXO 3 – DEMANDA DE REGULARIZAÇÃO DE TQ DO INCRA E RESULTADOS ATUAIS DA EXECUÇÃO DA POLÍTICA

DEMANDA DE REGULARIZAÇÃO DE TQ DO INCRA

SUL		SUDESTE		CENTRO-OESTE		NORTE		NORDESTE	
SR - 09 PR	36	SR - 06 MG	128	SR - 04 GO	22	SR - 01 PA	28	SR - 02 CE	24
SR - 10 SC	15	SR - 07 RJ	28	SR - 13 MT	69	SR - 15 AM	2	SR - 03 PE	26
SR - 11 RS	75	SR - 08 SP	49	SR - 16 MS	16	SR - 17 RO	6	SR - 05 BA	103
TOTAL	126	SR - 20 ES	9	SR - 28 DFE	5	SR - 21 AP	19	SR - 12 MA	313
		TOTAL	214	TOTAL	112	SR - 26 TO	29	SR - 18 PB	27
						SR - 30 STM	20	SR - 19 RN	17
						TOTAL	104	SR - 22 AL	4
								SR - 23 SE	24
								SR - 24 PI	50
								SR - 29 MSF	23
								TOTAL	611

TOTAL BRASIL	1.167
--------------	-------

Resultados atuais da execução da Política

Processos abertos: 1.167

(1.820 comunidades certificadas pela FCP, tendo sido levantadas pela FCP/SEPPPIR mais 3.524 comunidades)

Relatórios antropológicos prontos: 185

(Existem mais 143 em elaboração, O Incra está trabalhando com 28% da demanda, podendo aumentar para 35%)

RTIDs publicados: 148

Portarias publicados: 71

Decretos publicados: 42

Imóveis a desapropriar: 1.132

Imóveis indenizados: 169

(R\$ 53,3 milhões aplicados)

Títulos emitidos: 121

(cerca de 990 mil ha)

A ÁREA TITULADA HOJE REPRESENTA 0,12% DO TERRITÓRIO NACIONAL, ENQUANTO QUE AS ÁREAS DECRETADAS, A SEREM TITULADAS, REPRESENTARÃO APENAS 0,05% DO TERRITÓRIO NACIONAL

Informações do site do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. Acessado em 01.03.2012 às 9:00h

APÊNDICES

APÊNDICE 1**AUTORIZAÇÃO DE USO DOS DADOS DA PESQUISA**

Prezado(a) informante,

Ao responder às perguntas a seguir, você está participando do trabalho de pesquisa do projeto de Dissertação da pós-graduanda GIVÂNIA MARIA DA SILVA sob orientação da prof^a. Dr^a. Denise Botelho junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). A pesquisa tem como objetivo identificar na proposta de educação desenvolvida no território quilombola de Conceição das Crioulas *a relação com as lutas de seus moradores(as)*.

Fico autorizada a utilizar os dados (informações), proveniente das entrevistas, desde que assinado este documento pelo(a) informante no texto desta pesquisa.

Data e local: ____/_____/_____

Assinatura: _____

APÊNDICE 2

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM LIDERANÇAS / PROFESSORES(AS) / ALUNOS(AS) NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS / SALGUEIRO (PE)

1 Processo educativo e a educação diferenciada no território quilombola de Conceição das Crioulas

- 1.1 Quais são os aspectos mais fortes dessa diferenciação?
- 1.2 Em sua opinião, uma educação diferenciada afetaria positivamente a vida da comunidade? Quais são os aspectos mais visíveis?
- 1.3 Em que medida você acredita que a história de formação da comunidade tem contribuído com o desenvolvimento da proposta de educação?
- 1.4 Como você relaciona o papel das mulheres desde a fundação do território até hoje?
- 1.5 E em relação à educação hoje, como se dá a presença das mulheres?
- 1.6 E a juventude, como tem se comportado nesse processo?
- 1.7 Como tem se dado a participação da comunidade de forma geral?
- 1.8 O Projeto Político-Pedagógico tem contado com a participação da comunidade? Quais são os desafios de se construir uma proposta de educação como essa?
- 1.9 Que avanços são visíveis no Território de Conceição das Crioulas e que podem ser frutos de uma educação diferenciada?
- 1.10 Quais são as principais dificuldades para se implementar uma proposta de educação diferenciada?
- 1.11 Poderia se dizer que o que se vive aqui é a implementação da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008? Por quê?
- 1.12 E na gestão, tanto nas escolas como na Secretaria Municipal de educação, quais são os principais obstáculos?

2 A AQCC é entendida como um instrumento de luta da comunidade. Porém, ela só foi fundada em 2000 (dois mil)

- 2.1 Como a AQCC tem se envolvido e estruturado as questões da educação no território de Conceição das Crioulas?
- 2.2 Que outras ações são desenvolvidas pela AQCC e que fortalecem a educação no território de Conceição das Crioulas?

3 Das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

- 3.1 Como a educação que acontece aqui em Conceição das Crioulas pode contribuir com essa discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola?
- 3.2 Se você fosse definir Educação Escolar Quilombola, qual seria essa definição?
- 3.3 E a Lei Municipal que cria o cargo de professor(a) quilombola, quais são os possíveis benefícios para o fortalecimento da educação no território de Conceição das Crioulas?

4 Espaço, tempo e vida livres – considerações finais

APÊNDICE 3

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RECIAIS**

CARTA DE APRESENTAÇÃO À COMUNIDADE DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS

Com o objetivo de observar e analisar a proposta de educação da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas por meio de dados materiais e não materiais para subsidiar uma pesquisa com o título: **O PROCESSO EDUCATIVO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS: uma experiência de educação diferenciada** vem solicitar autorização da referida comunidade, bem como apresentar o propósito da pesquisa e da pesquisadora.

Sou aluna do Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação da Universidade de Brasília (UnB), com área de interesse em Educação para as Relações Raciais, sob a orientação da Prof^a. Doutora Denise Maria Botelho. Em comum acordo com a minha orientadora, escolhi a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas como campo de pesquisa.

As razões da escolha foram os movimentos feitos por essa comunidade para acessar a educação e a proposta desenvolvida sob seu protagonismo. Faz parte dessa motivação o anúncio de uma educação diferenciada, foco da minha observação.

Dentre as observações a serem feitas, estão: *materiais produzidos pela comunidade ou por outros agentes sobre educação (jornais, pesquisas, documentários, artigos etc.); Projeto Político-Pedagógico das escolas do território de Conceição das Crioulas; e os mecanismos de participação da comunidade nos processos educativos e sua relação com a organização das escolas para a formulação da proposta de educação desenvolvida.*

Certas do aceite da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, agradecemos antecipadamente.

Brasília, agosto de 2011.

Aluna pesquisadora: GIVÂNIA MARIA DA SILVA
givaniaconceicao@gmail.com / 61-3225-90489 (res.) / 61- 9648-0590(CEL.).
Orientadora: Prof^a Dr^a: DENISE MARIA BOTELHO
dbotelho@unb.br / 81-3038-8266 (res.) / 81- 9657-3535 (cel.).

APÊNDICE 4

CURRÍCULO DOS(AS) ENTREVISTADOS(AS)

Fabiana Ana da Silva Mendes. Filha da(o) agricultor(a) Ana Maria e Venceslau José. Ele, integrante da banda de pífano da comunidade, foi uma das pessoas mais importante na divulgação da comunidade. Fabiana nasceu no núcleo Mulungu e teve parte de seus estudos na cidade de Salgueiro. Formada em língua portuguesa com habilitação em língua inglesa e

respectivas literaturas, é hoje uma importante liderança jovem da comunidade. Integrante da comissão de juventude da AQCC, atuando principalmente na área de educação e comunicação.

Francílio Luiz Bezerra. Filho do agricultor Luiz Bezerra e da professora Rita Lopes, conviveu e começou muito cedo a atuar na educação. É integrante das primeiras turmas da Escola Professor José Mendes, seus estudos foram divididos entre Conceição e Salgueiro. Formado em língua portuguesa com habilitação em língua inglesa e respectivas literaturas. Professor da Escola Professor José Mendes, liderança comunitária do núcleo areado pertencente ao território quilombola de Conceição das Crioulas onde nasceu e vive até hoje. Foi de lá que ele acompanhou a vida de professora de sua mãe, professora Rita Lopes no núcleo Paus-Branços e em outros núcleos do território.

Iizeane Maria da Silva. Filha do agricultor João Manoel e da servidora pública Maria do Carmo, nasceu no núcleo Paula, onde hoje é professora das séries iniciais na escola Bevenuto Simão de Oliveira. É formada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central e especialista em psicopedagogia. Sua monografia foi sobre brincadeiras quilombolas.

Márcia Juciline do Nascimento. Filha do agricultor Tarcísio Nascimento e da professora Célia Costa, nasceu no núcleo Cruzeiro do Sul. Seus estudos foram divididos entre Belém de São Francisco e Salgueiro. Professora das séries iniciais ao 9º ano, foi gestora da Escola José Neu, acumulando por alguns tempos a coordenação pedagógica da Escola Professor José Mendes, onde hoje é gestora. Tornou-se uma importante liderança quilombola, foi coordenadora-geral da AQCC. Integrante da comissão de educação e de comunicação da AQCC, faz parte do grupo intersetorial criado pelo prefeito de Salgueiro para construir a lei que cria a categoria de professor(a) quilombola. É uma referência no estado de Pernambuco no tema da Educação Escolar Quilombola. Formada em língua portuguesa com habilitação em língua inglesa e respectivas literaturas, é especialista em programação de ensino de língua portuguesa.

Maria de Lourdes da Silva. Filha da agricultora Rosa Enedina e do agricultor e artesão João Virgulino, é uma das referências da comunidade. Professora de artes quilombolas e artesã. Compõe a atual coordenação-geral da AQCC. Integrante das comissões de educação, comunicação e geração de trabalho e renda da AQCC, é contadora de histórias quilombolas, usando esse meio para difundir a história e arte da comunidade. Nascida no núcleo Poço da Pedra, sua vida estudantil foi fora da comunidade e divide com seu pai o gosto pelo artesanato. Formada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia, acredita que a arte é um instrumento de formação e afirmação de identidade. É uma das dez mulheres representadas pelas bonecas que contam a história de Conceição das Crioulas.

Maria Diva da Silva Rodrigues. Filha do agricultor João Umbelino e da agricultora e artesã Maria de Lourdes. Nascida no núcleo Mulungu, onde ensinou por vários anos, bem como no núcleo Olho

D'aguinha. Sua vida estudantil foi na cidade de Salgueiro, tendo sido cursista do Proformação. Como integrante da comissão de educação, integrou o grupo de trabalho criado pelo prefeito de Salgueiro para elaborar o projeto de lei que cria a categoria de professor(a) quilombola. Foi membro da coordenação da ASPAPP e AQCC. Representou com mais duas educadoras quilombolas (Maria Zélia/Conceição das Crioulas e Laura Santos/Campinho – RJ) a Conaq no grupo que constituiu as audiências públicas⁵² para a educação escolar quilombola convidada pela Câmara Técnica de Educação do Conselho Nacional de Educação (CNE) (processo ainda não finalizado). Pedagoga e especialista em programação do ensino da língua portuguesa, foi gestora da Escola Professor José Mendes. É atual gestora da Escola José Nêu.

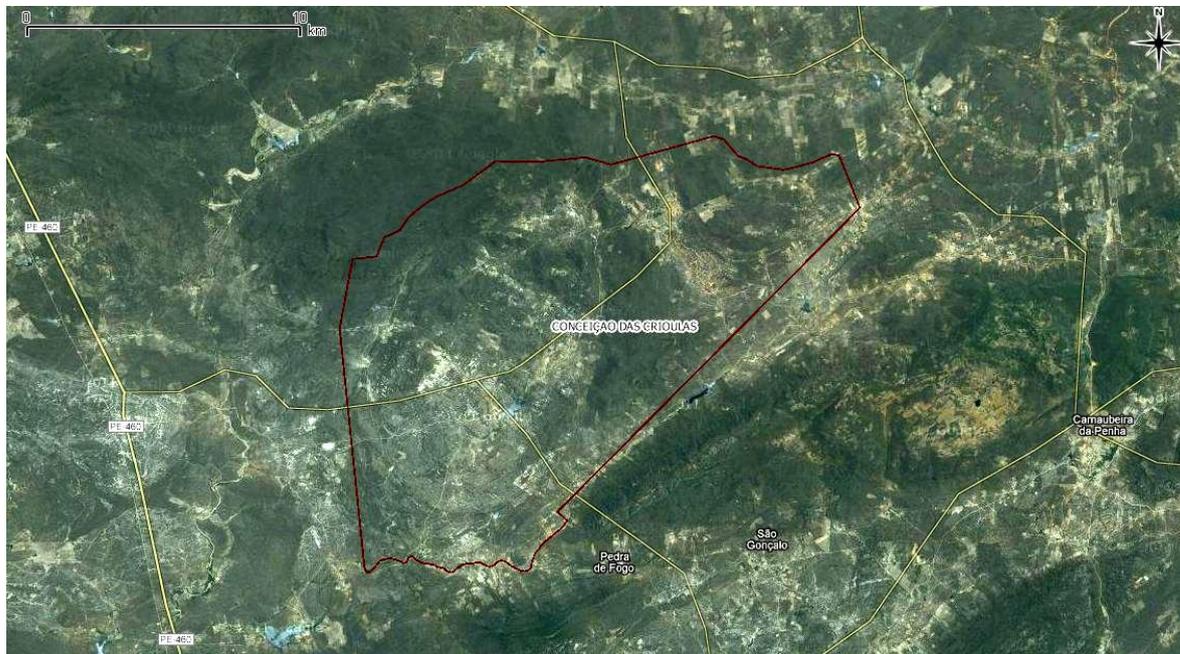
Marinalva Rita da Silva. Filha dos agricultores José de Osana e Rita Luiza. Nasceu no sítio Paula e seus estudos foram na cidade de Salgueiro. Ensinou em várias escolas do Município, hoje é coordenadora da escola Bevenuto Simão de Oliveira, no local onde nasceu. É aluna do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central - FACHUSC.

Rosimere Francisca da Silva. Filha da agricultora Francisca Violante (filha de Conceição das Crioulas). Não nasceu em Conceição das Crioulas, mesmo que seus tios(as) tenham permanecido na comunidade. teve seus estudos divididos entre Conceição das Crioulas e Belém de São Francisco. É aluna do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC) e professora de séries iniciais da Escola Bevenuto Simão de Oliveira, núcleo/sítio Paula.

Valdeci Maria da Silva. Filha da agricultora Rosa Enedina e do agricultor e artesão João Virgulino, é uma das referências da comunidade. Artesã e membro da coordenação-geral da AQCC. Integrante da comissão de geração de trabalho e renda da AQCC. Tem participado de feiras, nacionais e internacionais, divulgando o artesanato de Conceição das Crioulas. Tem o 1º grau completo, feito na comunidade depois de ter casado e ficado viúva com três filhas. Liderança quilombola, integrante do movimento de mulheres de trabalhadoras rurais do Nordeste, é uma referência nas questões de gênero das mulheres trabalhadoras rurais.

Asley Martins da Silva. Filho do mecânico João e da professora Lurdinha (ela, de Conceição das Crioulas e ele, do município de Serrita/PE). Não nasceu na comunidade, mas foi para lá muito cedo e sua vida escolar (até o ensino médio) foi na comunidade. É um jovem atleta da comunidade e estudante do 2º período de Letras da Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC).

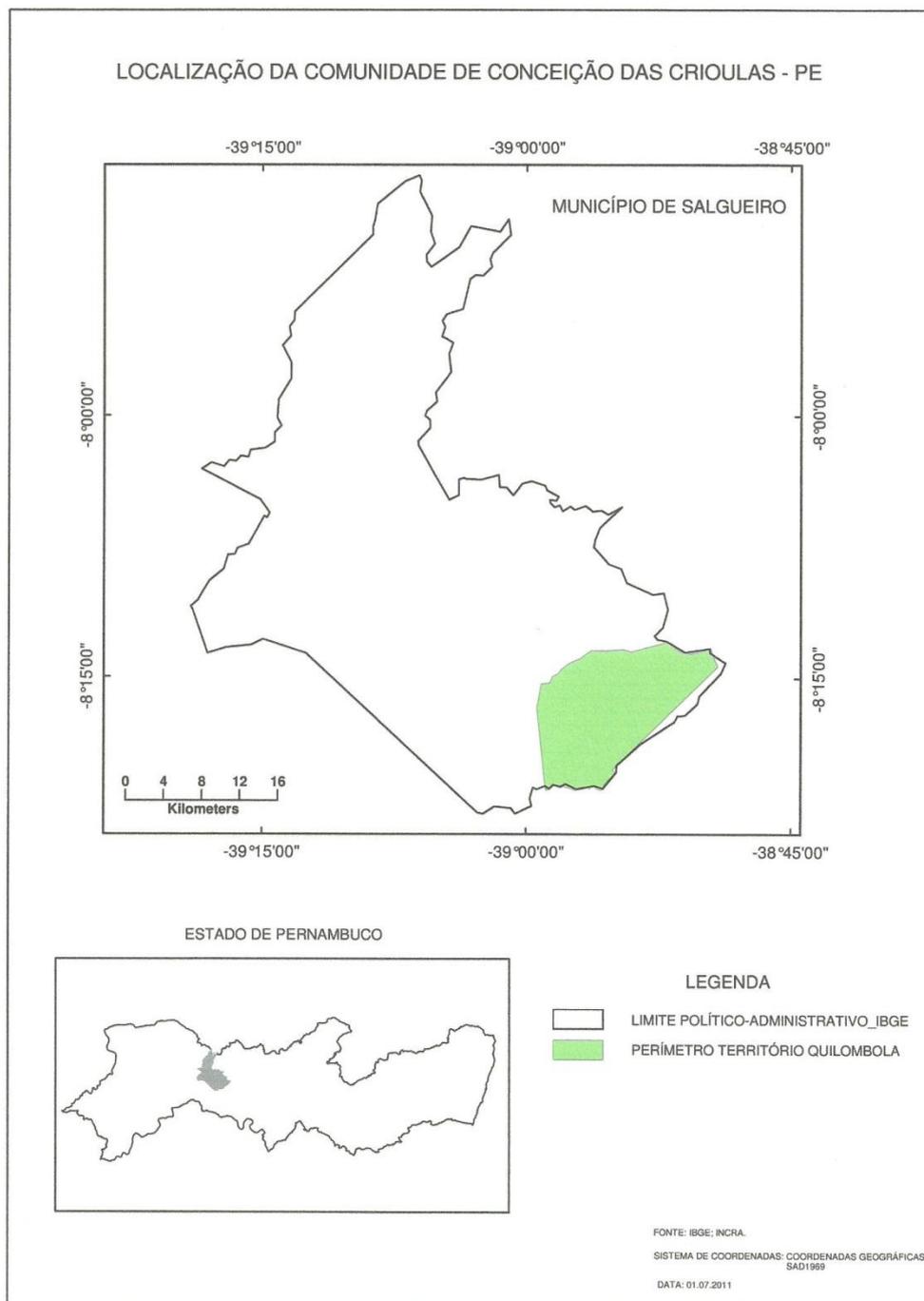
⁵² As audiências públicas foram coordenadas e realizadas pela câmara de educação básica do Conselho Nacional de Educação e ocorreram nos municípios de Itapecuru (MA), São Francisco do Conde (MA) e no Distrito Federal, na sede do CNE. Reunindo quilombolas, militantes e pesquisadores(as) de quase todos os estados do Brasil, esse momento foi anunciado pelo presidente do CNE como o fechamento do processo de escuta às comunidades quilombolas sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

APÊNDICE 5**MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA CONCEIÇÃO DAS CRIULAS**

Localização da área de estudo: Território Quilombola Conceição das Crioulas, localizado no município de Salgueiro, estado de Pernambuco, cujas coordenadas no centro da comunidade latitude -3.82, longitude -38.92, tendo como via de Acesso PE-460.

APÊNDICE 6

LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA COMUNIDADE DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS



APÊNDICE 7

RELAÇÃO DAS FACULDADES DE EDUCAÇÃO DAS PRINCIPAIS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS DA REGIÃO NORDESTE

Região	Nº	UF	Universidade	Título/abordagem
N O R D E S T E	1	AL	Universidade Federal de Alagoas / CEDU (71) http://www.ufal.edu.br	Escola, família e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica da criança negra
	2	MA	Universidade Federal do Maranhão (78) http://www.ufma.br/	Hip hop e educação popular em São Luís do Maranhão: uma análise da organização "Quilombo Urbano"
	3	RN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (87) http://www.ppged.ufrn.br	-
	4	PE	Universidade Federal de Pernambuco (28) http://www.ufpe.br/ppgedu	-
	5	PI	Universidade Federal do Piauí (216) http://www.ufpi.br	-
	6	BA	Universidade Federal da Bahia (324) http://www.ufba.br	Histórias de leitura, trajetórias de vida: um olhar reflexivo sobre memórias leitoras quilombolas.
	7	SE	Universidade Federal de Sergipe (247) http://www.posgrap.ufs.br	-
	8	PB	Universidade Federal de João Pessoa (230) http://www.ce.ufpb.br	-
			1.281 trabalhos disponíveis nos sítios acima.	03 trabalhos abordam a temática da educação em quilombos